



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Kenia Edjane Beserra de Oliveira
Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil

Kenia Edjane Beserra de Oliveira

Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Kenia Edjane Beserra de Oliveira

Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil

Tese de Doutorado em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

dezembro de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2016

Nome completo: Kenia Edjane Beserra de Oliveira

Assinatura: *Kenia Edjane B. de Oliveira*

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mario Quintana

A minha mãe que sempre me trouxe a paz, a motivação e a coragem.

A meu pai Moacir Oliveira pela credibilidade atribuída a mim.

A minha “madrinha” Luciliana Pacheco pela presença e companheirismo impar.

Agradecimentos

A Deus que no seu “silêncio” sempre esteve me fortalecendo para ultrapassar os momentos em que as dificuldades se fizeram presentes e quiseram me fazer atracar antes da conclusão do trajeto.

Ao meu orientador José Augusto Pacheco que com sapiência, profissionalismo, competência e candura esteve sempre presente me motivando, apoiando e sendo a “luz” essencial para clarificar os dias turvos da caminhada. A sua simplicidade e capacidade de promover encantamentos e metamorfoses estarão encravadas no meu eu até que o pulso pulse.

A Maria de Lourdes Dionísio (Primeira orientadora desta tese) por ampliar o meu campo de visão com seus complexos questionamentos e orientações imprescindíveis, pela sensibilidade, disponibilidade e apoio direcionados a mim nos momentos de angústia quer acadêmicas ou não.

A todas as pessoas da minha família que acreditam e dividem comigo as alegrias e tristezas que permeiam as conquistas dos meus sonhos e, que independente do resultado, continuam a me apoiar no redirecionamento da caminhada, caso se faça necessário. Suas grandiosas lições de amor foram determinantes para a realização de cada conquista.

Aos amigos que me cativam e que se importaram com esta etapa da minha vida, quer de modo presencial, quer via redes de comunicação, o estar perto com ações e atitudes de amabilidade foi essencial para a concretização deste sonho. Dentre estes, merece focar: Lucineide Vieira, Hosana Gonçalo, Romário Barbosa, Bete Segundo, Luciliana Pacheco, Lucas Pacheco, Andressa Beserra, Denize Gonçalo, Jane Ewerton, Ana Cecília, Liliane, Maristela Mosca, Elita Pinheiro, Euzenir Pinheiro, Verilene Feitosa, Acimario Beserra, Bam Pereira, Claudomi Feitosa, Joisia Lima, Karine Pinheiro e Regina Monteiro.

À Universidade do Minho, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, especificamente a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE) e Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), as Escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará, de modo mais específico aos gestores, professores de língua portuguesa e matemática e aos superintendentes escolares por propiciarem algumas das condições necessárias para realização desta investigação.

À professora Regia Xavier coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará pelas informações fornecidas na primeira etapa da pesquisa. Um obrigada especial para Rosani Landim, Elizabete Segundo, Adriano, Romário Barbosa, Luciana França e Academic Office pela ajuda na recolha de dados dos questionários, sem os quais esse trabalho não seria possível.

Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil

Resumo

A tese apresentada à Universidade do Minho, para o programa de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, versa sobre o Programa Médio Inovador no Estado do Ceará, onde é trabalhado de forma conjunta com o Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

O estudo do Programa (ProEMI/JF) torna-se pertinente e relevante a partir do momento em que assume uma dimensão nacional, inscrevendo-se nas políticas educativas e curriculares do governo federal brasileiro e é adotado pela grande maioria dos Estados, como é o caso do Estado do Ceará.

Assim, currículo, aprendizagem e avaliação são conceitos fundamentais desenvolvidos neste trabalho, pois a sua abordagem fragmentada e separada não ajuda a reconhecer o modo como as escolas têm que se organizar, a partir de indicadores de qualidade, para atingirem com sucesso as metas propostas. Além disso, é abordado na tese o ensino médio no sistema educativo brasileiro e, de modo mais particular, o Programa (ProEMI/JF), recorrendo-se a autores que são essenciais para a sua problematização.

As questões de investigação incidem nas seguintes interrogações: (i) que indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular, passaram a existir na escola, após a implementação do ProEMI/JF?; (ii) quais os impactos do ProEMI/JF nos resultados escolares?; (iii) que estratégias e mudanças são evidenciadas nas ações pedagógicas dos professores, gestores e superintendentes a partir da implementação do ProEMI/JF?; e (iv) que fatores podem ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF? Sendo formulados estes objetivos: (i) identificar a partir da implantação do ProEMI/JF, se indicadores intraescolares (de natureza curricular) de qualidade passaram a existir na escola; (ii) caracterizar o impacto e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares; (iii) conhecer as ações dos professores, gestores e superintendentes direcionadas para a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola; e (iv) conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do Pro-EMI/JF.

Metodologicamente segue-se uma abordagem mista, com a utilização de dados qualitativos e quantitativos, a partir de uma diversidade de técnicas de coleta de dados de modo a permitir responder aos objetivos e às questões formulados. Os dados da pesquisa, coletados em 2014, 2015 e 2016, incidem num *corpus* documental, que reúne documentos oriundos do Ministério da Educação, da Secretaria do Estado do Ceará, das escolas (n=100) que participaram no ciclo 1 do ProEMI/JF, de 2012 a 2014, bem como na inquirição, por entrevista e questionário, de professores (n=76), coordenadores, diretores (n=67), superintendentes escolares (n=18) e coordenadora geral do ProEMI/JF no Estado do Ceará.

Os dados analisados permitem afirmar, sem a possibilidade de serem generalizados a outras regiões, as seguintes conclusões: (i) no Estado do Ceará o ProEMI/JF no Ciclo 1 (2012-2014) não teve suas metas atingidas, uma vez que apenas 7% das escolas conseguiram atingir a meta proposta para a disciplina de língua portuguesa e 9% destas atingiram a meta para a disciplina de matemática, ou seja, mais de 90% das escolas inseridas neste ciclo do programa não conseguiram obter a melhoria dos 25 pontos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) ao longo do período dos três anos como propunha o programa. No que diz respeito a redução de 40% da evasão escolar, outra meta do programa, também não aconteceu a contento, tendo em vista que somente 2% das escolas tiveram sucesso nesta meta; (ii) ainda que

as escolas tenham elaborado o Plano de Redesenho Curricular, na prática, a maioria das escolas não realizaram esse redesenho devido a sua complexidade, a falta de estrutura das escolas, o atraso no recurso financeiro, a grande rotatividade de professores, a falta de tempo para execução de um grande número de ações, dentre outras questões que dificultaram a implementação do ProEMI/JF como um todo; (iii) entretanto, foram construídos indicadores de qualidade intraescolar, já que foram identificadas escolas que tiveram seus resultados melhorados no SPAECE, bem como os resultados internos de aprovação e reprovação melhoraram; aconteceu maior integração e participação dos professores nos planejamentos pedagógicos por áreas de conhecimento, as práticas pedagógicas passaram a ser mais significativas e inovadoras, passando a ter maior participação de todos os seguimentos escolares, tanto no planejamento das ações, como na realização das mesmas; os resultados escolares passaram a ser monitorados de modo mais organizado e continuado; ampliaram-se as atividades com projeto científicos, atividades artísticas/culturais, leitura e interpretação de textos e trabalhos focados nos descritores do ENEM e do SPAECE.

Em conclusão, com base nesse estudo consideramos que para o alcance das metas dos próximos ciclos do ProEMI/JF no Estado do Ceará, se faz necessário uma série de iniciativas que perpassa desde a instância Federal, a Estadual, chegando a escolar, entre as quais sugerimos: (i) estruturação adequada das escolas de modo a propiciar a implementação do programa; (ii) formação inicial e continuada para superintendentes, gestores e professores sobre o programa na sua totalidade; (iii) elaboração do PRC no mínimo um semestre antes da sua execução, de modo que a comunidade escolar tenha mais tempo para planejar as suas ações; (iv) liberação do recurso integral no primeiro mês do ano letivo, de modo que as ações do PRC possam ser executadas; (v) disponibilidade de recurso para que os superintendentes escolares possam ampliar o número de visitas nas escolas, não apenas com uma visão fiscalizadora, mas contributiva; (vi) socialização e disseminação das experiências de sucesso escolar no estado; (vii) redução da burocracia na elaboração do PRC e no gasto dos recursos financeiros; (viii) trabalho continuado de motivação direcionado a todos os segmentos escolares.

Palavras-chave: Currículo. Aprendizagem. Avaliação. Programa Ensino Médio Inovador

Innovative Middle School: A study on the contribution of ProEMI (Program for the Innovation in Middle School) on the quality index for schools in Ceará, Brazil

Abstract

The following thesis, presented at the University of Minho, as part of the doctorate program in Educational Sciences, Curricular Development specialty, examines the Innovative Middle School Program in the State of Ceará, where it is processed alongside the Emerging Youth Project (ProEMI/JF).

This study on the Program (ProEMI/JF) becomes pertinent and relevant from the moment when it assumes a national scale, becoming part of the educational and curricular policy of the Brazilian federal government, being adopted by the vast majority of states, as is the case with the State of Ceará.

As such, curriculum, learning and evaluation are fundamental concepts elaborated on in this work, as a fragmented and divided approach does not help in recognizing the manner in which schools must organize themselves, based on quality indexes, to successfully achieve proposed goals. Furthermore, the thesis discusses middle school in the Brazilian education system, focusing in particular on the Program (ProEMI/JF), referring to key authors, essential in the problematizing of this subject.

The issues researched concern the following questions: (i) what interschool quality indexes, of curricular nature, have appeared in schools after the ProEMI/JF program was implemented?; (ii) what is the impact of the ProEMI/JF program on school results? (iii) what strategies and changes have been found in the educational practices of teachers, administrators and superintendents since the ProEMI/JF program was implemented?; and (iv) what factors may have contributed to the emergence of constraints to the ProEMI/JF? The following objectives were formulated: (i) identify, whether any interschool quality indexes (of curricular nature) emerged in the school, as a result of the implementation or the ProEMI/JF program; (ii) characterize the curricular impact and effect of the ProEMI/JF program on school results; (iii) discover practices adopted by teachers, administrators and superintendents aimed at the improvement of quality indexes and the enforcement of ProEMI/JF in schools; and (iv) ascertain factors that may have contributed to the emergence of constraints to the success of Pro-EMI/JF.

Methodologically, the thesis then follows with a mixed approach, using both qualitative and quantitative data, extracted using a variety of data collection techniques in order to meet the proposed objectives and answer the aforementioned questions. The research data, gathered in 2014, 2015 and 2016, focuses on a documental corpus that assembles documents from the Ministry of Education, the Ceará State Department, schools (n=100) that participated in the first cycle of ProEMI/JF, from 2012 to 2014, as well as the survey, performed through interviews and questionnaires, of teachers (n=76), coordinators, directors (n=67), school superintendents (n=18) and the general coordinator for ProEMI/JF in the State of Ceará.

The analyzed data allow us to state, without generalizing to other regions, the follow conclusions: (i) in the state of Ceará the first cycle (2012-2014) of ProEMI/JF did not reach its goals, as only 7% of schools were able to reach the proposed goal for Portuguese Language and 9% were able to meet the disciplinary goal for Mathematics, which is to say more than 90% of schools involved in this cycle of the program were not able to attain the 25 point improvement in the Permanent Evaluation

System for Basic Education in Ceará (SPAECE) during the three year period proposed by the program Regarding the 40% decrease in school evasion, the other goal of the program, this was also not successfully attained, as only 2% of schools successfully reached this goal; (ii) even though schools elaborated the Curricular Redesign Plan, in practice, most schools did not execute this redesign due to its complexity, to a lack of structure to the school, to delays in financial resources, to the high teaching staff turnover, to the lack of time for the performance of several actions, among other reasons that complicated the implementation of ProEMI/JF as a whole; (iii) meanwhile, intraschool quality indexes were elaborated, since some schools were identified as having had their results improve in SPAECE, as well as internal approval and failure improving; there was larger integration and participation from teachers in pedagogical planning by areas of knowledge, pedagogical practices became more significant and innovative, attaining a bigger participation from all school segments, both in the planning of practices as in their execution; school results began being monitored in a more organized and continuous fashion; activities were expanded, incorporating scientific projects, artistic/cultural activities, reading and interpretation of texts and work focused on key concepts from ENEM and SPAECE.

In conclusion, based on this study we consider that, in order to reach the goals for the next cycles of ProEMI/JF in the state of Ceará, it is necessary to undergo a series of initiatives going through Federal institution, onto State institution and ultimately onto the schools themselves, to which we suggest: (i) adequate structuring of schools in order to foster the implementation of the program; (ii) initial and ongoing training for superintendents, administrators and teachers on the program as a whole; (iii) formulating the PRC with a minimum advance of a semester before it is to be implemented, such that school communities have more time to plan their actions; (iv) release of integral resources in the first month of the school year, in order to allow PRC actions to be executed; (v) resource availability so that school superintendents may increase the number of school visits, not just not only in a supervisory view but also in a contributive one; (vi) socialization and spread of school success stories in the state; (vii) reducing the bureaucracy involved in PRC and in the use of financial resources; (viii) ongoing motivational work targeting all school segments.

Keywords: Curriculum. Learning. Evaluation. Innovative Middle School Program

Agradecimentos	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Capítulo I – Apresentação do estudo	23
1.1 Introdução	25
1.2 Motivação e contexto	25
1.3 Questões e objetivos do estudo	27
1.4 Etapas da investigação.....	28
1.5 Organização do trabalho	29
Capítulo II – A problemática da pesquisa	33
2.1 Introdução	35
2.2 Estudos empíricos	35
2.3 Relatórios nacionais e internacionais	39
2.3.1 Relatório “Destaques do Education at a Glance 2015: Brasil” (OCDE)	41
2.3.2 Relatório “Talis 2013 Results”	42
2.3.3 Relatório “UNESCO: Relatório de Monitoramento Global de EPT: 2015 (RMG)”	45
2.3.4 Relatório “O Pisa no Brasil: 2012”	48
2.4 Avaliações externas nacionais e estaduais: o foco do desempenho no SAEB (ANEB) e SPAECE e sua relação com os indicadores de qualidade das escolas.....	50
Capítulo III – Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto do Ensino Médio Brasileiro e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	65
3.1 Introdução	67
3.2 O Ensino Médio no Brasil e os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	67
3.3 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil.....	72
3.4 Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI: considerações gerais	76
3.5 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Projeto Jovem de Futuro (PJF) no estado do Ceará	81
3.6 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): os dados de desempenho dos alunos	96
3.7 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): escalas de proficiência e matriz de referência.....	98
Capítulo IV – Currículo, aprendizagem e avaliação	111
4.1 Introdução	113
4.2 Integração dos conceitos.....	113

4.3 Avaliação educacional.....	119
Capítulo V – Metodologia do estudo.....	129
5.1 Introdução.....	131
5.2 Natureza da investigação.....	131
5.3 Estudo de caso.....	132
5.4 Descontinuidade e profusão de políticas.....	133
5.5 Técnicas de coleta de dados.....	138
5.5.1 Análise documental.....	139
5.5.2 Inquérito por questionário.....	143
5.5.3 Inquérito por entrevista.....	149
5.6 Etapas do processo de coleta de dados.....	154
5.7 Técnicas de análise de dados.....	157
5.7.1 Análise de conteúdo.....	157
5.7.2 Procedimentos estatísticos.....	159
5.7.3 Questões éticas de investigação.....	159
Capítulo VI – Apresentação e interpretação dos dados.....	161
6.1 Introdução.....	163
6.2 Descrição dos dados.....	163
6.2.1 As escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará.....	163
6.2.2 As Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação(CREDES) e as Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).....	186
6.2.3 Participação na pesquisa por CREDES E SEFOR.....	187
6.2.4 Os sujeitos inquiridos.....	188
6.2.5 Professores de Língua Portuguesa e professores de Matemática do Ciclo 1.....	189
6.2.5.1 Perfil biográfico.....	190
6.2.5.2 Programa Ensino Medio Inovador / Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), o Programa de Redesenho Curricular (PRC) e a prática pedagógica.....	191
6.2.5.3 O PROEMI/JF e o desempenho dos educandos.....	195
6.2.5.4 O PROEMI/JF e os indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular).....	196
6.2.6 Gestores escolares das escolas do Ciclo 1 (Diretores e Coordenadores pedagógicos)	198
6.2.6.1 Questionários aplicados.....	198
6.2.6.2 Perfil biográfico.....	199
6.2.6.3 Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) e o Programa de Redesenho Curricular (PRC).....	200
6.2.6.4 O PROEMI/JF e o desempenho dos educandos.....	206

6.2.6.5	O PROEMI/JF e os indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular).....	207
6.2.7	Superintendentes Escolares (SE) do Ciclo 1 do ProEMI/JF	210
6.2.7.1	Questionários aplicados	210
6.2.7.2	Perfil biográfico.....	211
6.2.7.3	Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), o Programa de Redesenho Curricular (PRC) e a prática pedagógica.....	211
6.2.7.4	O PROEMI/JF e o desempenho dos educandos.....	215
6.2.7.5	O PROEMI/JF e os indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular).....	216
6.2.8	O Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) em análise	221
6.2.8.1	O perfil biográfico	222
6.2.8.2	Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular	223
6.2.8.3	Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	225
6.2.8.4	Prática pedagógica	227
6.2.8.5	Desempenho dos alunos.....	231
6.2.8.6	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF)	236
6.2.8.7	O Projeto de Redesenho Curricular, O Projeto Político Pedagógico e as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática em escolas cearenses, a partir da implementação do ProEMI/JF.....	242
6.2.8.8	A coordenação do ProEMI/JF no Estado do Ceará e suas considerações sobre o programa	242
6.3	Interpretação dos dados.....	246
6.3.1	Indicadores de qualidade intraescolar	248
6.3.2	O Projeto Político Pedagógico nas escolas T3 e R1	258
6.3.3	O Projeto de Redesenho Curricular nas escolas R1 e T3.....	261
6.3.4	Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas T3 e R1 .	266
6.3.5	Os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares	269
6.3.6	Ações pedagógicas de gestores, professores e superintendentes escolares frente a implementação do ProEMI/JF e fatores de constrangimento ao sucesso do programa	276
	Capítulo VII - Considerações finais	285
7.1	Introdução	287
7.2	Limitações do estudo.....	292
7.3	Recomendações para estudos futuros	293
	Referências.....	295
	Apêndices.....	319

Apêndice 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	321
Apêndice 2 – Questionário - Professores.....	323
Apêndice 3 – Questionário – Diretores e Coordenadores.....	329
Apêndice 4 – Questionário – Superintendente escolar.....	335
Apêndice 5 – Guião de entrevista para professores de Língua Portuguesa e Matemática.....	343
Apêndice 6 – Guião de entrevista para gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos)	347
Apêndice 7 – Grelha de análise da entrevista realizada aos diretores/coordenadores das escolas R1, T3 e T6.....	351
Apêndice 8 – Grelha de análise da entrevista realizada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas R1, T3 e T6.....	361
Apêndice 9 – Grelha de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP).....	367
Apêndice 10 – Grelha de análise do Projeto de Redesenho Curricular (PRC).....	369
Apêndice 11 – Grelha de análise da Proposta Curricular.....	371
Apêndice 12 – Questionário aplicado a coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará	373
Anexos.....	375
Anexo 1 – Primeiro processo SEDUC de autorização da pesquisa	377
Anexo 2 - Processo de autorização da pesquisa pela SEDUC.....	379
Anexo 3 – Termo de compromisso e responsabilidade.....	381

Lista de figuras

Figura 1 - Divisão de responsabilidades do ProEMI/J	89
Figura 2 - Ações compartilhadas entre Instituto Unibanco, secretaria de educação e escolas	90
Figura 3 - Primeira etapa	156
Figura 4 - Segunda etapa	156
Figura 5 – Distribuição das escolas do Projeto por Regionais de ensino no Ceará	165

Lista de quadros

Quadro 1 - Níveis de proficiência compreendidos pelo padrão de desempenho do ensino médio	109
Quadro 2 - Características norteadoras dos padrões de desempenho	110
Quadro 3 - Pontos fortes e fracos da utilização de documentos (Yin, 2010, p. 129)	140
Quadro 4 - Técnicas de coleta e análise de dados	142
Quadro 5 - Prós e contras na utilização de questionários (Carmo & Ferreira, 2008, p. 164).....	143
Quadro 6 - Inquérito por questionário aos professores.....	145
Quadro 7 - Questionário aos diretores e coordenadores pedagógicos.....	146
Quadro 8 - Questionário aos superintendentes escolares.....	147
Quadro 9 - Prós e contras na utilização de entrevistas (Yin, 2010, p. 129)	149
Quadro 10 - Guião da entrevista aos diretores e coordenadores	151
Quadro 11 - Guião da entrevista a professores de Língua Portuguesa e Matemática	152
Quadro 12 - Descrição da participação das CREDES, SEFOR e ESCOLAS	187
Quadro 13 - Formação acadêmica.....	191
Quadro 14 - A contribuição do ProEMI/JF para melhoria do ensino e dos resultados escolares	192
Quadro 15 - O Projeto de Redesenho Curricular e os seus impactos na melhoria do ensino-aprendizagem.....	194
Quadro 16 - Frequência de implementação na prática pedagógica considerando diferentes procedimentos didáticos realizados, a partir do ProEMI/JF	195
Quadro 17 - Indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) a partir da implantação do ProEMI/JF.....	196
Quadro 18 - Principais fatores responsáveis para que o ProEMI/JF obtivesse o sucesso almejado	197
Quadro 19 - Perspectivas sobre as potencialidades dos ProEMI/JF para a inovação educativa/curricular e para construção de aprendizagens significativas	198
Quadro 20 - Indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) a partir da implantação do ProEMI/JF	208

Quadro 21- Perspectivas quanto as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas.....	209
Quadro 22 - Os contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricula	212
Quadro 23 - Impacto do Projeto de Redesenho Curricular para melhoria do processo ensino-aprendizagem	213
Quadro 24 - Indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) a partir da implantação do ProEMI/JF	216
Quadro 25 - Perspectivas quanto as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas.....	218
Quadro 26 - Ações, limitações e sugestões da superintendência escolar para construção de indicadores de qualidade intraescolar e a efetivação do ProEMI/JF	220
Quadro 27 – Tempo de serviço dos gestores	223
Quadro 28 - Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular na visão dos professores	223
Quadro 29 - Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular na visão dos gestores escolares	224
Quadro 30 - Mudanças proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola na visão dos professores.....	225
Quadro 31 - Mudanças proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola na visão dos gestores	225
Quadro 32 - Fatores dificultantes e/ou potenciadores do PRC na visão dos professores.....	226
Quadro 33 - Fatores dificultantes e/ou potenciadores do PRC	227
Quadro 34 - Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI	228
Quadro 35 - Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI	229
Quadro 36 - Mudanças na prática pedagógica e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos.	230
Quadro 37 - Mudanças na prática pedagógica e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos	230
Quadro 38 - Ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos.....	232
Quadro 39 - Ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos.....	232
Quadro 40 - Fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE.....	233
Quadro 41 - Os fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE.....	234
Quadro 42 - Melhoria na qualidade do desempenho dos alunos	234
Quadro 43 - Melhoria na qualidade do desempenho dos alunos	235
Quadro 44 - Ações da gestão escolar para melhoria do desempenho do aluno	235

Quadro 45 - O impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar	236
Quadro 46 - O impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar	237
Quadro 47 - Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI e acordo com os gestores	239
Quadro 48 - Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI de acordo com os professores.....	239
Quadro 49 - Visão dos gestores sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nos questionários)	251
Quadro 50 - Visão dos professores sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nos questionários)	253
Quadro 51 - Visão dos superintendentes escolares sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nos questionários)	255
Quadro 52 - Opiniões dos gestores nas entrevistas sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nas entrevistas)	256
Quadro 53 – Ações dos professores para efetivação do ProEMI/JF na escola.....	279
Quadro 54 - Ações direcionadas a construção dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na visão dos superintendentes escolares.....	281

Capítulo I – Apresentação do estudo

1.1 Introdução

O capítulo 1 tem como finalidade fazer uma breve apresentação do estudo em sua globalidade, com incidência na motivação e contexto pessoal, profissional e institucional, nas questões e nos objetivos de investigação, na estrutura da tese e na organização do trabalho.

1.2 Motivação e contexto

Essa tese é resultado da investigação realizada no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular da Universidade do Minho (UMinho), tendo como foco de estudo o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com ênfase nos indicadores de qualidade intraescolares, de modo mais específico, os de natureza curricular e os ligados ao desempenho na avaliação externa das escolas públicas de ensino médio regular no Estado do Ceará, Brasil.

O estudo sobre essa temática é bastante pertinente e apresenta como pressuposto inicial a reforma do Ensino Médio que desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, Lei 9.394, 1996), passou a ser citada em diferentes discursos oficiais que abordavam a necessidade de reforma para esta etapa da educação básica, especificamente no que se referia as questões curriculares. A partir daí, uma diversidade de documentos refletem a caminhada teórica direcionada a estas mudanças entre os quais: o Parecer 15/98 (Brasil, 1998) seguido da resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação que institui essas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Em seguida veio o Parecer 05/11 (Brasil, Parecer CNE/CEB n. 5, 2011) que estabelece as mesmas diretrizes, cuja homologação ocorreu em janeiro de 2012.

Na busca de algo inovador, o Ministério da Educação (MEC) instituiu através da portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), onde firmou convênio com as Secretarias de Educação dos estados para investir nesta etapa da educação básica, tendo como estratégia a reestruturação dos currículos, além de melhorar os índices gerais do ensino médio e proporcionar aos jovens estudantes, situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da cultura juvenil, iniciativa essa que está entre as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Vale considerar que o ProEMI no estado do Ceará trabalha em consonância com o Projeto Jovem do Futuro (JF).

Considerando que no ambiente educativo, a prática pedagógica, a avaliação, a gestão escolar democrática, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, bem como,

o ambiente físico escolar, o acesso, permanência e sucesso na escola são dimensões que refletem a qualidade escolar (Mazagão, Ribeiro e Gusmão, 2005). Percebeu-se significativo estudar os dados de desempenho dos alunos do ensino médio do estado do Ceará frente a implantação do ProEMI, sendo que a motivação pelo estudo se consolidou quando realizadas várias buscas em repositórios de diferentes universidades, chegando a conclusão de que nesse estado nos anos de 2013, 2014 e 2015, ainda não havia sido publicada nenhuma pesquisa científica que abordasse os impactos do ProEMI no desempenho dos alunos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), bem como pesquisas que tratassem de mudanças curriculares nas escolas que fizeram adesão ao programa no ano de 2012, tendo em vista que esse foi o ano de implantação do programa no estado do Ceará.

Para além desta motivação, ampliou-se o meu interesse pelo tema e comecei a coletar outros dados na página online da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE e da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação – COAVE (2015), onde verificou-se que o desempenho dos alunos do Ensino Médio no SPAECE de 2012 a 2014, considerando as três séries do ensino médio, os alunos, no geral, têm apresentado tanto em português como em matemática um desempenho crítico. De modo mais específico, a terceira e última série da educação básica no ano de 2014 na disciplina de matemática, apenas 8,1% de um total de 97.654 alunos apresentaram um desempenho adequado, e para disciplina de português, apenas 9,4%. Como pode-se perceber, há ainda um grande caminho para que os alunos possam apresentar desempenho mais satisfatório no SPAECE. Cabe ainda considerar que uma das metas do ProEMI/JF relacionadas a avaliação é aumentar em 25 pontos a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE ao longo de um ciclo de anos (SEDUC, 2011), sendo a questão da avaliação outro fator motivador a ser investigado pela pesquisa, tendo em vista a sua relação direta com o ProEMI/JF.

Outra questão instigante é que de acordo com a célula de desenvolvimento do currículo e da aprendizagem (CEDCA) no Estado do Ceará, não existe um trabalho específico por parte da Secretaria direcionado a questões curriculares no ensino médio, questão essa que ampliou o entusiasmo nos direcionando para conhecermos como se efetivaram os fatores de sucesso do ProEMI/JF no Estado do Ceará, tendo em vista que o foco desse programa como determina o Art. 1º da portaria 971 de 9 de outubro de 2009 é: “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional” e que o estado em estudo não possui encaminhamentos concretos direcionados ao currículo escolar.

Como outro fator contributivo, a experiência profissional vivenciada como professora do ensino médio que, ao realizar diálogo constante com os colegas de trabalho de diferentes escolas do estado, permitiu-me identificar as angústias compartilhadas pelos mesmos acerca das dificuldades de efetivar na prática a proposta do Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem do Futuro (ProEMI/JF).

Desse modo, o estudo sobre a contribuição do ProEMI/JF nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, torna-se um tema de grande relevância a ser investigado, no sentido de contribuir para que se possa conhecer os indicadores de qualidade intraescolares que passaram a existir na escola, a partir da implantação do programa. Além de propiciar através das suas análises, para o debate em âmbitos local, estadual, regional e nacional sobre as influências ou impacto do ProEMI/JF nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará, em especial as escolas do Ciclo 1, entre 2014 e 2016.

No primeiro momento (etapa quantitativa), o estudo aconteceu em 100 escolas do estado do Ceará, ou seja, a pesquisa envolveu nessa etapa todas as escolas que do estado que fizeram a adesão no ano de 2012 ao Ciclo 1 do ProEMI/JF; ciclo esse que durou de 2012 a 2014. No segundo momento (etapa quantitativa e qualitativa), o estudo se focou em trabalhar com 4 escolas, sendo 2 que mais evoluíram em desempenho no SPAECE ao longo do Ciclo 1 do ProEMI/JF e 2 que menos evoluíram.

1.3 Questões e objetivos do estudo

Quando se define o problema a investigar, o “investigador não parte totalmente em branco, sendo certo que tem motivos só passíveis de serem conhecidos com a contextualização do problema” (Pacheco, 2006, p. 14). O mesmo autor enfoca que os fatores pessoais, profissionais e organizacionais contribuem para a definição do problema ou objeto de estudo.

Com a realização desta tese pretendeu-se identificar, caracterizar e conhecer através de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e superintendentes escolares quais os indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir nas escolas públicas de ensino médio regular do estado do Ceará, de modo específico as escolas do Ciclo 1, a partir da implantação do ProEMI/JF, no sentido de trazer a tona experiências de sucesso vivenciadas por escolas cearenses, através dessas questões de investigação:

- a) Que indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular, passaram a existir na escola, após a implementação do ProEMI/JF?

- b) Quais os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares?
- c) Que estratégias e mudanças são evidenciadas nas ações pedagógicas dos professores, gestores e superintendentes a partir da implementação do ProEMI/JF?
- d) A implementação do ProEMI/JF potencializou inovação educativa?

Subjacentes às questões de investigação são formulados os seguintes objetivos:

- a) Identificar a partir da implantação do ProEMI/JF que indicadores intraescolares (de natureza curricular) de qualidade passaram a existir na escola;
- b) Caracterizar o impacto e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares;
- c) Conhecer as ações dos professores, gestores e superintendentes direcionadas para a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola;
- d) Conhecer os fatores podem ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF.

1.4 Etapas da investigação

Metodologicamente, são usados nesta pesquisa dados quantitativos e qualitativos numa simbiose que representa uma pluralidade de abordagens (Amado, 2013; Lee, 2002; Lessard-Hébert, 1996; Ozga, 2000; Pacheco, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1997), de modo a responder às questões de investigação. Mais especificamente, a investigação assumiu a forma de estudo de casos “múltiplos” (Coutinho, 2011; Stake, 2007; Yin, 2010). Dessa forma, a investigação foi desenvolvida em duas etapas de coleta de dados (Tabela 1), sendo a primeira constituída por oito sub-etapas e a segunda por três sub-etapas.

Tabela 1 - Identificação das etapas e sub-etapas da pesquisa

ETAPAS	
1ª SUB-ETAPAS	2ª SUB-ETAPAS
1 Identificação das escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF no Ceará; 2 Contato com a SEDUC-CE e COAVE para coleta da base de dados do SPAECE; 3 Contato com a SEDUC/CODEA para autorização da pesquisa nas escolas; 4 Elaboração de questionário e de guíões de entrevistas; 5 Validação dos questionários e guíões de entrevistas; 6 Elaboração de Links para resolução dos questionários; 7 Contatos com 100 escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF e aplicação de questionários com professores, diretores, coordenadores, superintendentes escolares e coordenadora geral do ProEMI/JF no Estado do Ceará.	1 Contato com as 4 escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF selecionadas pelo desempenho, a partir da análise da base de dados do SPAECE; 2 Aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores, coordenadores, diretores, superintendentes escolares e coordenadora geral do ProEMI/JF no Estado do Ceará; 3 Coleta documental (PPP, PRC e propostas curriculares.

Realizada a coleta dos dados, tanto os resultantes da base de dados do SPAECE, como dos questionários aplicados a professores de Língua Portuguesa, professores de Matemática, coordenadores pedagógicos, diretores, superintendentes escolares das 100 escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF, situadas em 74 cidades do Estado do Ceará. Também foi aplicado questionário com a coordenadora geral do ProEMI/JF do Estado do Ceará. Esses dados, juntamente com as informações coletadas nas entrevistas, passaram por um processo de triangulação metodológica (Duarte, 2009; Stake, 2007), com o propósito de validar os resultados.

1.5 Organização do trabalho

Esta tese segue a estrutura capitular, já que é a mais utilizada neste modelo de trabalho acadêmico.

No capítulo I, cujo título “**Apresentação do estudo**” é realizada uma descrição do estado da arte, mediante o levantamento de literatura existente sobre o Programa Ensino Médio Inovador, além de estudos sobre o desempenho dos alunos em avaliações externas. Também nesse capítulo

é possível identificar algumas análises acerca de relatórios nacionais e internacionais que abordam informações atuais sobre a educação de diferentes países e, em especial, do Brasil e do Estado do Ceará.

O capítulo II **“A problemática da pesquisa”** descreve-se sobre estudos empíricos realizados a nível nacional, em diferentes universidades, sobre o ProEMI e seu impacto na educação brasileira. O enfoque principal trata de um dos indicadores de qualidade educacional nas escolas - o desempenho dos alunos do ensino médio nas avaliações externas de larga escala, como por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Apresenta também questões educacionais e de desempenho abordadas por relatórios internacionais e nacionais, entre os quais o PISA, OCDE, TALIS, UNESCO, SAEB E SPAECE. Também é realizada uma breve descrição sobre o ProEMI, elencando algumas das questões curriculares que compõem a base desse programa, bem como a sua relação com o projeto Jovem do Futuro (JF), no Estado do Ceará.

No capítulo III, intitulado **“Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto do Ensino Médio Brasileiro e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE),”** apresenta uma descrição sobre a função do Ensino Médio com base na LDB, além de descrever sobre alguns desafios e problemas presentes nesta etapa da Educação Básica. Enfoca também os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de apresentar algumas críticas que ainda permeiam a elaboração e execução dos mesmos nas escolas. Faz-se ainda algumas referências sobre as intenções e mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio resultantes da implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Por fim, aborda informações detalhadas sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a parceria com o Projeto Jovem de Futuro no Estado do Ceará, fazendo a relação deste programa com o desempenho dos alunos no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

O capítulo IV **“Currículo, aprendizagem e avaliação”** descreve diferentes definições sobre currículo, além de outras questões intrínsecas ao mesmo, entre as quais estão os conhecimentos escolares, relações sociais, valores, poder e identidade. Apresenta também uma abordagem sobre aprendizagem e avaliação em meio a um contexto de indicadores de qualidade, onde está inserido o ProEMI/JF, tendo como foco primordial o sucesso escolar. É também descrito de modo sucinto o debates da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, além de um enfoque sobre diferentes conceitos de avaliação e a relação desta com o currículo.

No capítulo V “**Metodologia do Estudo**” são descritas as opções realizadas no desenho de estudo no âmbito do referencial teórico, as quais proporcionam o embasamento para o mesmo. Enfoca-se também a natureza da investigação, caracterizando esta pesquisa como um estudo de caso. Define ainda a população e os respondentes da pesquisa, percorrendo pelas técnicas de coleta de dados, onde é dado ênfase à descrição do seu processo de construção, validação e aplicação, além de referir-se as técnicas de análise de dados.

O capítulo VI “**Apresentação e interpretação dos dados**”, no qual apresentam-se os dados obtidos por meio da coleta de informações da base de dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) referente as escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF e através da aplicação de questionário, a partir dos quais se faz a análise estatística. Também são apresentados dados recolhidos nas entrevistas e dados documentais, sendo que através destes se faz a análise de conteúdo. Neste capítulo também é realizada a discussão dos resultados – procede-se à leitura global dos dados recolhidos, mediante a triangulação dos mesmos pautado na perspectiva quantitativa, proporcionada pela base de dados do SPAECE, bem como pelos questionários. Apresenta ainda a leitura qualitativa e intensiva, obtida pelo recurso às entrevistas e documentos, fazendo um paralelo com os principais referentes teóricos invocados e propostos, de modo a compreender indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular e impactos do Programa Ensino Médio Inovador nos resultados escolares.

Por fim, apresenta-se a conclusão, as referências bibliográficas e anexos.

No decorrer deste estudo, houve diferentes dificuldades a contornar, entre as quais merece enfatizar a dificuldade de contato, quer por e-mail, quer diretamente com as 100 escolas participantes da pesquisa, uma vez que essas estão distribuídas em 74 cidades do Estado do Ceará. Diante da distância geográfica entre as cidades e como muitas CREDES e escolas não respondiam aos e-mails, foi preciso se deslocar até estas cidades e, ainda assim, manter contatos por meio de ligações interurbanas diárias, fator esse que gerou altos custos para que a pesquisa fosse concluída. Outra questão dificultante foram alguns erros identificados na base de dados do SPAECE, referente às escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF, questão essa que retardou também a consolidação destes dados. Outro fator limitante foi a coleta documental em algumas escolas, já que alguns documentos não constavam nos arquivos das mesmas nos dias das visitas tornando cansativo manter contato diário com alguns gestores para que os mesmos encontrassem e disponibilizassem essa documentação. Merece enfoque ainda a grande dificuldade de coleta de

dados junto a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (*CODEA*) do Estado do Ceará, sendo esse um dos fatores que implicou no atraso da pesquisa. De modo contrário, a grande disponibilidade e atenção da Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (Coave) do Estado do Ceará, de todas as escolas onde foram realizadas visitas *in loco*, dos diretores escolares, coordenadores pedagógicos, superintendentes escolares, professores e Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDES) que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

A análise dos dados propiciou identificar que o impacto do ProEMI/JF não atendeu as metas propostas pelo programa para o Ciclo 1 (2012-2014), ainda que tenha havido um discreto crescimento na pontuação de algumas dessas escolas no SPAECE. Também não se pode afirmar que somente escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF tiveram sua pontuação melhorada, uma vez que esta pesquisa não trabalhou com escolas que não aderiram ao programa, fator esse que impossibilita essa comparação, o que se torna um fator limitante deste estudo.

Outro aspecto a ser elencado é que os indicadores de qualidade de natureza curricular que passaram a existir nas escolas no período de implementação do Ciclo 1, do ProEMI/JF, não devem ser relacionados exclusivamente ao programa, já que outros fatores podem ter desencadeado esse processo.

Capítulo II – A problemática da pesquisa

2.1 Introdução

No capítulo I, s faz-se uma abordagem dos estudos empíricos realizados a nível nacional, em diferentes universidades, sobre o ProEMI e seu impacto na educação brasileira. O enfoque principal trata de um dos indicadores de qualidade educacional nas escolas - o desempenho dos alunos do ensino médio nas avaliações externas de larga escala, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Também é focado nas questões educacionais e de desempenho tratadas pelos relatórios internacionais e nacionais, caso do PISA, da OCDE, TALIS, da UNESCO, SAEB E SPAECE. Consequentemente, aborda-se o ProEMI, caracterizando de forma resumida, algumas das questões curriculares que compõem a base desse programa, bem como a sua relação com o projeto Jovem do Futuro (JF), no Estado do Ceará.

2.2 Estudos empíricos

O ProEMI é uma política pública criada pelo Ministério da Educação que tem como objetivo promover o redesenho curricular, assim como ampliar o currículo do Ensino Médio, conforme documento orientador do ProEMI (Brasil, 2014). Desse modo, o objetivo estratégico do ProEMI é o de dialogar com os sistemas de ensino dos Estados para fomentar iniciativas inovadoras no Ensino Médio das redes estaduais, que respondem a 85,9% do atendimento dessa etapa de ensino (Brasil, 2011), além de ampliar a carga horária. Instituído através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, na qual apresenta a finalidade, os objetivos, as condições para o recebimento do apoio técnico e financeiro, bem como as atribuições da Secretaria da Educação Básica e do INEP, voltadas para a sua implantação, implementação, acompanhamento e avaliação. O ProEMI busca contribuir para o desenvolvimento e promoção de mudanças na organização curricular das escolas, a expansão do acesso e da permanência nessa etapa da educação, o enfrentamento dos índices de abandono e reprovação entre outras questões associadas à qualidade da educação.

As orientações para implantação e implementação do ProEMI são abordadas nas versões Documento Orientador do ProEMI (Brasil, 2011, 2013, 2014). Através de consultas a repositórios científicos e a *campi* virtuais das principais universidades brasileiras, foi possível verificar que, nos últimos anos, foram realizados diversos estudos empíricos no âmbito ProEMI. Para identificação de alguns desses estudos foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Ensino Médio Inovador, Programa Ensino Médio e Currículo, ProEMI, Fluxo Escolar, Reestruturação Curricular, Programa Ensino Médio, Práticas Pedagógicas criativas no ProEMI, Ensino Médio, Jovem do Futuro. No

repositório da Universidade Federal e Estadual do Ceará, as quais estão localizadas no estado onde esta pesquisa ocorreu, ainda que o ProEMI exista no Estado desde 2012, não foram encontrados trabalhos específicos sobre essa temática. Após múltiplas consultas, entre os poucos estudos encontrados, prevaleceram os seguintes:

- a) Ensino Médio Inovador – (Junior, 2013; Lara, 2013);
- b) Programa Ensino Médio e Currículo – (Correia, 2014);
- c) ProEMI e Fluxo Escolar – (Isleb, 2014);
- d) Reestruturação curricular e o programa Ensino Médio – (Jakimiu, 2014);
- e) Práticas pedagógicas criativas no ProEMI – (Santos, 2013);
- f) Ensino Médio e Jovem do Futuro – (Camargo, 2015).

Perante a escassez de estudos sobre o ProEMI nas universidades do país, em especial nas universidades cearenses, reafirmamos a importância da ampliação de estudos sobre essa temática. O Estudo de (Lara, 2013) é uma pesquisa qualitativa, focada na realização de grupos de discussão com estudantes. Foram realizados dois grupos de discussão, com estudantes de duas escolas públicas diferentes, as quais atendem o ensino médio, e participam do ProEMI. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da 3ª série, no turno diurno. Os jovens da CE-B foram entrevistados no final de 2012, estando a concluir o ensino médio neste ano. Os jovens da CE-A foram entrevistados no início do ano letivo de 2013, quando iniciavam a 3ª série do ensino médio. Os dois grupos de estudantes cursaram o ensino médio na escola pesquisada, com exceção de uma aluna do CE-B. Com base nesse estudo, a pesquisadora concluiu que os alunos de uma das escolas não demonstram entender o ProEMI, enquanto que os de outra escola da amostra disseram que o ProEMI proporcionou mudanças visíveis na escola e nos seus comportamentos. Verificou-se, também, que o currículo e a prática pedagógica se encontram descontextualizadas e distantes da vida dos estudantes, situação essa que, segundo (Lara, 2013), leva à perda de significado e sentido a que a escola, principalmente a do ensino médio, enfrenta hoje em dia.

Foi colocada, ainda, outra condição, que possivelmente distancia os jovens em relação ao ProEMI: o fato de que o projeto das duas escolas não foi partilhado com os alunos na sua concepção, entretanto, o ProEMI demonstra ser um bom início na idealização dessa escola para jovens. No entanto, é sentida a falta de uma base legal que proteja o programa e os benefícios que ele traz às escolas, da oscilação política que envolve os trâmites governamentais. Da mesma forma,

se faz urgente a ampliação do programa, de modo que seja possível responder às necessidades das escolas de ensino médio, tornando-se uma regra e não uma exceção.

Correia (2014) realizou um estudo centrado no processo de ressignificação do currículo do ensino de Ciências da Natureza e Matemática, a partir da proposta política de reestruturação curricular do documento orientador do ProEMI, bem como as perspectivas de professores e equipe gestora, estabelecendo uma relação entre o que é proposto no documento orientador e no Projeto Político Pedagógico e a ações pedagógica.

Tendo a pesquisa uma abordagem qualitativa, com o recurso a de estudos de caso, a pesquisa foi realizada numa Escola Estadual de Mato Grosso, que participa do ProEMI. Os primeiros contatos com o *locus* de pesquisa realizaram-se mediante apresentação da proposta à equipe gestora da escola. A fase preliminar de coleta de dados concretizou-se através de inquérito por questionário, de análise documental (análise da matriz curricular, do projeto de reestruturação curricular (PRC) e do Projeto Político Pedagógico (PPP), que possibilitaram a elaboração do histórico das escolas e compreensão da proposta curricular, além de fornecer subsídios para a elaboração de um inquérito por entrevista semiestruturada, com seis sujeitos da comunidade escolar, sendo cinco professores da área de Ciências da Natureza e Matemática e um coordenador pedagógico. O pesquisador concluiu que o ProEMI não tem sido desenvolvido efetivamente no âmbito escolar; o aumento da hora aula, o desenvolvimento de projetos e disciplinas optativas, estando, ainda, a ser implementado na base de aulas convencionais. Também não ocorreram mudanças no que se refere ao currículo do ensino de Ciências da Natureza e Matemática, conforme é proposto pelo ProEMI. O autor concluiu ainda, que “embora com dificuldade de realização na prática, há um empenho da comunidade escolar no desenvolvimento do trabalho” (Correia, 2014, p. 108).

O estudo empírico de Isleb (2014) é focado em monitorar os resultados do abandono e da reprovação escolar, além de averiguar a contribuição do ProEMI para o movimento dessas taxas, bem como se este movimento sinaliza alguma tendência para o cenário nacional. Para isso, foram analisados os dados de fluxo escolar (reprovação e abandono) das escolas estaduais sem o ProEMI e do conjunto de escolas com o ProEMI (339), que aderiram em 2009, distribuídas por 17 Estados, e no Distrito Federal. Compo o procedimento de coleta de dados, utilizaram-se como referência os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, de 2007 a 2011. Quanto aos resultados, a pesquisadora concluiu que, ao analisar apenas os dados do

abandono escolar, existe um movimento comum da diminuição dessa taxa nos Estados investigados. A queda do abandono escolar foi maior no conjunto de escolas com o ProEMI, alcançando contribuições positivas em 94% dos Estados. O conjunto de escolas sem o ProEMI atingiu uma melhoria em 83% dos Estados pesquisados. Desse modo, na visão da pesquisadora, o ProEMI, integra o conjunto de ações em andamento, contribuindo para um movimento de melhoria do abandono escolar no conjunto das escolas participantes. No tocante à taxa de reprovação, os dados mostraram que

em 11 Estados (62%), houve o aumento dessa taxa no período analisado, tanto no conjunto de escolas com e sem o ProEMI. Apenas 7 estados (39%) com o ProEMI e 5 estados (28%) sem o ProEMI conseguiram diminuir os seus resultados, entre 2007-2011 (Isleb, 2014, p.152).

Com base nos dados levantados ainda por Isleb (2014) identificou-se que o conjunto de escolas com ProEMI de dois Estados participantes, que representam um percentual de 11%, conseguiram melhorias nas três categorias (matrícula, reprovação e abandono) analisadas. No que diz respeito às taxas de abandono e reprovação, o conjunto de escolas com o ProEMI em quatro estados (22%) conseguiram diminuir tais resultados. Diante disso, constatou-se uma tendência positiva nos dados do fluxo escolar de 33% dos Estados que aderiram ao ProEMI. Mesmo que os resultados ainda sejam limitados em termos de amostra verificou-se um movimento de melhoria nestes Estados, após a implantação do ProEMI. A pesquisadora frisa que os dados coletados na sua investigação não podem ser atribuídos somente ao ProEMI, pois esse não pode ser considerado o único responsável e/ou suficientemente capaz de enfrentar ou mudar as problemáticas do Ensino Médio brasileiro.

Relativo ao mesmo programa, Camargo (2015, p. 45) realizou uma pesquisa com o recurso de uma metodologia predominantemente qualitativa, onde o objetivo foi compreender a percepção de adesão dos Articuladores de Gestão e Superintendentes da rede pública do Ceará às formações oferecidas pelo Instituto Unibanco (IU). Os instrumentos utilizados reportam-se a três fontes: as fichas de avaliação da formação, respondidas pelos sujeitos no final de cada encontro de formação no estado; os registros de frequência dos participantes; uma entrevista semiestruturada a uma amostra que inclui Articuladores de Gestão e Superintendentes participantes do ProEMI/JF. De acordo com o pesquisador, o curso de Gestão Escolar para Resultados oferecido pelo IU é importante para instrumentalizar os supervisores em sua prática diária; no entanto, a rotatividade destes profissionais pode estar atrapalhando os resultados esperados com a perda substancial de conteúdos pela não participação em todos os módulos da formação por mais de um terço destes

profissionais, necessitando o modelo de oferecimento dos módulos de ser revisto. Conclui, também, que há uma fragilidade no modelo de oferta dos módulos, pois muitos dos supervisores não participaram em todo o processo formativo no período pesquisado, pelo que se torna fundamental rever o modelo. Além disso, as respostas apresentadas pelos supervisores indicaram ser necessária a formação em todos os módulos para não haver lacunas de conteúdo.

O estudo de Jakimi (2014) visou investigar os aspectos que são instituídos no âmbito das proposições do ProEMI, que caracterizam a indução ao redesenho curricular na última etapa da Educação Básica. Nesta pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa através da análise documental (documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador de 2009, 2011 e 2011), Projeto de Redesenho Curricular (PRC) do Colégio Estadual Nirlei Medeiros de Curitiba (PR). A partir da análise do PRC do Colégio estudado foi possível identificar elementos que indicam que o ProEMI pode estar suscitando modificações na organização curricular do ensino médio. Segundo a pesquisadora, é importante levar em consideração que o estudo em questão tem suas limitações, uma vez que alguns aspectos importantes não puderam ser investigados por meio da análise documental. Estes só poderiam ser evidenciadas por meio de investigação *in loco*, ação não realizada por esta pesquisa.

Numa tese de doutorado, Santos (2013) estudou a crença de educadores sobre a criatividade dos estudantes do ProEMI. A pesquisa teve como público alvo 207 professores que atuam em escolas estaduais da cidade de Natal-RN e sua região metropolitana. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um inquérito por questionário com perguntas fechadas e abertas. Os resultados revelaram que os professores apresentam em suas crenças o enfoque tradicional de forma reducionista e inatista e que precisam, urgentemente, ser repensadas para que não continue a comprometer a criatividade dos alunos no contexto escolar, principalmente dentro do ProEMI, uma vez que o mesmo tem entre seus objetivos inovar e estimular a criatividade dos alunos.

2.3 Relatórios nacionais e internacionais

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal do Brasil para induzir a reestruturação da organização curricular do ensino médio. Tendo como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico e com mais qualidade, atendendo

também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2014).

Pertencendo a um contexto macro da problemática em estudo, a pesquisa em questão envolve o ensino médio e, de forma mais específica, o ProEMI/JF, bem como sua contribuição para os indicadores de qualidade nas escolas do Estado do Ceará, Brasil. Desse modo, torna-se oportuna a análise de relatórios internacionais sobre avaliação/desempenho dos educandos. O relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), entre outros, desempenho estes, considerado por alguns autores como um dos indicadores de qualidade educacional. (Beisiegel, 1999; Brasil, 2003; Klein, 2006; Mazagão, 2004; Mazagão, Ribeiro & Gusmão, 2005). Com relação a essa questão Dourado (2007) diz que:

As dimensões mínimas comuns da qualidade da educação no plano extra-escolar deve incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado. No plano intra-escolar a qualidade da educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar. (Dourado, 2007. pp. 24-27).

A qualidade educacional tem sido estudada também por autores, como Demo (1994), Dourado e Oliveira (2009), Gadotti (2013), Pascal e Bertram (1999), sugerindo dimensões que contribuem para a análise deste tema tão pertinente nos dias atuais. Sobre o desempenho dos educandos em avaliações externas, ainda que criticado por muitos, vale considerar que é indispensável que o país tenha uma fonte de dados, como o SAEB, pois se tornam elementos necessários para a compreensão global do desempenho de um número significativo de crianças e adolescentes. As avaliações educacionais têm como função principal registrar o desempenho dos educandos e, se isso não for realizado então não haverá possibilidade alguma de construir um sistema nacional de educação articulado.

Não há dúvida de que tais esforços, no que se refere à informação e à avaliação, são fundamentais para o avanço da pesquisa educacional no país, para o desenho de políticas públicas que respondam aos problemas prioritários, assim como para o monitoramento e o controle social sobre as políticas públicas. Entretanto, como acontece em outros países da América Latina que

estruturaram sistemas de avaliação nesse mesmo período, o uso efetivo dessas informações como instrumento de tomada de decisões e melhoria do sistema de ensino permanece um enorme desafio (Wolff, n.d.).

2.3.1 Relatório “Destaques do Education at a Glance 2015: Brasil” (OCDE)

Este relatório apresenta os destaques da publicação *Education at a Glance* do ano de 2014, da Organização para OCDE, com dados do Brasil e de mais 30 países. A Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), apresenta esses destaques em publicação anual. Vale considerar que os dados educacionais apresentados no relatório são de 2012. Referente ao mesmo, apresentamos dados relativos ao ensino médio, tendo em vista que a pesquisa acontece nesse nível de ensino da educação básica.

De acordo com o relatório (OCDE, 2015, p. 2), o nível de escolarização da população vem aumentando em todos os países que integram ou que são parceiros da referida organização transnacional. Uma forma de se observar isso, é por meio da comparação entre diferentes faixas etárias do percentual da população que concluiu no mínimo o ensino médio. China, Indonésia, México, Turquia, Costa Rica e Brasil apresentam, por esta ordem, os maiores percentuais de jovens e adultos de 25 a 34 anos que não concluíram o ensino médio. É importante considerar que esse percentual diminuiu significativamente no Brasil, nas últimas três décadas. Se compararmos com os indivíduos de 55 a 64 anos, a proporção caiu de 72% nessa faixa etária para 39% entre aqueles que têm entre 25 e 34 anos. Esse é um dos maiores avanços registrados entre os países com dados disponíveis. Merece enfatizar que com base nas informações do relatório (OCDE, 2015, p. 2), no Brasil, há uma variação interna significativa em relação ao número de diplomados do ensino médio. No estado de Alagoas, o percentual de pessoas de 25 a 34 anos que conclui no mínimo o ensino médio (39%) é próximo ao percentual da Indonésia (40%) para essa faixa etária. Por outro lado, no Distrito Federal, 75% da população de 25 a 34 anos tem no mínimo o diploma do nível médio, proporção próxima à de países como a Islândia e a Itália.

Outra questão significativa apresentada pelo relatório (OCDE, 2015, p. 6) foi que

no ano de 2000, o Brasil investiu 2,4% do PIB na educação básica, enquanto a média dos países da OCDE foi de 3,5% do PIB. Em 2012, o investimento em educação básica no Brasil foi da ordem de 4,7% do PIB enquanto a média OCDE é de 3,7%. Em relação a 2005, o investimento por aluno da educação básica no Brasil cresceu 210%, enquanto na média da OCDE esse crescimento foi de 121%.

Considerando o investimento por aluno na educação básica, o Brasil investe anualmente cerca de 3.000 dólares. Esse valor, que se refere a 2012, é 110% maior do que o investimento médio por aluno registrado em 2005. Em média, os países da OCDE investem cerca de 8.200 dólares por aluno dos anos iniciais, 9.600 por aluno dos anos finais e 9.800 por aluno do ensino médio.

Nesse relatório é dito que o Brasil apresentou o maior percentual de jovens de 20 a 24 anos de idade que não estão estudando (76%). Vale considerar que, nessa mesma faixa etária, 52% dos jovens estão empregados, sendo essa também a maior proporção observada entre os países. Entre 15 a 29 anos, mais de 20% dos brasileiros nem estudam nem trabalham, sendo a média na OCDE de 16%.

Para a OCDE, o Brasil está entre os países que apresentaram maiores avanços relativamente ao índice do PISA de qualidade dos recursos educacionais das escolas. Esse índice é formado a partir da percepção dos diretores de escolas participantes do PISA, tendo em conta os fatores que podem estar dificultando o ensino em sua escola. Outra informação importante trazida pelo documento é que a manutenção da ordem na sala de aula ocupa uma média de 13% do tempo dos professores. Essa proporção também varia entre os países participantes, de 8% na Polônia até 20% no Brasil. Atividades administrativas demandam, em média, 8% do tempo dos professores, a menor quantidade de tempo em comparação às outras duas atividades. Na Bulgária e Estônia, os professores relataram que dedicam 5% do seu tempo às atividades administrativas, enquanto que, no Brasil, os professores dedicam-lhes 12% do seu tempo.

Em média, a segunda e a terceira maiores necessidades de desenvolvimento profissional relatadas pelos professores dos países participantes estão relacionadas com o ensino com tecnologias da informação e comunicação (19%), e o uso de novas tecnologias no ambiente de trabalho (18%). No Brasil, essa representatividade foi de 27% e 37%, respectivamente. (OCDE, 2015, p 9)

2.3.2 Relatório “Talis 2013 Results”

A Talis é a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey* (TALIS)) que incidiu no estudo do ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de educação básica de 34 países, em 2012 e 2013. Coordenada pela OCDE, sendo que no Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Inep). Os primeiros resultados da TALIS foram publicados em 2009, onde contou com a participação de 24 países, entre eles, o Brasil. Ainda que a pesquisa

aconteça com inquéritos por questionário direcionados a professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além dos diretores das respectivas escolas, os dados são relevantes para o estudo que estamos a realizar, tendo em vista que são os alunos egressos do ensino fundamental que constituem o público do ensino médio.

Os resultados da TALIS relativos ao Brasil, representam todas as escolas brasileiras desse nível educacional, incluindo rede federal, redes estaduais e municipais, e escolas privadas. Quando desagregados por unidade da federação, os resultados representam somente as escolas estaduais e municipais da referida unidade da federação. Em seguida, abordaremos apenas os dados nas escolas públicas estaduais e municipais.

Segundo o relatório no que se refere à liderança instrucional dos diretores, ou seja, capacidade do diretor de auxiliar e influenciar o processo de ensino e aprendizagem, os dirigentes das escolas municipais apresentam o menor nível de envolvimento com a responsabilidade dos professores em melhorar suas habilidades de ensino, e baixo envolvimento com a responsabilidade dos professores pelos resultados educacionais. Em relação à liderança administrativa, associada à orientação do líder para atividades de controle dos processos burocráticos, quatro entre cinco diretores de escolas no Brasil envolvem-se frequentemente (ou sempre) com a verificação de erros de procedimento das escolas. No que se trata da gestão participativa de que existe uma correlação positiva entre a gestão participativa e o grau de satisfação médio dos professores.

Outro enfoque importante é que os professores brasileiros são os que declaram passar mais tempo mantendo a ordem em sala de aula (19,8%), enquanto que no México é 12,3% e na Dinamarca 9,8%. Com tarefas administrativas em sala de aula, por exemplo, registrando frequência, distribuindo informativos e formulários da escola, os professores brasileiros gastam 12,2%, já o México e a Dinamarca dedicam 11,7% e 6,0% respectivamente. Somado a isso, são os professores brasileiros que dedicam o menor tempo médio em sala de aula com ensino e aprendizagem, fatores estes que provavelmente contribuam para a dificuldade de aprendizagem dos educandos nos anos finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, no ensino médio.

Dados de extrema relevância, e que estão relacionados com a qualidade do ensino-aprendizagem, é que 62% afirmam que tiveram em sua formação programas que cobriram os conteúdos de todas as disciplinas que lecionam; para 51% dos docentes esses programas incorporaram a pedagogia ou a didática de todas as disciplinas. Outro fator significativo é que 60% dos professores brasileiros sentem que estão muito bem preparados no conteúdo que lecionam.

Relativamente a essa questão, “professores dos Estados do Norte e Nordeste tendem a sentir-se menos preparados do que seus colegas do Sul e Sudeste em relação ao conteúdo e à pedagogia das disciplinas que lecionam, bem como à prática em sala de aula” (TALIS, 2014, p. 20). Porém, mesmo alguns professores assumindo essa limitação, 30% das escolas estaduais e 31% das municipais participam em programas formais ou informais de formação docente e desenvolvimento profissional. Em países como a Inglaterra e a Coreia do Sul esses números são de 76% e 72%, respectivamente.

No Brasil, a maioria dos professores (58%) não paga nada para participar em atividades de desenvolvimento profissional, enquanto que em Inglaterra (93%) e em Singapura (90%), esse percentual é muito superior ao Brasil. Considerando a questão de formação docente, 27,5% dos professores brasileiros afirmam ter necessidade profissional de formação em tecnologias educativas, enquanto que em Inglaterra, Portugal e México esse percentual é bem menor.

Outra questão bastante relevante apresentada na TALIS (2014, p. 25) é que os professores, após receberem um *feedback* (retorno) sobre o seu trabalho na escola, afirmam ter verificado uma mudança positiva moderada ou grande nas seguintes áreas: gestão da sala de aula (75%); avaliação de estudantes para melhorar o aprendizado (78%); práticas pedagógicas (80%); responsabilidades no trabalho (80%); confiança como professor (86%).

A pesquisa TALIS incidiu, de igual modo, nas múltiplas formas como os professores perspectivam o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados revelam que 69,5% dos professores brasileiros concordam com a afirmação de que o “pensamento e o raciocínio são mais importantes que o conteúdo curricular”, já na Itália, Chile, Finlândia, Portugal e Singapura esses percentuais estão entre 80 e 95%. No entanto, é importante ressaltar que, qualquer análise advinda da comparação internacional de questões como essas – crenças sobre a educação – deve ser feita com cautela, uma vez que esses construtos teóricos sobre o construtivismo contêm cargas culturais que influenciam fortemente os resultados. (TALIS, 2014, p.27).

Outro dado muito importante apresentado pela TALIS são as práticas de avaliação de estudantes, que variam consideravelmente entre os países. A prática mais recorrente de avaliação entre os professores brasileiros é a “elaboração e aplicação de suas próprias avaliações”. 93% dos professores fazem-no frequentemente em todas as aulas. Esse é o percentual mais alto encontrado em todos os países. Na Coreia do Sul e no Japão, por exemplo, cerca de 30% dos professores afirmam adotar essa prática com frequência.

2.3.3 Relatório “UNESCO: Relatório de Monitoramento Global de EPT: 2015 (RMG)”

Foi no Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal, em 2000, que 164 governos concordaram com o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, que lançou uma agenda ambiciosa para alcançar seis objetivos educacionais de amplo alcance até 2015. Em resposta, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de EPT. Com base no relatório, apesar dos esforços empreendidos por governos, sociedade civil e comunidade internacional e mesmo perante todo progresso que aconteceu no mundo desde 2000, a educação não chegou onde pretendia, ou seja, o mundo não alcançou a Educação para Todos. Neste caso, o Marco de Dakar compreendeu seis objetivos e suas respectivas metas a serem alcançadas até 2015, além de 12 estratégias com as quais todas as partes envolvidas deveriam contribuir.

Dentre os objetivos propostos para serem alcançados até o ano de 2015, estava expandir o atendimento escolar na primeira infância, universalizar o ensino primário, ampliar as oportunidades de estudo da população adulta, reduzir o analfabetismo em 50%, alcançar a igualdade de gênero e melhorar a qualidade da educação.

De acordo com o relatório da UNESCO que trata da educação para todos: 2000-2015, um salto importante é que o número de crianças e adolescentes fora da escola diminuiu quase pela metade desde 2000. Estima-se que 34 milhões de crianças terão frequentado a escola em decorrência do progresso mais rápido desde Dakar. Os governos também aumentaram os esforços para medir os resultados da aprendizagem por meio de avaliações nacionais e internacionais, usando-as para garantir que todas as crianças recebam a educação de qualidade que lhes foi prometida. Com base nesse monitoramento, e mesmo diante desse progresso que aconteceu nestes 15 anos, “ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária. A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o maior fardo” (Unesco, 2015, p.3).

Pautado pelas orientações deste relatório, as novas metas educacionais precisam ser específicas, relevantes e mensuráveis. Grupos marginalizados e desfavorecidos, mais difíceis de alcançar e ainda sem usufruir de seu direito à educação, precisam ter prioridade, sendo necessária uma ação de financiamento mais forte para esse contexto.

Apenas um terço dos países atingiram todos os objetivos, conforme o relatório. Segundo a UNESCO, o Brasil teve um bom desempenho no primeiro objetivo, que previa ampliar o

atendimento em creches e pré-escolas; e no segundo, que almejava matricular todas as crianças no ensino fundamental, em principal as meninas e as pertencentes a minorias étnicas. No entanto, a publicação destaca que as condições de acesso não são igualitárias e que a universalização da educação primária não significa a universalização do acesso aos conhecimentos básicos.

O relatório mostra também, a taxa bruta de matrícula no primeiro nível do ensino secundário cresceu de 71%, em 1999, para 85%, em 2012. A participação nesse nível educacional cresceu rapidamente desde 1999, no Afeganistão, China, Equador, Mali e Marrocos, tendo a taxa bruta de matrícula aumentado em pelo menos 25%. Em 1990, foram conduzidas 12 avaliações de aprendizagem segundo padrões nacionais, mas em 2013 esse número cresceu para 101.

Outro destaque do relatório é que 250 milhões de crianças de todo o mundo não estão aprendendo sequer o básico na escola. Ao todo, 10% do que é investido em educação primária são desperdiçados em um ensino de baixa qualidade, que deixa um entre cada quatro jovens de países pobres incapazes de ler uma única frase. A perda total é estimada em US\$ 129 bilhões. A publicação aponta que educação de qualidade para todos elevaria o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de um país em até 23%, em 40 anos.

O documento destacou que o Brasil quase universalizou o ensino fundamental, com 94,4% da população de 7 a 14 anos matriculados na escola e que conseguiu reduzir as distorções sériedade, uma vez que a proporção de jovens na idade ideal para o ensino médio é mais do que o dobro de 1995. Além disso, o país aumentou o acesso ao ensino superior. A UNESCO também destacou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que distribui recursos igualmente para Estados e municípios por matrícula, como um instrumento bem-sucedido. Entre 2007 e 2012, o valor arrecadado passou de R\$ 46,6 bilhões para R\$ 106,6 bilhões. Ainda por meio do Fundeb, foram repassados, a título de complementação, para as redes de ensino, recursos da ordem de R\$ 10,4 bilhões, em 2012. Em 2007, este valor foi cinco vezes menor, chegando a R\$ 2 bilhões. Além disso, no que toca a investimento, dados tabulados pelo Inep indicam que o percentual do investimento público total em educação em relação ao PIB) passou de 4,7%, em 2000, para 6,4%, em 2012, por exemplo.

Nesse sentido, podemos considerar que houve evolução na educação do Brasil, ainda que muito distante do ideal, já que entre outros problemas educacionais, o Brasil é o oitavo dos dez países que concentram a maior parte (72%, no total) dos analfabetos do mundo (774 milhões de

peessoas), junto com Índia, China, Paquistão, Bangladesh, Nigéria, Etiópia e Egito. Na última década, o número de analfabetos caiu apenas 1% no mundo.

Conforme as conclusões do relatório, a UNESCO sugere um caminho já conhecido, amenizar os problemas que são: investir em políticas específicas para os mais pobres e apostar nos professores, que devem ter boa formação, altos salários e planos de carreira competitivos, de forma a atrair os melhores talentos para o magistério.

Para o MEC (2014), o Brasil tem avançado fortemente em direção ao cumprimento de tais metas. No que se refere à qualidade, um dos destaques diz respeito ao objetivo seis, que compreende a oferta de uma educação de qualidade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador utilizado pelo governo brasileiro para aferir a qualidade do ensino em escolas nas redes pública e privada, teve todas as metas atingidas, em 2011, sendo que em algumas etapas a meta estabelecida foi superada. Entre 2000 e 2011, a taxa de frequência das creches, para crianças entre zero e três anos, mais que duplicou, passando de 9,4% para 20,8%. Esse desempenho demonstra que o país avançou no que toca ao objetivo número um, cuidados na primeira infância e educação, estabelecido em Dakar, ainda neste sentido, a quantidade de creches na rede pública cresceu 122,89%, entre 2002 e 2012, passando de 13.818 para 30.800 estabelecimentos. Quanto à universalização da educação primária, de que trata o objetivo dois, números recentes apontam que, no país, a taxa de frequência à escola da população entre seis e 14 anos, tendo de chegar a 98,2%, em 2012. Dez anos antes, esta taxa era de 93,1%. Sobre o analfabetismo, desenvolver habilidades para jovens e adultos e promover a alfabetização dos adultos estão contemplados nos objetivos três e quatro. Ao longo de sete décadas, o Brasil reduziu a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de 56%, em 1940, para 9,6%, em 2010. Dados mais recentes, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que essa taxa chegou a 8,6%.

Se forem comparadas as gerações, percebe-se que entre o público mais jovem, entre 15 e 19 anos, este índice chega a 1,2%, enquanto para o público com 60 anos ou mais a taxa de analfabetismo é de 24,4%. Sobre a igualdade e paridade de gênero contempladas no objetivo cinco, dados de 2011, com a distribuição de matrículas por gênero, apontam que há um equilíbrio na quantidade de matrículas em todas as etapas da educação básica e no ensino superior. Neste último, e na terceira série do ensino médio, a quantidade de mulheres matriculadas é superior a 50%.

De modo geral, nem mesmo a meta de educação primária universal foi alcançada, isso quer dizer que os objetivos mais ambiciosos do Educação Para Todos (EPT) também não foram atingidos, uma vez que os parceiros não cumpriram coletivamente seus compromissos. Com base nesses resultados, é enfatizado que mesmo sabendo-se que as soluções técnicas são importantes, as influências e as mudanças políticas são ainda mais relevantes, sendo essenciais para que se compreenda a escala da reforma e das ações necessárias para alcançar a EPT em âmbito nacional. Desse modo, fica a esperança de que a discussão da agenda pós-2015 possa oferecer uma oportunidade de modo que os objetivos propostos seja, atingidos.

2.3.4 Relatório “O Pisa no Brasil: 2012”

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment (PISA)*) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. Idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O objetivo desse programa é o de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos com variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de inquéritos por questionário específicos para os alunos, para os professores e para as escolas, incluindo testes de competências para os alunos.

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; 2003, em Matemática; e 2006, em Ciências. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco a recair novamente recaindo no domínio de Leitura; 2012, em Matemática; 2015, em Ciências, além da inclusão de novas áreas do conhecimento: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

Atualmente, participam no PISA os 34 países membros da OCDE e vários países convidados. Os resultados do PISA 2012 congregaram 65 países, entretanto este total integra algumas economias que não podem ser consideradas países, como Hong Kong, Macau, Shangai e Taiwan. Durante as edições também ocorrem alterações entre os participantes, em 2012 foram incluídos Vietnã, Chipre, Costa Rica, Emirados Árabes Unidos e Malásia. Outros países

participaram na edição do PISA 2009 e saíram da edição do PISA 2012, Panamá, Trinidad e Tobago, Quirguistão, Azerbaijão e Dubai (EAU). Essas alterações mostram que o estabelecimento de qualquer seriação entre países deve ser ponderado de edição para edição do programa. O Brasil é o único país sul-americano que participa do PISA desde a sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998.

O PISA é aplicado de forma amostral, segundo critérios definidos pela OCDE. Caracterizam-se como alunos elegíveis todos aqueles que têm 15 anos de idade, faixa etária em que os estudantes completaram a escolaridade obrigatória na maioria dos países, matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2012, no Brasil, 19.877 alunos de 837 escolas completaram o teste, segundo o estudo.

Em sua quinta participação, no PISA 2012, que tinha o foco em matemática, num estudo comparativo com os resultados de 2002, foram incluídos 60 países, que participaram no teste nos dois anos. Nesse período, a média de desempenho dos estudantes brasileiros subiu de 356 para 391, um aumento de 35 pontos.

Na seriação de matemática, porém, o país obteve a 58ª posição entre os 65 países participantes da última edição, duas posições a menos que em 2009, e mais de 100 pontos abaixo da média dos países da OCDE, que foi de 494 pontos. Em matemática, o Brasil ficou atrás de países latino-americanos como Chile, México, Uruguai e Costa Rica e à frente de Argentina, Colômbia e Peru. Os outros países piores que o Brasil são Tunísia, Jordânia, Qatar e Indonésia.

Apesar da melhoria acelerada no desempenho dos estudantes brasileiros em matemática nesse período, 67,1% dos alunos do país ainda estão abaixo da linha básica de proficiência, segundo o Pisa 2012. Isso quer dizer que dois terços dos alunos são capazes apenas de extrair informações relevantes de uma única fonte e usar algoritmos, fórmulas, procedimentos e convenções básicas para resolver problemas envolvendo números inteiros.

Os melhores desempenhos do Pisa em matemática foram da China (Xangai), Singapura, Hong Kong, Taiwan, Coreia do Sul, Macau e Japão. A China (Xangai) também teve os melhores índices em leitura e ciências.

No que diz respeito aos resultados em leitura e ciências, de acordo com Moreno (2013), o Brasil está abaixo da média da OCDE. Em leitura, o crescimento dos estudantes do país foi de 396, em 2000, e de 410 pontos, em 2010 – a média da OCDE é 496. Segundo os dados, porém, nas últimas cinco edições do PISA, o Brasil tem tido oscilações em leitura: em 2009, o desempenho foi de 412 pontos, mas

recuou para 410 três anos depois. Pelos dados do PISA 2012, 49,2% dos estudantes brasileiros sabem apenas o básico em leitura, como reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor de textos sobre temas familiares a ele, e fazer uma conexão simples entre as informações em um texto e o conhecimento do cotidiano. Esse é o nível 2 de conhecimento no espectro da avaliação, considerado abaixo da linha de base da proficiência. Já em ciências, o desempenho do país em 2012 foi o mesmo de 2009: 405 pontos, quase 100 pontos abaixo da média dos países da OCDE, que é de 501. Entre 2003 e 2006, o Brasil havia estagnado em 390 pontos. Na última edição, 61% dos estudantes estavam no patamar considerado de baixo desempenho, demonstrando que os alunos têm capacidade de apresentar apenas explicações científicas óbvias e seguir somente evidências explícitas.

2.4 Avaliações externas nacionais e estaduais: o foco do desempenho no SAEB (ANEB) e SPAECE e sua relação com os indicadores de qualidade das escolas

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é vinculado ao MEC, cuja missão é a de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Como parte integrante da estrutura organizacional do Inep, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) tem sob sua responsabilidade as seguintes avaliações: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Provinha Brasil, O Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil). Dentre estas, nos focaremos no Saeb, diante da relação com o nosso estudo.

O Saeb, instituído em 1990, tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, produzindo informações que subsidiem a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas, nas esferas municipal, estadual e federal, visando contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Desde 1995, o Saeb é aplicado nas séries finais dos dois segmentos do ensino fundamental (4a e 8a séries) e no final do ensino médio (3a série). Para Klein e Fontanive (2009), essa decisão foi tomada em função da falta de programas de ensino únicos por série em todo território nacional, já que o Saeb avalia a população escolar brasileira por meio de uma amostra probabilística estratificada pelas unidades da federação e dependências administrativas. O ano de 1995 é considerado um ano-chave para a educação brasileira, pois foi o ano em que o

governo brasileiro reconheceu os erros das taxas de movimentação e fluxo escolar e começou a divulgar as taxas corretas. Foi também o ano em que se corrigiu o Censo Escolar, trazendo a definição correta de repetente (Klein, 2003; Klein & Costa, 1991).

Foi no ano de 2005, que o Saeb foi reestruturado pela portaria nº 931, de 21 de março, passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, foi incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Vale considerar que a Aneb é amostral, direcionada tanto para os alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. No caso da Anresc, trata-se de uma avaliação censitária, envolvendo alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Esta recebe o nome do SAEV em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Ambas são bianuais. A Aneb apresenta os resultados representativos do País, das regiões e dos estados, para os seguintes estratos de interesse: rede pública e rede privada; dependência administrativa: federal, estadual, municipal, privada; localização: urbana e rural; área: capital e interior. Apresenta, ainda, informações sobre o contexto extra e intraescolares associadas ao desempenho.

Ainda de acordo com essa Portaria, a Aneb tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira, caracterizando-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual. Esta utiliza procedimentos metodológicos formais para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim

como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. As informações produzidas pela Aneb fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vista à melhoria da qualidade da educação. A Anresc tem os seguintes objetivos gerais: avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Na perspectiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do MEC, as médias de desempenho na Aneb e Anresc subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo esta a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é sintético e comparável nacionalmente. A média na Prova Brasil é usada para calcular os Idebs de municípios e escolas, enquanto a nota no Saeb subsidia o cálculo dos Idebs dos estados e do Ideb nacional. Além das notas nas avaliações, o cálculo do indicador usa as taxas de aprovação escolar, informação prestada pelas redes por meio do Censo Escolar. O Ideb é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que trata da Educação Básica. Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

A avaliação do desempenho dos educandos ocorre por meio da aplicação de testes cognitivos, com a finalidade de medir a qualidade da educação através da avaliação das competências dos alunos. Além destes testes são, também, aplicados inquéritos por questionário contextuais direcionados ao diretor, professores e alunos. Oliveira (2008) destaca que o objetivo da aplicação desses inquéritos é o de produzir informação sobre o perfil socioeconômico do aluno, sua trajetória escolar, a relação entre as práticas da escola e a aprendizagem, os fatores sociais que podem afetar na aprovação/reprovação, o estilo pedagógico dos professores, o tipo de gestão da escola, entre outros.

Para realização de uma avaliação com tal amplitude, tornou-se necessária a construção de uma matriz de referência que pudesse proporcionar transparência e legitimidade ao processo, informando o que seria avaliado. Nesse sentido, e pautado nos pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Toda a Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula (Nery, 2000). É importante considerar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e foram construídas a partir de uma consulta nacional ao currículo proposto pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou, também, professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes (PDE, 2011, p.17).

Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. De acordo com as orientações dos PCNs, o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, o currículo deve ser revisto e continuamente melhorado (Brasil, 2000).

Foi, ainda, realizada uma consulta nacional a cada currículo proposto pelas secretarias estaduais de educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou professores regentes de redes municipais, estaduais e de escolas privadas, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Além disso, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Essa avaliação usa a metodologia de Teoria de Resposta ao Item – TRI (Klein, 2003), que permitiu a obtenção de resultados de desempenho cognitivo dos alunos comparáveis mesmo que eles tenham respondido a cadernos de teste diferentes. A TRI é um conjunto de modelos matemáticos, cuja origem remonta à década de 1950, mas que somente começou a ter maior aplicabilidade na década de 1980, graças ao rápido desenvolvimento da metodologia estatística e computacional. A TRI (Klein, 2009) modela a probabilidade de o aluno acertar o item em função de características do item e de uma variável latente (não observável) do aluno que representa sua proficiência (habilidade). Uma das propriedades da TRI é a invariância dos parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados, e dos parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens, exceto pela escolha de origem e escala, pelo que ambos são arbitrados, exceto pela escolha de origem e escala.

Sobre os resultados do Saeb, esse estudo está focado no ensino médio. Considerando esse contexto, Silva (2012) enfoca que os dados do SAEB 2009 mostram que os alunos do 3º ano do Ensino Médio obtiveram as notas 268,8 e 274,7, nas avaliações de língua portuguesa e matemática, respectivamente. Essas notas são consideradas baixas, de acordo com a escala de 0 a 500 do SAEB. Esta escala aponta que os alunos do 3º ano do Ensino Médio deveriam apresentar notas entre 325 e 500. As notas obtidas indicam que os alunos do 3º ano do Ensino Médio demonstram ter conhecimentos compatíveis aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Apenas 11% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentaram no SAEB de 2009 conhecimentos adequados à sua série na disciplina de matemática. Em língua portuguesa, esta taxa é maior (28,9%), porém, ainda assim é considerada-se uma percentagem muito baixa.

O mais recente levantamento feito pelo Todos Pela Educação (TPE) revelou que a proficiência dos alunos nas avaliações da Prova Brasil e do Saeb, realizadas em 2013, é muito baixa, ou seja, somente 9,3% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio aprenderam o considerado adequado, em Matemática, e 27,2%, em Português. Os números são menores do que os verificados em 2011, então respectivamente 10,3% e 29,2%. Os dados fazem parte do monitoramento da Meta 3 do Todos Pela Educação – todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano. Em ambas as disciplinas, o país ficou abaixo da meta intermediária definida pelo TPE para o ano de 2013, que era de 28,3%, em Matemática, e 39%, em Língua Portuguesa.

Os resultados mostraram, também, que no 3º ano do Ensino Médio, o Estado com maior desempenho nos indicadores (Distrito Federal, com 40,2 %) tem 28 pontos acima do Estado com o

menor desempenho, nesse caso o Maranhão, com 12,2% de desempenho, em Português. Já em Matemática, a diferença entre o maior percentual alcançado (Distrito Federal, com 17%) e o menor (Roraima, 2,7%) é de 14,3%. Em 2011, 12 Estados haviam atingido as metas intermediárias para Português, e nenhum o alcançou em Matemática.

Para Cruz (2014, p. 1) o atual modelo de escola e de sistema educacional não responde mais aos alunos e à vida do século XXI, ou seja,

as intervenções atuais, quando bem implementadas, têm conseguido apenas melhoras pontuais, incrementais e lentas. Isso ocorre porque insistimos em melhorar um sistema que não serve mais, que está ultrapassado e cujas transformações deveriam merecer mais atenção dos gestores públicos. Se mudanças mais profundas não forem implementadas, infelizmente continuaremos, ano após ano, lamentando a falta de qualidade do nosso sistema educacional.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reúne dois conceitos da qualidade do ensino básico: fluxo escolar, usando dados sobre aprovação escolar obtido através do Censo Escolar; média de desempenho nas avaliações em larga escala, obtida através do SAEB. Neste caso, os resultados são preocupantes, uma vez que considerando o Ideb da rede estadual de ensino, que detém 80% das matrículas do país, apenas cinco Estados estão acima da meta projetada para 2013 para o ensino médio: Amazonas, Piauí, Pernambuco, Goiás e Rio de Janeiro. Um Estado igualou a meta: Mato Grosso do Sul. Os outros 20 Estados, mais o Distrito Federal, ficaram abaixo da meta esperada. Goiás obteve o melhor Ideb do ensino médio na rede estadual: 3,8%. Em seguida, estão São Paulo e Rio Grande do Sul (3,7%); Santa Catarina, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco (3,6%). O pior índice é o de Alagoas (2,6%).

É igualmente pertinente reforçar que nove Estados melhoraram o Ideb em relação a 2011 no ensino médio da rede estadual: Goiás (subiu de 3,6% para 3,8%), Rio Grande do Sul (de 3,4% para 3,7%), Rio de Janeiro (de 3,2% para 3,6%), Pernambuco (3,1% para 3,6%), Rondônia e Espírito Santo (de 3,3% para 3,4%), Distrito Federal (de 3,1% para 3,3%), Piauí e Paraíba (de 2,9% para 3%). Acre e Alagoas repetiram o Ideb do ensino médio de 2011 (3,3 %). E outras 16 redes estaduais pioraram a nota em relação ao índice anterior: São Paulo (caiu de 3,9% para 3,7%); Santa Catarina (de 4% para 3,6%); Minas Gerais (de 3,7% para 3,6%); Paraná (3,7% para 3,6%); Mato Grosso do Sul (de 3,5% para 3,4%); Ceará (3,4% para 3,3%); Roraima e Tocantins (de 3,5% para 3,2%); Amazonas (de 3,4% para 3%); Amapá (de 3% para 2,9%); Maranhão e Bahia (de 3% para 2,8%); Sergipe (de 2,9% para 2,8%); Mato Grosso (3,1% para 2,7%); Pará e Rio Grande do Norte (2,8% para 2,7%).

Para Soares (2014, p. 1), presidente do Inep, a razão pela qual o Ideb do ensino médio permaneceu no patamar de 3,7 entre 2011 e 2013 é esta: “A taxa de desistência, de abandono, é

grande, mas está diminuindo. O Ideb [em relação a 2011] fica estável. Por que ele ficou estável? Porque eu melhorei um componente. O componente de rendimento."

Conforme analisam Klein e Fontanive (2009), a escala de proficiência de uma disciplina, expressa os desempenhos dos alunos e precisa ser interpretada para que os seus pontos ou níveis tenham um significado pedagógico, expressando as habilidades e competências dominadas pelos alunos naqueles níveis. É importante saber qual o significado do nível 250 na escala de matemática do Saeb, média da distribuição para cada série, em termos do que os alunos sabem e são capazes de fazer nesta área de conhecimento. Só assim é possível fazer um juízo de valor se essa média é adequada para expressar o que os alunos de uma dada série, como exemplo a 3ª do ensino médio, deveriam dominar.

A interpretação dos níveis das escalas é uma das atividades mais importantes da metodologia de avaliação em larga escala, para que todos os interessados do corpo escolar e a sociedade em geral entendam os resultados da avaliação (Fontanive, 1997). Essa interpretação é feita depois da construção da escala e baseia-se na análise das respostas dadas pelos alunos aos itens. Para qualquer nível da escala, são identificados os itens que satisfazem o critério do percentual de acertos dos alunos com proficiência em torno daquele nível ser maior que 65%. Esses itens são apresentados a especialistas, que os analisam para determinar as habilidades e os conteúdos que os alunos devem dominar para acertá-los. A análise é traduzida em um enunciado verbal, em geral, em termos de competências e habilidades cognitivas, como por exemplo: "Neste nível, os alunos são capazes de somar frações com denominadores iguais" (Klein & Fontanive, 2009).

No Saeb, ainda com base em Klein e Fontanive (2009), os níveis descritos são o 250, mencionado anteriormente, e níveis mais baixos e altos distantes entre eles de meio desvio-padrão, ou seja, 0,25. Desse modo, o primeiro nível interpretado da escala de Matemática é o 125, seguido por 150, 175, 200, até ao 425. Em Língua Portuguesa, o primeiro nível interpretado é o 125 e o último o 375. É importante lembrar que essas escalas são diferentes, pois foram obtidas separadamente com os itens de teste de cada disciplina. Portanto, o 250 de Matemática não tem o mesmo significado cognitivo que o 250 de Língua Portuguesa. É importante julgar à luz das descrições dos níveis das escalas quais são aqueles que contêm as habilidades adequadas para o término dos três segmentos da educação básica. Nesse sentido, um movimento da sociedade civil intitulado Todos pela Educação, definiu cinco metas de melhoria da educação brasileira para serem

alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. A meta 3 estabelece que 70% dos alunos brasileiros devem estar nos seguintes níveis ou acima deles:

- Matemática – 225 na 4a EF, 300 na 8a EF e 350 na 3a EM;
- Língua Portuguesa – 200 na 4a EF, 275 na 8a EF e 300 na 3a EM

Considerando as características e a relevância do Saeb, é importante destacar alguns problemas relacionados com esse sistema de avaliação educacional em larga escala. Franco (2001) discute, entre outras questões, a dificuldade de oferecer explicações bem fundamentadas sobre os fatores escolares que influenciam na aprendizagem a partir dos dados do Saeb. Oliveira e Araújo (2005) destacam como problema que pouca ou nenhuma medida é tomada a partir dos resultados do Saeb, e, considerando a importância da aferição da qualidade através das avaliações educacionais, dizem que utilizados dessa maneira os testes padronizados podem ser considerados necessários, mas são insuficientes para a melhoria da qualidade da educação. Seguindo também essa lógica, Barreto (2011) critica o principal objetivo do Saeb – melhorar a qualidade do ensino – pois segundo ele os resultados não são transformados em alternativas para intervenção na qualidade, e destaca a necessidade de cobrar resultados das avaliações de resultados.

Dentro da lógica que envolve o currículo, Bonamino (2002) afirma que existe uma expectativa dos coordenadores de áreas das Matrizes Curriculares de Referência de que possa ocorrer uma influência do Saeb sobre a prática pedagógica e sobre o currículo. Porém, alguns pontos afastam o Saeb da escola, como a não contemplação de todas as instituições de ensino, devido ao modelo amostral; o sigilo dos itens que impede que os professores tenham acesso ao tipo de avaliação realizada; a não participação dos profissionais que atuam no nível fundamental na elaboração dos itens, o que aumenta o caráter de controle para o avaliador, mas não aproxima o professor da avaliação.

Relativamente a essa questão, Klein e Fontanive (2009) sustentam que, apesar dos avanços, o Brasil precisa caminhar muito para que os diagnósticos feitos pelo Saeb sejam efetivamente incorporados no dia a dia das escolas para a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, é necessário que as informações sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos observadas de forma constante e consistente ao longo desses anos sejam enfocadas pelos programas de formação inicial e continuada dos professores, nos livros didáticos e demais materiais pedagógicos.

Quanto ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), constata-se que foi implementado, em 1992, pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. De acordo com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF (2016), no ano de 1992, foi direcionado apenas para 4ª e 8ª série/ano do ensino fundamental da cidade de Fortaleza, onde foram avaliados 14.600 alunos. O SPAECE foi universalizado no ano de 2004 para os 184 municípios do Estado do Ceará com abrangência nas redes estaduais e municipais. No ano de 2013, foi censitário para o 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, 1ª série/ano do Ensino Médio e para EJA, já para o 9º ano do Ensino Fundamental e para 2ª e 3ª série/ano do Ensino Médio foi amostral. No seu conjunto, avaliou 659.669 alunos. Em 2014, houve pequenas mudanças, tendo em vista que foi censitário também para o 9º ano do Ensino Fundamental, além das demais séries do ano de 2013. Permaneceu amostral para 2ª e 3ª série/ano do Ensino Médio e avaliou (previsão) 551.341 educandos.

Trataremos do SPAECE direcionado ao Ensino Médio, por ser a etapa de ensino relacionada com esta pesquisa. Para tanto, foi no ano de 2001 que se iniciou a aplicação do SPAECE para essa etapa da educação básica, porém foi direcionada para a 3ª série/ano dos anos de 2001 a 2006, sendo que, em 2005, não houve aplicação devido à demora na conclusão dos resultados da edição de 2004 e à não liberação dos recursos por parte do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). De 2008 a 2012 foi aplicado na 1ª, 2ª e 3ª série/ano do ensino médio de forma censitária. Em 2013 e 2014, a avaliação foi para os alunos da 2ª e 3ª série e de modo amostral. Vale considerar que numa avaliação amostral, tem-se a participação de alunos de todas as escolas da Rede Estadual de ensino, uma vez que os dados coletados permitem analisar a evolução do desempenho dos alunos do EM, bem como traçar um perfil dos alunos e pesquisar os fatores contextuais associados ao desempenho desses alunos.

Ainda com base no CAEd (2016), no ano de 2012, os testes da 3ª série do Ensino Médio foram organizados em quatro áreas, em convergência com a proposta da Matriz de Referência para o ENEM, do Ministério da Educação. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE consideraram, também, as respectivas matrizes do SPAECE e receberam a denominação de testes de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Nesta edição, os alunos das escolas estaduais do Ceará do Ensino Médio foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No ano de 2013, foram avaliados o domínio das competências e das habilidades esperadas de Língua Portuguesa e de Matemática dos alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do

EM. Na avaliação da 2^a e 3^a séries do EM, em 2013, o SPAECE foi aplicado num sistema amostral em virtude dos alunos dessas séries participarem do ENEM 2013. As amostras foram selecionadas a partir dos dados do Censo Escolar 2013. Em 2014, a avaliação dos alunos da 2^a e 3^a séries do EM continuou avaliando o domínio das competências e das habilidades esperadas para cada série nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

O SPAECE utiliza uma Matriz Curricular de Ensino e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. Estes são amplos e espelham as diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos. Essa é a diferença básica entre uma Matriz de Referência para Avaliação, que é utilizada como fonte para os testes de avaliação em larga escala, e a Matriz Curricular de Ensino, que é muito mais ampla e retrata as diretrizes de ensino. A Matriz de Referência para Avaliação, utilizada para elaborar os testes de larga escala, surge da Matriz Curricular de Ensino e contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas, sobretudo em testes de múltipla escolha. A Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis (CAEd, 2016).

As matrizes curriculares e de referência do SPAECE estão fundamentadas na Reforma Curricular do Ensino Médio, que tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), traçadas pelo Conselho Nacional de Educação Básica (CEB), em 1998, para esse nível de ensino. No Estado do Ceará, essas foram concebidas de acordo com a SEDUC (2009), com a intenção de direcionar uma organização do currículo, para competências/ habilidades, de forma a orientar as escolas da rede pública. Nesse esforço dirigido para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e dos procedimentos de avaliação no Ensino Médio, a SEDUC promoveu, em 2000, um processo de discussão coletiva, envolvendo professores das escolas públicas e técnicos da respectiva Secretaria. Esta discussão contou com a participação e supervisão de professores consultores, integrantes do quadro docente das diferentes universidades cearenses, tais como: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR), entre outros colaboradores. Dessa forma, a elaboração e implementação dos RCB, como resultado de um processo realizado coletivamente, serviram, segundo a SEDUC (2009),

de instrumento norteador à ação curricular cotidiana na escola cearense, visto que neles estão contidas as Matrizes Curriculares do Ensino Médio, organizadas por diferentes áreas do conhecimento e contemplando as disciplinas de cada uma das áreas.

Considerando-se a eficiência do SEDUC (2014), os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes situações de desempenho. Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliadas, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos alunos. Além de evidenciar um significado pedagógico, cada um desses grupos, denominados Padrões de Desempenho, possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas (Tabela 2):

Tabela 2 - Padrões de desempenho do SEDUC

PADRÃO DE DESEMPENHO	CARACTERIZAÇÃO GERAL
Muito Crítico	Os alunos demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de recuperação com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes.
Crítico	Os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior. A equipe pedagógica deve elaborar um planejamento em caráter de reforço para os alunos que se encontram neste padrão, de modo a consolidar aquilo que eles já aprenderam, sistematizando esse conhecimento e dando suporte para uma aprendizagem mais ampla e densa.
Intermediário	As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de aprofundamento com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos.
Adequado	Quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar, como ocorre com os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho, é necessário proporcionar desafios a esse público, para manter seu interesse pela escola e auxiliá-lo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos.

Fonte: adaptado do boletim do sistema de avaliação do SPAECE (2014)

Considerando que a escala de proficiência tem valores que variam de Língua Portuguesa para Matemática, uma vez que para a disciplina de Português de 0 a 225 o padrão de desempenho é considerado muito crítico, de 225 a 275 é crítico, de 275 a 325 é avaliado como intermediário e acima de 325 como adequado. Para Matemática, a proficiência até 250 é muito crítica, de 250 a 300 é crítica, de 300 a 350 é intermediária e acima de 350 é adequada.

Com base nos dados dos boletins do SPAECE, de 2011 a 2014, para o ensino médio, observou-se que no ano de 2011, na disciplina de Língua Portuguesa para a terceira série/ano, a proficiência média foi de 260,4; para a segunda série/ano foi de 257,0; para primeira série/ano foi de 249,2. No ano de 2011, foi definido pelo Boletim do SPAECE (2011) apenas o padrão de desempenho para a terceira série/ano, o qual foi crítico de acordo com a proficiência obtida. Na disciplina de Matemática, a 3ª série obteve uma proficiência de 264,6; a 2ª série de 259,1 e a 1ª série de 249,7. Também só foi definido o padrão de desempenho para terceira série, que no caso foi crítico.

Pautado nos resultados de desempenho, de 2012, a terceira série/ano obteve língua portuguesa uma proficiência média de 251,6 e em matemática de 260,7. Em ambas as disciplinas o desempenho foi crítico. Vale considerar que, comparando 2012 com 2011, houve uma queda na proficiência média de ambas as disciplinas.

No ano de 2013, na disciplina de Língua portuguesa a 3ª série/ano teve uma proficiência de 257,6 (crítico) e em Matemática de 267,8 (crítico). Na 2ª série/ano foi de 254,1 (crítico) em português e de 257,3 em Matemática (crítico). Para a 1ª série/ano, o resultado obtido foi 249,2 (crítico) em Português e 249,9 em Matemática (crítico). Ainda que tenha permanecido com um padrão de desempenho crítico na terceira série/ano do ensino médio, houve uma pequena evolução tanto na proficiência de português como de matemática, se comparada ao ano de 2012.

Em 2014, em publicação do SPAECE pelo CAEd, na disciplina de Língua Portuguesa, a 1ª série/ano obteve uma proficiência de 252,5 (crítico); na 2ª série/ano de 254,7 (crítico); na 3ª série/ano de 263,5 (crítico).

Em matemática, os resultados foram: 253,1 (crítico) para a primeira série; 257,4 para segunda série (crítico) e 266,6 (crítico) para terceira série. Considerando o recorte temporal de 2011-2014, no geral, para o ensino médio, o padrão de desempenho no SPAECE permaneceu crítico, o que revela uma situação preocupante no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de português e matemática no estado do Ceará.

Desse modo, a questão da avaliação no processo de ensino-aprendizagem para Gatti (2002) não pode ser visto sem o conjunto das mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e epistemológicas – as chamadas mudanças de paradigma que alteram as formas de aprender, viver e produzir socialmente. Nesse sentido, “continuamos ainda com os pés fincados nas linhas teóricas tradicionais, de forte carga psicologizante, quando pensamos em avaliação de ensino e aprendizagem e mesmo no aspecto mais geral” (Gatti, 2002, p. 38).

Face aos desafios enfrentados pelo Brasil e pelo Estado do Ceará no desempenho dos alunos do Ensino Médio, tanto no Saeb como no SPAECE, e sendo este um dos indicadores de qualidade educacional nas escolas, verifica-se que o Estado do Ceará aderiu, em 2012, ao ProEMI, o qual foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O ProEMI tem como objetivo:

apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2016).

Como política pública nacional, o ProEMI propõe o redesenho curricular do Ensino Médio, focado em um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea, contemplando uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas que atendam às expectativas e às necessidades dos jovens.

É pertinente observar que o ProEMI em alguns Estados brasileiros é trabalhado junto com o Jovem de Futuro (ProEMI/JF), refletindo, assim, uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC), com cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permite, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos.

O Instituto Unibanco oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, num período de três anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente o seu desempenho. As escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas neste plano. Recebe também recursos para desenvolver projetos e conta com sistema de reconhecimento e premiação para professores, servidores e alunos.

O JF é, portanto, uma proposta que visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que os jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio. Para o JF, uma gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados positivos de aprendizagem pode influenciar de maneira decisiva a qualidade da educação oferecida pela escola (Instituto Unibanco, 2016).

A base do JF é a capacitação de um grupo de gestão, formado por integrantes da própria escola, para a criação de um Plano de Melhoria de Qualidade, que é implementado ao longo de três anos, correspondente ao ciclo do ensino médio. Cada unidade define seu próprio planejamento, identificando carências e necessidades lado a lado com os parâmetros de qualidade que pretende alcançar em cada aspecto da vida escolar.

As metas do ProEMI/JF para um período de três anos, preveem que as escolas aumentem em 25 pontos a média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tendo por referência o Sistema Permanente da Educação Básica (Spaace), diminuindo em 50% o número de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário, conforme a escala do Spaace, reduzindo, ainda, em 40%, os índices globais de abandono do ensino médio.

Capítulo III – Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto do Ensino Médio Brasileiro e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)

3.1 Introdução

Este capítulo traz uma abordagem sobre a finalidade do Ensino Médio com base na LDB, além de focar alguns desafios e problemas presentes nesta etapa da Educação Básica. Apresenta também os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como algumas críticas que ainda permeiam a elaboração e execução dos mesmos nas escolas. Na sequência, mostra as intenções e mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio resultantes da implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Contempla ainda informações detalhadas sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a parceria com o Projeto Jovem de Futuro no Estado do Ceará, explicitando objetivos, metas, resultados esperados e indicadores destes. Para finalizar, o capítulo descreve sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), enfatizando o desempenho dos alunos cearenses no Ensino Médio e a relação deste desempenho com a implantação do ProEMI/JF.

3.2 O Ensino Médio no Brasil e os Parâmetros Curriculares Nacionais

O Ensino Médio brasileiro é a última etapa da educação básica e tem sido foco de inúmeros estudos, tendo em vista a apresentação de altos índices de evasão, os quais, ainda que haja controvérsias, podem estar relacionados a vários fatores, entre os quais as persistentes dificuldades de acesso e de permanência, escolas com estruturas físicas inadequadas, ensino de má qualidade, ensino fundamental que não prepara os estudantes para progredir de ciclo, currículos extremamente complexos, voltados para ensinar temas que estão fora da realidade de qualquer estudante mediano e professores que se mostram despreparados para ensinar (Instituto Unibanco, 2011).

De acordo com a LDB (1996), o ensino médio tem duração mínima de três anos e tem como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, 1996, art. 35).

Na busca pelo alcance destas finalidades, a LDB no Art. 36 propõe que o currículo e a organização pedagógica do ensino médio confirmam especial ênfase à educação tecnológica básica; à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Enfoca também que os conteúdos, as metodologias e os métodos de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando tenha o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Apesar de a Constituição Federal de 1988, assim como a LDB, já estabelecer a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Médio, passados praticamente trinta anos, os desafios ainda são grandes, uma vez que, com base em dados da UNICEF (2014) de 2004 a 2014, o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio aumentou de 47,5% para 59,5%, uma evolução melhor que em anos anteriores. No entanto, cerca de 1,7 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos (16,3% dessa população) ainda estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011, revelando assim que é a faixa etária mais atingida pela exclusão. Vale considerar que, entre os que estão matriculados, 35,2% (em torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Somado a isso, 31,1% dos alunos, ou seja, cerca de 2,6 milhões de adolescentes encontram-se em situação de atraso escolar.

Ainda segundo o relatório da UNICEF (2014), um dos grandes desafios para o Brasil no que diz respeito à garantia dos direitos de seus adolescentes é a educação, em especial a universalização do ensino médio – etapa adequada para a faixa etária de 15 a 17 anos, que se tornou obrigatória a partir da Emenda Constitucional no 59, de 2009, que tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada, e estabeleceu o prazo-limite de 2016 para que municípios e Estados estruturarem suas redes e ofereçam vagas suficientes para atender todos os adolescentes que ainda não estão frequentando a escola. A ampliação do acesso ao ensino médio ganhou impulso com a Lei no 12.796, de abril de 2013, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Emenda Constitucional (EC) no 59/2009.

Outro dado preocupante diz respeito ao atraso escolar. Com base no Inep (2012), o número de alunos com idade acima da recomendada para a série que frequentam no ensino médio é de 31,1% do total de matriculados nessa etapa de ensino, o que equivale a 2.605.200 estudantes.

Como em outros indicadores educacionais, o quadro dos estudantes da zona rural é pior que o da área urbana: naquela 43,5% têm idade superior à recomendada, ante 30,6% daqueles que vivem na zona urbana. Quando é realizado o cruzamento de dados do número de adolescentes de 15 a 17 anos que cursam o ensino médio, segundo a Pnad (2011), com o total de matrículas nessa etapa da educação básica, de acordo com o Censo Escolar, é possível verificar que apenas 65,2% deles têm a idade adequada. Os 34,8% restantes são jovens com idade acima de 18 anos. Outro dado impactante é que na população de 18 a 24 anos, 69,1% dos jovens (16,5 milhões) não estudam e apenas 9% ingressam no ensino superior, etapa adequada para essa faixa etária.

Diante desses dados, para que o Brasil possa avançar em termos de desenvolvimento social e econômico é imprescindível investimentos na oferta de um ensino médio de qualidade para todos os adolescentes do país.

No que diz respeito à educação brasileira, a década de 1990 é considerada um marco, em virtude dos movimentos reformistas desse período, em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9394/96, uma vez que, como enfoca (Leite, 2015), a instituição dessa lei acionou diversas mudanças na educação, impulsionando planos e projetos. A partir daí surgiram como exemplo as diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, desenhando propostas curriculares para estados e municípios brasileiros, em especial os PCN:

É indiscutível que as orientações centrais, que se seguiram à LDB 9.394/96, fizeram sentido e direcionaram as propostas, especialmente no foco sobre a aprendizagem e na ênfase sobre a formação de competências e habilidades. Observa-se, ainda, que o padrão de apresentação dos PCN, como plano curricular, foi um guia indiscutível na elaboração das propostas, com destaque para o Ensino Médio. (Brasil, 2010, p. 412).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de acordo com Galian (2014), constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Esse documento tem “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (Brasil, 1998, p. 9). Além disso, os autores consideram que os PCN

apontam também para a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, ao Meio Ambiente, à Orientação Sexual, à Pluralidade Cultural, à Saúde, ao Trabalho e ao Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes (Brasil, 1998, p. 9).

Desde a sua criação que os Parâmetros têm sido criticados por vários autores, algumas destas críticas estão apresentadas em Galian (2014) e dizem respeito ao excessivo peso dado ao viés psicologizante na definição dos fundamentos e métodos presentes nos PCN. Para outros autores (Cunha, 1996; Moreira, 1997; Saviani, 1996) a ênfase na psicologia, com pouca ou nenhuma consideração pelos aspectos sociológicos e políticos, empobrece a discussão sobre o currículo, que se constitui numa realidade cultural complexa. O destaque é para a principal delas apresentada por Galian (2014) e com embasamento em diversos autores (Ávila & Moll, 1996; Bonamino & Martinez, 2002; Saviani, 1996), afirma que:

É a vinculação destes às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado. A marca dessa concepção de currículo sobre a formação de identidades seria, portanto, o fomento à aceitação incondicional das condições sociais postas. (Galian, 2014, p.653)

Os PCN também revelaram influência no currículo em ação, ou seja, o que se desenvolve na interação entre professor, aluno e conhecimento. Entretanto, Silva (1995) enfoca que:

Certamente as normas, leis e regulamentos constroem aquilo que pode ser pensado e feito, fazem parte daquilo que Thomaz Popkewitz chama de “epistemologia social”, mas não esgotam seu domínio. Aquilo que finalmente termina como currículo é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo. (Silva, 1995, p. 9).

Relativo a essa questão, Santos (2002, p. 347) considera importante lembrar que “um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias”.

Dentro desse âmbito, não podemos deixar de enfatizar que a LDB é um marco institucional muito importante nas reformas do ensino médio nas últimas décadas (Cury, 2008; Gouveia et al. 2009). É essa legislação que dá início ao que poderíamos chamar de “ciclo” de reformas do Ensino Médio, ciclo que não pode ser considerado concluído. Ceprab (2013) lembra que, após um período de longa tramitação, a LDB instituiu uma série de inovações que tiveram repercussões significativas para a evolução da Educação brasileira nos anos subsequentes. Alguns dos principais aspectos dessa legislação são os seguintes:

- Instituição da obrigatoriedade do Ensino Médio, como sendo um objetivo a ser progressivamente buscado pelo estado brasileiro;
- Instituição do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com terminalidade própria;
- Instituição para o ensino básico (incluindo o nível médio) de uma carga horária mínima de 800 horas por ano, ao longo de, pelo menos, 200 dias letivos;
- Instituição de parâmetros curriculares nacionais, definidos de modo centralizado no âmbito da União, mas passíveis de abrigar variações em função da diversidade do país;
- Manifestação da preocupação com a diversidade cultural e regional do país, incluindo populações indígenas;
- Admissão de critérios alternativos de progressão escolar, incluindo os critérios de progressão automática;
- Aceitação de critérios de avaliação das instituições de ensino, pensada na esfera desse documento, principalmente, para o Ensino Superior;
- Entendimento do ensino profissionalizante como um curso independente do Ensino Médio;
- Possibilidade, sem especificação de critérios precisos, de que os recursos públicos destinados à Educação possam ser alocados em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, inclusive para bolsas de estudo;
- Aceitação de outros critérios de admissão, na universidade, diferentes do vestibular tradicional;
- Admissão do ensino a distância como modalidade de ensino legítima. (Cebap, 2013, p.19).

Partindo do princípio de que o ensino médio se encontrava num estágio muito distante da universalização, a obrigatoriedade dele resultava em um novo desafio institucional de grande magnitude para o setor público brasileiro. A LDB foi também importante no sentido de propiciar o debate político em torno do Ensino Médio. Entretanto, há tempos, muitas tensões permeiam o ensino médio, sendo que uma delas aconteceu em torno do tema da reforma dos parâmetros curriculares nacionais. Assim, Krawczyk (2009) destaca que o currículo de Ensino Médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, o que torna mais complexa a construção de consenso a respeito dos conteúdos envolvidos, sobretudo em contextos de transição de orientação política em escala nacional, como a ocorrida nas últimas duas décadas. Relacionado com esse cenário a literatura sobre currículo tem demonstrado que:

Geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança. (Domingues, Toschi, & Oliveira 2000. p. 65).

Dando continuidade à reflexão sobre essa temática, Kuenzer (2000) afirma que o novo modelo atende aos interesses dos incluídos, na perspectiva das demandas da acumulação flexível,

apresentando o interesse de uma classe como interesse universal. Isso implica que as novas propostas curriculares parecem caracterizar instrumento relativamente “alienante” de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho em sociedades capitalistas e entendidos como limitadores da “dimensão cultural da Educação” (Lopes, 2002). O currículo definido no âmbito federal pode não contemplar adequadamente a grande diversidade regional, étnica e religiosa da população (também considerada como critério relevante no âmbito da LDB), além de poder ferir a “autonomia” da comunidade escolar de uma dada localidade, que não teria a liberdade de escolher os conteúdos que julgasse mais adequados a seus alunos (Domingues et al., 2000; Lopes, 2002). Em torno de debates sobre os PCN e do chamado currículo mínimo é importante lembrar que, mesmo sem caráter de obrigatoriedade, influenciam os currículos deste nível de ensino (Lima, 2006).

Para Galian (2014), é compreensível que estabelecer um conteúdo mínimo, independente do contexto, não é tarefa simples, especificamente em um país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam diferentes manifestações culturais, com histórico caótico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, especificamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. Para tanto, Cury (1998, p. 77) traz a afirmativa: “precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e grupos pode levar o Estado mínimo lá onde o Estado sequer chegou enquanto Estado”. Ainda assim, o caminho adotado e que ainda vem sendo usado como referência para lidar com a questão da escola básica foi a definição de parâmetros que garantissem uma relativa flexibilidade nas escolhas referentes ao currículo aliada a um sistema de avaliação nacional que incide sobre o final do processo.

3.3 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil

Compondo o cenário de documentos que produzem mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio, ora assumindo o caráter de proposta e ora com função normativa, Bernardim e Silva (2014) elencam as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio - DCNEM (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Uma das justificativas apresentadas no parecer para elaboração de novas Diretrizes é em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. Outra questão é que, com o aumento da demanda de alunos, se faz necessário procedimentos no sentido

de promover a permanência deles na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação. Outra razão apontada, e que merece destaque, diz respeito ao reconhecimento das necessidades que os jovens têm sinalizado com relação à escola:

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola. (Brasil, 2011, p.13)

Para responder aos múltiplos desafios já citados anteriormente, e que têm afetado com grande impacto o ensino médio, é que o governo federal tem desenvolvido algumas ações, diretrizes e políticas direcionadas à Educação Básica. Como exemplo tem-se a aprovação e implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Entretanto, iremos nos deter em especial nas DCNEM. Desse modo, com base no seu Art. 5º, o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012, p.2)

Pautado no que apresenta o artigo 5º das DCNEM é perceptível a complexidade do que é proposto por estas para formação dos educandos que passarem por essa etapa de ensino, o que pode ser compreendido como uma utopia, diante da realidade vivenciada pelo Brasil no campo educacional atual, ainda que tenham acontecido alguns avanços.

Ainda relativo às DCNEM (2012, p.2), o Art. 6º conceitua currículo como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. Essas Diretrizes estabelecem ainda que a organização curricular do Ensino Médio possua uma base nacional comum e uma parte diversificada (art. 7º) e que elas não devem se constituir em blocos distintos, mas em um todo integrado. O currículo deverá ser organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os componentes curriculares obrigatórios que integram cada área estão tratados no parágrafo único do Art. 9, tendo como componentes da área de Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Materna; para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens e Educação Física. Em seguida está a área de Matemática. Na área de Ciências da Natureza a composição é: Biologia, Física e Química. Na área de Ciências Humanas estão incluídas: História; Geografia; Filosofia e Sociologia. O Art. 10 deixa claro que Língua Espanhola deve ser ofertada obrigatoriamente pelas escolas, sendo, porém, facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005).

Também é abordado no Art. 10 das DCNEM (2012) educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, bem como do Programa Dinheiro Direto na Escola, aos alunos da Educação Básica), e ainda do processo de envelhecimento, do respeito e da valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso) além da Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental) e a Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro) devem ter um tratamento transversal e serem trabalhados integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares.

É importante considerar que o Art. 11 das DCNEM (2012, p. 4) afirma que “outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente de forma transversal e integradora”. Nesse sentido, supõe-se que escola tem “flexibilidade” para trabalhar outras temáticas/conteúdos que considere importantes para o desenvolvimento do educando, porém o que as diretrizes propõem, como considera Moreira (2012) no âmbito das expectativas de aprendizagens para os estudantes,

onde estão incluídos conhecimentos, vivências, práticas e percursos formativos, torna-se um conceito tão abrangente que dificulta saber exatamente a que se refere. Relativo à mesma questão:

Destaca-se, ainda, que o debate das expectativas de aprendizagem precisa circunstanciar-se no contexto da educação brasileira que se expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal debate não pode também dissociar-se da tarefa coletiva de construção de projetos político-pedagógicos, da reordenação curricular, da reorganização do tempo e do espaço na escola, da qualificação das práticas docentes e do esforço por promover uma formação docente inicial e continuada de qualidade. (Moreira, 2012, p.36)

As críticas acerca das DCNEM são múltiplas. Ramos (2001, p. 135) aborda que o determinismo tecnológico, que sustenta os argumentos dos documentos oficiais do MEC em favor de uma formação para o trabalho e para a cidadania, encobriria um fatalismo:

Diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por um outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sociocoletivos emancipadores.

Dentre as inúmeras críticas dirigidas às DCNEM, Moehlecke (2012) enfoca o efetivo alcance e poder de indução como política curricular. Nesse sentido, destaca a distância entre o discurso normativo e diretivo do Estado e as práticas efetivas dos atores, responsáveis por operacionalizar as diretrizes nos sistemas de ensino e nas escolas. Diferente do que está nos documentos oficiais, na prática, o que se tem observado é que as políticas curriculares têm sido pouco assimiladas nos sistemas de ensino estaduais e municipais e nas escolas brasileiras:

No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (lei n. 4.024/61) e 1970 (lei n. 5.692/71). Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado. (Domingues et al., 2000, p. 64).

Dentro dessa perspectiva, Silva e Colantonio (2014) relatam que se a intenção das diretrizes curriculares para o ensino médio é encaminhar uma organização pedagógico-curricular que conduza os estudantes na direção de uma formação que leve à reflexão e à crítica, e se o caminho para isso seria a articulação dos saberes escolares às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, consideramos pertinente submeter ao tensionamento crítico essas dimensões e analisar a potencialidade formativa nelas presente, considerando o caráter histórico das condições em que são produzidas e adquirem objetividade.

Sabe-se que para o sucesso escolar uma série de condições e esforço coletivo são essenciais, entre estes, a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem, os quais estão atrelados a uma série de questões que precisam ser revistas e aperfeiçoadas não só envolvendo os atores da escola e questões intraescolares, mas também os diferentes segmentos sociais para além dos muros da escola. Para Moreira (citado em Sahlberg, 2011), a excelência da educação na Finlândia, a qual não deve ser “transferida” como modelo para outros países, está atrelada ao desenvolvimento da confiança no professor, profissionalismo docente e responsabilidade compartilhada. Não constituíram preocupações na educação deste país a inspeção das escolas, os testes padronizados, os rendimentos a serem obtidos, a corrida para o sucesso. Acrescenta ainda que:

Deve se acreditar na capacidade do professor, adotar um clima livre de ameaças nas salas de aula e promover um ambiente de confiança nas escolas. Bons salários e excelentes condições de trabalho fazem parte do cenário educacional finlandês. Entretanto, afirma ainda o autor, o que de fato faz a diferença é que se oferecem ao professor condições para bem aplicar seu conhecimento profissional e fazer uso de sua capacidade de julgamento, ampla e livremente, nas escolas. (Moreira, 2012, p.44).

Sabemos que algumas ações vêm sendo desenvolvidas no campo da educação no Brasil, entretanto os dados de aprendizagem, bem como acesso e permanência dos alunos nas escolas públicas brasileiras ainda se encontram muito comprometidos, porém é preciso considerar que essa deficiência está atrelada a várias outras questões para além da própria educação em si, que precisa melhorar a sua qualidade, e entre estas merece enfoque: a questão econômica, social e cultural.

Como exemplo de ação realizada na busca de contribuir para a consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, podemos citar o Programa Ensino Médio Inovador – Pro-EMI, no ano de 2009.

3.4 Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI: considerações gerais

O ProEMI é um programa que faz parte das políticas públicas educacionais do MEC, no qual esse ministério apresenta, através do parecer CNE/CP nº 11/2009, a proposta de um programa de apoio para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas. Este programa foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o qual apresenta entre seus objetivos: expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio; desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica,

cultural e conhecimentos técnico- experimentais; promover e estimular a inovação curricular no ensino médio; promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual; desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.

Para que o ProEMI fosse concebido, foram levadas em consideração as taxas de escolarização líquida do Ensino Médio, de 51,6%; as taxas de aprovação e de reprovação, de 77,2% e 12,5%, respectivamente, assim como o índice de abandono, que alcançou 10,3% em 2010, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (Brasil, 2011).

Com base nesse cenário de altas taxas de reprovação e de abandono é que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e às expectativas dos estudantes do ensino médio (Brasil, 2013).

Desde a sua implantação, o ProEMI tem a finalidade de induzir mudanças na organização curricular das escolas de Ensino Médio, pautando-se na ampliação do tempo e na diversificação das práticas pedagógicas, que atendam aos anseios dos jovens. Nesse sentido, é destinado apoio técnico e financeiro aos participantes do Programa. É importante frisar que as ações de redesenho dos currículos serão incorporadas de forma gradativa, vislumbrando a sua qualificação. Referente a esta questão, foi estabelecido um referencial de proposições curriculares e condições básicas para apoiar e orientar os projetos que são:

- a) Carga horária do curso com, no mínimo, 3.000 (três mil) horas;
- b) Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, com elaboração e utilização de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática;
- c) Estímulo às atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que promovam processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento de atividades de artes de forma que ampliem o universo cultural do aluno;
- e) O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
- f) Atividade docente em tempo integral na escola;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio. (Parecer CNE/CP N°11/2009)

A partir do referencial e das proposições citadas anteriormente é perceptível que o ProEMI apresenta proposta de mudanças que implicaram diferentes segmentos da escola, ou seja, nas questões curriculares, formação de professores e gestores, estrutura escolar, recursos pedagógicos, entre outros.

Tratando da reorganização do currículo a ser realizado pela escola, este deve estar articulado com o Projeto Político Pedagógico (PPP), como é proposto pelo Documento Orientador do ProEMI-2009. Também deve levar em consideração, ao longo dessa reorganização, a integração dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, numa perspectiva emancipatória e igualitária de todos os cidadãos. Lembrando que a articulação desses eixos não deve acontecer de forma mecânica no currículo escolar, mas deve ser integrada aos diferentes conhecimentos. (Brasil, MEC/SEB, 2009). Para tanto, junto a estas orientações o documento incentiva uma maior autonomia para a escola, que pode pensar e propor, de maneira coletiva e democrática, as suas ações, as metas e as soluções para a realidade local. Outra questão frisada pelo Documento Orientador de 2009 é que cada unidade participante do ProEMI tem de elaborar o Plano de Ação Pedagógica-PAP, descrevendo a análise situacional da escola, indicando as potencialidades e as ameaças que podem interferir na execução de tal plano e a apresentação das ações propostas, dentre outras orientações sugeridas pelo Programa (Brasil, 2009).

É importante considerar que, a cada ano, algumas modificações podem ser percebidas na elaboração do Documento Orientador do Programa pelo MEC/SEB. Um exemplo disso é que, tratando da reorganização do currículo, o Documento Orientador de 2009 – aborda que deve haver a (Re)elaboração de forma coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com as necessidades e as expectativas da comunidade escolar e conforme os indicativos e as orientações do Programa, bem como a elaboração do Plano de Ação Pedagógica que, além das mudanças curriculares, pode propor ações voltadas ao fortalecimento da gestão estadual e local; às questões estruturais; à aquisição e à melhoria dos recursos pedagógicos da escola; ao trabalho, à formação e às práticas docentes; com o apoio ao estudante; com a pesquisa e estudos relativos ao Ensino Médio e Juventude.

Nos anos de 2011, 2013 e 2014, os documentos orientadores já não se focam no PPP e não mais se referem ao Plano de Ação Pedagógica, mas à Elaboração do Projeto de Reestruturação curricular em 2011 e do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em 2013 e 2014. Nestes anos os documentos propõem que a organização curricular aconteça a partir de macrocampos, articulada

aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Sugere também que as ações propostas no PRC aconteçam estruturadas em: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares. Lembrando que o Projeto de Redesenho Curricular deve considerar as áreas de conhecimento e os conteúdos dos componentes curriculares, conforme indica o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2013). No que se refere aos macrocampos, a escola deverá contemplar os três macrocampos obrigatórios que são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. Também deve escolher pelo menos mais dois macrocampos da sua escolha, entre os quais estão: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil.

A elaboração do projeto de Redesenho Curricular deve conter de forma minuciosa as ações propostas e o detalhamento delas em cada um dos macrocampos, indicando as áreas de conhecimento e os componentes envolvidos em cada ação, e a aplicação dos recursos, sendo que 70% do repasse a ser realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE para escola será direcionado para custeio e 30% para capital. O FNDE é o órgão financiador do programa, sendo responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, de acordo com as normas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Após elaborado, o PRC deve ser enviado pela aba do ProEMI no PDDE interativo.

Vale considerar que a elaboração do PRC deve priorizar os aspectos que contribuem para a definição de ações eminentemente estratégicas, apresentando: coerência entre a análise situacional, as proposições e os impactos desejáveis; estruturas gerenciais para garantia da efetividade na operacionalização e execução físico-financeira, articulação com outros programas, ações e parcerias institucionais para o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas (Brasil, 2014).

O ProEMI propõe ainda que seja feito o redesenho curricular rompendo com a fragmentação das disciplinas e do tempo escolar, buscando assim repensar, dialogar e propor ações diferenciadas para a organização do currículo do Ensino Médio. Junto a isso, as ações

precisam ser definidas a partir dos interesses da comunidade escolar, além de serem considerados os interesses e as necessidades dos jovens, dos adolescentes ou adultos.

Os PRC devem atender as necessidades reais das escolas e promover melhorias significativas, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.

No que diz respeito à reorganização do tempo, o Documento Orientador do ProEMI de 2009 propõe carga horária mínima de 3.000h, sendo 2.400h obrigatórias acrescidas de 600h de ampliação gradativa. Os documentos de 2011, 2013 e 2014 sugerem que as escolas têm a opção de ampliação gradativa da carga horária: 5 ou 7 horas/dia, bem como a oferta do Ensino Médio noturno.

No enfoque que trata da diversificação das práticas pedagógicas, todas as versões do Documento Orientador do ProEMI, ou seja, 2009, 2011, 2013 e 2014 propõem e estimulam as atividades artísticas, culturais, sociais, esportivas, experimentais (dentre outras); as atividades que articulem teoria e prática; a utilização de laboratórios, de mídias, de tecnologias e de recursos pedagógicos; o uso de metodologias diferenciadas que contribuam para diversificar o processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão de suma importância abordada pelo ProEMI é o acompanhamento dos dados do fluxo escolar. Desse modo, todas as escolas devem acompanhar as suas metas e ações propostas no PRC, avaliando seus resultados, a partir dos indicadores educacionais (IDEB, ENEM) e escolares (aprovação, evasão, abandono, etc.). Ainda, neste mesmo documento, a partir de um quadro modelo, cada escola precisa inserir os seus dados do fluxo escolar consolidados em 2011 e preencher as metas previstas e alcançadas para os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015 (Brasil, 2011).

Dentro desse contexto, a Secretaria de Educação de cada Estado deve apresentar relatórios periódicos contendo os indicadores de desempenho escolar (matrícula, abandono, evasão, reprovação, aprovação), além de apresentar um plano de metas para a melhoria da qualidade de ensino, estabelecido por cada escola participante (Brasil, 2011).

Os Documentos Orientadores de 2013 e de 2014 orientam que as escolas acompanhem as suas ações e analisem o impacto delas nos resultados das avaliações internas e externas, nos

indicadores do Censo Escolar (índices de aprovação, reprovação, evasão, abandono, entre outros), nos dados do fluxo escolar e nos resultados do ENEM (Brasil, 2014).

Tratando das atribuições do ProEMI, estas variam, uma vez que há um conjunto de participantes que compartilham de forma diferenciada as responsabilidades do Programa, entre os quais estão: o Ministério da Educação-MEC por meio da Secretaria de Educação Básica-SEB, Diretoria de Currículos e de Educação Integral, por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio que são responsáveis pela coordenação geral do programa, isto é, implantam, implementam, monitoram e avaliam; As Secretarias Estaduais e Distrital que são as Entidades Executoras- EEx responsáveis pela ação de coordenar o ProEMI; O Comitê Gestor do Programa que coordena o Ensino Médio da Secretaria de Educação; A unidade Executora- UEx, a qual deverá desenvolver seu Projeto de Redesenho Curricular, atendendo a diferentes atribuições; a Equipe Pedagógica e o Professor Articulador, estes devem participar de todo o processo de redesenho curricular e da articulação das ações a serem executadas.

Como se pode perceber, o ProEMI trata de uma política educacional recente, sendo que ainda não existem registros acerca do seu contexto histórico, assim ainda é bastante carente a fundamentação teórica nesta temática, bem como debates mais aprofundados acerca do tema (Isleb, 2014).

O Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A proposta do ProEMI é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente.

É uma política educacional recente que ainda está em fase de implantação, implementação e ampliação gradativa nas escolas públicas que ofertam Ensino Médio. Nesse sentido, apesar de ser complexo avaliar os resultados, já existem pesquisas pontuais na área que tratam dos impactos do programa.

3.5 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Projeto Jovem de Futuro (PJF) no estado do Ceará

O ProEMI é estratégia do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, para efetuar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Este programa apresenta como finalidade fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, e Integrar

as ações do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) – que reúnem um conjunto de programas que buscam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas até 2022. Para garantir o redesenho curricular é disponibilizado apoio técnico e financeiro para as escolas implementarem suas propostas.

O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação, cinco secretarias estaduais de educação e o Instituto Unibanco que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo a cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de dois milhões de alunos.

No estado do Ceará, o ProEMI foi implantado no ano de 2012 e acontece em parceria com o Projeto Jovem de Futuro (PJF), o qual foi concebido e desenvolvido pelo Instituto Unibanco, buscando contribuir para uma educação pública de qualidade que garanta aos jovens o acesso ao Ensino Médio, bem como a permanência e a conclusão, proporcionando o aprendizado no tempo adequado. Nesse sentido, o Jovem do Futuro parte do princípio de que a gestão escolar de qualidade proporciona um efeito significativo nos resultados da escola e no aprendizado do aluno. De acordo com a concepção do projeto, a gestão deve possuir e articular as dimensões Político-Pedagógicas, Administrativas, e Democrático-Participativas, uma vez que estas três dimensões, em conjunto, compõem a gestão escolar de qualidade (Instituto Unibanco, 2014).

O Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR) e parte do pressuposto de que não existe organização, sobretudo em uma instituição voltada para o interesse público, sem uma qualificação técnica e social da gestão. Desse modo, busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornem seu trabalho mais eficiente, criativo e produtivo. Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem. Tal proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades, a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação, a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Ainda de acordo com o Instituto Unibanco (2014), esse processo inicia-se na Formação em Gestão Escolar para Resultados, sendo nesse momento que os profissionais que integram o projeto

têm o primeiro contato com o conceito, os objetivos do projeto e os instrumentos que orientam as ações do Jovem de Futuro. A principal maneira que o Jovem de Futuro propõe para efetivar a gestão focada em resultados na escola é a construção de um Plano de Ação, que é um importante instrumento para a materialização do planejamento participativo na escola. É por meio dele que a comunidade escolar traça o que é preciso fazer, de acordo com o seu diagnóstico, para alcançar os resultados esperados.

Para desenvolver o Projeto Jovem do Futuro (PJF), o Instituto Unibanco (IU) considerou quatro premissas. A primeira é a de que otimizar as condições humanas e materiais do ambiente escolar traz resultados positivos aos estudantes. A segunda leva em consideração que todas as partes integrantes da unidade escolar devem estar envolvidas em torno do objetivo comum de transformar a realidade da escola. A terceira é a de que o envolvimento e o compromisso da comunidade escolar se conquistam com motivação. E a quarta e última premissa considera que indivíduos motivados são causas geradoras de transformação social. Com esse princípio e essas premissas, o PJF foi criado com a proposta de oferecer a escolas públicas de Ensino Médio Regular apoio técnico e financeiro para concepção, implantação e avaliação de um plano de melhoria da qualidade, com duração de três anos, que vise aumentar significativamente o rendimento dos alunos, nos testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática, e diminuir os índices de evasão escolar.

No Relatório de Atividades 2011, o IU apresenta o PJF da seguinte forma:

Trata-se, em essência, de um programa de Gestão Escolar para Resultados, que se desenvolve a partir da própria escola, após o grupo gestor ser capacitado para implementá-lo, em um curso com essa especificidade. A escola recebe recursos financeiros e apoio técnico, incluindo sistemas de supervisão intensiva, além de ferramentas pedagógicas, como as metodologias que dão apoio ao projeto, passando a dispor de um conjunto de instrumentos para viabilizar a conquista das metas propostas, principalmente quanto à melhoria dos resultados educacionais. O processo se desenvolve a partir de uma ação multidimensional, que mobiliza professores, alunos e a comunidade escolar. (Instituto Unibanco, 2012, p. 17).

Os gestores recebem apoio técnico para construir o plano de melhoria da qualidade de sua escola. Desse modo, cada escola tem autonomia para decidir suas prioridades, construindo um plano específico para seu contexto, já que a comunidade escolar deve ser a protagonista das transformações que ela considera necessárias.

Para suportar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma plataforma online de gestão de projetos das escolas e de formação a distância. Atualmente é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA). A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). Após a aprovação do plano, elaborado de acordo com as necessidades identificadas pelo diagnóstico da escola, é possível realizar o acompanhamento da execução das ações e identificar desvios em relação ao que foi planejado, em relação ao tempo, ou ao orçamento. Além disso, permite focar em melhores práticas e facilita o diálogo a distância com membros das secretarias de Educação.

Ainda que não seja nosso objetivo nesta pesquisa, é importante considerar que, para o alcance dos resultados propostos no Plano de Ação pelas escolas participantes do projeto, o Jovem de Futuro disponibiliza as seguintes metodologias: Entre Jovens; Valor do Amanhã; Jovem Cientista; Entendendo o Meio Ambiente; Introdução ao Mundo do Trabalho; Agente Jovem; Superação na Escola; Campanha Estudar Vale a Pena; Monitoria e Fundos Concursáveis. Essas são estratégias educacionais elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar que buscam fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas; articular a comunidade escolar visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados; e potencializar ações já existentes na escola. Na tabela 3 apresenta-se um resumo sobre estas metodologias, bem como uma breve descrição delas e os resultados esperados a partir de cada uma.

Tabela 3 - Descrição das metodologias do Projeto Jovem de Futuro e os resultados esperados

METODOLOGIA	DESCRIÇÃO RESUMIDA	RESULTADOS
Gestão Escolar para Resultados	Essa formação orienta o gestor a colocar em prática um modelo de ação para a conquista de resultados. A metodologia prepara o grupo gestor com orientações de como fazer uso dos instrumentos fundamentais para se colocar em prática uma gestão escolar voltada para resultados.	R2 - Alunos com alto índice de frequência; R5 - Gestão escolar por resultados.
Agente Jovem	Iniciativa que estimula o estudante a compartilhar objetivos e a participar da mobilização da comunidade escolar. O jovem atua como protagonista do processo de mobilização da comunidade escolar e contribui para a melhoria da qualidade do ensino, dos índices de frequência e do clima coletivo; assim, torna-se agente de mudança contribuindo para o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.	R2 - Alunos com alto índice de frequência.
Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala	Análises comparativas que indicam a evolução do rendimento escolar, contribuindo para a melhoria das ações pedagógicas. Trata-se de um mecanismo para a reflexão sobre a utilização e a apropriação dos resultados da avaliação externa, o qual permite o desenvolvimento de	R1 - Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas; R4 - Práticas pedagógicas

METODOLOGIA	DESCRIÇÃO RESUMIDA	RESULTADOS
	ações pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.	melhoradas R5 - Gestão escolar por resultados.
Sistema de reconhecimento	Incentivos que ajudam a estabelecer uma dinâmica participativa e de estímulo à frequência e ao desempenho. Estratégia de reconhecimento que estimula, integra e mobiliza a participação da comunidade escolar, ampliando o envolvimento e a participação no Projeto Jovens de Futuro.	R1 - Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas R2 - Alunos com alto índice de frequência R3 - Professor com alto índice de frequência R4 - Práticas pedagógicas melhoradas.
Monitoria	Aprendizagem colaborativa que melhora o desempenho e o compromisso com as atividades da escola. Desenvolve competências e habilidades para potencializar o protagonismo juvenil, o que valoriza os alunos interessados em participar das dinâmicas da escola, melhorando o seu desempenho e os índices de frequência do ciclo, além de desenvolver habilidades para o mundo do trabalho.	R1 - Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas; R2 - Alunos com alto índice de frequência
Fundos concursáveis	Tornar viáveis pequenos projetos e grandes ideias para a melhoria da prática pedagógica e do clima escolar. Esta metodologia permite viabilizar, com recursos financeiros, projetos multidisciplinares elaborados por iniciativa de docentes e dos jovens.	R2 - Alunos com alto índice de frequência R3 - Professor com alto índice de frequência R4 - Práticas pedagógicas melhoradas R5 - Gestão escolar por resultados
Superação	União de forças que estimulem a solidariedade entre os atores-chave e transformem o ambiente da escola. Competição solidária que mobilize a comunidade escolar para a realização de melhorias na infraestrutura da escola. A ação acontece anualmente com edições que alternam os temas melhoramento, meio ambiente, esporte e cultura, a fim de sensibilizar e conscientizar os jovens para as questões de interesse coletivo.	R2 - Alunos com alto índice de frequência; R3 - Professor com alto índice de frequência; R5 - Gestão escolar por resultados; R6 - Infraestrutura da escola melhorada.
Entre Jovens	A oportunidade para recuperar aprendizados que ficaram para trás. Com tutores capacitados para auxiliar os jovens a recuperar conteúdos elementares para a continuidade do Ensino Médio, a metodologia promove a integração dos projetos com os conteúdos exigidos pelo ENEM. O material que compõe a metodologia assegura o entendimento educacional complementar às dificuldades específicas em língua portuguesa e matemática.	R1 - Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas R2 - Alunos com alto índice de frequência R4 - Práticas pedagógicas melhoradas
Valor do Amanhã na Educação	Experiência educacional que desperta o senso de responsabilidade socioeconômica, ambiental e que orienta para a construção de projetos de vida. Busca estimular nos jovens o desenvolvimento de uma visão de futuro, contribuindo para o aumento do desempenho escolar e do interesse pelos estudos. A metodologia dialoga com diversos conteúdos escolares, podendo ser aplicada no sentido ou formato que o professor considerar mais adequado.	R2 - Alunos com alto índice de frequência; R4 - Práticas pedagógicas melhoradas.
Entendendo o Meio Ambiente Urbano	Reflexões e ensinamentos que disseminam a prática da responsabilidade ambiental. Com base em quatro temas fundamentais - água, energia, resíduos sólidos e áreas verdes – a metodologia promove a educação ambiental a partir do estudo de situações da vida cotidiana no meio	R2 - Alunos com alto índice de frequência; R4 - Práticas pedagógicas melhoradas.

METODOLOGIA	DESCRIÇÃO RESUMIDA	RESULTADOS
	urbano, pela perspectiva da preservação e da sustentabilidade. Estimula o diálogo entre áreas e disciplinas do Ensino Médio com temas transversais relacionados ao meio ambiente, à ética e à cidadania.	
Jovem Cientista	Aquisição de novos conhecimentos pelo caminho das ciências. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, a aplicação da metodologia se baseia em sete programas pedagógicos que articulam conteúdos de Física, Química, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa. Contribui assim para a melhora da prática pedagógica ao utilizar a metodologia de projetos, promovendo a integração destes com os conteúdos exigidos pelo ENEM.	R2 - Alunos com alto índice de frequência; R4 - Práticas pedagógicas melhoradas.
Campanha Estudar Vale a Pena	Mobilização que estimula os jovens a refletir sobre os benefícios de aprender e seguir em frente. Desenvolvida no formato de concurso, tem o objetivo de incentivar a comunidade escolar a promover um amplo debate sobre o tema. Por meio de programas lúdicos, contribui para a melhoria da prática pedagógica com a interação entre as múltiplas áreas do conhecimento.	R1 - Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas; R2 - Alunos com alto índice de frequência; R3 - Professor com alto índice de frequência; R5 - Gestão escolar por resultados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório de Atividades 2011 (Instituto Unibanco, 2011).

Essas metodologias buscam fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar; corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas instituições de ensino; articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados; e potencializar ações já existentes na unidade. O agente jovem, monitoria, sistema de reconhecimento, uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala, fundos concursáveis e superação são metodologias imprescindíveis aos resultados escolares, enquanto que as demais são opcionais para a escola, ainda que ambos tenham efeitos nestes resultados (Instituto Unibanco, 2011).

A metodologia uso pedagógico da avaliação em larga escala nos moldes do Jovem de Futuro não foi aplicada no estado do Ceará, uma vez que já existia o SPAECE que também apresenta a ação de disseminação dos resultados nas escolas.

Quanto ao sistema de reconhecimento, este aconteceu conforme proposta do JF, no primeiro ano do Programa, em 2012, em que o Instituto Unibanco - a partir de critérios definidos - financiava essa metodologia. A partir dos anos seguintes, a proposta seria o Estado assumir essa metodologia, no entanto, não foi possível a realização dessa ação visto que, de acordo com o Tribunal de Contas do Estado, a SEDUC não pode premiar escolas, diretores, professores, alunos, a não ser amparada em Lei. Então foi decidido (naquele momento) não aplicar essa metodologia no

Estado, haja vista que ele já tinha uma proposta de premiação de alunos e de escolas, considerando os resultados do SPAECE.

A premiação é destinada aos estudantes do ensino médio da rede estadual e tem como base os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foi instituída pela Lei 14.483, de 08 de outubro de 2009, e passou por reformulações de acordo com as Leis 15.572, de 07 de abril de 2014 e 15.702, de 20 de novembro de 2014.

Referente à questão da premiação a Lei nº 15.572, de 07 de abril de 2014, alterou o Art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009, o qual passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Os alunos das 3 (três) séries do ensino médio das escolas da rede estadual de ensino do Ceará serão premiados com um notebook conforme o seu desempenho nas provas anuais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, ou do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, nos seguintes termos:

I - os alunos do 1º ano do ensino médio que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE;

II - os alunos do 2º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 540 (quinhentos e quarenta) pontos ou que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral;

III - os alunos do 3º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 560 (quinhentos e sessenta) pontos ou que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral;

§ 1º Conforme a escala de proficiência do SPAECE que vai de 0 (zero) a 500 (quinhentos) pontos, o nível adequado para o ensino médio inicia-se a partir de 325 (trezentos e vinte e cinco) pontos em língua portuguesa e 350 (trezentos e cinquenta) pontos em matemática;

§ 2º A referência para identificação dos alunos serão as bases de dados de resultados do ENEM a serem solicitadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e do SPAECE entregue à SEDUC pela instituição responsável pela avaliação.

§ 3º No caso da premiação pelo desempenho no ENEM, será divulgado para cada escola o código dos alunos e suas referidas pontuações para que estes se apresentem com o comprovante de seu resultado para poderem fazer jus à sua premiação, considerando que a base de dados fornecida pelo INEP mantém em sigilo o nome dos alunos;

§ 4º A cada ano, fazendo-se necessário, o Poder Executivo estabelecerá, em ato próprio, adequações às regras de concessão desta premiação. (Brasil, 2014)

Na sequência, o inciso II do art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009, alterada pela Lei nº 15.572, de 7 de abril de 2014, foi novamente alterada pela Lei 15.702, de 20 de novembro de 2014 e passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º ...

II – os alunos do 2º ano do ensino médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 520 (quinhentos e vinte) pontos ou que alcançarem as médias de proficiência adequadas em língua portuguesa e em matemática na avaliação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral.” (Brasil, 2014)

Referente à metodologia Introdução ao Mundo do Trabalho do PJJ, esta foi apresentada para o estado do Ceará somente em 2012 e a partir de 2013 é que as escolas passaram a trabalhar com ela.

O Instituto Unibanco atua como o guardião do projeto, utilizando seu know-how da tecnologia para promover as capacitações em Gestão Escolar para Resultados, preparando os órgãos estaduais e as escolas para a ação, dando apoio técnico, dispondo de Unidades de Apoio (UNAs), sediadas nos seis Estados. As Secretarias de Educação são responsáveis pela supervisão intensiva e pelas políticas de sanção, enquanto o MEC faz os aportes financeiros e o acompanhamento. Numa ponta complementar do processo, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) terá a missão de realizar as avaliações de impacto do projeto nos sistemas, que passam a ter seu desempenho colocado à prova.

Ainda segundo o Instituto Unibanco (2011), o ProEMI/ JF é acompanhado diretamente nas escolas por supervisores das Secretarias de Educação e pela equipe designada para o monitoramento financeiro. Coordena essas atividades a equipe executora e o coordenador do projeto, também das Secretarias. O Instituto Unibanco dá suporte ao processo por meio dos representantes mantidos nas Unidades de Apoio locais, além de dispor de uma equipe nacional dedicada à transferência. É importante enfatizar que o Instituto Unibanco, o Ministério da Educação e os Estados como mostra a figura 1 têm papéis distintos no desenvolvimento do ProEMI/Jovem de Futuro, porém atuam numa ação sinérgica, complementada pela participação da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência.

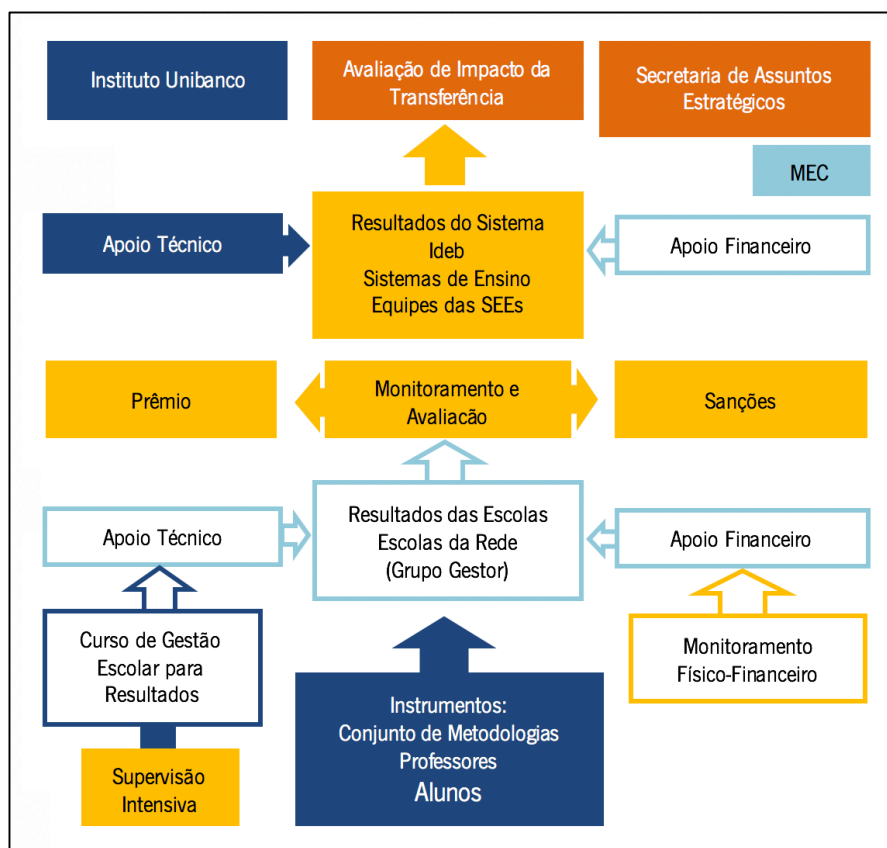


Figura 1 - Divisão de responsabilidades do ProEMI/J

Fonte: Instituto Unibanco (2011)

Responsável pelo apoio técnico e capacitação na transferência, o Instituto Unibanco dá suporte às Secretarias de Educação em vários processos estratégicos para o desenvolvimento do programa. Também mantém um elo com as escolas, ao formar seus gestores, como apresentado na figura 2:

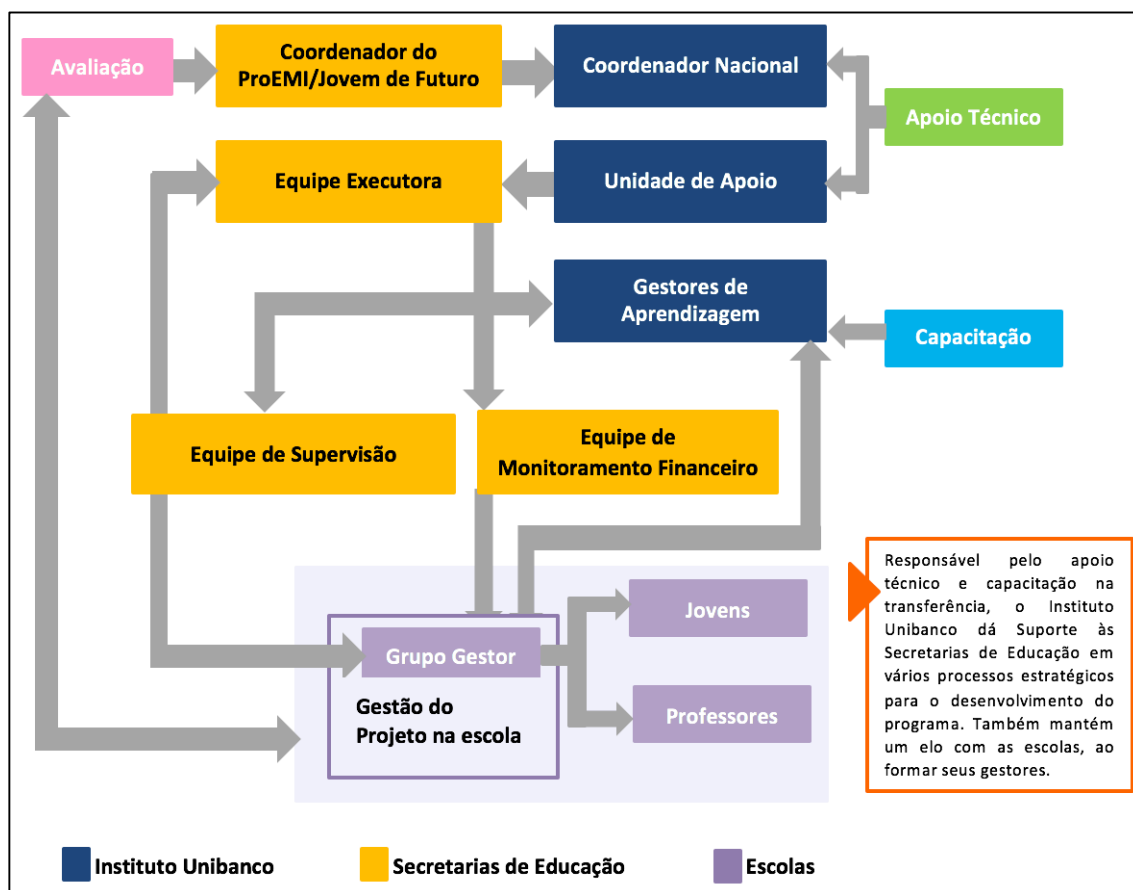


Figura 2 - Ações compartilhadas entre Instituto Unibanco, secretaria de educação e escolas

Fonte: Instituto Unibanco (2011)

Vale considerar que o principal foco do ProEMI/JF é impactar diretamente a aprendizagem dos alunos, motivando-os a estudar, e melhorar o desempenho em termos de habilidades e competências referentes ao Ensino Médio, de modo que os jovens permaneçam na escola e concluam essa etapa de ensino com qualidade. Os resultados esperados pelo Jovem de Futuro, no contexto de parceria com o ProEMI, são definidos por eixos de atuação e contemplam, além de ações diretas para jovens, atividades para professores e gestão, como mostra a tabela 4 abaixo.

Tabela 4 - Matriz lógica do ProEMI/JF no Estado do Ceará

OBJETIVO GERAL		
Contribuir para que os jovens concluam o Ensino Médio com qualidade		
ESTRATÉGIAS		
Desempenho dos jovens do Ensino Médio melhorado e Permanência dos jovens na escola		
METAS		
1 – Aumentar em 25 pontos a Proficiência Média da escola em Língua Portuguesa e Matemática tendo por referência o Sistema Permanente da Educação Básica (Spaece);		
2- Diminuir em 50% o percentual de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário, conforme a escala do Spaece;		
3- Reduzir em 40% os índices globais de abandono do ensino médio.		
Eixos	Resultados esperados	Indicadores
Alunos	R1 – Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas	Taxa de alunos acima da média em Língua Portuguesa e Matemática, por turma e por bimestre
	R2 – Alunos com alto índice de frequência	Taxa de alunos com frequência acima de 75% em Língua Portuguesa e Matemática
Professores	R3 – Professores com alto índice de frequência	Média de frequência de professores por série
	R4 – Práticas pedagógicas melhoradas	Diversidade das práticas pedagógicas; Taxa de adesão e participação dos professores em atividades complementares do PJF
Gestão Escolar	R5 – Gestão Escolar por resultados	Efetividade do Grupo Gestor do Projeto na Escola; Clima escolar; Diversidade das parcerias existentes.
	R6- Infra estrutura das escolas melhoradas	Salas ambientes montadas, equipadas em condições de uso e utilizadas.

Fonte: Instituto Unibanco (2014)

Com base na tabela 4, as metas do ProEMI/JF no estado do Ceará são: aumentar em 25 pontos a proficiência média da escola em Língua Portuguesa e Matemática, em três anos; diminuir em 50% o percentual de alunos de Padrão de Desempenho Baixo, na escala SAEB de Ensino Médio, em três anos, e diminuir em 40% os índices globais de abandono escolar do Ensino Médio em três anos. As metas e o seu acompanhamento ao longo da implantação do programa são calculados de acordo com os resultados do 3º ano do Ensino Médio de cada Escola. As notas são sempre aferidas pelo sistema de avaliação de cada Estado, sendo que no Ceará é Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Neste estado, o ponto de partida que serve de referência para o cálculo da meta é estabelecido na avaliação do 3º ano do Ensino Médio, do ano imediatamente anterior ao início do

programa, e esse valor recebe o nome de “linha de base”.

O governo do Ceará aderiu ao Projeto por ver nele uma grande oportunidade. Ainda em 2011, a SEDUC-CE abriu processo de adesão para 100 escolas da rede estadual que implantariam o projeto a partir de 2012. Para esta adesão, foram habilitadas 120 escolas, tendo por referência os resultados do SPAECE de 2010, envolvendo as escolas com maiores e menores médias, tendo como controle a representatividade de todas as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR. A base do Projeto é a capacitação de um grupo de gestão, formado por integrantes da própria comunidade escolar, para a criação de um Plano de Melhoria de Qualidade que é implementado ao longo de três anos correspondente ao ciclo do ensino médio. Até o ano de 2016, o estado pretende universalizar a tecnologia do Programa Jovem do Futuro para todas as escolas que ofertam o ensino médio regular, isto é 511 escolas (SEDUC, 2012).

Dentro desse contexto, cada escola define sua própria matriz de planejamento, identificando carências e necessidades lado a lado com os parâmetros de qualidade que pretende alcançar em cada aspecto da vida escolar – como notas médias, perfil dos professores, rotinas administrativas, instalações físicas. Para apoiar a execução de seu Plano de Melhoria, cada escola participante recebe apoio técnico e financeiro. A regra para o apoio financeiro corresponde a 100 reais/aluno/ano. Este financiamento é, em cada escola, proporcional à quantidade de alunos matriculados. Nesta fase de transferência da tecnologia do Projeto Jovem de Futuro aos Estados que aderiram em 2011 – entre os quais o Ceará- consolidou-se uma parceria com o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI - que se constitui como uma das principais políticas do MEC para o ensino médio. Desta forma, o apoio financeiro às escolas será garantido pelo MEC e complementado pelos Estados.

No caso do Ceará, o repasse de recursos financeiros para as 100 escolas que iniciam a implantação do Projeto em 2012, compondo o Ciclo 1, importou em R\$ 9.257.900,00 (nove milhões, duzentos e cinquenta e sete mil e novecentos reais). Desse montante, o investimento do MEC foi de R\$ 6.050.000,00 (seis milhões e cinquenta mil reais) e o do Estado, de R\$ 3.207.900,00 (três milhões, duzentos e sete mil e novecentos reais). O Instituto Unibanco, além da transferência da tecnologia, está assumindo os processos de capacitação das equipes das escolas e da SEDUC e patrocinando o sistema de reconhecimento às escolas, que constitui uma das metodologias do Projeto. Vale considerar que as 100 escolas que iniciaram o projeto no ano de

2012 (Ciclo 1), estão distribuídas em 75 municípios do Estado. Neste ano, o projeto beneficiou 92.500 jovens.

Dos itens financiáveis o programa orienta que no mínimo 20% seja para o incentivo aos professores (capacitação, fundo de apoio a projetos pedagógicos, sistema de reconhecimento e premiação); no mínimo 20% seja para incentivar os alunos (monitoria, fundo de apoio a atividades promovidas pelos alunos, premiação por desempenho escolar ou resultados em competições, acesso a atividades culturais, fundo de apoio a necessidades especiais) e no máximo 40% seja direcionado à melhoria de infraestrutura (pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamentos, material didático).

O ProEMI/JF, no Estado do Ceará, possui vários atores e parceiros que atuam em conjunto envolvendo participantes do MEC, já citados anteriormente, bem como a SEDUC e o Instituto Unibanco (IU), em que cada um tem sua parcela de responsabilidade. As tabelas 5 e 6 revelam de que maneira acontece essa parceria, bem como as atribuições destes diferentes parceiros.

Tabela 5 - Atribuições e papéis dos atores envolvidos da SEDUC/CE

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ	
Função	Atribuições e Responsabilidades
Secretária Adjunta de Educação	Coordenar as reuniões e encaminhamentos do Comitê Estadual de Governança do ProEMI/JF CE; pensar estratégias de integração entre os programas da SEDUC.
Coordenadora de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) - Gestão Escolar	Coordenar a área em que o projeto está alocado na SEDUC; Definir estratégias de implantação do ProEMI/JF no estado; acompanhar o serviço de superintendência; definir estratégias de comunicação com as CREDEs/SEFOR
CODEA - Aperfeiçoamento Pedagógico	Coordenar as ações para o Ensino Médio; definir e coordenar as estratégias para reestruturação curricular; definir e coordenar estratégias de formação pedagógica dos professores da rede
Coordenadora do ProEMI/JF no estado – CODEA	Coordenar a implantação do ProEMI/JF no estado; acompanhar ação dos Supervisores/Articuladores de Gestão (mobilizar e realizar reuniões e encontros de alinhamentos); gerenciar o PDDE Interativo.
Técnico de Apoio à Gestão – CODEA	Acompanhar a atuação dos Técnicos de Apoio à Gestão das CREDEs/SEFOR; definir estratégias de Monitoramento Físico Financeiro das regionais; dar suporte à execução financeira dos planos; acompanhar o processo de prestação de contas; definir estratégias de repasse do recurso estadual de complementação; solicitar serviços de infraestrutura e suporte para os eventos/reuniões do projeto.
Técnico de Apoio à Gestão - SEFOR e CREDEs	Realizar o Monitoramento Físico Financeiro das escolas de sua regional; dar suporte as escolas quanto à execução financeira dos planos; acompanhar o processo de prestação de contas das escolas.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ	
Articulador de Gestão - SEFOR e CREDEs	Fazer a articulação das ações do ProEMI/JF nas regionais; acompanhar o trabalho de supervisão do projeto pelos superintendentes da regional; formar os novos superintendentes que chegam ao projeto; acompanhar o processo de planejamento das escolas; aprovar os PRCs no PDDE Interativo; desenvolver estratégias de <i>coaching</i> com os diretores das escolas.
Superintendentes de ensino	Orientar técnica e pedagogicamente as escolas na implementação do ProEMI/JF; realizar regularmente visitas técnicas às escolas; garantir que as escolas utilizem e atualizem os instrumentos de gestão do projeto; orientar a escola quanto à elaboração do plano de ação/PRC; coletar, sistematizar e analisar os dados e resultados das escolas sob sua responsabilidade identificando pontos fortes, fracos, oportunidades e restrições, sugerindo melhorias no processo; validar e acompanhar a execução do plano de ação; manter o(a) coordenador(a) estadual regularmente informado(a) dos processos de implementação do JF nas suas escolas para que ele(a) possa contribuir.

Fonte: Camargo (2015)

Dentre os atores da SEDUC que atuam no ProEMI/JF, enfocaremos os superintendentes de ensino, que são uma das ações integrantes do Programa Aprender para Valer, instituído pela Lei 14.190, de 30 de Julho de 2008, que no seu Art. 3º enfoca que o Programa Aprender Para Valer se efetivará por meio das seguintes ações: “I – Superintendência Escolar - consiste no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento da gestão escolar com foco no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e na aprendizagem do aluno;(...)” (Lei 14.190/08).

A Superintendência Escolar (SE) tem como missão acompanhar e apoiar a gestão das unidades escolares, visando fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão. O acompanhamento de informações, metas e rotinas tornam a equipe de superintendência uma parceira que estimula a autonomia das escolas, ao mesmo tempo que promove uma maior articulação entre a SEDUC e as escolas, na perspectiva de melhor acompanhar o seu funcionamento e de apoiar na identificação de suas fragilidades e na busca de soluções para essas. (SEDUC, n/d, p.6)

Como objetivos, ainda de acordo com a SEDUC (n/d), superintendência tem como atribuições: realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos; favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados; promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão; contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos, bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede e fortalecer a gestão escolar, auxiliando a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo dos seus alunos.

A atuação da SE é embasada numa concepção de gestão escolar que prevê diretores engajados no trabalho pedagógico, mobilizadores de equipes colaborativas, em que há uma responsabilização pela qualidade do ensino-aprendizagem e pelos resultados globais da escola. A tabela 6 apresenta em linhas gerais a atuação de acompanhamento realizado pelos superintendentes.

Tabela 6 - Atuação da superintendência escolar.

AS ESCOLAS	AOS INDICADORES	PROCESSOS ESCOLARES	INSTRUMENTOS DE GESTÃO
Visitas; Encontro sistemático com os diretores; Reuniões com grupos de diretores e coordenadores; Audiência individual com diretor.	Frequência de alunos e professores; Movimento, rendimento e fluxo escolar; Desempenho acadêmico em avaliação externa; Ambiente educativo; Espaço físico.	Matrícula e lotação; Planejamento pedagógico; Prática pedagógica; Avaliação da aprendizagem.	Calendário escolar; Regimento escolar; Plano de Metas da escola; Projeto Político Pedagógico (PPP); Plano de Desenvolvimento da escola (PDE).

Fonte: Elaboração própria com base em SEDUC (n/d).

A atuação da superintendência escolar é bastante complexa e importante, pois perpassa todos os segmentos escolares, promovendo uma maior articulação da SEDUC com a escola, visando ao acompanhamento efetivo e à melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que identifica as fragilidades da escola e busca soluções para elas.

Diante da complexidade do papel do SE, é importante ficar claro que ele precisa estar preparado para esta visita à escola, ou seja, deve ter em mão os indicadores e as informações relevantes que orientarão as suas visitas e encontros na escola. Ainda com base na SEDUC/CE:

A presença da superintendência na escola não supõe intervenção direta; não lhe cabe ditar soluções e forma de agir. No entanto, o acompanhamento que realiza permite que tenha uma visão da atuação dos gestores, do funcionamento da escola e que procure um alinhamento destes com as metas da qualidade de ensino do Estado. (SEDUC, n/d , p. 6).

Ainda referente ao ProEMI/JF, outros atores atuam no programa, entre os quais os participantes do Instituto Unibanco (IU), que apresentam outras funções que são imprescindíveis para o funcionamento do programa em estudo. As atribuições destes autores estão apresentados na tabela 7abaixo.

Tabela 7 - Atribuições e papéis dos atores do Instituto Unibanco

INSTITUTO UNIBANCO	
Gerente de Implementação de Projetos	Definir papéis e responsabilidades dos agentes do IU no âmbito do ProEMI/JF; gestão das ações referentes aos processos da parceria ProEMI/JF.
Coordenador de Operacionalização	Coordenar a equipe de Gestores Locais nos estados; coordenar toda a operacionalização das ações do IU para implantação do ProEMI/JF nos estados.
Coordenadora de Formação e Aprendizagem	Elaborar documento base sobre conceitos, princípios, diretrizes e estratégias globais do ProEMI/JF; formar os Agentes Formadores; formar os articuladores, superintendentes e técnicos de apoio à gestão da SEDUC.
Gerente de Desenvolvimento e Conteúdo	Desenvolver os módulos do curso de GEpR; elaborar Manuais da implantação do ProEMI/JF.
Supervisor da Equipe Operacional	Supervisionar o trabalho do Gestor Local; ser o elo entre os gestores e a Coordenação Nacional do Projeto; participar de reuniões no IU e nos Estados; alinhar demandas com o gestor local e auxiliar no direcionamento dos trabalhos deste no Estado
Gestores Locais	Representar o IU no Estado do Ceará, gerenciando o ProEMI/JF; acionar outras áreas da SEDUC, quando necessário para alinhar demandas; produzir relatórios sobre situação do Estado; auxiliar a Coordenadora do ProEMI/JF; fazer atualizações periódicas do cronograma e o painel de gestão, este último sendo apresentado à Coordenadora do Estado mensalmente.
Gestores de Aprendizado	Preparar a formação segundo alinhamento com estados; realizar as formações nos estados.

Fonte: Camargo (2015)

3.6 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): os dados de desempenho dos alunos

Passados praticamente 17 anos depois da elaboração da LDB (Brasil, 1996), outros documentos foram preparados de forma mais específica com o intuito de reformar o ensino médio, entre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2002a), as orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (Brasil, 2002b), as novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM, publicadas em 2006 e mais recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012). Apesar de toda essa diversidade de bases legais intencionando a melhoria dessa etapa da educação básica, mesmo com o êxito da democratização no acesso ao sistema escolar, muitos são os desafios nessa etapa da escolarização no que se refere às taxas de reprovação, ao abandono escolar e à distorção idade/série; índices estes que estão relacionados à qualidade da educação e que se apresentam deficientes no Brasil e no estado do Ceará.

O Estado do Ceará, assim como outros do país, foi um dos pioneiros a instituir seu próprio sistema de avaliação, conhecido como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do

Ceará (SPAECE), no ano de 1992. De modo geral, esse sistema objetiva diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado. De maneira mais específica, pretende também:

Avaliar de forma universalizada todas as escolas da rede pública de ensino, localizadas nos 184 municípios cearenses, mediante a aplicação de instrumentos cognitivos (testes) e contextuais (questionários); produzir informações sobre o desempenho escolar de cada aluno avaliado na educação básica e os fatores que se associam a esse desempenho, possibilitando a implementação de ações mais focalizadas; levantar pistas acerca do grau de conhecimento do professor na disciplina que leciona, buscando a correlação entre as dificuldades do professor e as apresentadas pelos alunos; possibilitar a todos os agentes envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, administradores, técnicos e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados obtidos pelas escolas. (Lima, 2012, p. 44)

Ainda com base nos relatos de Lima (2012), a partir de 2007, o SPAECE passou por um processo de redesenho, o qual foi necessário para atender às demandas e às prioridades das políticas educacionais do novo governo. Desse modo foi estruturado em três grandes vertentes avaliativas, a saber: Avaliação da Alfabetização – Spaece-Alfa (2º ano); Avaliação do ensino fundamental (5º e 9º anos); e Avaliação do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Nessa pesquisa, iremos nos deter na avaliação externa do ensino médio. Esta é realizada anualmente incluindo as três séries desse nível de ensino, envolve todas as escolas da rede estadual e seus anexos, localizadas nos 184 municípios cearenses.

Relativo ao desempenho dos alunos do ensino médio no estado do Ceará, de acordo com os dados divulgados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e pelo Centro de Políticas Públicas de Avaliação em Educação (CAED), órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) na edição de 2012, apenas 6,55% dos alunos participantes do SPAECE apresentaram desempenho adequado, enquanto que 31,18% tiveram desempenho muito crítico; 35,58% crítico e 26,69% intermediário. De forma mais específica e de modo retrospectivo, na disciplina de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio no ano de 2008 a proficiência foi de 235,42 (Muito Crítico), no ano de 2009 foi de 251,59 (Crítico) e no ano de 2010 foi de 260,87 (Crítico). Apesar de ter havido uma evolução nas notas de proficiência, porém ainda numa ordem insatisfatória, tendo em vista que ainda estão muito distantes do nível adequado, em que a pontuação deve ser a partir de 500 pontos. Relativo à disciplina de matemática, ainda para o terceiro ano do ensino médio, a proficiência no ano de 2008 foi de 247,91 (muito crítico), no ano

de 2009 foi de 260,37 (crítico) e no ano de 2010 (259,99). Estas também se encontram distantes do nível adequado.

É dentro desse contexto de dificuldades de aprendizagens que o Estado do Ceará sentiu a necessidade de aderir ao ProEMI/JF e assumiu o desafio de, ao longo de três anos, implantar o Programa, tendo como uma de suas metas: aumentar em 25 pontos a proficiência média da escola em Língua Portuguesa e Matemática, bem como diminuir em 50% o percentual de alunos com padrão de desempenho baixo, na escala do SAEB de ensino médio, em três anos.

No que se refere às taxas de abandono escolar, o Ceará apesar de vir reduzindo seus índices, estes ainda se encontram muito altos, uma vez que de acordo com a SEDUC-CE (2011), para o 1º ano do Ensino Médio no ano de 2008 foi identificada uma taxa de abandono de 19,54; em 2009 de 18,30 e em 2010 de 14,70. No 2º ano do Ensino Médio, no ano de 2008, os dados de abandono foram de 14,23; seguidos de 13,80 em 2009 e 11,50 em 2010. Já no que se refere ao 3º ano, em 2008 a taxa de evasão foi de 10,97, já para o ano de 2009 foi de 10,50 e em 2010 foi de 8,40. Apesar de percebermos que estas taxas estão reduzindo-se nos diferentes anos do Ensino Médio, há necessidade de mobilização de esforços, no sentido de diminuí-las, contribuindo para que estes jovens concluam a educação básica, já que de um total de 158.169 jovens que iniciaram o primeiro ano do ensino médio em 2008, apenas 96.559 concluíram o ensino médio em 2010.

Tratando das taxas de abandono escolar, a meta planejada pelo ProEMI/JF é de reduzir em 40% os índices de abandono globais, ao longo de três anos, a partir da implantação do programa.

3.7 O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): escalas de proficiência e matriz de referência

As avaliações em larga escala, como o SPAECE, possuem necessariamente metodologias que norteiam a elaboração dos testes e análise dos resultados. É dentro desse contexto que é imprescindível o estabelecimento de uma padronização, sendo, para isso, fundamental definir pontos que alicercem o processo de avaliação. Desse modo, é necessária a definição das habilidades e competências em cada área do conhecimento. É sabido que nem todas as habilidades curriculares são medidas em uma avaliação em larga escala. É preciso, porém, que sejam definidas as habilidades essenciais e passíveis de ser mensuradas nesse tipo de avaliação. Referente ao estado do Ceará, houve um encontro com representação de professores de vários

municípios com o intuito de definir quais habilidades poderiam ser avaliadas e quais seriam as mais importantes.

Relativo ao SPAECE, as provas são elaboradas com base em matrizes de referência, compostas por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. Essa matriz (CAEd, 2014) é construída a partir de estudos das propostas curriculares de ensino, sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação. Essa matriz é composta por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que *descrevem* as habilidades que serão avaliadas nos itens, esses elementos são os *Descritores*. Nesse sentido, os itens são elaborados com base nos descritores das Matrizes de Referência das disciplinas avaliadas nos testes de proficiência, que reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada período escolar e disciplina e informam o que se espera do aluno em termos de desempenho escolar. Estas Matrizes de Referência (Tabela 8) não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e, sendo assim, não podem ser confundidas com propostas curriculares, estratégias de ensino ou diretrizes pedagógicas.

Tabela 8 - Matriz de referência de língua portuguesa – SPAECE – ensino médio

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA –SPAECE 1ª,2ª E 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO				
TÓPICO	DESCRITOR	1EM	2EM	3EM
1.Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D1–Localizar informação explícita	X	X	X
	D2–Inferir informação em texto verbal.	X	X	X
	D3–Inferir o sentido de palavra ou expressão.	X	X	X
	D4–Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	X	X	X
	D5–Identificar o tema ou assunto de um texto.	X	X	X
	D6–Distinguir fato de opinião relativa ao fato.	X	X	X
	D7–Diferenciar a informação principal das secundária sem um texto.	X	X	X
	D8–Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.			
2.Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.	D9–Reconhecer gênero discursivo.	X	X	X
	D10–Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	X	X	X
	D11–Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	X	X	X
3.Quanto às relações entre textos.	D12–Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideia se opiniões na comparação entre textos.	X	X	X
	D13–Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.	X	X	X
4.Quanto às relações de coesão e coerência.	D14–Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	X	X	X
	D15–Identificar a tese de um texto.		X	X
	D16–Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.		X	X
	D17–Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X
	D18–Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.			X
5.Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D19–Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	X	X	X
	D20–Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X
	D21–Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos em orações sintáticas.	X	X	X
	D22–Reconhecer efeitos de humor e ironia.	X	X	X
6.Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	D23–Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	X	X	X

Tabela 9 - Matriz de referência de matemática – SPAECE – ensino médio

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA - 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE	
TEMA I: INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D11	Ordenar ou identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D16	Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.
D17	Resolver situação problema utilizando porcentagem.
D18	Resolver situação problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais.
D19	Resolver problema envolvendo juros simples.
D22	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D23	Resolver situação problema com números reais envolvendo suas operações.
D28	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.
D29	Resolver situação problema envolvendo função polinomial do 1º grau.
D30	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 2º grau.
D31	Resolver situação problema envolvendo função quadrática.
D32	Resolver situação problema que envolva os pontos de máximo ou de mínimo no gráfico de uma função polinomial do 2º grau.
D33	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função exponencial.
D34	Resolver situação problema envolvendo função exponencial.
D35	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função logarítmica.
D37	Resolver situação problema envolvendo inequações do 1º ou 2º graus.
D39	Resolver situação problema envolvendo propriedades de uma progressão aritmética ou geométrica (termo geral ou soma).
D44	Analisar crescimento/decrescimento e/ou zeros de funções reais apresentadas em gráficos.
TEMA II: CONVIVENDO COM A GEOMETRIA	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D49	Resolver problemas envolvendo semelhança de figuras planas.
D53	Resolver situação problema envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D57	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.
TEMA III: VIVENCIANDO AS MEDIDAS	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D65	Calcular o perímetro de figuras planas numa situação-problema.
D67	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
TEMA IV: TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D75	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.
D76	Associar informações apresentadas em listas e/ ou tabelas aos gráficos que as representam, e vice-versa.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA - 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE	
TEMA I: INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D16	Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.
D18	Resolver situação problema envolvendo a variação proporcional entre grandezas direta ou inversamente proporcionais.
D21	Efetuar cálculos com números irracionais, utilizando suas propriedades.
D22	Identificar a localização de números reais na reta numérica.
D28	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.
D36	Reconhecer a representação gráfica das funções trigonométricas (seno, cosseno e tangente).
D38	Resolver situação problema envolvendo sistema de equações lineares.
D41	Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, ou combinação simples.
D42	Resolver situação problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.
D43	Determinar, no ciclo trigonométrico, os valores de seno e cosseno de um arco no intervalo $[0, 2\pi]$.
TEMA II: CONVIVENDO COM A GEOMETRIA	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D46	Identificar o número de faces, arestas e vértices de figuras geométricas tridimensionais representadas por desenhos.
D49	Resolver problemas envolvendo semelhança de figuras planas.
D50	Resolver situação problema aplicando o Teorema de Pitágoras ou as demais relações métricas no triângulo retângulo.
D51	Resolver problemas usando as propriedades dos polígonos (soma dos ângulos internos, número de diagonais e cálculo do ângulo interno de polígonos regulares).
D52	Identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos.
D53	Resolver situação problema envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
TEMA III: VIVENCIANDO AS MEDIDAS	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D64	Resolver problema utilizando as relações entre diferentes unidades de medidas de capacidade e de volume.
D65	Calcular o perímetro de figuras planas numa situação problema.
D67	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D68	Resolver problemas envolvendo cálculo de área da superfície, lateral ou total, de prismas.
D70	Resolver problemas envolvendo cálculo de volume de prismas.
TEMA IV: TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D75	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas ou gráficos.
D76	Associar informações apresentadas em listas e/ ou tabelas aos gráficos que as representam, e vice-versa.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA - 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ - SPAECE	
TEMA I: INTERAGINDO COM OS NÚMEROS E FUNÇÕES	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D16	Estabelecer relações entre representações fracionárias e decimais dos números racionais.
D19	Resolver problema envolvendo juros simples.
D20	Resolver problema envolvendo juros compostos.
D24	Fatorar e simplificar expressões algébricas.
D28	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica da função polinomial de 1º grau.
D40	Relacionar as raízes de um polinômio com sua decomposição em fatores do 1º grau.
D42	Resolver situação problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.
TEMA II: CONVIVENDO COM A GEOMETRIA	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D49	Resolver problemas envolvendo semelhança de figuras planas.
D50	Resolver situação problema aplicando o Teorema de Pitágoras ou as demais relações métricas no triângulo retângulo.
D51	Resolver problemas usando as propriedades dos polígonos (soma dos ângulos internos, número de diagonais e cálculo do ângulo interno de polígonos regulares).
D52	Identificar planificações de alguns poliedros e/ou corpos redondos.
D53	Resolver situação problema envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).
D54	Calcular a área de um triângulo pelas coordenadas de seus vértices.
D55	Determinar uma equação da reta a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.
D56	Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências.
D57	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.
D58	Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.
TEMA III: VIVENCIANDO AS MEDIDAS	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D64	Resolver problema utilizando as relações entre diferentes unidades de medidas de capacidade e de volume.
D65	Calcular o perímetro de figuras planas numa situação problema.
D67	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D71	Calcular a área da superfície total de prismas, pirâmides, cones, cilindros e esfera.
D72	Calcular o volume de prismas, pirâmides, cilindros e cones em situação-problema.
TEMA IV: TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
Nº DESCRITOR	DESCRITOR
D76	Associar informações apresentadas em listas e/ ou tabelas aos gráficos que as representam, e vice-versa.
D78	Resolver problemas envolvendo medidas de tendência central: média, moda ou mediana.

Fonte: CAEd (2014)

O desempenho adquirido no SPAECE deve obter, portanto, um papel que vai muito além da função de ser um instrumento a mais no processo avaliativo, deve ser um elemento que permita um olhar mais amplo sobre o sistema educacional, comparações entre escolas da mesma rede e mesmo entre redes. É preciso lembrar que não se deve atribuir muito valor ao resultado e pouco a

sua interpretação e sua possível contribuição para a qualidade da educação. As avaliações educacionais não podem ser vistas como um fim em si mesmas. É essencial que professores, gestores e formadores se apropriem dos seus resultados para que haja alguma contribuição para a melhora da educação.

Partindo desse pressuposto se faz necessária a interface entre o SPAECE ou qualquer outra avaliação externa e a escola. Dentro dessa linha de raciocínio, Beker (2012) coloca que é nesse modelo de avaliação que são cobradas competências básicas de português e matemática. Isto é, competências que se espera que todo educando que esteja na escola adquira naquele nível de ensino, independente de outras componentes curriculares e de especificidades regionais e locais. Logo, os resultados interpretados por meio das escalas de proficiência são um indicador da aquisição ou não de determinadas competências pelos alunos avaliados, o que pode fazer com que um professor, ou mesmo toda uma rede de ensino, perceba falhas no processo de ensino-aprendizagem, promova a autoavaliação e reveja sua prática/ estratégia de ensino.

Sabendo-se que dentre as perspectivas das avaliações externas no que concerne à unidade escolar são a retroalimentação do processo pedagógico e a revisão da política da escola, sendo que retroalimentação do processo consiste em:

Repensar/ modificar práticas em função da autoavaliação promovida pela discussão dos resultados da Prova. Já a contribuição para a política da escola se dá após a reflexão a respeito dos resultados e a incorporação de dados das avaliações externas ao planejamento e aos documentos internos da escola, entre eles, o currículo. (Beker, 2012, p.40)

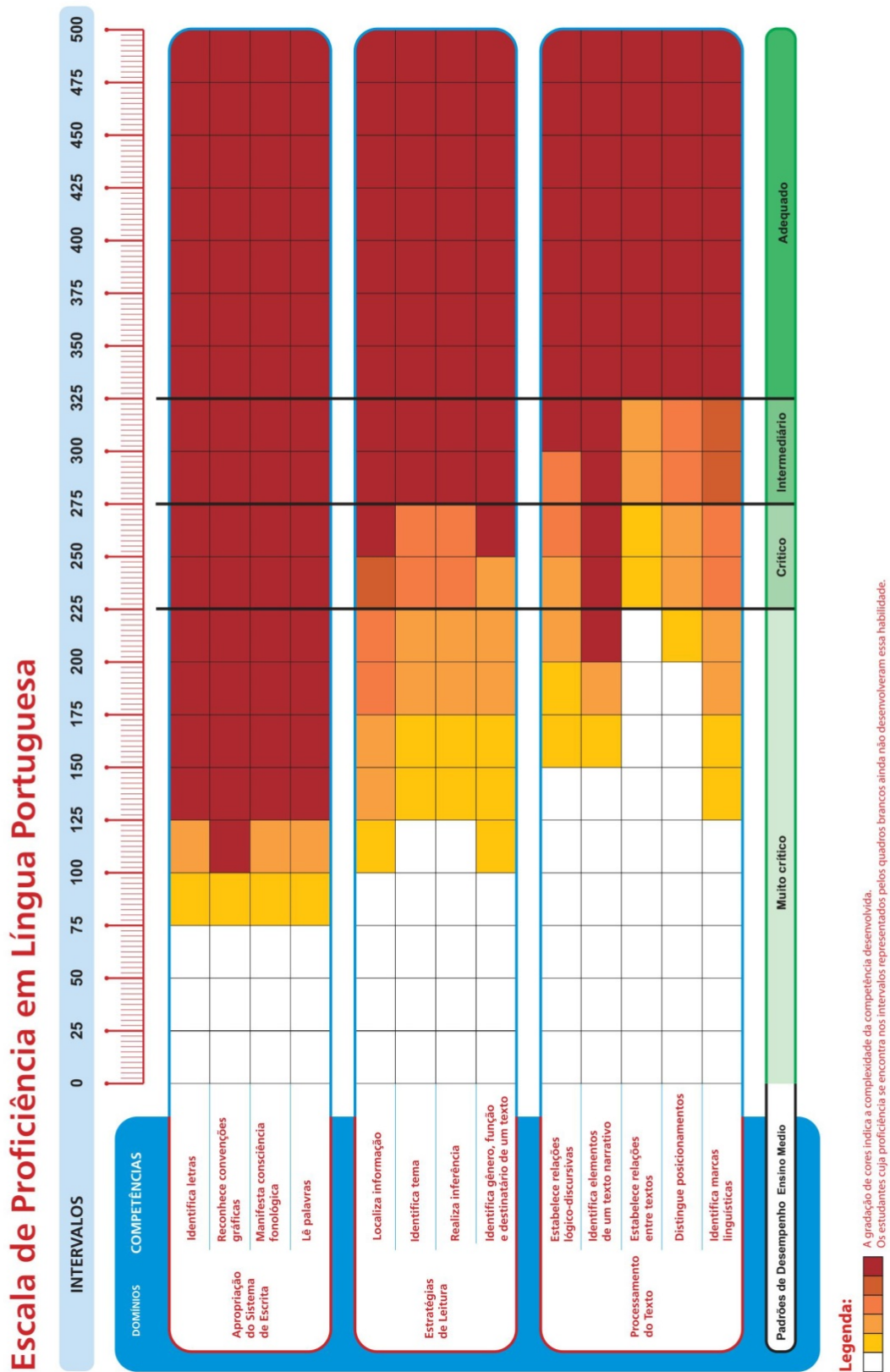
Strasburg (2010) é um dos críticos das avaliações externas, pois enfoca que a prova pode contribuir para uma já existente hierarquização das componentes curriculares. O Currículo Escolar estabelece um elo entre os princípios e a prática, incluindo tanto a matéria a ser ministrada quanto características regionais. É formado por uma base nacional comum, para cada nível de ensino e não se devem priorizar componentes curriculares com objetivo de “reforçar” o conteúdo a ser aferido por avaliações externas.

Como mostram as matrizes expostas nas tabelas 8 e 9, há uma abrangência de competências básicas e estas não devem ser vistas como proposta de currículo e nem ser utilizadas como tal. É preciso compreender que a avaliação tem por objetivo promover o diagnóstico, o monitoramento e a responsabilização com objetivo final de promover o aumento da proficiência dos alunos e conseqüentemente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Referente ao padrão de desempenho no SPAECE, este pode ser conceituado como categorias definidas a partir de cortes numéricos, estabelecidas com base em metas educacionais, que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, estipulando um intervalo contínuo de valores que representam a proficiência. A interpretação dessa escala permite relacionar medidas de proficiência com diagnósticos qualitativos do desempenho escolar.

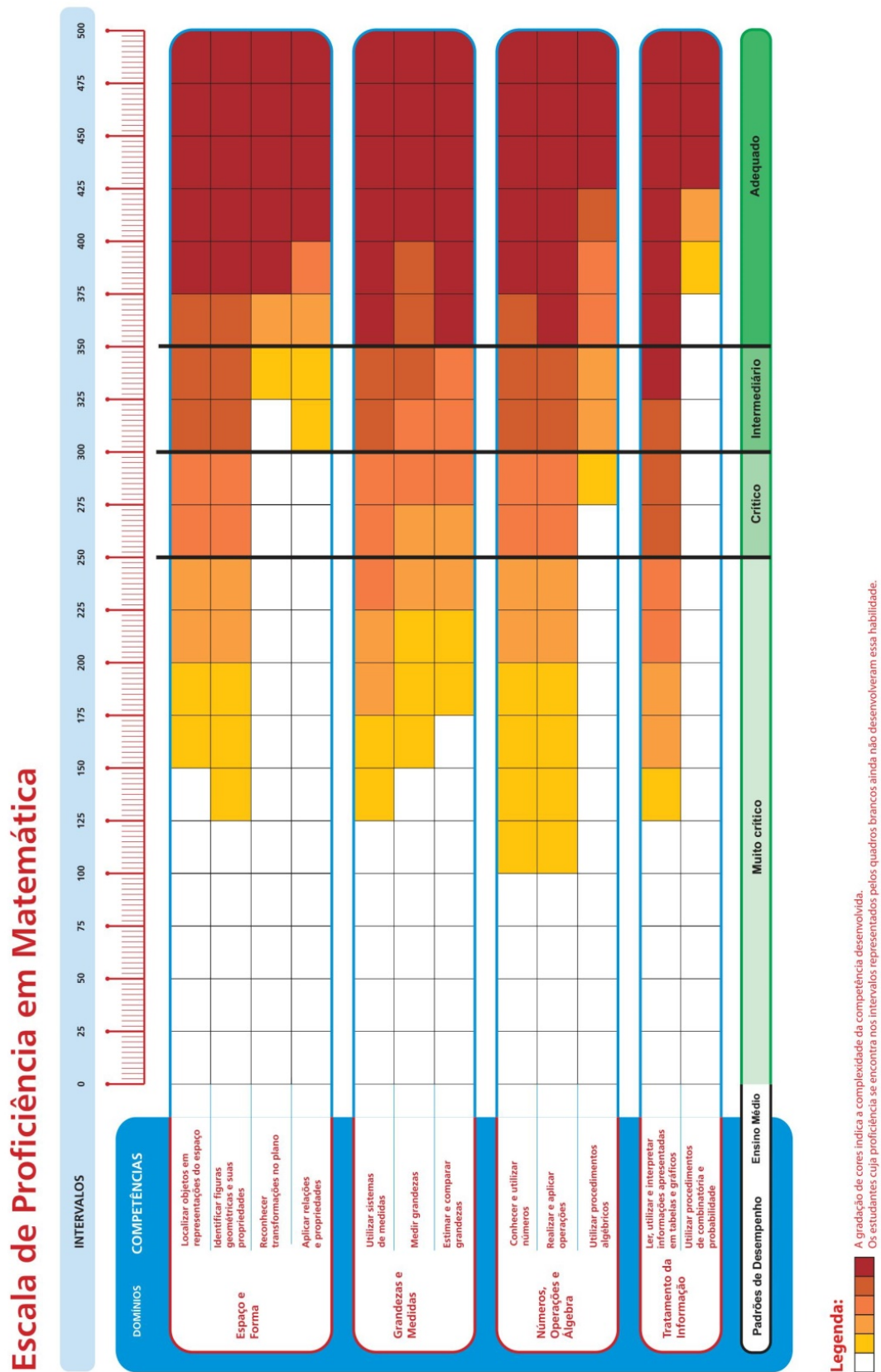
Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho – Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. Desta forma, alunos que se encontram em um Padrão de Desempenho abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco de ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, assim, a repetência e a evasão. Por outro lado, estar no padrão mais elevado indica o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Contudo, é preciso salientar que mesmo os alunos posicionados no padrão mais elevado precisam de atenção, pois é necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais (Ceará, 2008).

Tabela 10 - Escala de proficiência em língua portuguesa para o ensino médio



Fonte: Ceará (2014)

Tabela 11 - Escala de proficiência em matemática para o ensino médio



Fonte: Ceará (2014)

Vale considerar que, na escala de proficiência, existem intervalos que vão de 0 a 500 pontos. Esses intervalos são os níveis de proficiência. Como o desempenho é apresentado em ordem crescente e cumulativa, os alunos posicionados em um nível mais alto da escala revelam ter desenvolvido não só as habilidades do nível em que se encontram, mas também aquelas dos níveis anteriores.

Esta escala foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor em relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua na qual os valores obtidos são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos que alcançaram determinado nível de desempenho.

Quando se trata dos resultados de proficiências obtidos estatisticamente através da Teoria de Resposta ao Item (TRI), permite a comparação e a colocação desses resultados em uma escala única de desempenho. Araújo e Luzio (2005) enfocam que é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que eles tenham respondido a diferentes conjuntos de itens. Tendo, assim, uma mensuração do conjunto de habilidades e competências desenvolvidas durante toda a educação básica, culminando com o aprendizado do aluno.

A Teoria da Resposta ao Item – TRI, adota um procedimento baseado em uma sofisticada modelagem estatística computacional. A TRI atribui ao desempenho do aluno uma proficiência, não uma nota, relacionada ao seu conhecimento das habilidades elencadas em uma Matriz de Referência, que dá origem ao teste. A TRI, para a atribuição da proficiência dos alunos, leva em conta as habilidades demonstradas por eles e o grau de dificuldade dos itens que compõem os testes. A proficiência é justamente o nível de desempenho dos alunos nas habilidades dispostas em testes padronizados, formados por questões de múltiplas alternativas. Através da TRI, é possível determinar um valor diferenciado para cada item (Ceará, 2014).

De maneira geral, a Teoria de Resposta ao Item possui três parâmetros, através dos quais é possível realizar a comparação entre testes aplicados em diferentes anos:

O Parâmetro que envolve a capacidade de um item de discriminar, entre os alunos avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram; o parâmetro B que permite mensurar o grau de dificuldade dos itens: fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade e o parâmetro C que realiza a análise das respostas do aluno para verificar aleatoriedade nas respostas: se

for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros de grau elevado, situação estatisticamente improvável, o modelo deduz que ele respondeu aleatoriamente às questões. (Ceará, 2014, p.21)

No SPAECE é utilizado a TRI para o cálculo da proficiência do aluno, que não depende unicamente do valor absoluto de acertos, tendo em vista que depende também da dificuldade e da capacidade de discriminação das questões que o aluno acertou e/ou errou. O valor absoluto de acertos permitiria, em tese, que um aluno que respondeu aleatoriamente tivesse o mesmo resultado que outro que tenha respondido com base em suas habilidades, elemento levado em consideração pelo “Parâmetro C” da TRI. O modelo, contudo, evita essa situação e gera um balanceamento de graus de dificuldade entre as questões que compõem os diferentes cadernos e as habilidades avaliadas em relação ao contexto escolar. Esse balanceamento permite a comparação dos resultados dos alunos ao longo do tempo e entre diferentes escolas.

A partir dos resultados de proficiências obtidos estatisticamente através da TRI, foram definidas categorias associadas aos níveis de proficiência estipulados na escala de proficiência. Essas categorias por níveis de proficiência estão agrupadas no quadros 1 e dizem respeito aos níveis na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática respectivamente.

Quadro 1 - Níveis de proficiência compreendidos pelo padrão de desempenho do ensino médio

PADRÃO DE DESEMPENHO	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA
MUITO CRÍTICO	Até 225	Até 250
CRÍTICO	De 225 a 275	De 250 a 300
INTERMEDIÁRIO	De 275 a 325	De 300 a 350
ADEQUADO	Acima de 325	Acima de 350

Fonte: Ceará (2009)

Os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes situações de desempenho. Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliadas, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos alunos. Além de evidenciar um significado pedagógico, cada um desses grupos, denominados Padrões de Desempenho, possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas (Ceará, 2014).

Na sequência, o quadro 2 apresenta as características gerais que norteiam as descrições dos Padrões de Desempenho. As análises baseiam-se na Matriz de Referência para a avaliação,

que tem sua origem nas propostas curriculares, mas não esgota o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, as considerações a seguir referem-se às habilidades avaliadas nos testes de proficiência, entretanto o professor, com base em sua análise pedagógica, pode realizar interpretações mais aprofundadas sobre os conteúdos disciplinares e o processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos.

Quadro 2 - Características norteadoras dos padrões de desempenho

MUITO CRÍTICO	Os alunos que se encontram nesse Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de recuperação com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes.
CRÍTICO	Neste Padrão de Desempenho, os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem a itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior. A equipe pedagógica deve elaborar um planejamento em caráter de reforço para os alunos que se encontram nesse padrão, de modo a consolidar aquilo que eles já aprenderam, sistematizando esse conhecimento e dando suporte para uma aprendizagem mais ampla e densa.
INTERMEDIÁRIO	As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram nesse Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de aprofundamento com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos.
ADEQUADO	Quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar, como ocorre com os alunos que se encontram nesse Padrão de Desempenho, é necessário proporcionar desafios a esse público, para manter seu interesse pela escola e auxiliá-lo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos.

Fonte: Ceará (2014)

Capítulo IV – Currículo, aprendizagem e avaliação

4.1 Introdução

Este capítulo apresenta diferentes definições sobre currículo, além de outras questões incorporadas ao mesmo, como é o caso de conhecimentos escolares, relações sociais, valores, poder e identidade. Traz também uma abordagem sobre aprendizagem e avaliação em meio a um contexto de indicadores de qualidade, onde está inserido o ProEMI/JF, tendo como foco primordial o sucesso escolar. Há ainda algumas considerações direcionadas aos debates da Base Nacional Comum no Brasil, além de um enfoque sobre diferentes conceitos de avaliação e a relação desta com o currículo.

4.2 Integração dos conceitos

O currículo como objeto específico de estudo e pesquisa “começa a adquirir foros de cidadania epistemológica com os trabalhos de Dewey, Bobbit, Charters, Herrick e Tyler, nas Universidades norte-americanas, onde são criados os departamentos de currículo e instrução, associados, entretanto, ao estudo das políticas educacionais (Pacheco, 2005, p.14).

No campo pedagógico, a palavra currículo possui várias definições (Ferreira, 2009), que estão atreladas a diferentes concepções, as quais segundo Candau e Moreira (2007) derivam de diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Sendo assim, currículo, inicialmente, pode ser entendido como um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplina e de conteúdos. Currículo é entendido, também, como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta, ou como um conjunto de experiências trabalhadas pela escola, ou conjunto das atividades e dos meios para alcançarem os fins da educação. Nessas perspectivas, o currículo envolve a definição de objetivos e a seleção, organização e avaliação dos conteúdos escolares.

Os debates sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre diferentes questões como: conhecimentos escolares, procedimentos e relações sociais que compõem o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (Silva, 1999). É nesse sentido que vem à tona a importância do currículo no processo educativo escolar.

É por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da

escola, o espaço central em que atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo e sobre os estudos que o tomam como objeto de análise. (Candau & Moreira, 2007, p.21)

Considerando a perspectiva foucaultiana aplicada à educação, é coerente dizer que o currículo é também uma questão de poder, de relações de poder, uma vez que o poder só existe em relação. Deacon e Parker (1994, p. 102) escrevem “que as relações de poder não são simplesmente ‘danosas’ (negativas, externas, centralizadas, homogêneas, repressivas e proibitivas); são também “benéficas” (positivas, internas, dispersas, heterogêneas, produtivas e provocativas)”.

Assim, qualquer discussão teórica ou conceitual sobre o currículo exige uma abordagem da aprendizagem e da avaliação, sendo três conceitos integrados, abrangendo o processo de educação e formação nos seus diferentes percursos escolares.

O conceito de aprendizagem é bastante complexo na sua definição, sobretudo quando relacionado com currículo, ou com o que de relevante veicula em termos de conhecimento escolar, e avaliação. A discussão em torno do conhecimento resulta numa série de problemas, com a confrontação de perspectivas relacionadas com o conhecimento poderoso, ou seja, disciplinar, e com o quotidiano que os alunos “experenciaram” em seus contextos e lugares de educação e formação. Lopes (1999), Lopes e Macedo (2011), Saviani, (2003), Veiga Neto e Nogueira (2010), e Young (2010, 2013, 2014) são os autores que mais contribuíram para essa discussão.

No conhecimento escolar, os conteúdos são roteiros de aprendizagens para os alunos, sendo o seu desempenho comparado constantemente a um percurso que necessita de ser validado em termos de uma avaliação que credencia a progressão, seja no final de um ano letivo, seja no final de um ciclo de estudos, tornando-se fundamental conhecer os possíveis conflitos que aparecem quando o currículo se torna num dos extremos, do conhecimento poderoso ou do conhecimento do quotidiano:

Na escola, a opção por currículo do tipo coleção ou por currículo integrado envolve tensões referentes não apenas a decisões concernentes ao conhecimento a ser ensinado, mas também a questões de ordem e controle. A adoção de um currículo integrado demanda uma nova modalidade de ordem, que precisa, então, ser concebida, planejada e aceita. O status e o âmbito dos diferentes conhecimentos também se alteram, assim como se modificam as relações entre professores e alunos. Nesse panorama, conflitos mostram-se passíveis de eclodir. (Moreira, 2013, pp. 43-44)

É, assim, a partir de um conhecimento disciplinarizado, marcado pelo conhecimento do cotidiano, que a aprendizagem, ou as aprendizagens, porque são múltiplas e multirreferenciais, se processa em contexto escolar, a partir de indicadores de qualidade que são cada vez mais decididos a nível transnacional, com repercussão a nível nacional, como é o caso do Programa do Ensino Médio Inovador, no Brasil. A aprendizagem é, por conseguinte, uma prática orientada pelo conhecimento escolar e legitimada pela avaliação. Quando essa aprendizagem atinge indicadores de qualidade, tanto ao nível de cada aluno, quanto no plano institucional, pode falar-se de sucesso escolar, traduzido em indicadores relevantes para todos os intervenientes no sistema educativo e para a sociedade, em geral.

Por esta razão, a avaliação nas escolas é vista como sendo integrada ao nível dos professores (avaliação do desempenho docente), dos alunos (avaliação da aprendizagem) e das escolas (avaliação institucional), ainda que, como é verificado em relatórios internacionais comparativos (Eurydice, 2004; OECD, 2013), essas avaliações funcionem de modo autónomo e completamente separadas e fragmentadas.

Na avaliação institucional o que se torna objeto de avaliação é a própria escola, entendida como instituição ou organização (Pacheco, 2014; Veloso, 2013).

Para Veloso (2013, p. 189),

quer pela ausência de informação, quer pela sua presença, o exercício de constituição de um conjunto de variáveis para tipificação das organizações escolares permitiu evidenciar um dos princípios básicos da educação – a participação democrática dos vários da comunidade educativa na organização da escola – como um fator nevrálgico de diferenciação das organizações e dos critérios (implícitos) que regem o processo de avaliação.

Sendo um trabalho de participação, a avaliação institucional requer um quadro teórico-conceitual (Sobrinho, 2003), bem como um modelo a ser implementado de acordo com princípios básicos de uma avaliação participativa e fundamentada na autoavaliação (Sobrinho, 2009). Em teoria e na prática, a avaliação institucional caminha entre a comparabilidade e a compreensibilidade, como reconhece Sobrinho (2003, p. 149): “a avaliação vive um conflito entre dois *logos* e entre dois registros de palavras”, isto é, entre o objetivo e o subjetivo, o quantitativo e o qualitativo, o somativo e o formativo.

A aprendizagem escolar necessita ser abordada em função quer do currículo, que é sempre uma proposta de educação e formação, quer da avaliação, a partir de referenciais discutidos e adotados nas escolas. Quando se discute, a nível oficial, a existência ou não de uma base curricular

comum, correspondente ao que se chama currículo nacional, na maioria dos países, há indicadores de qualidade que são introduzidos para que os alunos adquiram determinadas aprendizagens, a partir de disciplinas e conteúdos. No entanto, há uma significativa divergência de abordagens, sobretudo quando estão em confronto diversos tipos de conhecimento (Veiga, Neto & Nogueira, 2010), quanto ao impacto na melhoria dos resultados de uma base comum nacional (Alves, 2014). Assim, Machado e Lockmann (2014, p. 1599) referem que

é preciso que os currículos não se limitem aos conhecimentos, saberes e valores, mas que sejam capazes de incentivar a aprendizagem de habilidades para que os sujeitos aprendam a fazer escolhas, sejam responsáveis por si e conduzam suas vidas dentro das prerrogativas atuais.

Conceitualmente, a aprendizagem escolar pode ser abordada a partir de diversos paradigmas (Bruner, 1966; Meirieu, 1988), sendo marcantes o comportamentalista e o cognitivista, que, segundo (Biesta, 2009, 2013), têm estado na origem do lado mais instrucional do currículo, já que existe a educação no sentido de uma formação mais para a cultura e para a vida que nem sempre é valorizada em contexto escolar, sobretudo quando os indicadores de qualidade têm como ponto de chegada determinados resultados escolares expressos em porcentagens.

Com a discussão teórica introduzida pela pós-modernidade e pelo pós-estruturalismo (Pacheco, 2005), o currículo, o conhecimento, a aprendizagem e a avaliação alteram-se significativamente, não sendo mais possível falar de “universalidades”, de “bases comuns”, de “referenciais”, mas sim de singularidades e subjetividades. É precisamente neste contexto que (Lipovetsky, 2016, p. 321), lança a questão se é possível aprender sem escola:

*É um enterro demasiado rápido da escola clássica, que ainda não disse a sua última palavra: muito pelo contrário. Mais do que nunca, precisaremos de professores para transmitirem os saberes básicos, ensinarem os jovens a ler, a escrever, a contar, a falar e até a pensar com o que isto implica de rigor, raciocínio de argumentação, de formulação certa e de precisão em termos de utilização dos conceitos. E quanto mais numerosos são os conteúdos disponíveis, mais crucial é a forma de interpretá-los, escolhê-los, organizá-los e ordená-los: a informação *bruta* não é sinónimo de conhecimento verdadeiro. O universo do digital pode encher as cabeças, mas tem o poder de criar *cabeças bem feitas*: o processo tecnológico não é o processo cognitivo; estar ligado não é suficiente para pensar.*

Recorrendo-se a Young (2011, p. 614), “há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além da sua experiência, por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas”. Assim, “o currículo precisa de ser visto tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes”, pelo que “o conteúdo é importante não como factos a serem

memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele, os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão no seu aprendizado”.

De acordo com Blais, Gauchert e Ottavi (2014, p. 322), “não pode haver verdadeira liberdade intelectual sem o peso da aprendizagem organizada e da transmissão do saber”, sendo que transmitir e aprender são duas faces interligadas ou duas faces da educação humana. Ainda nas palavras dos autores, a crise atual da escola deve-se à morte da transmissão e à afirmação da aprendizagem que lhe sucedeu, apesar desta não ter originado uma escola mais justa e eficaz. Deste modo, a eficácia depende:

De uma série de condições que intervêm tanto ao nível da escola como da sala de aula e que condicionam o perfil de eficácia da escola e a melhoria dos níveis de desempenho dos alunos (...): a planificação colaborativa, o desenvolvimento profissional, o questionamento e a reflexão, o envolvimento dos alunos, o desenvolvimento de lideranças e a coordenação (Veloso & Vitorino, 2013, p. 78).

O debate sobre uma base nacional comum curricular no Brasil aconteceu com a promulgação da LDB em 1996 já foi focado sobre a necessidade de uma

base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Artigo 261).

Após a LDB (Brasil, 1996), os debates continuaram com a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a) e culminaram com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2010) e também pelo PNE (Brasil, 2014) intituido pela Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014. O Plano possui 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas fizeram referência à Base Nacional Comum Curricular (BNC), de modo que a Lei propõe o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio.

No que se refere à Base Nacional Comum, as articulações políticas culminaram (Elizabeth, 2014) com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento diferencia a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e define que

União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem pactuar as ações e fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (MEC, 2014, meta 7).

Em meio às 20 metas e mais de 200 estratégias propostas pelo PNE, as quais são amplamente criticadas quer pela vagância com que se apresentam, bem como pela falta de recurso ou pela falta de um planejamento financeiro direcionado a melhor gestão dos recursos, dentre outras questões. Vale considerar que o PNE no Brasil foi planejado para um país que está imerso em uma grande crise político-econômica que traz consigo consequências reais e retrocessos significativos para todas as dimensões sociais. Essas implicações, por sua vez, alcançam a educação e especificamente as políticas curriculares. Entretanto, mesmo em meio a toda essa problemática é importante destacar que:

Fortalece-se e prossegue o debate sobre a tessitura de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta curricular foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) no mês de setembro do ano de 2015, sendo defendida como projeto ancorado no Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024). O referido documento é compreendido pelos organizadores como um dispositivo capaz de “(re) orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica”, e se constitui pelos conhecimentos fundamentais aos quais os/as estudantes brasileiros (as) devam ter acesso para que sejam garantidos seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo acrescido a este a parte diversificada que corresponde a 40% da totalidade do currículo (MEC, 2015). O movimento em prol da Base afirma que a adoção de um currículo único propiciará o inverso da cultura vigente, ou seja, o currículo definirá a avaliação e os livros didáticos, e não o contrário. (Rocha & Pereira, 2015, p. 217).

É válido enfatizar que mesmo em meio às polêmicas que permeiam o tema BNCC, vários autores (Cury, 2014; Macedo, 2015; Oliveira, 1997; Pereira & Albino, 2015) abordam que esse tema não é novo, assim como não são novas as polêmicas que giram em torno do mesmo. Outra questão importante são as preocupações atribuídas a BNCC seja quanto à garantia do espaço da diferença, bem como referente ao retorno da lógica tecnicista sob os pilares neoliberais da responsabilização, à insipiente participação dos profissionais da Educação, às implicações nas políticas de formação docente e de avaliação e ao prejuízo da autonomia docente (Pereira & Rocha, 2015).

Dando continuidade a essa lógica, merece buscar as considerações de Marchelli (citado em Pereira & Rocha, 2015) quando enfoca que é preciso abrir novos caminhos para o debate contemporâneo em torno da ideia de bases curriculares nacionais e neste sentido, destaca-se o que Alves (2014) defende, quando pensa ser preciso pensar currículos, com todos os que atuam na Educação, exigindo processos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais.

Sobre a fixação de bases curriculares, deve-se “assumir que diferentes negociações de sentidos produzem traduções no/do currículo”. Portanto, acredita que deve ser considerado e

problematizado “o que está sendo realizado nas escolas”, assegurando que o “debate crítico sobre o que é realizado pode ser uma aposta mais plural e heterogênea” (Lopes, 2015, p. 460). De modo geral, o campo de currículo pode ser considerado uma arena multifacetada onde pairam diferentes interesses e, desse modo, sempre resultará em abordagens polêmicas.

4.3 Avaliação educacional

Apesar de ter em si abordados os conceitos de currículo, aprendizagem e avaliação, foca-se neste ponto avaliação educacional, perspectivada quer a partir de referentes teóricos, quer na base de indicadores de qualidade.

Avaliar vem do latim *a+valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor. Ainda que, para Franco (1998, p. 119), a avaliação seja considerada uma atividade tão antiga quanto o surgimento da consciência humana, foi em 1930 que Ralph Tyler usou o termo no sentido da avaliação da aprendizagem: “é muito necessário cotejar cada instrumento de avaliação que for proposto com os objetivos que se têm em mira e ver se aquele utiliza situações capazes de evocar a espécie de comportamento que se deseja como objetivo educacional” (Tyler, 1981, p. 166).

Este educador norte americano se dedicou à questão de um ensino que fosse eficiente. Referente a esse tema, pesquisadores da área da avaliação definiram o período de 1930 a 1945, como “tyleriano” da avaliação da aprendizagem, essencialmente centrado na avaliação de resultados orientados pela definição de objetivos, no quadro teórico da abordagem sistêmica. Mesmo após a utilização do termo e passadas várias décadas, prevalece ainda até os dias atuais uma perspectiva “tyleriana” da avaliação, entretanto reforçada pela cultura de avaliação e responsabilização, com vista à implementação de uma lógica que favorece os resultados e o sucesso medido através de indicadores de qualidade. Esta perspectiva tem sido acentuada pelos organismos transnacionais a partir da definição de padrões que servem como modelos para a realidade educacional.

O processo de avaliação é analisado por diferentes pesquisadores, entre os quais Vasconcellos (2009, p. 29), que considera que o ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, bem como suas capacidades intelectuais e habilidades, seus sentimentos e ideais e suas paixões e ideologias.

Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais. Na visão de Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Ainda no que se refere à avaliação, Hoffmann (1994, p.58) aponta dois princípios norteadores da avaliação como mediação: O Diálogo e o Acompanhamento. Na perspectiva de avaliação mediadora, o diálogo não se reduz a conversa pautada em perguntas e respostas, mas na ação de reflexão em que professor e aluno refletem juntos sobre o objeto de conhecimento e isto “exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber”. O acompanhamento não se restringe a estar junto a, mas amplia-se a favorecer:

O acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber (Hoffman, 1994, p.58)

Para Luckesi (2008, p.165), a avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora”. Ainda de acordo com este autor, a avaliação deve auxiliar o crescimento do educando, ou seja, o seu desenvolvimento. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão (Luckesi, 2000, p.172).

Este estudioso do campo da avaliação desperta também a atenção para a necessidade de se realizar uma distinção entre os termos avaliação de aprendizagem e avaliação, este no sentido mais geral de julgar e, aquele, focado na avaliação de percursos escolares. Avaliar significa, por exemplo, julgar, através de provas e exames, o desempenho do educando sobre determinado conteúdo (conjunto de informações, habilidades, convicções, criatividade, etc.), classificá-lo em aprovado e reprovado, utilizando nota de 0 a 10, e ordená-lo em variados níveis. Esta prática é um julgamento seletivo:

Vale a pena trazer à cena a expressão instrumentos de avaliação, utilizada com o significado de testes, provas, redações, monografias etc. Esses instrumentos são os recursos utilizados para proceder à avaliação, ou seja: (1) modos de constatar e configurar a realidade; (2) critérios de qualidade a serem utilizados no processo de qualificação da realidade; (3) procedimentos de comparação da realidade configurada com os critérios de qualificação

preestabelecidos. Testes, provas, questionários, redação, arguição, entre outros, de fato são instrumentos de coleta de dados para subsidiar a constatação (ou configuração) da realidade, que, por sua vez, permitirá a sua qualificação, qualificação da realidade descrita, centro da atividade de avaliar. Com isso, queremos lembrar que, cotidianamente, confundimos instrumentos de coleta de dados com instrumentos de avaliação, o que dificulta ainda mais as tentativas de superação do equívoco de praticar exames e chamá-los de avaliação. As provas, que são os instrumentos dos exames, passaram, direta e imediatamente, a ser denominados instrumentos de avaliação. Trata-se, no entanto, de uma inadequação que automaticamente repetimos. Estes instrumentos como coletas de dados não deve ser confundida com avaliação. Avaliar é um processo mais complexo não tão quantitativo, nem mecânico. Como a avaliação envolve atitudes humanas é muito complexa querer compreender este processo. Para avaliar devemos utilizar uma série de instrumentos unicamente para ajudar a ter uma noção sobre a evolução do processo educativo (Luckesi, 2002, p. 82).

No entender de Kraemer (2005), avaliação significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões de que os alunos se apropriaram. Sendo assim, a avaliação revela não só os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso, mas também as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Para Demo (1999, p.1):

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados estejam sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Nesse sentido, a avaliação, conforme Perrenoud (1999, p.13), não pode ser considerada um fim em si, já que é uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolar. A avaliação serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos. Gil (2009, p. 25) descreve que nas sociedades contemporâneas “pode-se apontar a avaliação enquanto método universal de formação de identidades necessárias à modernização”, sobretudo se esta avaliação for determinada pelo “discurso da competência e da redução da subjectividade a perfis numéricos de competências” , pois “a avaliação dará e medirá o mérito e a recompensa” (Gil, 2009, p.26) e “em todos campos avaliados, o ser homem mede-se pela sua posição nas escalas das performances a que incessantemente é submetido” (Gil, 2009, p. 52). Ainda segundo o autor, o indivíduo

é submetido a uma grelha geral em que se comparam, se quantificam e se qualificam competências. A avaliação aplica-se a grupos, populações, em que o indivíduo se integra, enquanto “ser avaliado”, como uma entidade comparável. Homogeneizada por padrões que valem para todos. Estes padrões marcam o grau máximo de poder e de saber. Como tal, induzem no indivíduo a convicção de que está sempre numa situação (a que corresponde um sentimento) de inferioridade e de “impoder” face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado (que vai esforçar-se por a atingir” (Gil, 2009, p. 53).

Avaliar, como define Roldão (2008, p. 41), é estabelecer “um conjunto organizado de processos que visam (i) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (ii) a verificação da sua consecução”. Todavia, como reconhece a mesma autora, “aquilo a que assistimos nas escolas nestas últimas décadas como mudança de terminologia de avaliação (também consagrada nos próprios normativos legais que sobre ela foram sendo produzidos), não se traduziu em mudanças sensíveis nos modos e nas finalidades da avaliação” (Roldão, 2008, p. 43).

Relacionado com essa questão, Roldão e Ferro (2015, p. 7) relatam que estudos internacionais de impacto mundial como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT – PISA*), ou documentos estruturantes de política educativa assentes em investigação (*ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2005; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2015*), tem de maneira recorrente sublinhando o caráter central da variável “modo de ensino do professor” na correlação com os melhores resultados dos alunos, controladas as variáveis de pertença econômico-social e nível cultural. Tais constatações implicam que seja redirecionado o olhar para o modo de ensinar, no sentido dos processos de desenvolvimento curricular mobilizados em face dos diferentes alunos, vindo a acentuar igualmente a importância nuclear da regulação e do *feedback* nesse processo enquanto avaliação reguladora (Black & Wiliam, 1998, 2009; Hattie & Timperley, 2007), dimensão essencial da promoção eficaz de qualquer aprendizagem, escolar ou não escolar.

Tem sido comum nos sistemas de educação e formação, tal como outros, são “cada vez mais redefinidos, reestruturados e invadidos pelas lógicas da concorrência, da competição e da obtenção de resultados, que se impõem como a matriz, a pedra angular, da organização do nosso universo social” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 48). Dessa forma é que a comparabilidade se tenha tornado no referente principal da cultura de avaliação de prestação de contas e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso, pelo que as políticas curriculares e as avaliações são espelho e reflexo (Teodoro & Montané, 2009).

De acordo com Afonso (2011, p.84), a avaliação também pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Ou seja, a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica em muitos

casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou auto avaliação (mesmo que implícita). A avaliação precede (ou pode preceder) a prestação de contas (Dimmock & Hattie, 1990; Kogan, 1986), sendo que, na sequência da prestação de contas, também pode haver lugar a uma avaliação que considere as informações disponibilizadas sobre as políticas, ações e desempenhos em causa.

Por isso, Afonso (2009) diz que é necessário atender não apenas à questão da avaliabilidade, mas também à congruência mais ampla entre os modelos de avaliação e os modelos de *accountability*. Onde não houver garantia de avaliabilidade (ou seja, sem a presença de condições que possibilitem desenvolver processos baseados em metodologias credíveis, válidas e fidedignas, e que permitam emitir e fundamentar juízos valorativos sobre práticas, instituições, contextos e políticas), haverá prejuízos nas formas de prestação de contas e de responsabilização, ou seja, uma parte fundamental dos processos de *accountability*.

É necessário considerar que, embora haja diferentes modelos de *accountability* que integram, em diferentes combinações, os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização, o modelo defendido pelas ideologias neoconservadoras e neoliberais (atualmente hegemónicas em muitos países) é essencialmente um modelo misto (Afonso, 2010, 2012) no qual os diferentes pilares se dividem entre o Estado e a sociedade civil. Desse modo, a prestação de contas à sociedade e ao mercado acontece por meio da divulgação pública de rankings que comparam resultados escolares dos alunos e, através deles, fazem a seriação das respetivas escolas.

Este modelo contém ainda dimensões típicas de mercado porque pressupõe a oferta e a procura, a liberdade de escolha, a competição entre o público e o privado e a expectativa de que os indivíduos devem agir não como cidadãos mas como consumidores da educação. Porém, a administração do pilar da avaliação e as sanções negativas ou as recompensas/bonificações (referentes ao pilar da responsabilização) são controladas e administradas pelo Estado, pelo menos no que diz respeito às escolas públicas. (Afonso, 2014, p.501)

Entretanto, mesmo em meio a várias críticas ao modelo de *accountability* quando o mesmo é trabalhado dentro de um conjunto de relações articulado e sustentável (Afonso, 2014), não apenas na sua dimensão argumentativa e dialógica, mas também nas suas dimensões avaliativas, políticas, éticas e metodológicas, com alguma frequência (Afonso, 2009), antecedida (e sucedida) por processos claros e rigorosos de auto avaliação e/ou avaliação (interna e/ou externa), incluindo ainda, em fase posterior, processos congruentes de responsabilização, ainda que nunca isento de

tensões ou contradições, o mesmo pode servir a vários interesses, remetendo assim a discursos e práticas não vulgares.

Vale considerar a importância de uma visão crítica e avançada pondo em confronto uma visão hegemônica e uma visão contra hegemônica, atreladas a uma democracia mais avançada junto a partilha de poder (Mathinson & Ross, 2002). Importa enfatizar que, conforme Afonso (2012), a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização não são capazes de, por si só, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os défices e problemas de qualidade da educação pública. É nesse sentido que a construção de consensos, a comunicação e o diálogo são dimensões fundamentais de “uma prática discursiva de *accountability*”, mas “o potencial positivo desta forma inteligível e reflexiva de *accountability* tem sido negligenciado em muitas das teorizações contemporâneas” (Ranson, 2003, pp. 460-461).

Dando sequência a esta reflexão sobre avaliação, Roldão e Ferro (2015, p. 8) enfocam que a avaliação escolar, todavia, vem-se constituindo, na cultura dos sistemas educativos, das escolas e dos professores, como uma entidade autônoma, com vida e lógicas próprias, que interrompem – e em larga medida pervertem – a integridade do processo. Relacionado a esse paradoxo, Zabalza (1992, p. 224) apresenta o seguinte exemplo:

Se um dia chego à aula e digo aos alunos que, no dia seguinte “não haverá aula” porque vamos fazer avaliação, que “retomaremos” as aulas normais logo no dia seguinte, estou a exprimir, com palavras claras e explícitas, que a avaliação a que procedo supõe um corte na marcha normal das aulas e que, no que se refere ao próprio processo didático, a avaliação não vai ter consequências diretas (quer dizer, as aulas após-amanhã e as seguintes, após a avaliação, não serão, em princípio, diferentes das anteriores à avaliação e se o forem não será como consequência dessa avaliação).

Diante desse exemplo fica clara a separação entre ensino-avaliação, onde inexistente uma cultura curricular, além de apontar um ensino pautado pelo mecanicismo. Também foi focado, conforme Roldão e Ferro (2015), que a avaliação não é fundada na análise dos processos de ensino-aprendizagem escolares enquanto processos de desenvolvimento curricular sustentados em critérios de rigor e conhecimento científico e clarificadores da sua natureza e dinâmica próprias. Em meio a essa questão, Pacheco (2011, p.76) enfoca que:

é possível observar que entre Currículo, Aprendizagem ao longo da vida e Avaliação há uma forte interdependência, na medida em que não é possível ignorar alguns dos conceitos nas abordagens das políticas de educação e formação, bem como a relação que existe entre eles, pois as aprendizagens, em função dos contextos formais, não formais e informais, são de natureza curricular e são validadas por processos e práticas de avaliação.

É importante lembrar, de modo a evitar confusões, que a avaliação educacional é um campo muito amplo, o qual é composto por subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macro análises, de programas, avaliação institucional e auto avaliação. No entanto, e segundo Gatti (2002), quando se fala em avaliação educacional, o que vem à mente é a noção de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual. A presença dos processos avaliativos e presentes no ambiente escolar, em todos os níveis, fez com que as pessoas se reportassem de imediato a esse tipo de avaliação quando se fala em avaliação educacional, restringindo seu significado. Além disso, exames como os vestibulares, o Provão e o Enem, com o destaque que a grande mídia lhes dá, reforçam outra associação: “avaliar é medir conhecimento. Mas o campo da avaliação educacional é mais abrangente, como já dissemos, e seu papel deve ser mais construtivo, até porque avaliar é muito mais do que medir” (Gatti, 2002, p. 18).

Pela importância que tem na sociedade e no sistema educativo, a avaliação inscreve-se de forma autoritária nas expectativas dos sujeitos (Pacheco, 2012, p.7), estabelecendo mecanismos próprios que conduzem ao sucesso/insucesso, pois, da relação entre as duas funções dominantes da avaliação, a certificação e o reconhecimento do mérito constituem a etapa final, mesmo que ao longo do processo esteja a função de melhoria.

Em resumo, o que se pretende é que a avaliação contribua para que as escolas exerçam a sua missão num quadro favorável e coerente e com um mínimo de condições. Ainda que não se possa aguardar que todas essas condições estejam asseguradas para se proceder à avaliação, impõe-se uma integração e um equilíbrio de esforços e de prioridades (Azevedo, 2007). A avaliação também precisa estar comprometida “com a produção de conhecimento, a compreensão e a interpretação dos fenômenos educativos, com vista ao seu aprofundamento democrático e educacional, e à sua progressiva apropriação por parte das lógicas de ação dos atores educativos” (Lima, 2011, p.81). Ainda dentro dessa lógica, Biesta (2013) enfoca a importância de que questões educacionais referentes a resultados educativos precisam possuir um pensamento comprometido com os valores com o qual seja decisivo discutir o que é educativamente desejável.

Em meio a essa questão está o processo de avaliação, já que avaliação também é currículo (Lima, 2011, p.73), seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular ou para a sua manutenção e controle, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos. Os currículos dos estabelecimentos

escolares são profundamente influenciados pelas diversas políticas e práticas de avaliação e, especialmente, pelas concepções organizacionais de escola mais congruentes com a tese de um crescente fenômeno de hiperburocratização da avaliação: as concepções formalistas, racionalistas e mecanicistas da organização escolar.

Essas concepções afastando-se de representações teóricas de escola como, por exemplo, “arena política e cultural”, “anarquia organizada” ou “sistema debilmente articulado” e, ao invés, voltando a acentuar o carácter instrumental da organização escolar, entendida como *organum* ou instrumento técnico-racional em busca da realização de objetivos claros e consensuais, através de tecnologias objetivas e fiáveis, reforçam as lógicas burocrático-racionais e positivistas da avaliação. (Lima, 2011, p.73)

Vale considerar ainda que a “descolonização” da educação, face às lógicas naturalizadas de eficácia do “eficientismo”, revela-se atualmente um projeto de difícil de realização, especialmente quando as decisões políticas continuam legitimadas pelos discursos de “qualidade total” e da “excelência”, dos “padrões de exigência”, das “lideranças fortes e individuais”, da “gestão por resultados”, das “escolas eficazes” (Lima, 2011, p.411).

Dentro desse cenário, a avaliação educacional, em especial quando se leva em consideração os avaliadores externos das avaliações em larga escala, continua desvinculada dos sistemas de regras e da ação pedagógica mais típicos de professores e alunos, em contexto escolar e de sala de aula, para ser transformada num complexo sistema de expertise e de regras periciais que, progressivamente transcende, a legitimidade, os saberes e as capacidades dos atores escolares.

São bastante comuns os debates acerca das dificuldades em investir numa avaliação que esteja ao serviço das aprendizagens e que, por isso, ajude os alunos a aprender. Estas dificuldades estão atreladas a medidas políticas mais orientadas para apoiar o que se passa na sala de aula, por medidas tomadas no nível das escolas, articuladas com os seus projetos educativos e curriculares, além de passar pelo esforço dos professores, análise da investigação que tem sido realizada, das metodologias utilizadas e das práticas pedagógicas (Fernandes, 2011). Dentro dessa lógica, é essencial que haja uma articulação entre: aprender, avaliar, ensinar, destacando-se a *avaliação para as aprendizagens*, numa perspectiva formativa, da *avaliação das aprendizagens*, enfocada no sentido mais somativo.

Nas últimas décadas, a evolução dos sistemas de ensino, tanto relativamente ao desenvolvimento de uma perspectiva de avaliação de resultados, bem como no que diz respeito a valorização das competências, parece ser o critério para medir o sucesso e o fracasso, ou seja, o

sucesso de uma abordagem parece existir, principalmente, em função da sua capacidade de integrar a questão da avaliação dos conhecimentos dos alunos (Gerard & Roegiers, 2011, p.145), bem como o fracasso dos alunos face aos resultados escolares pretendidos e por norma traduzidos em indicadores de qualidade.

Sobre a avaliação externa em larga escala, é reconhecido que a sua implementação nos sistemas educativos nacionais tem contribuído para a standardização baseada na ideia de um aluno ideal padrão, geralmente definido pela busca do seu sucesso máximo, portanto sendo está a principal crítica que tem recebido quando a educação no seu todo é secundarizada. Porém, a avaliação em larga escala representa um importante marco na evolução dos sistemas educativos. Se é fundamental olhar externamente, a partir de uma linguagem comparativa e na base de resultados quantificados, também é necessário considerar a avaliação na sua perspectiva qualitativa, como o faz Gatti (2003, p.110), quando aborda a aprendizagem:

Estas questões dizem respeito à construção e vivência de uma filosofia que fundamente o trabalho educacional que sustente uma concepção de currículo; portanto, que haja a superação da concepção fragmentada de ensino que prevalece hoje em nossas escolas: em geral, não há uma filosofia de trabalho de formação que seja o eixo articulador de todas as atividades didáticas na escola e que dê sentido e defina o papel que cada atividade tem na trajetória a ser percorrida por professores e alunos nas salas de aula ou na escola. Havendo um eixo norteador consensuado e conhecido, partilhado, assumido e renovado, com compromisso, por todos os envolvidos na formação das crianças e jovens, as articulações das aprendizagens serão amplamente favorecidas e a avaliação tomará sentido a partir desse eixo. Ou seja, um bom ensino só se processa em um ambiente em que a integração curricular é vivenciada coletivamente e um processo de avaliação de alunos adquire seu pleno sentido no âmbito desta totalidade e na especificidade do papel que cada atividade ou disciplina tem no concerto do conjunto a que pertence.

Pautado nessa concepção, levantar dados, por testes, provas clássicas ou avaliações em larga escalas são insuficientes no que se refere a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que estes instrumentos dão base para se começar um processo avaliativo mas não são suficientes; por isso, para Gatti (2003) é preciso inferir, comparar, analisar consequências, examinar o contexto, estabelecer valores, aquilatar atitudes, formas de comunicação, fazer a autocrítica de valores pessoais, etc. e, para tanto, é necessário que se tenha algum suporte referencial em concepções educacionais, fundamentado em reflexões e consensos, trabalhado antes, durante e depois do processo avaliativo. Assim, para Sousa e Oliveira (2010) a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade, ao mesmo tempo em que são valorizados indicadores de

qualidade só são possíveis de serem analisados criticamente através da avaliação e não pelo senso comum.

É neste sentido que o trabalho de pesquisa incide no Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, com os indicadores de qualidade que promove para que a educação esteja orientada para o sucesso, tornando-se pertinente discutir de forma integrada avaliação, aprendizagem e currículo. Tal como o programa é apresentado, os indicadores de qualidade estão relacionados, entre outros, com a ressignificação da prática pedagógica, o trabalho interdisciplinar, o desempenho das escolas na avaliação externa, o desempenho dos alunos na avaliação da aprendizagem, a contextualização do currículo, a autonomia escolar, a colaboração docente, a gestão colaborativa e a participação da comunidade local integrada a escolar.

Capítulo V – Metodologia do estudo

5.1 Introdução

Neste capítulo descrevem-se as opções realizadas no desenho de estudo no âmbito do referencial teórico que proporciona embasamento para o mesmo, enfoca a natureza da investigação, caracterizando o mesmo como um estudo de caso, define a população e os respondentes da pesquisa, perpassando ainda pelas técnicas de coleta de dados, dando ênfase à descrição do seu processo de construção, validação e aplicação, e referindo-se as técnicas de análise de dados.

5.2 Natureza da investigação

Na investigação educativa, como em qualquer processo de pesquisa, é necessário ter uma visão conjunta dos fatores que estão presentes numa dada realidade que se torna objeto de investigação, ou que se constitui, de acordo com Woods (1999, p. 52) num mundo social empírico, que define do seguinte modo:

Por “mundo social empírico” entende-se a vida social dos indivíduos minuto a minuto, dia a dia, à medida que interagem entre si, que desenvolvem entendimentos e significados, que se envolvem em “ações conjuntas” e respondem uns aos outros, que se adaptam a situações, que se encontram organizam para resolver problemas que surgem nas circunstâncias em que se encontram.

De modo a captar na sua profundidade e totalidade um dado mundo social empírico, que se torna num objeto de pesquisa, o investigador tem de utilizar as abordagens que essa mesma realidade exige, pelo que a opção por uma determinada metodologia é algo que está umbilicalmente articulado com o objeto que se transforma num problema (Almeida & Pinto, 2001) e em objetivos de pesquisa.

Deste modo, a metodologia a seguir é uma opção do investigador que depende do problema a ser analisado, bem como de uma estratégia, sempre flexível tanto no que se refere ao problema a investigar, como na maneira que irá decorrer a pesquisa (Coutinho, 2011).

Definido o objeto de pesquisa, dentro de um dado mundo social empírico, a natureza da investigação, de acordo com os quadros paradigmáticos existentes (Bogdan & Biklen, 1992), o investigador, partilhando conceitos e práticas que são comuns a outros investigadores, como estabelece Khun (1962) para a noção de paradigma, escolhe as técnicas de coleta e análise dados (Pacheco, 1995), na pressuposição de que os dados qualitativos são distintos dos dados quantitativos, exigindo não só abordagens diferentes, mas também modos específicos de singularização e generalização dos dados (Arnal & Latorre, 1994; Erickson, 1986).

A opção feita neste estudo é a de utilizar dados qualitativos e quantitativos numa simbiose que representa uma pluralidade de abordagens (Amado, 2013; Lee, 2002; Lessard-Hébert, 1996; Ozga, 2000; Pacheco, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1997) que respondem diretamente ao problema de investigação, com incidência no estudo de caso.

5.3 Estudo de caso

Dentro do pluralismo metodológico resultante dos paradigmas de investigação, sem entrar na sua conflitualidade em termos de objeto de investigação, o estudo de caso é “uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações, podendo posteriormente encetar com outros casos e formular determinadas generalizações” (Morgado, 2013, pp. 56-57). Considerando as suas características (estudo holístico, interpretativo, empírico e empático), o estudo de caso pode assumir diversos tipos, sendo de salientar o estudo de caso intrínseco (neste caso, o ensino médio, no Brasil), bem como o estudo de caso instrumental (o ensino médio no nordeste brasileiro e no Estado do Ceará).

De acordo com Stake (2007, p. 19), o estudo de caso instrumental abrange “estudos de casos coletivos”, com vista à compreensão de uma situação que se converte numa realidade empírica. No campo educacional, o estudo de caso tem sido amplamente utilizado quando se tem o propósito de compreender, explorar ou descrever fatos e realidades complexas, sem o intuito de buscar uma explicação quantitativa. Para Morgado (2013, p. 57) o conhecimento gerado pelo estudo de caso “é mais concreto e mais contextualizado” porque surge do estudo de uma situação em que se favorece a profundidade dos dados obtidos.

Dentro desta perspetiva, e atendendo à problemática e aos objetivos da investigação, consideramos que o estudo de caso foi o que se revelou mais adequado por ter atributos de uma pesquisa que procura respostas para os tipos de questões: “como” ou “por que”, e que tem como foco eventos atuais em que o investigador possui pouco ou quase nenhum controle (Yin, 2010). Neste sentido, esta investigação assumiu a forma de estudo de casos “múltiplos” (Coutinho, 2011; Yin, 2010), com abordagens qualitativa e quantitativa em que foram analisados o desempenho de alunos de diferentes séries e escolas do Ensino Médio, sendo essas localizadas em diferentes regionais de ensino e diferentes cidades do Estado do Ceará.

O que particulariza o estudo de caso é ênfase na interpretação, numa focalização progressiva, com vista à compreensão de múltiplas realidades, que abarcam necessariamente múltiplas realidade de estudo (Stake, 2007).

5.4 Descontinuidade e profusão de políticas

De acordo com Yin (2010, p. 77), não deve ser utilizada a lógica da amostragem nos projetos de casos múltiplos, visto que não se pode considerar “os casos múltiplos similares aos respondentes múltiplos em um levantamento (ou aos sujeitos múltiplos em um experimento)”. Neste sentido, a lógica a ser utilizada nos projetos de casos múltiplos é a da replicação, isto é, “cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que (a) possa predizer resultados similares (uma replicação literal) ou (b) possa conduzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (uma replicação teórica).” (Yin, 2010, p. 78).

A população deste estudo empírico corresponde aos docentes do ensino médio do Estado do Ceará que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, docentes que lecionam a disciplina de Matemática, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares considerados na sua globalidade; a amostra não obedece a critérios estatísticos, pois não se pretende a busca da generalização dos resultados, traduzindo-se, preferencialmente, numa escolha aleatória de escolas e professores que podem representar, em termos de profundidade do estudo, o objeto de investigação.

Neste caso foram selecionadas 100 escolas estaduais de ensino médio regular que participaram do primeiro ciclo (Ciclo 1) do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (ProEMI/JF) no estado do Ceará, ciclo este que aconteceu no período de 2012 a 2014. Vale considerar que no primeiro ano do Ciclo 1, ou seja, em 2012, havia um total de 511 escolas estaduais com ensino médio regular. A adesão inicial para este primeiro ciclo contou com a participação de 100 unidades escolares, significando 19,56% de escolas; sendo esta a amostra que iremos trabalhar. As demais escolas do estado, foram sendo inseridas no projeto nos anos subsequentes, sendo 125 no ano de 2013; 175 no ano de 2014; 75 no ano de 2015 e 36 mais as que forem criadas no ano de 2016. As 100 escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF estão distribuídas 20 CREDES, 3 SEFOR e 74 cidades do Estado do Ceará, como mostra a tabela 12:

Tabela 12 - Regionais de Ensino, localização e escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará

CREDE	CIDADE	ESCOLA
01	CAUCAIA	EEFM Edson Correa
	EUSÉBIO	EEFM Manuel Ferreira da Silva
	MARACANAÚ	EEFM Prof Edmilson Pinheiro
	MARACANAÚ	EEFM Ten Mario Lima
	MARACANAÚ	Liceu Prof Fco Oscar Rodrigues
02	AMONTADA	EEFM de Amontada
	ITAPIOCA	EEM Joaquim Magalhães
	ITAPIOCA	EEM Maria Nazeré de Sousa
	PARAIPABA	EEM Eng Ageu Romero
	PENTECOSTE	EEM Etelvina Gomes Bezerra
	TRAIRI	EEM Padre Rodolfo Ferreira da Cunha
	TURURU	EEFM Luiza Bezerra de Farias
	UMIRIM	EEM Maria Iracema Uchoa Sales
URUBURETAMA	EEFM Mons Antero Jose de Lima	
03	CRUZ	EEM São Francisco da Cruz
	ITAREMA	EEM Luzia Araújo Barros
	JIJOCA DE JERICOACOARA	EEM José Teixeira de Albuquerque
04	CAMOCIM	Liceu De Camocim Deputado Murilo Aguiar
	MARTINÓPOLE	EEM Murilo Braga
05	CARNAUBAL	EEFM Antônio Raimundo de Melo
	CARNAUBAL	EEFM Joaquim Bastos Gonçalves
	CROATÁ	EEM De Croatá Flávio Rodrigues
	GUARACIABA DO NORTE	EEFM De Guaraciaba do Norte – Ma Marina Soares
	SÃO BENEDITO	EEFM Ministro Antônio Coelho
	TIANGUÁ	EEM Monsenhor Aguiar
	VIÇOSA DO CEARÁ	EEFM Deputado Manoel Rodrigues
06	ALCÂNTARAS	EEM Francisco de Almeida Monte
	FRECHEIRINHA	EEM Antônio Custódio
	GRAÇA	EEM Raimundo da Cunha Brito
	GROAÍRAS	EEM Monsenhor Linhares
	MERUOCA	EEFM Monsenhor Furtado
	MORAÚJO	EEM Huet Arruda
	MUCAMBO	EEM José Claudio de Araújo
	SOBRAL	Colégio Estadual Dom José Tupinambá Da Frota
	SOBRAL	EEFM Deputado Cesário Barreto Lima
	SOBRAL	EEFM Professor Arruda
	SOBRAL	EEFM Professora Carmosina Ferreira Gomes
SOBRAL	EEM Doutor João Ribeiro Ramos	
SOBRAL	EEM Dr José Euclides Ferreira Gomes Júnior	
07	CANINDÉ	EEFM Frei Policarpo
	SANTA QUITÉRIA	EEM Araci Magalhães Martins
08	CAPISTRANO	EEFM Deputado Ubiratan Diniz Aguiar
	GUARAMIRANGA	EEFM Zélia de Matos Brito
	PACOTI	EEFM Menezes Pimentel
09	BEBERIBE	EEM Francisca Moreira de Souza
	CASCADEL	EEM Ronaldo Caminha Barbosa

CREDE	CIDADE	ESCOLA
10	ARACATI	EEFM Beni Carvalho
	ARACATI	EEM Barão de Aracati
	ITAIÇABA	EEM João Barbosa Lima
	LIMOEIRO DO NORTE	EEM Lauro Rebouças de Oliveira
	MORADA NOVA	Colégio Estadual Maria Emília Rabelo
	RUSSAS	EEFM Maria de Lourdes Oliveira
11	JAGUARIBARA	Liceu José Furtado de Macedo
	JAGUARIBE	EEM Cornélio Diógenes
	PEREIRO	EEM Virgílio Correia Lima
12	BOA VIAGEM	EEM Dom Terceiro
	QUIXERAMOBIM	EEM Doutor Andrade Furtado II
	QUIXERAMOBIM	Liceu de Quixeramobim Alfredo Almeida Machado
13	CATUNDA	EEFM Monsenhor Ximenes
	CRATEÚS	EEFM Lourenço Filho
	NOVA RUSSAS	Colégio Estadual Olegário Abreu Memória
14	MILHÃ	EEFM Euclides Pinheiro de Andrade
	PEDRA BRANCA	EEM Elza Gomes Martins
	SOLONÓPOLE	EEM Fenelon Rodrigues Pinheiro
15	AIUABA	EEM de Aiuaba
	PARAMBU	EEM Ana Noronha
16	ACOPIARA	EEM Francisco Assis Vieira
	CARIÚS	EEM Adahil Barreto
	CATARINA	EEM Pedro Jorge Mota
	IGUATU	Liceu de Iguatu Doutor José Gondim
	ORÓS	EEM Epitácio Pessoa
17	CEDRO	Colégio Estadual Celso Araújo
	IPAUMIRIM	EEFM Dom Francisco de Assis Pires
18	CAMPOS SALES	EEFM de Campos Sales
	CRATO	EEFM Estado da Bahia
	CRATO	EEFM Presidente Vargas
	POTENGI	EEFM Padre Menezes Pimentel
19	CARIRIAÇU	EEFM Plácido Aderaldo Castelo
	FARIAS BRITO	EEFM Getúlio Vargas
	JUAZEIRO DO NORTE	EEFM Presidente Geisel
	JUAZEIRO DO NORTE	EEM Governador Adauto Bezerra
20	ABAIARA	EEFM Belarmino Lins de Medeiros
	AURORA	EEFM Tabelaio José Pinto Quezado
	BARRO	EEFM Deputado Antônio Leite Tavares
	BREJO SANTO	EEFM José Matias Sampaio
	MISSÃO VELHA	EEFM Monsenhor Antônio Feitosa
	MISSÃO VELHA	EEFM Padre Amorim
	PENAFORTE	EEFM Simão Ângelo
SEFOR 01	FORTALEZA	EEFM Deputado Francisco de Almeida Monte
	FORTALEZA	EEFM Antônio Bezerra
	FORTALEZA	EEFM Heráclito de Castro e Silva
	FORTALEZA	EEM Mariano Martins
SEFOR 02	FORTALEZA	Colégio Estadual Liceu do Ceará
	FORTALEZA	EEFM José de Alencar
	FORTALEZA	Liceu de Messejana

CREDE	CIDADE	ESCOLA
SEFOR 03	FORTALEZA	Colégio Jenny Gomes
	FORTALEZA	EEM Governador Adauto Bezerra
	FORTALEZA	EEFM Estado do Maranhão
	FORTALEZA	EEFM Professor Edmilson Guimarães de Almeida
	FORTALEZA	EEM Liceu do Conjunto Ceará

Fonte: SEDUC-CE (2016)

Nesta pesquisa, envolvendo o ensino médio inovador, foram aplicados questionários a 76 professores, 67 gestores escolares (diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a)), 18 superintendentes escolares e a coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará.

No número total de 100 escolas que iniciaram o Ciclo 1 do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no estado do Ceará, no ano de 2012, foram analisados os desempenhos dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio de todas as escolas, as quais estão distribuídas em 20 CREDES e 3 SEFOR em diferentes cidades do estado. A análise do desempenho destes alunos levou em consideração os anos de 2012 a 2014, ou seja, recorte temporal do primeiro ciclo do ProEMI no Ceará. Informações que foram coletadas da base de dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), as quais tiveram seu estudo autorizado por meio do Termo de Compromisso e Responsabilidade (Anexo 3) e que após a análise dos mesmos, utilizando o *software* SPSS, foi elaborada uma nova base de dados contendo apenas as informações de interesse da pesquisa, a partir da qual foi possível verificar quais escolas tinha atingido uma das metas propostas pelo ProEMI no Ceará que foi aumentar em 25 pontos o desempenho dos alunos do ensino médio nas disciplinas de português e matemática ao longo de três anos, ou seja, de 2012-2014. Essa análise aconteceu ao longo de 2013, 2014, 2015 e 2016, uma vez que, à medida que o estudo foi acontecendo, foram encontradas algumas falhas na base destes dados disponibilizados pela SEDUC-CE, fator esse que dificultou e retardou o trabalho de análise já que a SEDUC do estado do Ceará possui uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) referente as informações sobre o SPAECE e o CAEd demorou a dar retorno para a SEDUC quanto as questões referentes as base de dados.

Para a obtenção dos resultados do crescimento do desempenho das escolas foi tirada a média de cada escola ao somar os resultados de desempenho do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio para cada ano, ou seja, para 2012, 2013 e 2014. Obtido o resultado anual, foi comparado o desempenho destas ao ano de 2011, uma vez que este foi o ano que antecedeu a implantação do

ProEMI/JF. Após comparar o desempenho de cada ano com 2011, e considerando os respectivos crescimentos, foi realizado o somatório geral dos anos de 2012, 2013 e 2014 com relação a 2011 e obtido o valor final do crescimento das diferentes escolas. A partir destes resultados obtidos na integra no início de 2016, foram selecionadas as duas escolas que mais cresceram em desempenho no SPAECE no estado do Ceará e as duas que menos cresceram ao longo do período em que se desenvolveu o Ciclo 1 do programa. Estas quatro escolas são pertencentes à três regionais de ensino diferentes e localizadas em quatro diferentes cidades do Estado do Ceará.

Realizada a seleção das 4 escolas, iniciou-se uma nova etapa de coleta de dados, ou seja, a realização de entrevistas e de análise documental, além da aplicação de questionários. Dentre os documentos envolvidos na análise estão: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Para que fosse possível iniciar a etapa da coleta de dados entramos em contato, no mês de outubro de 2015, inicialmente por telefone e email e, em seguida, pessoalmente com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), através da Secretária Executiva da Educação e, de modo mais específico, com a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), bem como com a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE), com o intuito de obter autorização para realização da pesquisa (aplicação de questionários e entrevistas) nas diferentes escolas e também para coleta de dados documentais.

Ainda no mês de outubro de 2015, foram criados links para que os participantes da pesquisa (professores, gestores escolares e superintendentes) das 100 escolas do estado do Ceará que aderiram ao Ciclo 1 do ProEMI/JF pudessem resolver os questionários online. Vale considerar que para cada função/cargo ocupada pelo respondente foi elaborado um *link* diferente, de modo a facilitar a consolidação dos dados.

Autorizada a pesquisa de campo, iniciou-se o contato por telefone e *e-mail* ao longo do mês de novembro de 2015 com todas as 100 escolas participantes da pesquisa. O contato inicial aconteceu com cada CREDE e SEFOR, a qual encaminhava para a escola. Esse contato no sentido de motivar para resolução dos questionários aconteceu de novembro de 2015 a maio de 2016. Houve grande dificuldade para a coleta desses dados, sendo que a justificativa dada pelas CREDES e SEFOR foi a necessidade de realizar outras ações prioritárias.

No que diz respeito as quatro escolas selecionadas dentro do Ciclo 1 do ProEMI/JF, sendo duas que apresentaram os melhores desempenho no SPAECE de 2011 a 2014 e as duas que

apresentaram os piores desempenho a realização da pesquisa aconteceu com a aplicação dos questionário *in loco*, tendo em vista que para estas teríamos que ir até a escola para também realizar entrevistas e coleta documentos a serem analisados. Estas escolas foram visitadas em Dezembro de 2015, porém diante da ausência e falta de tempo de alguns funcionários (professores e coordenadores), tiveram entrevistas que foram realizadas apenas em maio de 2016.

É importante considerar que a resolução dos questionários foi realizada por professores de Língua Portuguesa e Matemática que necessariamente tenham tido atuado no Ciclo 1 do ProEMI/JF. Também no que se refere aos gestores e superintendentes escolares, para resolverem os questionários deveriam ter participado no mínimo um ano do Ciclo, de modo que apresentassem algum conhecimento no programa.

Dentre as quatro escolas selecionadas para participar da pesquisa, uma delas desistiu uma vez que, segundo a direção escolar, todos os professores que atuaram no Ciclo 1 eram contratados temporariamente e não estavam mais na escola em 2016.

Quanto às entrevistas, estas foram realizadas com um professor de Língua Portuguesa e um de Matemática das respectivas escolas, bem como, com o diretor e com o coordenador.

Referente aos documentos escolares coletados no mês de dezembro 2015 para análise, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, estas tiveram sua análise concluída no mês de junho de 2016.

A realização das entrevistas e aplicação de questionários foi autorizada pela SEDUC-CE (Anexos 1 e 2). Com o objetivo de assegurar o anonimato das respostas dadas pelos respondentes nas entrevistas, procedemos à sua codificação. As entrevistas realizadas com professores (Prof.), diretores (Dir.) e coordenadores pedagógicos (Coord.) de três escolas do estado do Ceará, as quais foram codificadas como R1, sendo esta a que obteve o maior crescimento de desempenho no SPAECE de 2011 a 2014 e as escolas T3 e T6 que apresentaram os piores desempenhos.

5.5 Técnicas de coleta de dados

Sabe-se que o estudo de caso tem uma componente descritiva muito forte (Coutinho, 2011; Coutinho & Chaves, 2002; Ponte, 1994; Stake, 2009; Yin, 2010) daí a necessidade de se recorrer a diversas fontes para que os dados coletados possam assegurar a validade e confiabilidade do estudo (Carmo & Ferreira, 2008; De Ketele & Roegiers, 1999; Stake, 2009; Yin,

2010). A escolha pelas fontes de dados a serem utilizadas não pode acontecer aleatoriamente e torna-se necessário que o investigador tenha um plano de ação consistente independentemente da fonte de dados escolhida (Stake, 2009). Importa referir que, na fase da escolha das técnicas de recolha de dados, deve-se ter em consideração o grau de abrangência de cada técnica, bem como os seus benefícios/ inconvenientes e também as condições necessárias para utilizá-las (Reis, 2010).

Neste sentido, ao buscar compreender o seu objeto de estudo, o investigador terá de decidir quais as fontes de dados que serão utilizadas. Nos projetos de estudo de caso, pode-se recorrer a seis fontes: (i) documentação; (ii) registros em arquivos; (iii) entrevistas; (iv) observações diretas; (v) observações participantes; e (vi) artefatos físicos ou culturais (dispositivo tecnológico, ferramenta ou instrumento, obra de arte, ou outra evidência física) (Yin, 2005). E ainda de acordo com Carmo e Ferreira (2008), para além das fontes descritas anteriormente, pode-se utilizar o questionário. Pensamos ter ficado claro que na fase de recolha de dados nos estudos de caso o investigador pode recorrer a diferentes técnicas que irão proporcionar a triangulação dos dados na fase de análise dos mesmos (Coutinho, 2011; Stake, 2009; Yin, 2005). Sendo assim, e face ao problema e objetivo da nossa investigação, neste estudo foram utilizados a análise documental, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Importa ressaltar que a fase de recolha de dados exige que o investigador esteja preparado, tenha atenção ao registrar os dados e que principalmente lhe irá ser requerido muito do seu tempo, esforço, paciência e persistência (Marconi & Lakatos, 2003).

5.5.1 Análise documental

Carmo e Ferreira (2008, p. 97) sublinham a importância de se realizar uma pesquisa documental adequada, com vistas a seleção, tratamento e interpretação de informações existentes é indispensável para introduzir algum valor acrescentado a investigação. Ainda segundo os autores, é necessário que o investigador selecione a informação por “aproximações sucessivas, de a registrar e organizar convenientemente.” O investigador pode recorrer a diversos documentos, tais como: cartas, emails, memorandos, documentos administrativos, documentos oficiais, estudos, jornais, relatórios, etc. Porém, de acordo com Yin (2010, p. 129), o investigador deve considerar os pontos fortes e fracos da utilização de documentos (Quadro 3), fato que consideramos.

Quadro 3 - Pontos fortes e fracos da utilização de documentos (Yin, 2010, p. 129)

Pontos fortes	Pontos fracos
Estável - pode ser revista repetidamente	Recuperabilidade - pode ser difícil de encontrar
Discreta - não foi criada em consequência do estudo de caso	Seletividade parcial, se a coleção for incompleta
Exata - contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento	Parcialidade do relatório - reflete parcialidade (desconhecida) do autor
Ampla cobertura - longo período de tempo, muitos eventos e muitos ambientes	Acesso - pode ser negado deliberadamente

A utilização dos documentos no estudo de caso se torna essencial para “corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (Yin, 2010, p. 128) ou acrescentar informações (Coutinho, 2011, p. 299). No estudo de caso, o uso mais importante de documentos possibilita a valorização de evidências oriundas de outras fontes. Nesse sentido, se uma prova documental for antagônica aos dados prévios do investigador, o mesmo deve aprofundar estas informações contraditórias. Também é possível fazer inferências a partir da análise dos documentos, porém estas exigem precaução e não devem ser tratadas como descobertas definitivas, uma vez que as inferências podem revelar-se como sendo falsas indicações (Yin, 2001, p.109).

Neste estudo empírico, o qual surgiu devido aos baixos desempenhos dos alunos do ensino médio no Sistema Permanente de Avaliação no Estado do Ceará (SPAECE) e da necessidade de conhecer indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir nas escolas a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) do Estado do Ceará, os quais poderiam estar relacionados com o desempenho dos educandos nas avaliações. Sendo assim, a análise documental realizada no contexto deste estudo, permitiu recolher dados sobre:

- Indicadores de qualidade na educação;
- Indicadores de qualidade intraescolares;
- Ensino Médio no Brasil;
- Avaliações Externa no Brasil e no Estado do Ceará;
- Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Brasil;
- Parâmetros Curriculares Nacionais;

- Novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio;
- Programa Ensino Médio Inovador no Brasil e no Estado do Ceará;
- Programa Jovem de Futuro no Estado do Ceará.

Foram também coletados na *página web* da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) os dados de desempenho dos alunos das três séries do ensino médio, nas disciplinas de português e matemática no SPAECE. Para a coleta destes dados foram selecionadas as cem (100) primeiras escolas do estado do Ceará que participaram do ProEMI, considerando os anos de 2012 a 2014. Foram coletados também os dados de desempenho do ano de 2011, tendo em vista que esse foi o ano que antecedeu a implantação do ProEMI no Estado e, que foi utilizado como ano base, para posterior análise na evolução do desempenho dos alunos, ou seja, quais escolas conseguiram atingir uma das metas propostas pelo ProEMI que é aumentar em 25 pontos a média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tendo por referência o Sistema Permanente da Educação Básica (SPAECE) em um período de três anos.

A análise documental contemplou, também, a revisão de literatura sobre metodologia de investigação, com finalidade de fundamentar o estudo no que se refere à recolha e análise de dados. Importa referir que, para o estudo da bibliografia disponível sobre os tópicos descritos anteriormente, os materiais foram selecionados, classificados, analisados e interpretados. E ainda, as referências selecionadas contribuíram na elaboração de muitas questões dos inquéritos por questionários e por entrevistas.

De modo mais específico, a análise documental deste trabalho procedeu-se à análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2011-2014, do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) do ProEMI/JF referente ao Ciclo 1 (2012-2014) e as propostas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática dos anos de 2011-2014. Para tal, foram criadas grelhas de análise (Apêndices 9, 10,11) que respondessem às dimensões de análise definidas no quadro referencial que norteia toda esta investigação. A análise documental dará subsídios para que seja possível identificar a existência de indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular), sendo este um dos objetivos desta pesquisa.

A análise documental teve início no ano final de 2013 e finalizou-se em junho de 2016, de modo a conferir suporte no desenvolvimento do estudo.

Os métodos de recolha e análise de dados utilizados nesse estudo são explicitados no

quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Técnicas de coleta e análise de dados

Natureza da investigação (Estudo de caso múltiplos)	Técnicas de coleta de dados	Método de análise de dados
Quantitativo/Qualitativo	Análise Documental Base de dados do SPAECE: dados de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática de 2011 a 2014.	Análise estatística Análise de conteúdo
	Inquérito por questionário: respostas aos questionários aplicados a diretores escolares, professores de língua portuguesa, professores de matemática, coordenadores pedagógicos, superintendentes escolares.	Análise estatística Análise de conteúdo resposta aos itens abertos
Quantitativo/Qualitativo	Inquérito por entrevista: Discurso de professores de Língua Portuguesa; Discurso de professores de Matemática; Discurso de diretores escolares; Discurso de coordenadores pedagógicos.	Análise estatística Análise de conteúdo resposta aos itens abertos
	Inquérito por questionário: docentes, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, superintendentes escolares.	Análise estatística Análise de conteúdo resposta aos itens abertos
	Documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Redesenho Curricular (PRC), Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática	Análise de conteúdo

Desse modo, no primeiro momento, fizemos uma análise detalhada dos dados coletados na base de dados da SEDUC-CE acerca do desempenho dos alunos no SPAECE. Essa análise foi realizada em todas as escolas do Estado do Ceará participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF. A partir dessa análise, foram selecionadas as duas escolas que apresentaram o melhor desempenho em termos evolutivos considerando o período de 2011 a 2014, e as duas escolas que menos cresceram em desempenho no SPAECE ao longo desse mesmo período. Todas as escolas do estudo foram codificadas. Ainda na descrição quantitativa foi feita a análise das questões fechadas dos questionários aplicados. No segundo momento, realizamos a leitura de todas as respostas abertas dos questionários, onde fomos isolando no texto os indicadores e os referentes-chave. No que se refere às entrevistas, buscamos separar as informações por indicadores e também com base nas funções que os entrevistados ocupavam. Na sequência, foi feita a análise das respostas convergentes e divergentes atribuídas por diretores, professores e coordenadores pedagógicos.

Por último, procedemos à análise e interpretação dos dados, de acordo com as questões de investigação e os objetivos formulados.

5.5.2 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados muito utilizado no âmbito da educação. Nesse tipo de inquérito, o investigador não interage diretamente com os inquiridos presencialmente, o que faz com que seja necessário uma atenção maior na formulação das perguntas e na forma como os inquiridos serão contactados (Carmo & Ferreira, 2008). Importa referir que a taxa de não-respondentes dos inquéritos por questionário é alta e que vários fatores contribuem para o elevado nível de devolução. O investigador deve estar consciente que existem prós e contras na utilização de questionários, no quadro 5, estão os aspectos que também que foram levados em consideração.

Quadro 5 - Prós e contras na utilização de questionários (Carmo & Ferreira, 2008, p. 164)

Prós	Contras
Sistematização	Dificuldades de concepção
Maior simplicidade de análise	Não é aplicável a toda população
Mais barato	Elevada taxa de não respostas

Na construção dos inquéritos por questionário utilizados neste estudo foram levados em consideração os seguintes aspectos: (i) texto introdutório a explicar o objetivo do questionário; (ii) utilidade da pesquisa para o inquirido; (iii) perguntas relacionadas com o objetivo do questionário; (iv) objetividade e clareza das perguntas; e (v) apenas uma questão por pergunta (Reis, 2010).

Para a validação da forma e do conteúdo do inquérito por questionário, foi realizado um pré-teste com a coordenadora pedagógica de uma escola do estado que faz parte do Ciclo 1 do ProEMI e com a coordenadora da CODEA no Estado do Ceará, com objetivo de verificar possíveis problemas e realizar as modificações necessárias. Para preservar a identidade dos inquiridos e fazer com que respondessem ao questionário com mais naturalidade, os inquéritos por questionários tiveram carácter anónimo e confidencial e foi implementado *online*. Para que os inquiridos respondessem ao questionário, foi enviada uma mensagem por email, na qual constava o apelo à participação e o *link* de acesso ao questionário.

O inquérito por questionário utilizado no contexto deste estudo é composto por 13 questões fechadas e por duas questões abertas, tendo sido aplicado a professores de Língua Portuguesa e

Matemática que estivessem lecionando nas escolas deste estudo desde o ano de 2011, bem como diretores e coordenadores pedagógicos. Os inquéritos também foram aplicados a superintendentes escolares das diferentes regionais de ensino do Estado do Ceará. A aplicação do inquérito por questionário teve como objetivo dar subsídios para responder aos diferentes objetivos da pesquisa. Partindo deste pressuposto, foram elaborados três/quatro inquéritos por questionários onde estão descritos as dimensões, objetivos e os indicadores. O primeiro foi dirigido a professores (Quadro 6), o segundo a diretores e coordenadores (Quadro 7) e o terceiro a superintendentes escolares (Quadro 8).

Quadro 6 - Inquérito por questionário aos professores

Dimensão	Objetivos	Indicadores
Enquadramento	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os potenciais respondentes sobre os objetivos do questionário e o sobre o uso que será feito dos mesmos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema, os objetivos do questionário, contextualizando-o na investigação evidenciando a sua importância • Confidencialidade e anonimato, bem como a proteção e a não difusão dos dados
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero, idade, formação e tempo de serviço dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação do gênero; • Idade; • Nível de escolaridade; • Tempo de serviço.
Dados de Opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) passaram a existir na escola; • Caracterizar o impacto e efeitos curriculares do ProEMI nos resultados escolares; • Identificar os contributos do ProEMI para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; • Identificar as perspetivas dos professores sobre as potencialidades dos ProEMI para a inovação educativa/curricular e a construção de aprendizagens significativas; • Conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI; 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria do ensino; • Melhoria dos resultados escolares; • Inovação nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; • Melhoria do ensino-aprendizagem; • Ampliação da carga horária; • Realização de um trabalho contextualizado; • Ações focadas na leitura e no letramento; • Atividades de iniciação científica; • Pesquisa utilizando laboratórios de ciências nas diferentes áreas; • Realização de atividades estrangeiras adicionais; • Fomento a atividades de produção artístico cultural; • Fomento a atividades esportivas e corporais; • Fomento a atividades que envolvem comunicação, cultura digital e o uso de mídias e tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento; • Práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; • Consonância entre o Projeto Político Pedagógico e a comunidade escolar; • Melhoria nos resultados de desempenho no SPAECE; • Ampliação de aprovação; • Redução de reprovação; • Redução das taxas de evasão; • Utilização de novos materiais curriculares, utilização de novas tecnologias; • Abordagem da prática pedagógica por competências; • Abertura ao diálogo e flexibilidade; • Avaliação formativa; • Adequação dos conteúdos trabalhados as diversidades de aprendizagem; • Despertar o senso crítico-reflexivo dos alunos; • Utiliza a cultura de projetos; • Utiliza a pedagogia problematizadora; • Planeja em grupo; • Direciona o trabalho para a construção de aprendizagens significativas;

Dimensão	Objetivos	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> • Estuda e analisa os dados dos resultados do SPAECE para revisão e planejamento da prática pedagógica); • Dificuldades encontradas para a eficácia e sucesso do programa: Falta de conhecimento sobre o Programa, falta de apoio da SEDUC-CE, falta de apoio dos superintendentes escolares, falta de recursos para implementação do programa, falta de estrutura escolar para o programa funcionar a contento.

Quadro 7 - Questionário aos diretores e coordenadores pedagógicos

Dimensão	Objetivos	Indicadores
Enquadramento	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os potenciais respondentes sobre os objetivos do questionário e o sobre o uso que será feito dos mesmos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema, os objetivos do questionário, contextualizando-o na investigação evidenciando a sua importância • Confidencialidade e anonimato, bem como a proteção e a não difusão dos dados
Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero, idade, formação e tempo de serviço dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação do gênero; • Idade; • Nível de escolaridade; • Tempo de serviço.
Dados de Opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) passaram a existir na escola; • Caracterizar o impacto e efeitos curriculares do ProEMI nos resultados escolares; • Identificar os contributos do ProEMI para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; • Identificar as perspectivas dos professores sobre as potencialidades dos ProEMI para a inovação educativa/curricular e a construção de aprendizagens significativas; • Conhecer os fatores que possam ter 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria do ensino; • Melhoria dos resultados escolares; • Inovação nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; • Melhoria do ensino-aprendizagem; • Ampliação da carga horária; • Realização de um trabalho contextualizado; • Ações focadas na leitura e no letramento; • Atividades de iniciação científica; • Pesquisa utilizando laboratórios de ciências nas diferentes áreas; • Realização de atividades estrangeiras adicionais; • Fomento a atividades de produção artístico cultural; • Fomento a atividades esportivas e corporais; • Fomento a atividades que envolvem comunicação, cultura digital e o uso de mídias e tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento; • Práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; • Consonância entre o Projeto Político Pedagógico e a comunidade escolar; • Melhoria nos resultados de desempenho no SPAECE;

Dimensão	Objetivos	Indicadores
	<p>contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação de aprovação; • Redução de reprovação; • Redução das taxas de evasão; • Utilização de novos materiais curriculares, utilização de novas tecnologias; • Abordagem da prática pedagógica por competências; • Abertura ao diálogo e flexibilidade; • Avaliação formativa; • Adequação dos conteúdos trabalhados as diversidades de aprendizagem; • Despertar o senso crítico-reflexivo dos alunos; • Utiliza a cultura de projetos; • Utiliza a pedagogia problematizadora; • Planeja em grupo; • Direciona o trabalho para a construção de aprendizagens significativas; • Contribuição para o sucesso do programa; • Estuda e analisa os dados dos resultados do SPAECE para revisão e planejamento da prática pedagógica; • Dificuldades encontradas para a eficácia e sucesso do programa: Falta de conhecimento sobre o Programa, falta de apoio da SEDUC-CE, falta de apoio dos superintendentes escolares, falta de recursos para implementação do programa, falta de estrutura escolar para o programa funcionar a contento.

Quadro 8 - Questionário aos superintendentes escolares

Dimensão	Objetivos	Indicadores
Enquadramento	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os potenciais respondentes sobre os objetivos do questionário e o sobre o uso que será feito dos mesmos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema, os objetivos do questionário, contextualizando-o na investigação evidenciando a sua importância. • Confidencialidade e anonimato, bem como a proteção e a não difusão dos dados
Dados de Caracterização	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero, idade, formação e tempo de serviço dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação do gênero; • Idade; • Nível de escolaridade; • Tempo de serviço.

Dimensão	Objetivos	Indicadores
Dados de Opinião	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) passaram a existir na escola; • Caracterizar o impacto e efeitos curriculares do ProEMI nos resultados escolares; • Identificar os contributos do ProEMI para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; • Identificar as perspectivas dos professores sobre as potencialidades dos ProEMI para a inovação educativa/curricular e a construção de aprendizagens significativas; • Conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria do ensino; • Melhoria dos resultados escolares; • Inovação nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; • Melhoria do ensino-aprendizagem; • Ampliação da carga horária; • Realização de um trabalho contextualizado; • Ações focadas na leitura e no letramento; • Atividades de iniciação científica; • Pesquisa utilizando laboratórios de ciências nas diferentes áreas; • Realização de atividades estrangeiras adicionais; • Fomento a atividades de produção artístico cultural; • Fomento a atividades esportivas e corporais; • Fomento a atividades que envolvem comunicação, cultura digital e o uso de mídias e tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento; • Práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares; • Consonância entre o Projeto Político Pedagógico e a comunidade escolar; • Melhoria nos resultados de desempenho no SPAECE; • Ampliação de aprovação; • Redução de reprovação; • Redução das taxas de evasão; • Utilização de novos materiais curriculares, utilização de novas tecnologias; • Abordagem da prática pedagógica por competências; • Abertura ao diálogo e flexibilidade; • Avaliação formativa; • Adequação dos conteúdos trabalhados as diversidades de aprendizagem; • Despertar o senso crítico-reflexivo dos alunos; • Utiliza a cultura de projetos; • Utiliza a pedagogia problematizadora; • Planeja em grupo; • Direciona o trabalho para a construção de aprendizagens significativas; • Estuda e analisa os dados dos resultados do SPAECE para revisão e planejamento da prática pedagógica); • Contribuição para o sucesso do programa; • Dificuldades encontradas para a eficácia e sucesso do programa; • Preparação para a função que realiza; • Ações da superintendencia escolar direcionados a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI na escola.

5.5.3 Inquérito por entrevista

A entrevista, no estudo de caso, é uma fonte de dados extremamente importante (Coutinho, 2011; Stake, 2009; Yin, 2010) , visto que objetiva a coleta de dados “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Com as entrevistas, os investigadores não pretendem obter respostas simples como sim ou não, “mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação.” (Stake, 2009, p. 82). Porém, Yin (2010) sinaliza que as entrevistas existem pontos fortes e fracos associadas à sua utilização (Quadro 9).

Quadro 9 - Prós e contras na utilização de entrevistas (Yin, 2010, p. 129)

Prós	Contras
Direcionadas - focam diretamente os tópicos do estudo de caso	Parcialidade devido às questões mal-articuladas
Perceptíveis - fornecem inferências e explicações causais percebidas	Parcialidade da respostas
	Incorreções devido à falta de memória
	Reflexividade - o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir

A entrevista face a face pode ser considerada, segundo Martins (2014, p. 109):

Na sua essência uma situação da interação humana em que estão em jogo as percepções do outro e das suas expectativas, os sentimentos, os preconceitos e as interpretações para o entrevistador e o entrevistado. Nessa relação emerge a questão da desigualdade do poder e participação de quem é entrevistado no processo, dado que é o entrevistador quem elege a questão em estudo, escolhe quem entrevistar e dirige a situação da entrevista

Uma das formas de refletir sobre a questão de desigualdade de poder na situação de entrevista é aceitar que através do diálogo se busca a horizontalidade e a igualdade de poder na relação (Szymanski, 2004, pp.12-13). As entrevistas podem variar quanto ao grau de estruturação, ou seja, algumas são guiadas por questões gerais, outras por tópicos, outras o entrevistador motiva o entrevistado a falar sobre uma temática de interesse e, na sequência explora a mesma de modo mais aprofundado.

Neste caso desta pesquisa, procurando tornar o estudo mais fiável realizamos a triangulação dos dados obtidos através das informações dos questionários buscando suporte na

análise documental efetuada. As entrevistas foram realizadas individualmente (Reis, 2010) e assumiram a forma semi-estruturada (Marconi & Lakatos, 2003), o que nos permitiu flexibilidade na ordem das perguntas, o aprofundamento de pontos considerados importantes para além de aproximar a entrevista a um diálogo. Neste sentido, foi construído um guião da entrevista que não assume a forma rígida, mas que fornece a base de orientação necessária para que o entrevistador conduza de forma semi-estruturada a entrevista. Na construção do guião seguiu-se um conjunto de aspectos a considerar, tais como o tamanho da população e amostra de indivíduos a entrevistar, o propósito da entrevista, o espaço, o momento da sua realização, com indicação explícita de dimensões, objetivos e indicadores (Quadros 6, 7, 8).

As perguntas da entrevista foram elaboradas de acordo com o tema e com os objetivos da pesquisa, sempre primando por um vocabulário claro, acessível e rigoroso, partindo de perguntas gerais para as mais específicas. Após a elaboração dos guiões de entrevistas a serem realizadas com professores, diretores e coordenadores escolares, foi feita a testagem com um professor e um gestor atuante em uma escola de ensino médio que possuía o ProEMI/JF, fator esse que possibilitou assegurar que as perguntas estavam redigidas de forma clara e que eram bem compreendidas pelo inquiridos, além de atender aos objetivos do trabalho.

Sabendo que o guião de entrevista dirigido aos diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as), (Quadro 10), assim como o guião direcionado a professores de Língua Portuguesa e Matemática (Quadro 11), apresentavam como objetivos: (i) Identificar a partir da implantação do ProEMI/JF que indicadores intraescolares (de natureza curricular) de qualidade passaram a existir na escola; (ii) caracterizar o impacto e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares; (iii) conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF; e (iv) conhecer as ações da gestão escolar, dos professores de Língua Portuguesa e Matemática e dos superintendentes escolares direcionados a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola.

Quadro 10 - Guião da entrevista aos diretores e coordenadores

Dimensão	Objetivos	Indicadores
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e saudação; • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; • Explicar o processo da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; • Solicitar autorização para a gravação em áudio; • Confidencialidade das respostas; • Devolução da transcrição para correção; • Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista.
Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Género; • Tempo de serviço; • Habilitações académicas • Tempo de serviço como diretor/coordenador.
Indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar o conhecimento prévio sobre os indicadores de qualidade intraescolares a nível curricular. • Relacionar os indicadores de qualidade com o desempenho dos alunos; • Identificar se o ProEMI contribuiu para melhoria dos indicadores de qualidade intraescolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão sobre o ProEMI/JF; • Integração do ProEMI/JF na organização curricular brasileira; • Indicadores de qualidade intraescolar (natureza curricular) reconhecidos na escola; • Contribuição do ProEMI/JF para melhoria dos indicadores de qualidade intraescolares.
Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar mudanças realizadas no Projeto de redesenho curricular, que tem contribuído para o sucesso escolar • Conhecer fatores dificultantes da efetivação do projeto de redesenho curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças do PRC mais significativas para o sucesso da escola; • Nova configuração curricular propostas pelo PRC; • Fatores dificultantes e/ou potencializadores do projeto de redesenho curricular.
Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar mudanças realizadas na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI; • Relacionar as mudanças realizadas na prática pedagógica com a melhoria da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças curriculares realizadas na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI; • Mudanças na prática pedagógica que contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos; • Ações da gestão escolar para melhoria da prática pedagógica.
Desempenho do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fatores intraescolares que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações que a escola tem realizado para melhorar o desempenho dos seus alunos; • Fatores que tem interferido no desempenho dos alunos no SPAECE; • Percepção da escola sobre a melhoria a qualidade do desempenho dos seus alunos; • Ações a gestão escolar para melhoria do desempenho do aluno.

Dimensão	Objetivos	Indicadores
ProEMI	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o impacto do Pro-EMI para o sucesso escolar • Identificar a visão do coordenador/diretor acerca do Pro-EMI; • Conhecer fatores que dificultaram a implementação do ProEMI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do ProEMI no sucesso escolar; • Fator que tem dificultado a implementação do ProEMI; • Ações a gestão escolar tem realizado para que os objetivos do ProEMI sejam alcançados; • As ações dos superintendentes escolares para que os objetivos do ProEMI sejam alcançados na escola; • As ações do ProEMI/JF em contra-turno e com os alunos da zona rural; • Os superintendentes se mostram conhecedores do ProEMI/JF.

Quadro 11 - Guião da entrevista a professores de Língua Portuguesa e Matemática

Dimensão	Objetivos	Indicadores
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e saudação; • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; • Explicar o processo da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; • Solicitar autorização para a gravação em áudio; • Confidencialidade das respostas; • Devolução da transcrição para correção; • Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista
Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Género; • Tempo de serviço; • Habilitações académicas • Tempo de serviço como professor.
Indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar o conhecimento prévio sobre os indicadores de qualidade intraescolares a nível curricular. • Relacionar os indicadores de qualidade com o desempenho dos alunos; • Identificar se o ProEMI contribuiu para melhoria dos indicadores de qualidade intraescolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visão sobre o ProEMI/JF; • Integração do ProEMI/JF na organização curricular brasileira; • Indicadores de qualidade intraescolar (natureza curricular) reconhecidos na escola; • Contribuição do ProEMI/JF para melhoria dos indicadores de qualidade intraescolares;
Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as mudanças realizadas no Projeto de redesenho curricular, que tem contribuído para o sucesso escolar; • Conhecer fatores dificultantes da efetivação do projeto de redesenho curricular; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças do PRC mais significativas para o sucesso da escola na disciplina de português/matemática; • Nova configuração curricular propostas pelo PRC; • Fatores dificultantes e/ou potencializadores do projeto de redesenho curricular escolar na disciplina de português ou matemática;

Dimensão	Objetivos	Indicadores
Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar mudanças realizadas na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI; • Relacionar as mudanças realizadas na prática pedagógica com a melhoria da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças curriculares realizadas na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI; • Inovações na prática pedagógica; • Mudanças na prática pedagógica que contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos; • Ações do professor de português/matemática para melhoria da prática pedagógica
Desempenho do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fatores intraescolares que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações que o professor de português/ matemática tem realizado para melhorar o desempenho dos seus alunos; • Fatores que tem interferido no desempenho dos alunos no SPAECE; • Percepção do professor sobre a melhoria a qualidade do desempenho dos seus alunos; • Ações da gestão escolar para melhoria do desempenho do aluno.
ProEMI	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o impacto do Pro-EMI para o sucesso escolar • Identificar a visão do coordenador/diretor acerca do Pro-EMI; • Conhecer fatores que dificultaram a implementação do ProEMI 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do ProEMI no sucesso escolar; • Fator que tem dificultado a implementação do ProEMI na disciplina de português ou de matemática; • Ações realizadas pela gestão escolar para que os objetivos do ProEMI sejam alcançados; • As ações dos superintendentes escolares para que os objetivos do ProEMI sejam alcançados na escola e na disciplina de português/ matemática; • As ações do ProEMI/JF em contra-turno e com os alunos da zona rural; • Os superintendentes se mostram conhecedores do ProEMI/JF. • Ações realizadas pelos professores de português/matemática para que os objetivos do ProEMI sejam alcançados

Para marcar as entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, diretores e coordenadores pedagógicos, foi utilizado *e-mail* e telefone. Para a realização das entrevistas foram considerados a disponibilidade de cada entrevistado (Guerra, 2012). Assim, algumas entrevistas decorreram durante o mês dezembro de 2015 e primeiro trimestre de 2016. Visando criar um clima de conversa informal, para deixar os entrevistados mais à vontade, começamos a conversa pela apresentação e explicação dos objetivos da entrevista, solicitando a sua colaboração e respondendo a questões prévias colocadas pelos entrevistados. Explicamos também que não era preciso se preocupar quanto ao tempo da entrevista. Informamos, também, que os nomes dos participantes iriam se manter em sigilo, sendo utilizados somente no âmbito

desta pesquisa. Importa referir que para o registro das entrevistas utilizamos a gravação áudio que, posteriormente, foram transcritas na íntegra. A transcrição e análise das entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2016.

5.6 Etapas do processo de coleta de dados

O processo de coleta de dados foi amplo e complexo, tendo em vista o elevado número de escolas envolvidas na pesquisa, ou seja, 100 escolas na primeira etapa, onde foram coletados dados sobre o desempenho dos educandos em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE dos alunos de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, além de ter aplicado questionários aos professores, diretores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares dessas escolas. Como essas escolas estão distribuídas em 20 CREDES e três SEFOR, além de estarem localizadas em 74 cidades diferentes, essa questão dificultou a pesquisa, além de ter gerados custos altos, já que diariamente, ao longo de seis meses eram realizadas ligações telefônicas para dialogar com os respondentes da pesquisa, já que via e-mail não estava surtindo resultados, pois alguns respondiam que não estavam com tempo, outros sequer respondiam. Em dez dessas cidades, houve a necessidade de ir pessoalmente às escolas, de modo a estimular a participação na pesquisa.

A segunda etapa envolveu quatro escolas de Ensino Médio Regular, também inseridas no Ciclo 1 do ProEMI/JF e que apresentaram os melhores e piores desempenhos no SPAECE de 2011 a 2014. Nesta etapa, também complexa e exigindo recursos financeiros, a pesquisadora se deslocou a quatro cidades diferentes e distantes geograficamente para coleta documental, além da aplicação dos questionários e realização de entrevistas com professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Outro fator que dificultou a coleta de dados, ou seja, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, foi a existência de professores, gestores e superintendentes escolares que atuaram no Ciclo 1 do ProEMI/JF de uma dada escola que haviam se transferido para outra escola ou que não estavam mais lecionando por terem contratos temporários. Referente a essa questão, uma das quatro escolas selecionadas para participar da pesquisa não foi considerada, tendo que ser desvinculada do estudo, porque não possuía mais os profissionais que haviam atuado no Ciclo 1.

Uma outra questão que limitou a coleta de dados é que as escolas que foram selecionadas para a segunda etapa da pesquisa, não possuíam nos seus arquivos, de modo organizado, as propostas curriculares dos professores e o projeto político pedagógico, fator esse que gerou atraso

na coleta e, conseqüentemente, na análise.

Em resumo, o processo de coleta de dados do estudo, na primeira etapa (Figura 3), centrou-se em professores de Língua Portuguesa e Matemática, diretores, coordenadores pedagógicos e superintendentes escolares, que atuaram no Ciclo 1 do ProEMI/JF. A coleta de dados, como já referido na apresentação dos inquéritos por questionário e por entrevista, incidiu nas seguintes dimensões:

- a) Identificação dos indicadores intraescolares (de natureza curricular) de qualidade que passaram a existir na escola, a partir da implantação do ProEMI/JF;
- b) Caracterização dos impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares;
- c) Identificação dos fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF;
- d) Conhecimento das ações dos professores, da gestão escolar, superintendentes escolares e coordenadora do programa no estado do Ceará direcionados a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola.

A segunda etapa (Figura 4) também contemplou as dimensões referidas, embora de uma forma mais aprofundada, já que com a coleta dos documentos da escola, além da aplicação dos questionários e realização de entrevistas, foi possível obter dados mais completos acerca das questões em estudo.

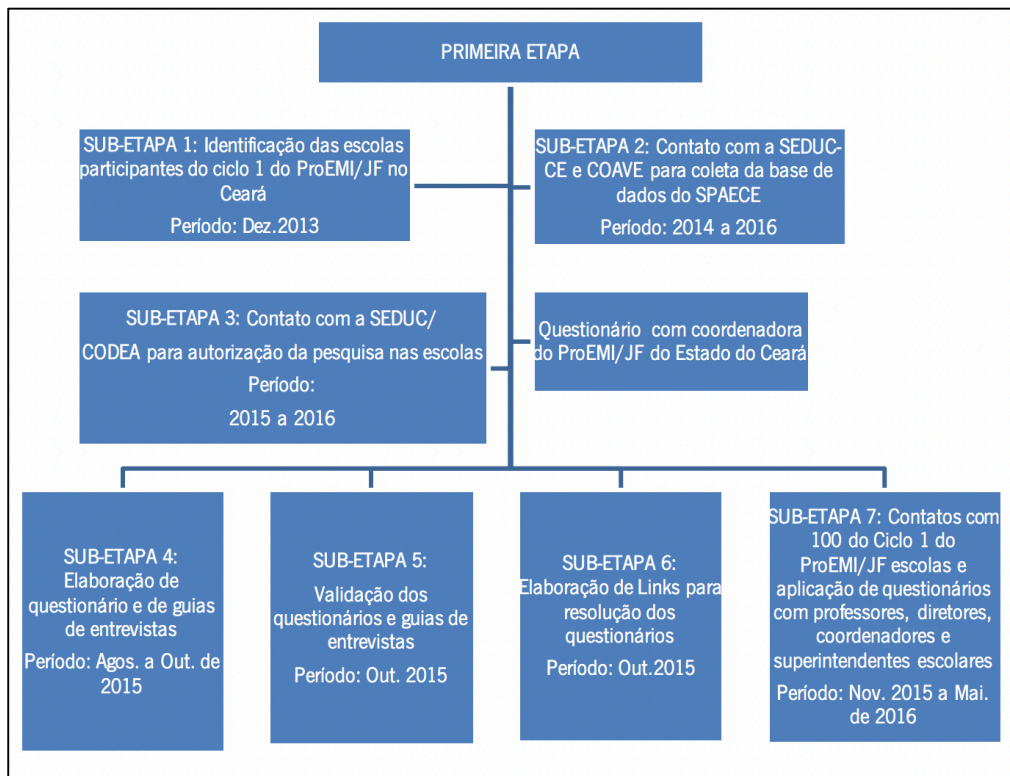


Figura 3 - Primeira etapa

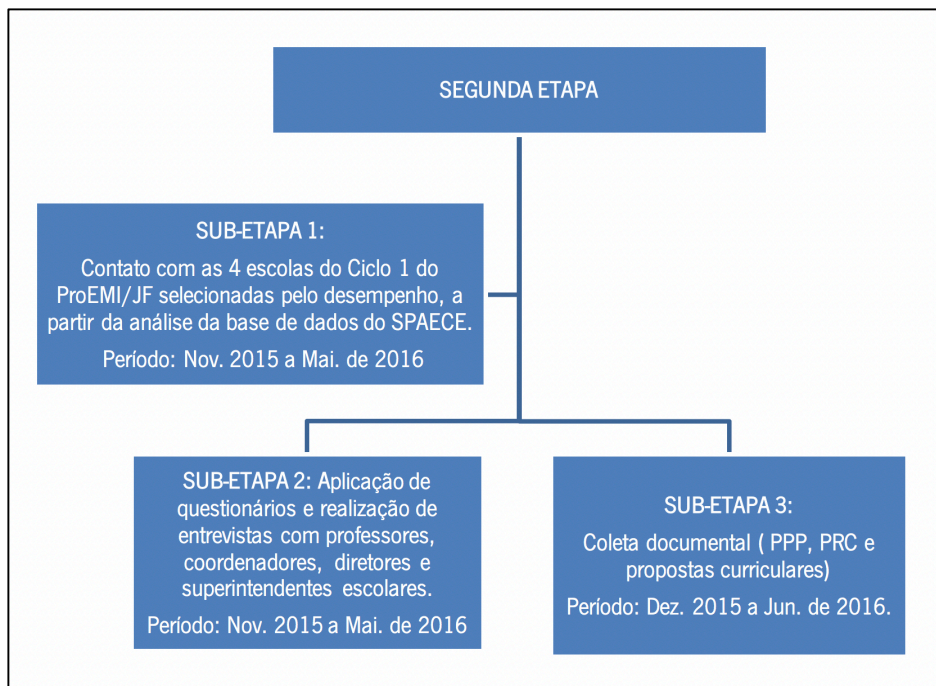


Figura 4 - Segunda etapa

5.7 Técnicas de análise de dados

A análise de dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205),

é o processo de busca e organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Na realização de estudo de caso, a etapa da análise dos dados é a mais difícil. Porém, as dificuldades analíticas dos estudos de caso podem ser minimizadas se o investigador tiver uma estratégia geral. Neste sentido, pode-se recorrer a: (i) proposições teóricas; (ii) descrições do caso; (iii) utilização de dados qualitativos e quantitativos; (iv) explicações rivais (Yin, 2010, pp. 154-162). Subjacentes às quatro estratégias estão as técnicas analíticas: (i) combinação padrão; (ii) construção da explicação; (iii) análise de séries temporais; (iv) modelos lógicos; e (v) sínteses de casos cruzados (Yin, 2010, pp. 164-191).

As perspectivas contemporâneas da investigação determinam a responsabilidade dos investigadores em ajudar os leitores a chegar a entendimentos de alta qualidade (Stake, 2012, p.103). As análises e as interpretações dos investigadores precisam ser comparadas com as dos leitores. Para tal, o investigador tem a obrigação de fornecer informação adicional de alta qualidade para o estudo dos leitores.

Independentemente da estratégia recorrida ou da técnica escolhida, deve-se garantir uma análise de alta qualidade e para isso deve mostrar que: (i) teve base em todas as evidências disponíveis; (ii) abordar, se possível, todas as interpretações rivais importantes; (iii) abordar o aspecto mais significativo do estudo; (iv) utilizar o próprio conhecimento anterior de especialista em seu estudo de caso (Yin, 2010, pp. 188-190).

5.7.1 Análise de conteúdo

Com base nos escritos de Bardin (1988) e Vala (2001), tal como sublinha Coutinho (2011, p. 193), a análise de conteúdo é uma técnica que objetiva avaliar sistematicamente materiais escritos ou audiovisuais com vista a revelar e quantificar a ocorrência de palavras/símbolos/signos considerados “chave” que permitam serem comparadas posteriormente. Bardin (2004) enfoca que a análise de conteúdo não deve conter apenas descrição do conteúdo, mas incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de realização do conteúdo com o apoio de indicadores. Nesse

sentido, o processo de análise compreende, inicialmente, um processo de descrição, onde as características dos textos são desconstruídos e, na sequência um processo de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação. Dentro desse contexto Bardin (2004, p.37) diz que este tipo de análise é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O principal objetivo da análise de conteúdo é extrair informações reduzidas de comunicações numerosas e extensas, ou seja, “trata-se pois sempre de um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão das comunicações permite alcançar.” (Esteves, 2006, p. 107).

Outra questão colocada por Esteves (2006, p. 109) sobre a análise do conteúdo é a categorização, isto é, a “operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação”.

De acordo com essa mesma autora, as categorias ou gavetas podem ser criadas a partir de procedimentos abertos (quando as mesmas emergem do próprio material) ou fechados (quando existe uma lista prévia de categorias apropriada ao objeto em estudo e a mesma é usada para classificar os dados). Também enfoca que apesar da categorização ser um processo essencialmente indutivo, algumas categorias podem resultar de uma primeira formulação das questões utilizadas no guião de preparação das entrevistas. Desse modo:

A categorização, quando se estabelece como um procedimento aberto, mantêm-se como provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido (...) a categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até à inserção de todo o material estar feita (Esteves, 2006, p. 110).

Durante a realização desse estudo, apesar de algumas categorias estarem definidas desde o início nos “guiões” para orientação das produções dos professores, diretores e coordenadores escolares, outras categorias foram surgindo após a leitura flutuante e outras ainda na análise e transcrição de dados para as grelhas de análise categorial que foi elaborada, bem como no processo de apresentação dos dados. Seguido da leitura das produções dos participantes,

realizamos à seleção das unidades de significação a codificar, sublinhando frases ao longo do texto em meio a identificação de categorias e subcategorias. A medida que eram feitas as seleções dos fragmentos de textos que consideramos relevante nas falas dos participantes, referenciávamos por meio de códigos de modo a garantir o anonimato dos participantes.

Realizamos também à construção de quadros com as dimensões, categorias, subcategorias e indicadores para a análise e, por fim, construímos um discurso interpretativo através de inferências. Ainda sobre a questão, da análise de conteúdo, Guerra (2012, p. 69) diz que a mesma objetiva “descrever as situações, mas também interpretar o sentido que foi dito”. No contexto deste estudo, recorreremos à triangulação dos dados com o referencial teórico para apresentar com maior fiabilidade os resultados recolhidos.

Na implementação da análise de conteúdo, seguimos os procedimentos de Bardin (1988), genericamente descritos por Esteves (2006), com a identificação das unidade de contexto e das unidades de registro.

5.7.2 Procedimentos estatísticos

A análise da base de dados do SPAECE foi realizada por meio de estatística descritiva através do programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versão 20 para Windows), utilizando medidas de tendência central (média), medidas de dispersão (desvio padrão) e o teste de Friedman. As medidas de tendência central são utilizadas numa amostra como forma de representar todos os valores de determinada amostra num único valor. Essa medida representa uma concentração de medidas em torno do valor estipulado.

Para analisar os dados dos inquiridos por questionário recorreremos ao tratamento estatístico baseado em frequências, medidas de tendência central e medidas de dispersão (Barbetta, 2002).

5.7.3 Questões éticas de investigação

Para além de outros autores, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (1994) e Lima (2007) afirmam que os investigadores devem ter em consideração princípios e cuidados éticos ao realizarem de seus estudos. Neste sentido, ao longo deste estudo, tivemos em consideração questões de natureza ética, nomeadamente no que se refere aos seguintes pontos:

- a) Intervir o mínimo possível no ambiente a ser investigado;
- b) Preservar a identidade e integridade dos sujeitos;

- c) Informar os entrevistados, de maneira clara, acerca do tema, dos objetivos da entrevista e o que será feito com os dados coletados;
- d) Explicar o processo da entrevista;
- e) Não induzir as respostas dos entrevistados;
- f) Não manifestar qualquer tipo de reação diante das respostas dos entrevistados.

É importante não perder de vista que o ser humano em qualquer investigação está no centro, sendo fundamental estabelecer uma relação de confiança. Por isso, as questões relacionadas com a ética revestem-se de uma importância considerável, como refere Esteves (2008, p. 107): “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com outros requer relações de proximidade intensa, para os quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado o que só é possível se essas relações assentarem no pilar da confiança”.

Os participantes foram codificados, porém vale considerar que esse processo está relacionado com a codificação das escolas selecionadas para participar das etapas da investigação. Nesse sentido, como uma das quatro escolas selecionadas teve que desistir, devido à ausência dos profissionais que atuaram no Ciclo 1 do ProEMI/JF, ficaram três escolas, identificadas pelas siglas R1, T3 e T6. Para cada instituição, foram codificados os respondentes como Coord. (coordenador escolar), Dir. (diretor escolar) e Prof. (professor). Quanto às categorias estas foram: B, C, D, E, F e G, enquanto que as subcategorias foram: B1 e B2; C1, C2 e C 3; D1 e D2; E1, E2 e E3; F1, F2, F3 e F4; G1, G2, G3, G4, G5 e G6.

Ao longo do percurso da coleta de dados preocupamo-nos em garantir a confiança dos participantes, informando-os sobre a importância da sua participação e do caráter facultativo da mesma, além de deixar claro os aspetos relacionados com a ética (garantindo a confidencialidade e anonimato) e de agradecer a participação. Todos os dados coletados das entrevistas foram realizados em contexto da escola, para aumentar a confiança dos mesmos, uma vez que não foram retirados do seu contexto de trabalho. Apenas houve uma exceção, onde a entrevista foi realizada e gravada por telefone, isso porque o participante não estava nos dias de visita a escola devido à realização de um curso em que o mesmo participava em outra cidade.

Capítulo VI – Apresentação e interpretação dos dados

6.1 Introdução

Neste capítulo, serão apresentados os resultados do tratamento dos dados coletados, bem como a discussão dos mesmos. Inicialmente, serão apresentados os dados resultantes da pesquisa quantitativa, onde foram analisados o desempenho dos alunos do Ensino Médio no SPAECE. Estes dados foram coletados na base de dados do SPAECE dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, os quais foram fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará e se referem ao desempenho apresentado por 100 escolas que participaram do Ciclo 1 (2012-2014) do ProEMI/JF, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além de dados provenientes da análise documental.

Seguir-se-á a apresentação e discussão dos dados coletados através de inquéritos por questionário e entrevista aplicados e realizados, respectivamente a gestores (diretores escolares e coordenadores pedagógicos), professores de Língua Portuguesa e Matemática, como também superintendentes escolares que atuaram no Ciclo 1 do Programa Ensino Médio Inovador/ Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) do Estado do Ceará.

Uma vez descritos os dados, far-se-á a sua interpretação de acordo com as questões e os objetivos formulados no início deste trabalho de pesquisa.

6.2 Descrição dos dados

6.2.1 As escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará

Inicialmente, cabe destacar a abrangência da pesquisa. Ao considerar que no ano de 2012, ano da implementação do primeiro ciclo (Ciclo 1) do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (ProEMI/JF) no Estado do Ceará, ciclo este que terminou em 2014. No primeiro ano do Ciclo 1, ou seja, em 2012, havia um total de 511 escolas estaduais com ensino médio regular. A adesão inicial para este primeiro ciclo contou com a participação de 100 escolas, representando 19,56% do total de escolas existentes, utilizadas nesta pesquisa como população da pesquisa. As demais escolas do Estado foram sendo inseridas no projeto nos anos subsequentes, isto é, 125 em 2013; 175 em 2014; 75 em 2015 e 36 mais as que forem criadas no ano de 2016.

Se em termos de amostra pode não existir uma representatividade no conjunto geral das escolas, a opção foi a de coletar dados em todas as escolas que participaram do Ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará, apesar da sua dispersa localização geográfica que foi um obstáculo a ultrapassar. Porém, os dados coletados são totalmente representativos da política implantada e

suas possíveis contribuições para a melhoria dos resultados de desempenho escolar no SPAECE, redução da evasão escolar e indicadores intraescolares (de natureza curricular) de qualidade que passaram a existir na escola com o ProEMI/JF, bem como fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos e sucesso do programa nas CREDES, SEFOR e suas escolas participantes.

De um total de 100 escolas cearenses que se disponibilizaram, em 2012, a participar no Ciclo 1 do ProEMI/JF, foi feita uma análise dos desempenho obtidos pelos alunos do 1º, 2º e 3º ano no SPAECE do ensino médio destas escolas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando a média das notas obtidas por estas instituições no ano de 2011, tendo em vista que foi o ano que antecedeu a implantação do programa, e os anos de 2012, 2013 e 2014, correspondentes aos anos do Ciclo 1. A coleta desta base de dados aconteceu junto da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, nos anos de 2014 e 2015, sendo que a consolidação dos mesmos foi realizada mediante a utilização do *software* SPSS, o qual possibilitou verificar o comportamento das escolas em direção ao alcance de duas metas propostas para o Ciclo 1 (2012-2014) que foram: aumentar em 25 pontos a média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tendo por referência o Sistema Permanente da Educação Básica (SPAECE), diminuir em 50% o percentual de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário, conforme a escala do SPAECE, e reduzir em 40% os índices globais de abandono do ensino médio.

A relação das escolas que implantaram a cada ano o Projeto foi definida através de sorteio conforme critérios estabelecidos abaixo:

Após o processo de adesão, todas as escolas que aderiram ao projeto serão organizadas em 25 grupos de forma a maximizar a homogeneidade interna; Com base na organização das escolas nestes 25 grupos homogêneos, será feito o sorteio daquelas que implantarão o Projeto a cada ano, distribuindo as vagas de forma proporcional entre os grupos, conforme o número de escolas previsto para cada ano; Desta forma, teremos uma sequência de sorteios anuais de modo que, em cada sorteio, serão definidas as escolas a serem atendidas naquele próximo ano a saber: em 2012 será feito o sorteio das escolas a serem atendidas em 2013; em 2013, o sorteio das que serão atendidas em 2014; em 2014, as que serão atendidas em 2015; e, em 2015, as que serão atendidas em 2016; No dia 11 de setembro de 2012, será divulgada a organização dos 25 grupos com a relação de escolas que constituirá cada um; No dia 12 de setembro de 2012, será realizado o sorteio que definirá as 125 escolas que implantarão o Projeto em 2013, que conforme a proporcionalidade, serão 5 (cinco) escolas por grupo. (Ceará, 2012, p.4)

As escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF estão distribuídas por 76 cidades do Estado do Ceará, o que equivale a 41,3% de cobertura das cidades existentes, já que, de acordo com o Censo de 2010, o estado do Ceará possui 184 cidades.

As escolas participantes deste ciclo estavam disseminadas nas 20 (100%) existentes das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará (CREDE) , bem como nas 3 (100%) da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). O quantitativo de escolas variou entre as CREDES e SEFOR, como mostra a figura 5.

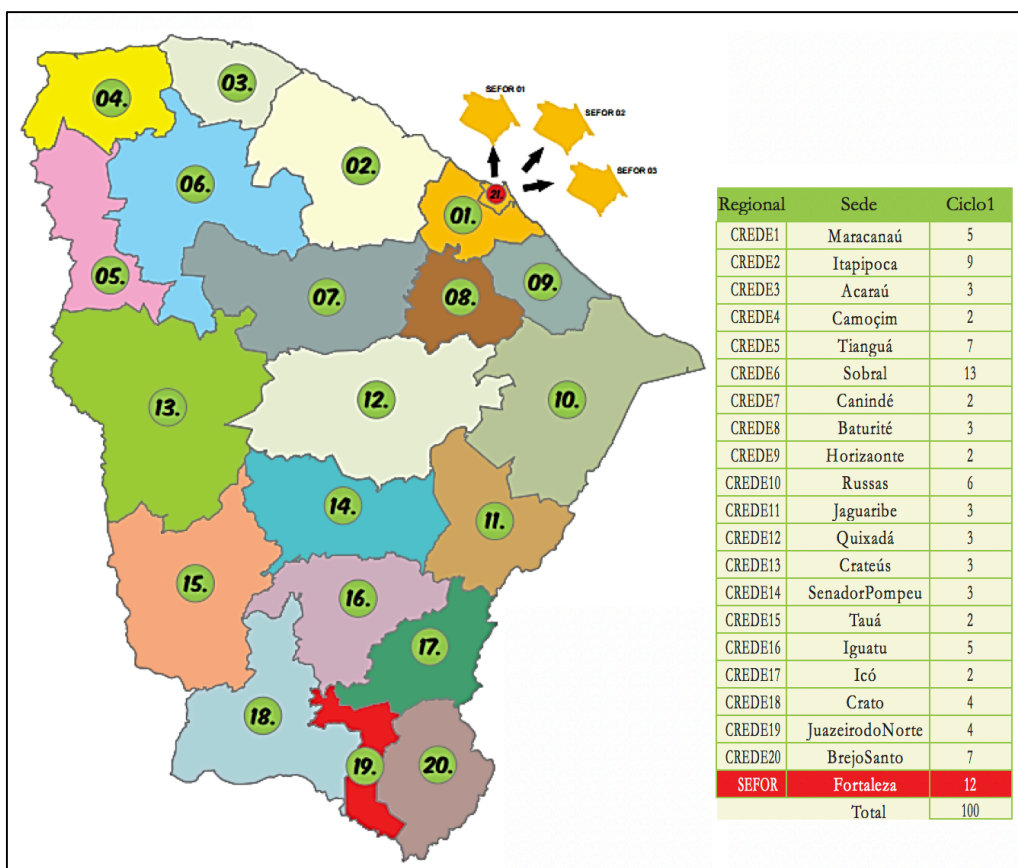
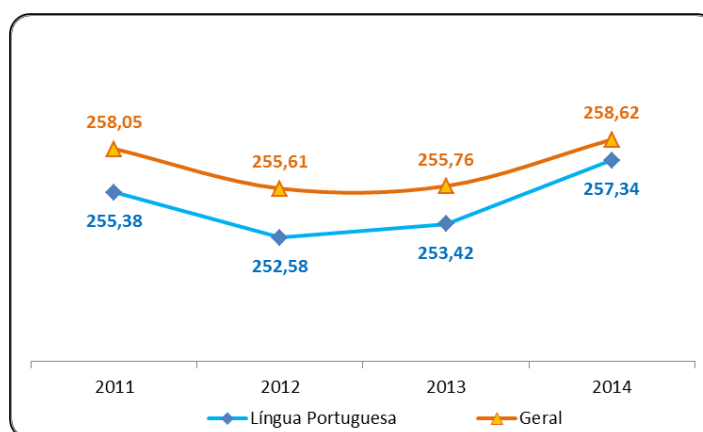


Figura 5 – Distribuição das escolas do Projeto por Regionais de ensino no Ceará

Os resultados da proficiência média dos educandos das três séries do ensino médio no SPAECE, em Língua Portuguesa, de 2011 a 2014, teve um aumento de 1.96 pontos, distando 23,04 pontos para que fosse atendida uma das metas propostas pelo ProEMI/JF que era aumentar, no mínimo em 25 pontos o desempenho dos alunos ao longo de 3 anos. O gráfico 1 apresenta os dados da proficiência geral (média de Língua Portuguesa somada a média de Matemática), bem como a média específica de Língua Portuguesa para cada ano do Ciclo 1.

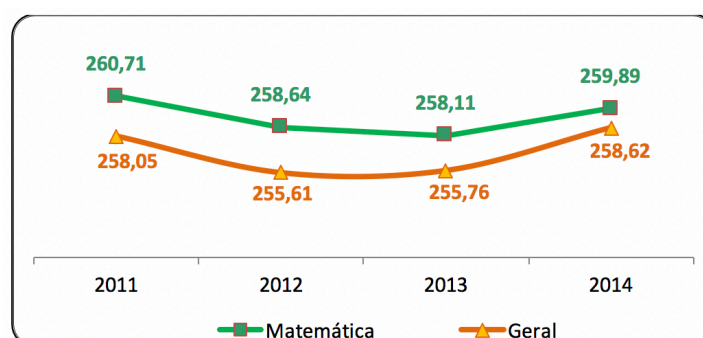
Gráfico 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

No que se refere à proficiência em Matemática os dados do gráfico 2 permitem observar que a média para esta disciplina caiu nos anos de 2012 e 2013, tendo um pequeno aumento, ou seja, de 1.78 pontos em 2014.

Gráfico 2 - Proficiência média em Matemática – 2011/2014



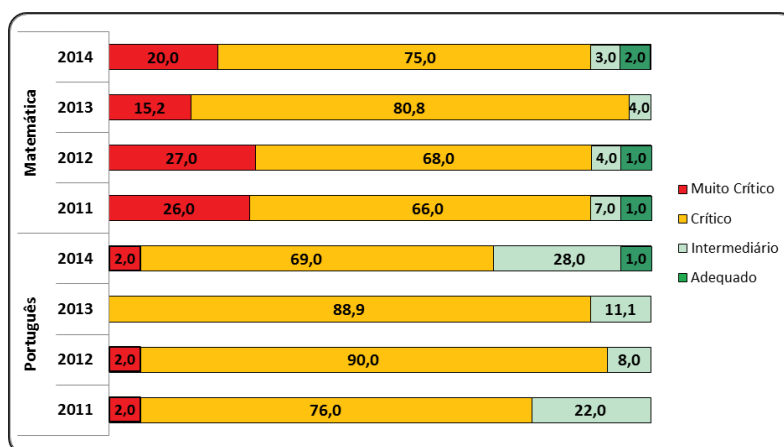
Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Quando se observa a distribuição no padrão de desempenho apresentado no gráfico 3, na disciplina de Matemática, merece atenção o ano de 2013, tendo em vista que foi neste ano que houve o menor percentual, ou seja, 15,2% dos alunos no padrão muito crítico (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ABAIXO DE 250 PONTOS). Ainda que esse dado seja visto como uma questão positiva, também houve uma queda de 6% no grupo de alunos que tinham desempenho muito crítico ao longo do Ciclo 1, para a disciplina de Matemática. Também houve uma redução de 4% do grupo de alunos que estava no nível intermediário (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DE 300 A 350 PONTOS). O gráfico também mostra que, passados três anos de implantação do programa, um

percentual de 2% dos alunos do ensino médio apresentaram desempenho adequado (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACIMA DE 350 PONTOS) em matemática.

Referente à disciplina de Língua Portuguesa, o percentual de aluno dentro do padrão muito crítico (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ABAIXO ATÉ 225 PONTOS) não se alterou no âmbito geral, entretanto houve um aumento considerável de 8% para o padrão intermediário (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DE 275 A 325 PONTOS), comparando 2014 com 2011. Entretanto nos anos de 2012 e 2013 registrou-se uma queda brusca dentro desse padrão, 69% dos alunos estão no padrão crítico (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DE 225 A 275 PONTOS) e 1% no adequado (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACIMA DE 325 PONTOS).

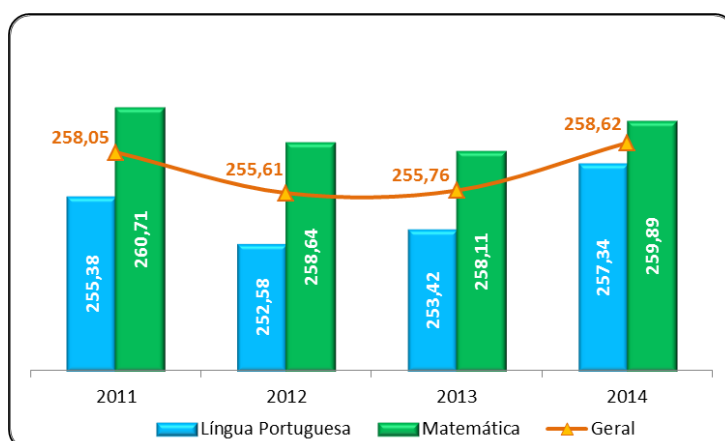
Gráfico 3 - Distribuição do Padrão Desempenho (%) das escolas ao longo dos anos, em Língua Portuguesa e Matemática – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Tendo em consideração a proficiência das 100 escolas cearenses nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como mostra o gráfico 4, o crescimento da proficiência de 2014, quando comparada a 2011, apresentou um aumento de 1,96 pontos para a disciplina de Língua Portuguesa e redução de 0,82 pontos ao longo desse período para a disciplina de Matemática. Considerando o período do Ciclo 1, ou seja, de 2012 até 2014, para Língua Portuguesa o aumento foi de 4,76 pontos na proficiência e para Matemática foi de 1,25 pontos.

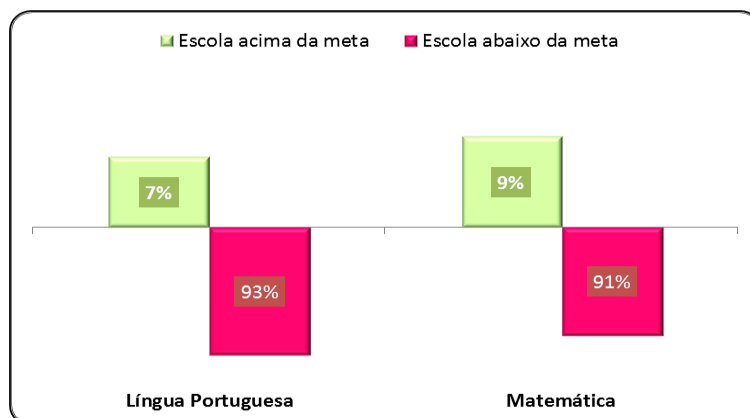
Gráfico 4 - Proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Quando é analisado o desempenho destas escolas com vista a atingir a meta de 25 pontos, ao longo de três anos de ciclo, como é proposto pelo ProEMI/JF, apresentado no gráfico 5, constata-se que, para a disciplina de Língua Portuguesa, um total de 93% das escolas ficaram abaixo da meta. Relativo à Matemática, 91% ficaram abaixo da meta.

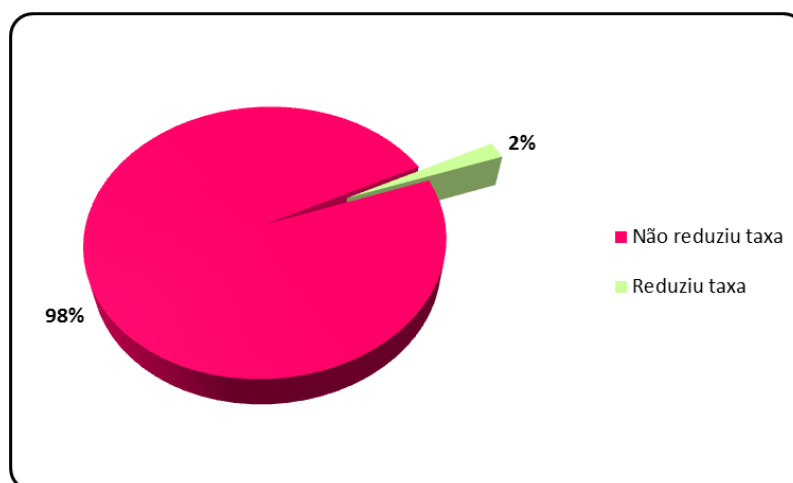
Gráfico 5 - Percentual de Escolas quanto ao alcance da meta de 25 pontos ao longo dos anos – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Outra meta do ProEMI/JF foi a de reduzir ao longo de três anos (2012-2014) a taxa de abandono escolar em 40%. Nesse sentido, a apreciação do gráfico 6 permite observar que apenas 2% das cem escolas envolvida neste programa conseguiram atingir essa meta.

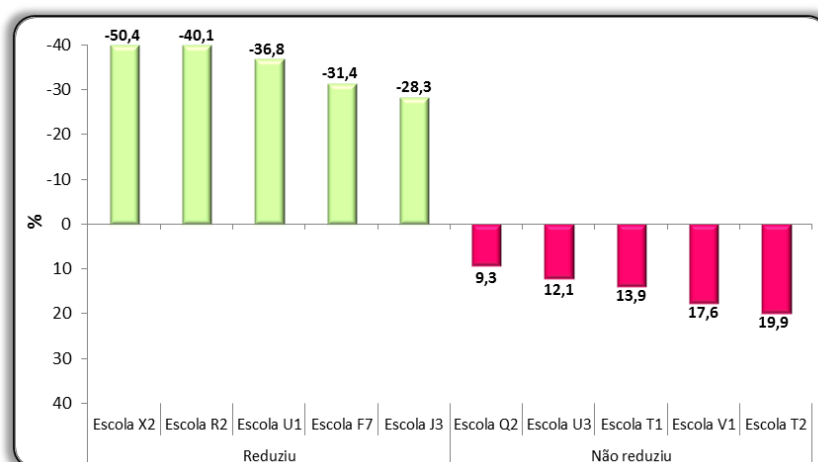
Gráfico 6 - Percentual de Escolas quanto a redução da taxa de abandono (meta de 40%) ao longo dos anos – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Ainda no que se refere à meta de reduzir em 40% o abandono escolar, a ilustração do gráfico 7 mostra que duas escolas conseguiram atingir a meta, conforme apresentado pelo gráfico 6. Dentre as 100 escolas, apenas a escola X2 da SEFOR 3, conseguiu ultrapassar a meta obtendo 50,4% de redução e a escola R2 da CREDE 18 que obteve uma redução de 40,1%. Dentre as escolas que ficaram mais distantes da meta, o ápice do crescimento negativo foi atingido pela escola T2 da CREDE 20, a qual ampliou seus dados de evasão em 19,9%, o que resultou em um déficit de 59,9%, já que a meta seria reduzir em 40%.

Gráfico 7 - Percentual das cinco melhores e cinco piores escolas do ciclo 1 do ProEMI/JF, quanto a redução da taxa de abandono (meta de 40%) ao longo dos anos – 2011/2014



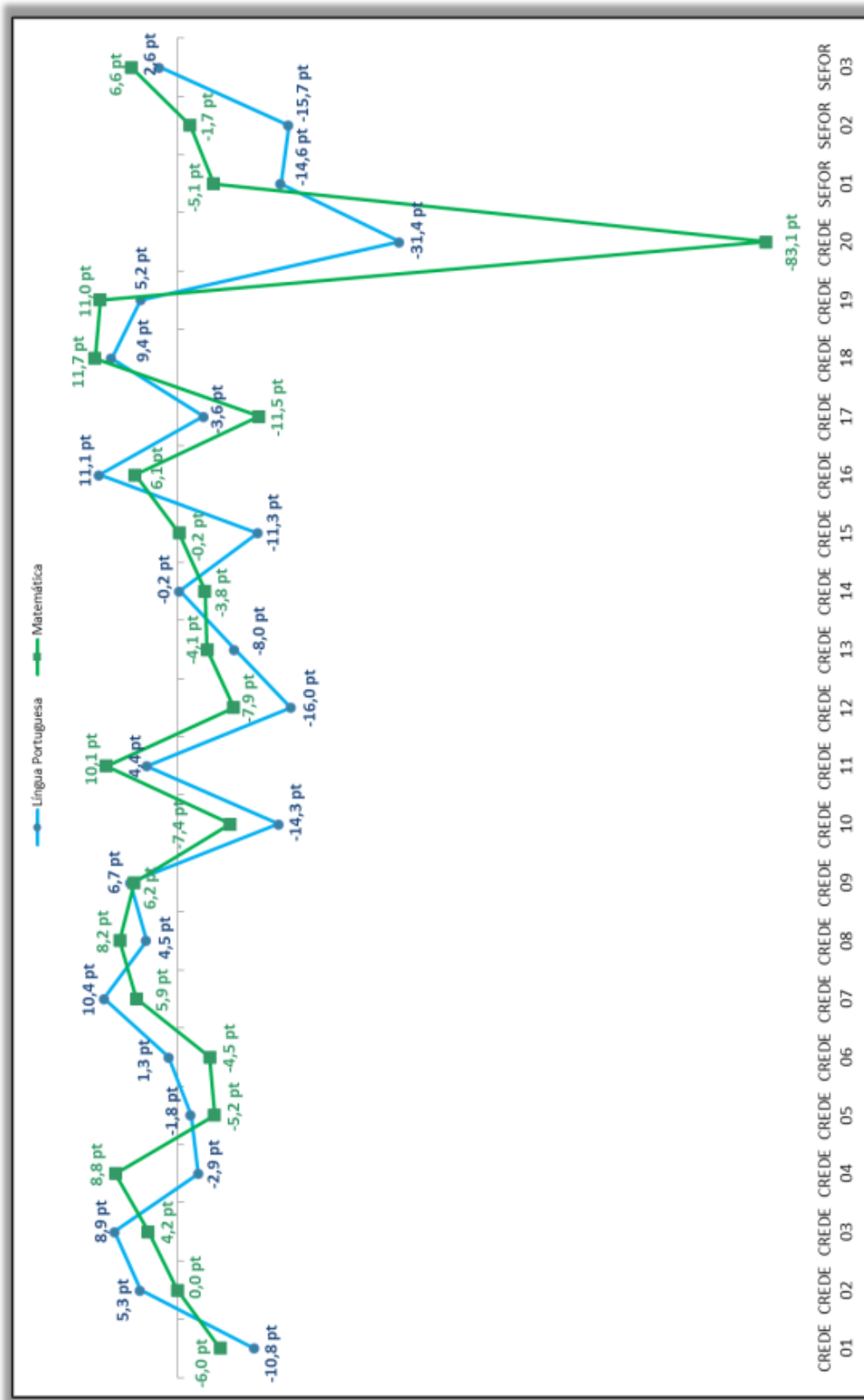
Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Verificando os resultados obtidos pelas CREDES E SEFOR, no que se refere ao aumento de no mínimo 25 pontos no desempenho dos alunos do ensino médio no SPAECE, o gráfico 8 mostra que no período avaliado para as escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF, a CREDE que apresentou melhor desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa foi a 16, obtendo um crescimento geral médio de 11,1 pontos levando em consideração as cinco escolas dessa regional de ensino, sendo que a escola P1 cresceu 16 pontos; a escola P2 cresceu 16,8 pontos; a escola P5 cresceu 7,9 pontos; a escola P3 cresceu 5,4 pontos e a escola P4 decresceu 6,7 pontos. Ainda que tenha sido a regional de ensino que no geral mostrou maior melhora no desempenho dos alunos do ensino médio no SPAECE para a disciplina de Língua Portuguesa, porém nenhuma das escolas atingiu a meta de 25 pontos almejada pelo Programa em estudo.

Continuando o enfoque no gráfico 8, tratando da disciplina de Matemática, a CREDE que obteve o melhor desempenho médio foi a 18, obtendo um crescimento médio de 11,7 pontos no SPAECE. Nessa regional de ensino participaram do projeto 4 escolas, sendo que a escola R1 cresceu 52 pontos; a escola R2 cresceu 13,6 pontos; a escola R4 decresceu 4,4 pontos e a escola R3 decresceu 14,3 pontos. Nessa regional, a escola R1 cresceu 27 pontos acima da meta mínima proposta que foi crescer 25 pontos em três anos do ciclo.

A regional de ensino que apresentou o resultado mais negativo foi a CREDE 20, registrando uma grande queda no crescimento tanto para as disciplinas de Língua Portuguesa quanto no desempenho médio no SPAECE. Nas sete escolas desta CREDE envolvidas no ProEMI/JF houve uma queda em torno de 81,1 pontos em Matemática e 31,4 pontos em Língua Portuguesa, ainda que a escola T4 tenha aumentado 17,9 pontos; as demais tiveram uma queda superior, fazendo com que essa regional de ensino não tenha conseguido chegar até a meta.

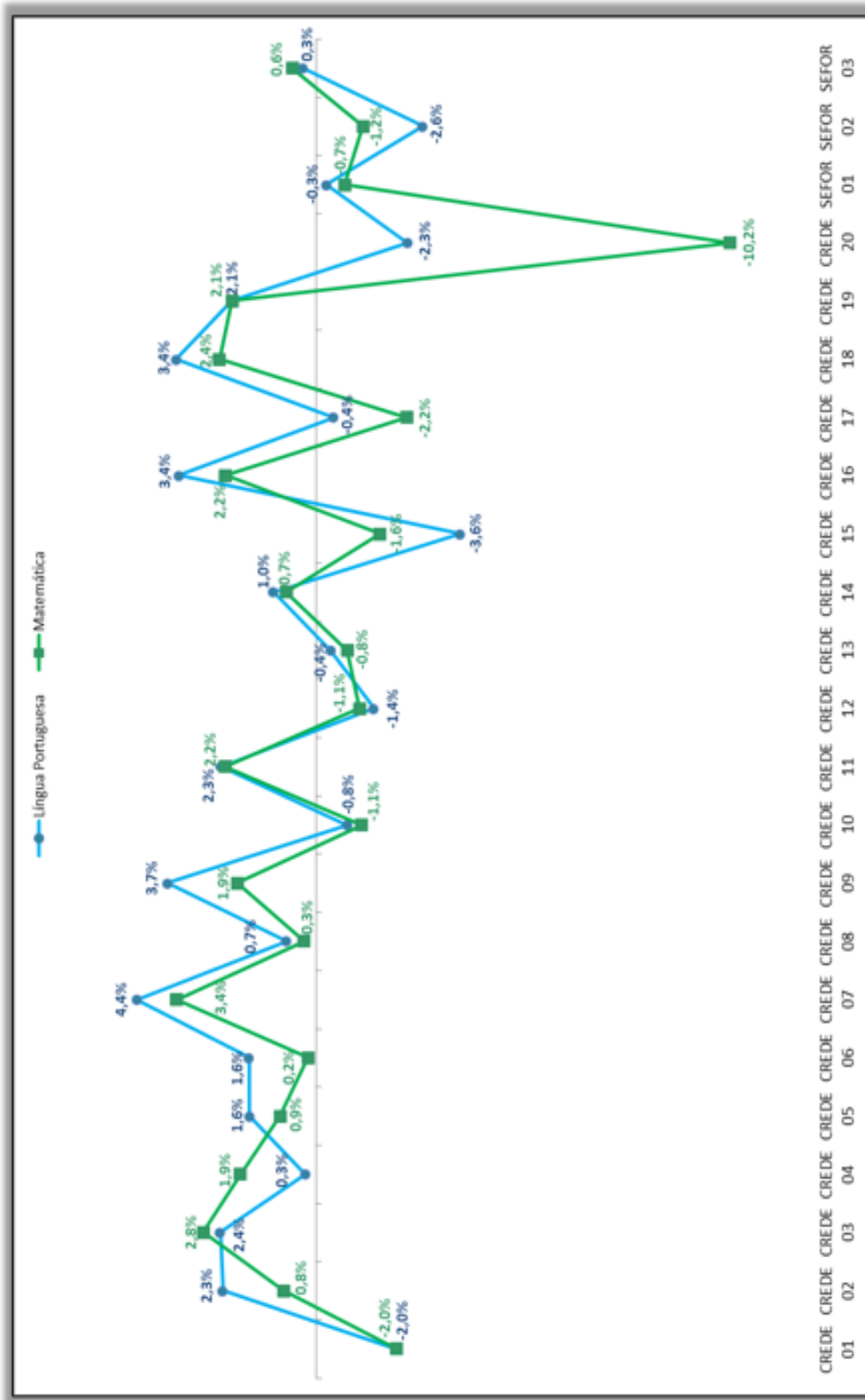
Gráfico 8 - Evolução das CREDES em pontos (considerando a meta dos 25 pontos), em Língua Portuguesa e Matemática – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Fazendo uma abordagem sobre a proficiência média obtida pelas CREDES no SPAECE, quando se compara o ano de 2014, que foi o ano da conclusão do Ciclo 1, com o ano de 2011, ano que antecedeu o Ciclo 1 do ProEMI/JF, o gráfico 9 mostra que a regional de ensino que mais cresceu no desempenho do SPAECE, tanto em Língua Portuguesa, com um percentual de 4,4%, como em Matemática, com um percentual de 3,4% foi a CREDE 7. Esta contou com a participação de duas escolas. Tratando da regional que teve queda no desempenho, a maior redução aconteceu na CREDE 20 para a disciplina de matemática, atingindo uma redução de 10,2% e a CREDE 15 com queda de 3,6%.

Gráfico 9 - Evolução das CREDES de acordo com a variação da proficiência média de 2014 em relação a 2011, segundo Língua Portuguesa e Matemática

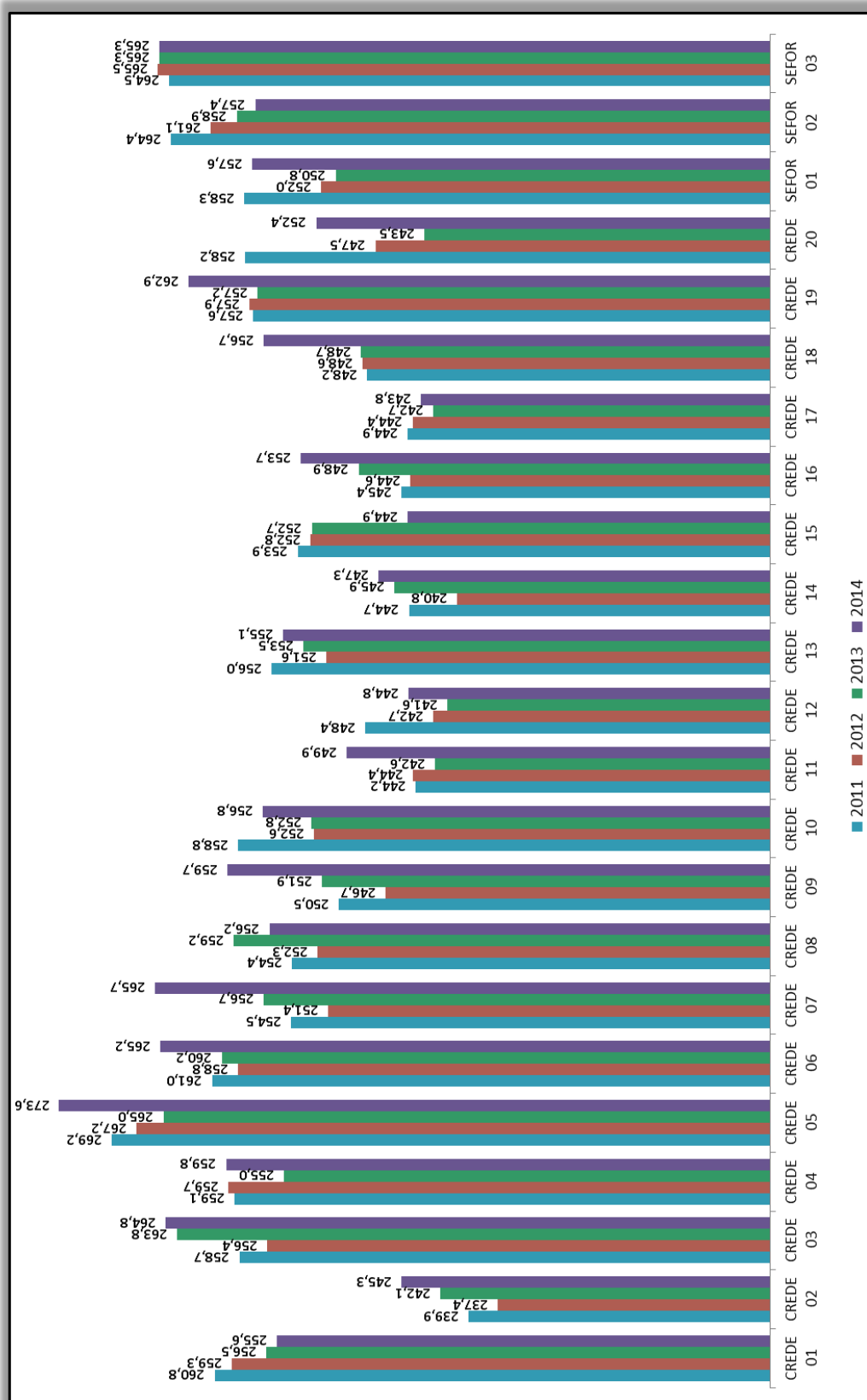


Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Ao considerar a proficiência média obtida pelas diferentes CREDES e SEFOR do Estado do Ceará, o gráfico 10 apresenta a proficiência na disciplina de Língua Portuguesa e o gráfico 11 a proficiência na disciplina de Matemática, relativo aos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Fazendo-se uma análise do último ano do Ciclo 1 do ProEMI/JF, em comparação com o ano de 2011 que antecedeu este programa, identificou-se que dentre as vinte CREDES e três SEFOR, um total de 14 (60, 87%) das regionais de ensino, isto é, as CREDES 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 18, 19 e a SEFOR 3 apresentaram melhoria na proficiência média em Língua Portuguesa, onde os crescimentos variaram de +11,2 pontos obtidos pela CREDE 7 (2014 comparado com 2011) para +0,7 pontos obtidos pela CREDE 4. Um total de 9 regionais (39,13%), sendo estas: 1, 10, 12, 13, 15, 17, 20, SEFOR 1 e SEFOR 2, tiveram queda na proficiência, onde os valores variaram de -9 pontos na CREDE 15 até -0,7 na SEFOR 1.

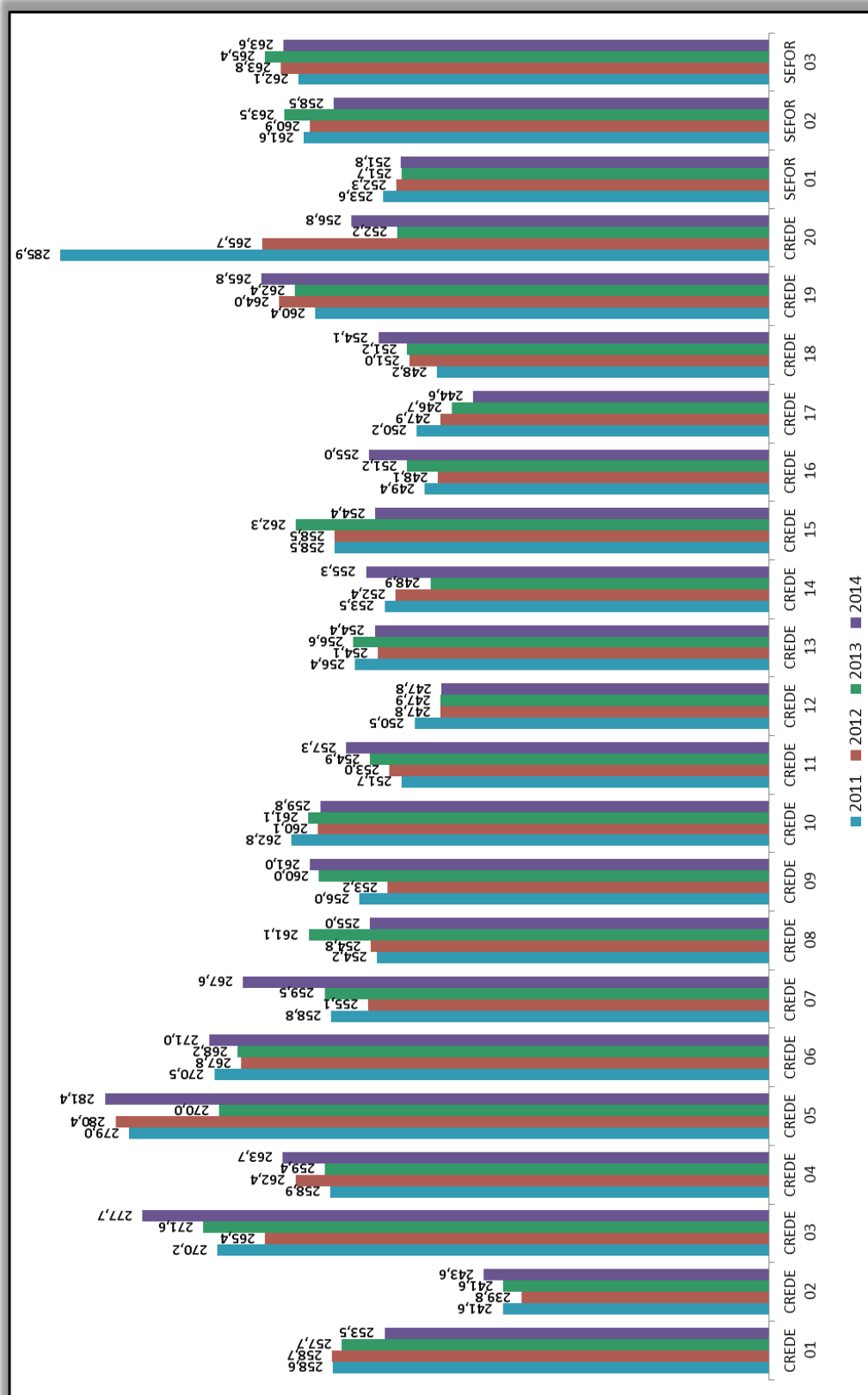
Quanto à proficiência média na disciplina de Matemática, como mostra o gráfico 11, registrou-se também um crescimento por parte de 14 (60, 87%) regionais de ensino e, coincidentemente, com as mesmas regionais que apresentaram melhoria da proficiência de Língua Portuguesa. Entretanto, com um aumento de pontuação que variou de +8,8 obtido pela CREDE 7 para +0,5 obtido pela CREDE 6. Feito um comparativo do ano de 2014 com o ano de 2011, a CREDE que obteve o maior crescimento, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, como em Matemática, quando se trata da proficiência, foi a CREDE 7. Vale considerar que houve também uma redução no desempenho de 9 (39,13%) regionais de ensino: 1, 10, 12, 13, 15, 17, 20, SEFOR 1 e SEFOR 2 em matemática, onde a queda variou de -29,1 pontos na CREDE 20 para -1,8 na SEFOR 1.

Gráfico 10 - Proficiência média em Língua Portuguesa por CREDES – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

Gráfico 11 - Proficiência média em Matemática por CREDES – 2011/2014



Fonte: Elaboração própria (2015/2016)

É importante considerar que, apesar de 14 regionais de ensino terem tido proficiências médias com resultados mais positivos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, na comparação dos desempenhos de 2014 e 2011, quando se analisa o padrão de desempenho o cenário muda, uma vez que na disciplina de Língua Portuguesa, considerando que no ano de 2011, onde as 100 escolas pertencentes ao Ciclo 1 do ProEMI/JF apresentavam um padrão crítico em língua portuguesa e no final de 2014, ou seja, com a conclusão do Ciclo 1, todas estas escolas permaneceram com o padrão de desempenho crítico. Sobre a disciplina de Matemática, 15 CREDES (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, SEFOR, 1, 2 e 3) permaneceram no padrão crítico, ou seja, não evoluíram; a CREDE 2 também permaneceu no padrão muito crítico; as CREDES 12 e 17 pioraram seus padrões de desempenho de crítico para muito crítico e somente as CREDES 16 e 18 melhoraram, tendo em vista que em 2011 eram muito críticos e evoluíram para o padrão crítico. Fazendo um paralelo do ano de 2014 (final do Ciclo 1) com o ano de 2011 (antecedeu o Ciclo 1) nenhuma CREDE e SEFOR apresentaram no todo desempenhos intermediários ou adequados, ainda que existam escolas, que tenham apresentado um padrão de desempenho intermediário e/ou adequado como mostra o gráfico 3.

Ainda no que se refere aos dados da evasão escolar, a tabela 13 mostra os resultados de todas as CREDES, SEFOR e escolas estaduais que participaram do Ciclo 1 do ProEMI/JF, apresentando o percentual obtido pelas mesmas em direção ao comprimento de uma das metas propostas pelo programa: reduzir a taxa de abandono em, no mínimo 40% ao longo de três anos, ou seja, de 2012 a 2014.

Tabela 13 - Relação escolas com relação a diminuição da taxa de abandono, de acordo com a meta de redução de 40%, em pontos percentuais

CREDE	ESCOLA	REDUÇÃO	FALTA PARA ATINGIR A META
SEFOR 03	Escola X2	- 50,4 pts	-
CREDE 18	Escola R2	- 40,1 pts	-
SEFOR 01	Escola U1	- 36,8 pts	3,2 pts
CREDE 06	Escola F7	- 31,4 pts	8,6 pts
CREDE 10	Escola J3	- 28,3 pts	11,7 pts
CREDE 01	Escola A1	- 27,5 pts	12,5 pts
CREDE 19	Escola S2	- 27,1 pts	12,9 pts
CREDE 10	Escola J6	- 26,8 pts	13,2 pts
CREDE 05	Escola E1	- 26,0 pts	14,0 pts
SEFOR 03	Escola X3	- 26,0 pts	14,0 pts
CREDE 20	Escola T4	- 25,5 pts	14,5 pts
CREDE 04	Escola D1	- 24,6 pts	15,4 pts
CREDE 10	Escola J5	- 22,9 pts	17,1 pts
CREDE 04	Escola D2	- 21,8 pts	18,2 pts

CREDE	ESCOLA	REDUÇÃO	FALTA PARA ATINGIR A META
SEFOR 01	Escola U2	- 21,8 pts	18,2 pts
CREDE 07	Escola G2	- 21,1 pts	18,9 pts
CREDE 02	Escola B8	- 20,7 pts	19,3 pts
CREDE 01	Escola A2	- 18,0 pts	22,0 pts
SEFOR 03	Escola X5	- 17,0 pts	23,0 pts
CREDE 19	Escola S4	- 16,5 pts	23,5 pts
CREDE 05	Escola E6	- 16,4 pts	23,6 pts
CREDE 05	Escola E7	- 15,7 pts	24,3 pts
CREDE 02	Escola B7	- 15,3 pts	24,7 pts
CREDE 01	Escola A5	- 14,8 pts	25,2 pts
CREDE 08	Escola H1	- 14,3 pts	25,7 pts
CREDE 08	Escola H2	- 14,0 pts	26,0 pts
CREDE 03	Escola C2	- 13,8 pts	26,2 pts
SEFOR 03	Escola X1	- 13,7 pts	26,3 pts
CREDE 16	Escola P1	- 13,6 pts	26,4 pts
CREDE 12	Escola L1	- 13,4 pts	26,6 pts
CREDE 16	Escola P3	- 13,4 pts	26,6 pts
CREDE 06	Escola F12	- 13,2 pts	26,8 pts
CREDE 10	Escola J2	- 11,5 pts	28,5 pts
CREDE 16	Escola P5	- 11,2 pts	28,8 pts
CREDE 06	Escola F8	- 10,9 pts	29,1 pts
CREDE 05	Escola E4	- 10,7 pts	29,3 pts
CREDE 06	Escola F5	- 10,7 pts	29,3 pts
CREDE 20	Escola T3	- 10,5 pts	29,5 pts
CREDE 09	Escola I1	- 10,3 pts	29,7 pts
CREDE 16	Escola P4	- 10,2 pts	29,8 pts
SEFOR 03	Escola X4	- 10,2 pts	29,8 pts
CREDE 02	Escola B6	- 10,1 pts	29,9 pts
CREDE 02	Escola B3	- 9,0 pts	31,0 pts
CREDE 19	Escola S3	- 8,7 pts	31,3 pts
CREDE 02	Escola B2	- 8,5 pts	31,5 pts
CREDE 18	Escola R4	- 8,5 pts	31,5 pts
SEFOR 02	Escola V2	- 8,1 pts	31,9 pts
CREDE 02	Escola B5	- 8,0 pts	32,0 pts
CREDE 05	Escola E3	- 7,6 pts	32,4 pts
CREDE 17	Escola Q1	- 7,2 pts	32,8 pts
CREDE 13	Escola M2	- 7,0 pts	33,0 pts
CREDE 14	Escola N3	- 6,9 pts	33,1 pts
SEFOR 01	Escola U4	- 6,7 pts	33,3 pts
CREDE 11	Escola K2	- 6,6 pts	33,4 pts
CREDE 14	Escola N2	- 6,5 pts	33,5 pts
SEFOR 02	Escola V3	- 6,5 pts	33,5 pts
CREDE 01	Escola A4	- 6,4 pts	33,6 pts
CREDE 13	Escola M1	- 6,3 pts	33,7 pts
CREDE 05	Escola E2	- 6,2 pts	33,8 pts
CREDE 20	Escola T7	- 6,1 pts	33,9 pts
CREDE 11	Escola K3	- 5,6 pts	34,4 pts
CREDE 15	Escola O2	- 5,3 pts	34,7 pts
CREDE 05	Escola E5	- 5,2 pts	34,8 pts
CREDE 06	Escola F9	- 5,0 pts	35,0 pts
CREDE 07	Escola G1	- 4,8 pts	35,2 pts
CREDE 12	Escola L3	- 4,7 pts	35,3 pts
CREDE 06	Escola F3	- 4,6 pts	35,4 pts

CREDE	ESCOLA	REDUÇÃO	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 10	Escola J4	- 4,5 pts	35,5 pts
CREDE 06	Escola F2	- 4,3 pts	35,7 pts
CREDE 06	Escola F6	- 4,3 pts	35,7 pts
CREDE 03	Escola C3	- 3,5 pts	36,5 pts
CREDE 20	Escola T5	- 3,3 pts	36,7 pts
CREDE 08	Escola H3	- 3,3 pts	36,7 pts
CREDE 02	Escola B4	- 3,1 pts	36,9 pts
CREDE 19	Escola S1	- 2,7 pts	37,3 pts
CREDE 06	Escola F13	- 2,6 pts	37,4 pts
CREDE 16	Escola P2	- 2,6 pts	37,4 pts
CREDE 11	Escola K1	- 1,4 pts	38,6 pts
CREDE 02	Escola B1	- 1,2 pts	38,8 pts
CREDE 10	Escola J1	- 0,9 pts	39,1 pts
CREDE 18	Escola R1	- 0,7 pts	39,3 pts
CREDE 13	Escola M3	- 0,5 pts	39,5 pts
CREDE 14	Escola N1	+ 0,0 pts	40,0 pts
CREDE 06	Escola F10	+ 0,5 pts	40,5 pts
CREDE 06	Escola F1	+ 0,8 pts	40,8 pts
CREDE 06	Escola F11	+ 0,9 pts	40,9 pts
CREDE 12	Escola L2	+ 1,1 pts	41,1 pts
CREDE 01	Escola A3	+ 2,1 pts	42,1 pts
CREDE 03	Escola C1	+ 2,6 pts	42,6 pts
CREDE 20	Escola T6	+ 3,5 pts	43,5 pts
CREDE 18	Escola R3	+ 3,7 pts	43,7 pts
CREDE 15	Escola O1	+ 5,0 pts	45,0 pts
CREDE 02	Escola B9	+ 6,2 pts	46,2 pts
CREDE 09	Escola I2	+ 7,2 pts	47,2 pts
CREDE 06	Escola F4	+ 7,6 pts	47,6 pts
CREDE 17	Escola Q2	+ 9,3 pts	49,3 pts
SEFOR 01	Escola U3	+ 12,1 pts	52,1 pts
CREDE 20	Escola T1	+ 13,9 pts	53,9 pts
SEFOR 02	Escola V1	+ 17,6 pts	57,6 pts
CREDE 20	Escola T2	+ 19,9 pts	59,9 pts

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela 13 e com base no gráfico 6, 2% das escolas conseguiram atingir a meta do ProEMI/JF referente a redução da taxa de evasão em 40 %. Estas foram a escola X2 da SEFOR 3 que superou a meta, reduzindo em -50,4% a evasão e a escola R2 da CREDE 18, que superou também a meta com 40,1% de redução. É importante identificar que 80 escolas (80%) também conseguiram reduzir suas taxas de abandono, ainda que não tenham atingido a meta do Programa. Estas tiveram redução que variaram de 36,8% (escola U1 da SEFOR 1) a 0,5% (escola M3 da CREDE 13). 1% das escolas permaneceu estável (escola N1 da CREDE 14); 17% das escolas tiveram sua evasão aumentada com uma variação de + 0,5 % (escola F10 da CREDE 6) até + 19,0% (escola T2 da CREDE 20). A escola F11 da CREDE 6 não foi encontrada na base de dados estudada referente ao ano de 2011.

A tabela 14 apresenta as escolas que atingiram e, as que não atingiram a meta do Ciclo 1 do ProEMI/JF que buscava aumentar, no mínimo em 25 pontos, o desempenho dos alunos do ensino médio no SPAECE tanto para a disciplina de Língua Portuguesa, como para disciplina de Matemática. Assim, um total de sete escolas (7%) conseguiram atingir a meta proposta; 35% delas, não atingiram a meta, mas conseguiram registrar aumento na sua pontuação no SPAECE a Língua Portuguesa; aumento este que variou de + 21,4 pontos até + 0,1 pontos. Ao longo do período estudado, 1% das escolas ficou estável, quanto a sua pontuação, 55% destas reduziram seus desempenhos de -0,9 a -58,3 pontos.

Tabela 14 - Ranking das melhores e piores escolas de acordo com os pontos que faltam para atingir a meta de 25 pontos em Língua Portuguesa

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 02	Escola B8	+ 48,0 pts	-
SEFOR 03	Escola X3	+ 43,0 pts	-
CREDE 18	Escola R1	+ 41,2 pts	-
CREDE 03	Escola C2	+ 33,1 pts	-
CREDE 16	Escola P1	+ 32,0 pts	-
CREDE 08	Escola H2	+ 28,5 pts	-
CREDE 02	Escola B2	+ 27,5 pts	-
CREDE 19	Escola S4	+ 21,4 pts	3,6 pts
CREDE 06	Escola F4	+ 20,8 pts	4,2 pts
CREDE 04	Escola D1	+ 19,3 pts	5,7 pts
CREDE 20	Escola T4	+ 17,9 pts	7,1 pts
CREDE 06	Escola F8	+ 16,9 pts	8,1 pts
CREDE 16	Escola P2	+ 16,8 pts	8,2 pts
CREDE 11	Escola K1	+ 16,8 pts	8,2 pts
CREDE 02	Escola B6	+ 16,6 pts	8,4 pts
CREDE 07	Escola G2	+ 16,3 pts	8,7 pts
CREDE 06	Escola F2	+ 15,6 pts	9,4 pts
CREDE 19	Escola S3	+ 14,3 pts	10,7 pts
CREDE 02	Escola B3	+ 13,3 pts	11,7 pts
CREDE 18	Escola R2	+ 12,0 pts	13,0 pts
CREDE 06	Escola F10	+ 11,6 pts	13,4 pts
CREDE 05	Escola E5	+ 11,4 pts	13,6 pts
CREDE 09	Escola I2	+ 11,3 pts	13,7 pts
CREDE 06	Escola F5	+ 9,2 pts	15,8 pts
CREDE 14	Escola N1	+ 8,6 pts	16,4 pts
SEFOR 01	Escola U2	+ 8,2 pts	16,8 pts
CREDE 16	Escola P5	+ 7,9 pts	17,1 pts
CREDE 15	Escola O2	+ 7,6 pts	17,4 pts
CREDE 05	Escola E7	+ 7,3 pts	17,7 pts
SEFOR 02	Escola V2	+ 6,7 pts	18,3 pts
CREDE 01	Escola A1	+ 6,0 pts	19,0 pts
CREDE 13	Escola M3	+ 5,6 pts	19,4 pts
CREDE 16	Escola P3	+ 5,4 pts	19,6 pts
CREDE 07	Escola G1	+ 4,5 pts	20,5 pts
CREDE 06	Escola F1	+ 4,3 pts	20,7 pts

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 10	Escola J2	+ 3,7 pts	21,3 pts
CREDE 05	Escola E1	+ 3,4 pts	21,6 pts
CREDE 09	Escola I1	+ 2,2 pts	22,8 pts
SEFOR 03	Escola X1	+ 1,1 pts	23,9 pts
CREDE 05	Escola E4	+ 1,1 pts	23,9 pts
CREDE 14	Escola N3	+ 0,1 pts	24,9 pts
CREDE 06	Escola F6	+ 0,1 pts	24,9 pts
CREDE 11	Escola K2	0,0 pts	25,0 pts
SEFOR 01	Escola U1	- 0,9 pts	25,9 pts
CREDE 17	Escola Q1	- 1,0 pts	26,0 pts
SEFOR 03	Escola X2	- 1,2 pts	26,2 pts
CREDE 03	Escola C3	- 2,5 pts	27,5 pts
CREDE 02	Escola B9	- 2,7 pts	27,7 pts
CREDE 06	Escola F7	- 3,1 pts	28,1 pts
SEFOR 02	Escola V3	- 3,2 pts	28,2 pts
CREDE 11	Escola K3	- 3,7 pts	28,7 pts
CREDE 03	Escola C1	- 3,9 pts	28,9 pts
CREDE 05	Escola E6	- 4,3 pts	29,3 pts
CREDE 20	Escola T5	- 4,3 pts	29,3 pts
CREDE 19	Escola S2	- 4,7 pts	29,7 pts
CREDE 08	Escola H3	- 5,4 pts	30,4 pts
CREDE 02	Escola B1	- 5,4 pts	30,4 pts
CREDE 17	Escola Q2	- 6,3 pts	31,3 pts
CREDE 16	Escola P4	- 6,7 pts	31,7 pts
CREDE 18	Escola R4	- 7,0 pts	32,0 pts
CREDE 02	Escola B7	- 7,1 pts	32,1 pts
CREDE 01	Escola A5	- 8,4 pts	33,4 pts
CREDE 18	Escola R3	- 8,7 pts	33,7 pts
CREDE 12	Escola L2	- 9,3 pts	34,3 pts
CREDE 06	Escola F12	- 9,4 pts	34,4 pts
CREDE 14	Escola N2	- 9,4 pts	34,4 pts
CREDE 08	Escola H1	- 9,7 pts	34,7 pts
CREDE 10	Escola J3	- 9,9 pts	34,9 pts
SEFOR 03	Escola X5	- 10,2 pts	35,2 pts
CREDE 19	Escola S1	- 10,2 pts	35,2 pts
CREDE 06	Escola F3	- 10,5 pts	35,5 pts
CREDE 13	Escola M1	- 10,9 pts	35,9 pts
CREDE 06	Escola F9	- 12,1 pts	37,1 pts
CREDE 06	Escola F13	- 12,2 pts	37,2 pts
CREDE 01	Escola A2	- 12,2 pts	37,2 pts
CREDE 10	Escola J6	- 12,4 pts	37,4 pts
CREDE 12	Escola L1	- 14,3 pts	39,3 pts
CREDE 10	Escola J1	- 15,0 pts	40,0 pts
CREDE 05	Escola E3	- 15,9 pts	40,9 pts
CREDE 05	Escola E2	- 15,9 pts	40,9 pts
CREDE 02	Escola B4	- 16,2 pts	41,2 pts
CREDE 13	Escola M2	- 18,7 pts	43,7 pts
CREDE 01	Escola A3	- 19,4 pts	44,4 pts
CREDE 01	Escola A4	- 20,0 pts	45,0 pts
SEFOR 03	Escola X4	- 20,0 pts	45,0 pts
CREDE 10	Escola J5	- 23,1 pts	48,1 pts
CREDE 12	Escola L3	- 24,3 pts	49,3 pts
CREDE 04	Escola D2	- 25,1 pts	50,1 pts

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 20	Escola T7	- 25,6 pts	50,6 pts
CREDE 02	Escola B5	- 26,2 pts	51,2 pts
CREDE 10	Escola J4	- 28,9 pts	53,9 pts
SEFOR 01	Escola U4	- 29,2 pts	54,2 pts
CREDE 15	Escola O1	- 30,1 pts	55,1 pts
SEFOR 01	Escola U3	- 36,2 pts	61,2 pts
CREDE 20	Escola T1	- 38,1 pts	63,1 pts
CREDE 20	Escola T3	- 50,1 pts	75,1 pts
SEFOR 02	Escola V1	- 50,6 pts	75,6 pts
CREDE 20	Escola T6	- 58,3 pts	83,3 pts

Obs.: 02 Escolas não constam no ranking: Escola T2 (Crede 20) por não ter informação em 2013 e a Escola F11 (Crede 06) por não ter informação em 2011.

Fonte: Elaboração própria

Na disciplina de Matemática, como apresenta a tabela 15, um total de nove escolas (9%) atingiram a meta proposta, com pontuações que variaram de +25,9 pontos (escola B8 da CREDE 2) até + 52 pontos (Escola R1 da CREDE 18). Um total de 37 escolas (37%), mesmo não atingindo a meta, entretanto conseguiram aumentar a sua pontuação no SPAECE, melhoria essa que variou de + 0,4 (escola Q1 da CREDE 17) pontos até + 23,1 pontos (escola T4 da CREDE 20). No geral, ou seja, 52% das escolas reduziram a sua pontuação entre -1,1 pontos (escola H1 da CREDE 8) até - 162, 9 pontos (escola T3 da CREDE 20).

Tabela 15 - Ranking das melhores e piores escolas de acordo com os pontos que faltam para atingir a meta de 25 pontos em Matemática

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 18	Escola R1	+ 52,0 pts	-
CREDE 05	Escola E7	+ 43,3 pts	-
CREDE 06	Escola F8	+ 37,0 pts	-
CREDE 16	Escola P1	+ 33,9 pts	-
CREDE 06	Escola F2	+ 31,7 pts	-
SEFOR 03	Escola X3	+ 31,4 pts	-
CREDE 19	Escola S3	+ 31,0 pts	-
CREDE 04	Escola D1	+ 28,5 pts	-
CREDE 02	Escola B8	+ 25,9 pts	-
CREDE 20	Escola T4	+ 23,1 pts	1,9 pts
CREDE 15	Escola O2	+ 22,7 pts	2,3 pts
CREDE 19	Escola S4	+ 22,1 pts	2,9 pts
SEFOR 02	Escola V2	+ 19,8 pts	5,2 pts
CREDE 07	Escola G2	+ 19,8 pts	5,2 pts
SEFOR 01	Escola U2	+ 18,6 pts	6,4 pts
CREDE 08	Escola H2	+ 18,3 pts	6,7 pts
CREDE 10	Escola J3	+ 18,2 pts	6,8 pts
CREDE 10	Escola J2	+ 15,3 pts	9,7 pts
CREDE 11	Escola K2	+ 15,1 pts	9,9 pts
CREDE 02	Escola B2	+ 14,9 pts	10,1 pts
CREDE 02	Escola B6	+ 13,8 pts	11,2 pts

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 16	Escola P2	+ 13,7 pts	11,3 pts
SEFOR 02	Escola V3	+ 13,6 pts	11,4 pts
CREDE 18	Escola R2	+ 13,6 pts	11,4 pts
CREDE 05	Escola E5	+ 12,8 pts	12,2 pts
CREDE 01	Escola A1	+ 11,9 pts	13,1 pts
CREDE 09	Escola I1	+ 10,7 pts	14,3 pts
CREDE 16	Escola P5	+ 9,8 pts	15,2 pts
CREDE 13	Escola M3	+ 9,3 pts	15,7 pts
CREDE 14	Escola N3	+ 8,5 pts	16,5 pts
CREDE 11	Escola K1	+ 8,3 pts	16,7 pts
CREDE 06	Escola F10	+ 8,3 pts	16,7 pts
CREDE 08	Escola H3	+ 7,3 pts	17,7 pts
CREDE 03	Escola C3	+ 7,1 pts	17,9 pts
CREDE 11	Escola K3	+ 6,8 pts	18,2 pts
CREDE 02	Escola B3	+ 6,7 pts	18,3 pts
SEFOR 01	Escola U1	+ 5,6 pts	19,4 pts
CREDE 03	Escola C1	+ 3,1 pts	21,9 pts
SEFOR 03	Escola X2	+ 2,6 pts	22,4 pts
CREDE 03	Escola C2	+ 2,3 pts	22,7 pts
CREDE 09	Escola I2	+ 1,6 pts	23,4 pts
CREDE 06	Escola F5	+ 1,2 pts	23,8 pts
CREDE 12	Escola L2	+ 1,1 pts	23,9 pts
SEFOR 03	Escola X5	+ 0,9 pts	24,1 pts
SEFOR 03	Escola X1	+ 0,6 pts	24,4 pts
CREDE 17	Escola Q1	+ 0,4 pts	24,6 pts
CREDE 08	Escola H1	- 1,1 pts	26,1 pts
CREDE 19	Escola S1	- 2,5 pts	27,5 pts
SEFOR 03	Escola X4	- 2,6 pts	27,6 pts
CREDE 05	Escola E6	- 3,3 pts	28,3 pts
CREDE 16	Escola P3	- 3,6 pts	28,6 pts
CREDE 02	Escola B9	- 3,7 pts	28,7 pts
CREDE 01	Escola A5	- 4,1 pts	29,1 pts
CREDE 18	Escola R4	- 4,4 pts	29,4 pts
CREDE 12	Escola L1	- 4,6 pts	29,6 pts
CREDE 20	Escola T5	- 4,8 pts	29,8 pts
CREDE 06	Escola F3	- 4,8 pts	29,8 pts
CREDE 01	Escola A4	- 4,9 pts	29,9 pts
CREDE 06	Escola F4	- 5,0 pts	30,0 pts
CREDE 19	Escola S2	- 6,7 pts	31,7 pts
CREDE 14	Escola N1	- 7,5 pts	32,5 pts
CREDE 06	Escola F1	- 7,7 pts	32,7 pts
CREDE 07	Escola G1	- 8,1 pts	33,1 pts
CREDE 05	Escola E4	- 8,2 pts	33,2 pts
CREDE 06	Escola F7	- 8,7 pts	33,7 pts
CREDE 13	Escola M1	- 10,5 pts	35,5 pts
CREDE 04	Escola D2	- 10,8 pts	35,8 pts
CREDE 13	Escola M2	- 11,3 pts	36,3 pts
CREDE 10	Escola J1	- 11,3 pts	36,3 pts
CREDE 02	Escola B4	- 11,4 pts	36,4 pts
CREDE 14	Escola N2	- 12,5 pts	37,5 pts
CREDE 02	Escola B1	- 13,3 pts	38,3 pts
CREDE 02	Escola B5	- 14,3 pts	39,3 pts
CREDE 18	Escola R3	- 14,3 pts	39,3 pts
CREDE 06	Escola F9	- 14,6 pts	39,6 pts

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 01	Escola A3	- 14,7 pts	39,7 pts
CREDE 10	Escola J6	- 16,5 pts	41,5 pts
CREDE 05	Escola E3	- 16,8 pts	41,8 pts
CREDE 10	Escola J5	- 17,8 pts	42,8 pts
CREDE 01	Escola A2	- 18,2 pts	43,2 pts
CREDE 02	Escola B7	- 18,4 pts	43,4 pts
SEFOR 01	Escola U3	- 19,2 pts	44,2 pts
CREDE 12	Escola L3	- 20,3 pts	45,3 pts
CREDE 15	Escola O1	- 23,1 pts	48,1 pts
CREDE 17	Escola Q2	- 23,3 pts	48,3 pts
CREDE 06	Escola F12	- 23,4 pts	48,4 pts
CREDE 16	Escola P4	- 23,5 pts	48,5 pts
CREDE 06	Escola F6	- 23,9 pts	48,9 pts
SEFOR 01	Escola U4	- 25,2 pts	50,2 pts
CREDE 05	Escola E1	- 26,3 pts	51,3 pts
CREDE 06	Escola F13	- 28,5 pts	53,5 pts
CREDE 10	Escola J4	- 32,3 pts	57,3 pts
CREDE 05	Escola E2	- 37,9 pts	62,9 pts
SEFOR 02	Escola V1	- 38,5 pts	63,5 pts
CREDE 20	Escola T7	- 41,0 pts	66,0 pts
CREDE 20	Escola T1	- 126,5 pts	151,5 pts
CREDE 20	Escola T6	- 144,8 pts	169,8 pts
CREDE 20	Escola T3	- 162,9 pts	187,9 pts

Obs.: 02 Escolas não constam no ranking: Escola T2 (Crede 20) por não ter informação em 2013 e a Escola F11 (Crede 06) por não ter informação em 2011.

Fonte: Elaboração própria

Levando em consideração as duas disciplinas em conjunto, os dados da tabela 16 expressam que apenas seis escolas (6%) atingiram a meta em Língua Portuguesa e em Matemática, no período avaliado, concretamente as escolas: R1 da CREDE 18, X3 da SEFOR 3, B8 da CREDE 2, P1 da CREDE 16, F8 da CREDE 6 e E7 da CREDE 5. Outro dado registrado é que 39 escolas (39%) conseguiram aumentar sua pontuação em ambas as disciplinas, ainda que não tenham atingido a meta.

Tabela 16 - Ranking das melhores e piores escolas de acordo com os pontos que faltam para atingir a meta de 25 pontos em Língua Portuguesa e Matemática

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 18	Escola R1	+ 46,6 pts	-
SEFOR 03	Escola X3	+ 37,2 pts	-
CREDE 02	Escola B8	+ 36,9 pts	-
CREDE 16	Escola P1	+ 32,9 pts	-
CREDE 06	Escola F8	+ 27,0 pts	-
CREDE 05	Escola E7	+ 25,3 pts	-
CREDE 04	Escola D1	+ 23,9 pts	1,1 pts
CREDE 06	Escola F2	+ 23,7 pts	1,3 pts
CREDE 08	Escola H2	+ 23,4 pts	1,6 pts
CREDE 19	Escola S3	+ 22,6 pts	2,4 pts

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 19	Escola S4	+ 21,8 pts	3,2 pts
CREDE 02	Escola B2	+ 21,2 pts	3,8 pts
CREDE 20	Escola T4	+ 20,5 pts	4,5 pts
CREDE 07	Escola G2	+ 18,1 pts	6,9 pts
CREDE 03	Escola C2	+ 17,7 pts	7,3 pts
CREDE 16	Escola P2	+ 15,2 pts	9,8 pts
CREDE 02	Escola B6	+ 15,2 pts	9,8 pts
CREDE 15	Escola O2	+ 15,1 pts	9,9 pts
SEFOR 01	Escola U2	+ 13,4 pts	11,6 pts
SEFOR 02	Escola V2	+ 13,3 pts	11,7 pts
CREDE 18	Escola R2	+ 12,8 pts	12,2 pts
CREDE 11	Escola K1	+ 12,5 pts	12,5 pts
CREDE 05	Escola E5	+ 12,1 pts	12,9 pts
CREDE 02	Escola B3	+ 10,0 pts	15,0 pts
CREDE 06	Escola F10	+ 9,9 pts	15,1 pts
CREDE 10	Escola J2	+ 9,5 pts	15,5 pts
CREDE 01	Escola A1	+ 9,0 pts	16,0 pts
CREDE 16	Escola P5	+ 8,9 pts	16,1 pts
CREDE 06	Escola F4	+ 7,9 pts	17,1 pts
CREDE 11	Escola K2	+ 7,6 pts	17,4 pts
CREDE 13	Escola M3	+ 7,4 pts	17,6 pts
CREDE 09	Escola I1	+ 6,5 pts	18,5 pts
CREDE 09	Escola I2	+ 6,4 pts	18,6 pts
CREDE 06	Escola F5	+ 5,2 pts	19,8 pts
SEFOR 02	Escola V3	+ 5,2 pts	19,8 pts
CREDE 14	Escola N3	+ 4,3 pts	20,7 pts
CREDE 10	Escola J3	+ 4,1 pts	20,9 pts
CREDE 03	Escola C3	+ 2,3 pts	22,7 pts
SEFOR 01	Escola U1	+ 2,3 pts	22,7 pts
CREDE 11	Escola K3	+ 1,6 pts	23,4 pts
CREDE 08	Escola H3	+ 1,0 pts	24,0 pts
CREDE 16	Escola P3	+ 0,9 pts	24,1 pts
SEFOR 03	Escola X1	+ 0,9 pts	24,1 pts
SEFOR 03	Escola X2	+ 0,7 pts	24,3 pts
CREDE 14	Escola N1	+ 0,6 pts	24,4 pts
CREDE 17	Escola Q1	- 0,3 pts	25,3 pts
CREDE 03	Escola C1	- 0,4 pts	25,4 pts
CREDE 06	Escola F1	- 1,7 pts	26,7 pts
CREDE 07	Escola G1	- 1,8 pts	26,8 pts
CREDE 02	Escola B9	- 3,2 pts	28,2 pts
CREDE 05	Escola E4	- 3,5 pts	28,5 pts
CREDE 05	Escola E6	- 3,8 pts	28,8 pts
CREDE 12	Escola L2	- 4,1 pts	29,1 pts
CREDE 20	Escola T5	- 4,5 pts	29,5 pts
SEFOR 03	Escola X5	- 4,6 pts	29,6 pts
CREDE 08	Escola H1	- 5,4 pts	30,4 pts
CREDE 19	Escola S2	- 5,7 pts	30,7 pts
CREDE 18	Escola R4	- 5,7 pts	30,7 pts
CREDE 06	Escola F7	- 5,9 pts	30,9 pts
CREDE 01	Escola A5	- 6,2 pts	31,2 pts
CREDE 19	Escola S1	- 6,3 pts	31,3 pts
CREDE 06	Escola F3	- 7,6 pts	32,6 pts
CREDE 02	Escola B1	- 9,4 pts	34,4 pts

CREDE	ESCOLA	EVOLUÇÃO 2011 – 2014	FALTA PARA ATINGIR A META
CREDE 12	Escola L1	- 9,5 pts	34,5 pts
CREDE 13	Escola M1	- 10,7 pts	35,7 pts
CREDE 14	Escola N2	- 11,0 pts	36,0 pts
SEFOR 03	Escola X4	- 11,3 pts	36,3 pts
CREDE 05	Escola E1	- 11,4 pts	36,4 pts
CREDE 18	Escola R3	- 11,5 pts	36,5 pts
CREDE 06	Escola F6	- 11,9 pts	36,9 pts
CREDE 01	Escola A4	- 12,4 pts	37,4 pts
CREDE 02	Escola B7	- 12,8 pts	37,8 pts
CREDE 10	Escola J1	- 13,2 pts	38,2 pts
CREDE 06	Escola F9	- 13,4 pts	38,4 pts
CREDE 02	Escola B4	- 13,8 pts	38,8 pts
CREDE 10	Escola J6	- 14,5 pts	39,5 pts
CREDE 17	Escola Q2	- 14,8 pts	39,8 pts
CREDE 13	Escola M2	- 15,0 pts	40,0 pts
CREDE 16	Escola P4	- 15,1 pts	40,1 pts
CREDE 01	Escola A2	- 15,2 pts	40,2 pts
CREDE 05	Escola E3	- 16,4 pts	41,4 pts
CREDE 06	Escola F12	- 16,4 pts	41,4 pts
CREDE 01	Escola A3	- 17,1 pts	42,1 pts
CREDE 04	Escola D2	- 18,0 pts	43,0 pts
CREDE 02	Escola B5	- 20,2 pts	45,2 pts
CREDE 06	Escola F13	- 20,3 pts	45,3 pts
CREDE 10	Escola J5	- 20,5 pts	45,5 pts
CREDE 12	Escola L3	- 22,3 pts	47,3 pts
CREDE 15	Escola O1	- 26,6 pts	51,6 pts
CREDE 05	Escola E2	- 26,9 pts	51,9 pts
SEFOR 01	Escola U4	- 27,2 pts	52,2 pts
SEFOR 01	Escola U3	- 27,7 pts	52,7 pts
CREDE 10	Escola J4	- 30,6 pts	55,6 pts
CREDE 20	Escola T7	- 33,3 pts	58,3 pts
SEFOR 02	Escola V1	- 44,5 pts	69,5 pts
CREDE 20	Escola T1	- 82,3 pts	107,3 pts
CREDE 20	Escola T6	- 101,6 pts	126,6 pts
CREDE 20	Escola T3	- 106,5 pts	131,5 pts

Obs.: 02 Escolas não constam no ranking: Escola T2 (Crede 20) por não ter informação em 2013 e a Escola F11 (Crede 06) por não ter informação em 2011.

Fonte: Elaboração própria

6.2.2 As Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e as Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR)

A Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) tem por “finalidade definir diretrizes e prioridades educacionais e coordenar o sistema de educação básica em nível estadual, garantindo a oferta de um ensino de qualidade e assegurando a concretização das políticas educacionais adotadas, bem como, a manutenção e o funcionamento dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Público do Estado” (Ceará, 2007).

A SEDUC é composta por um total de 21 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da

Educação que são denominadas de CREDE 01, CREDE 02, CREDE 03, CREDE 04, CREDE 05, CREDE 06, CREDE 07, CREDE 08, CREDE 09, CREDE 10, CREDE 11, CREDE 12, CREDE 13, CREDE 14, CREDE 15, CREDE 16, CREDE 17, CREDE 18, CREDE 19, CREDE 20 e CREDE 21. A CREDE 21 é subdividida em Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Em Fortaleza existe a SEFOR 1 (Regiões 1ª e 3ª de ensino), SEFOR 2 (Regiões 2ª e 6ª de ensino) E SEFOR 3 (Regiões 4ª e 5ª de ensino).

No que se refere à pesquisa em estudo, as 21 regionais de ensino tiveram escolas que aderiram ao ProEMI/JF no seu Ciclo 1, como foi referido anteriormente (ver figura 5).

6.2.3 Participação na pesquisa por CREDES E SEFOR

Todas as CREDES e SEFOR envolvidas no Ciclo 1 do ProEMI/JF foram convidadas a participar do estudo tratado nesta pesquisa. O convite aconteceu por meio de diferentes estratégias, ou seja, inicialmente foi dado entrada em um processo (nº:0603005/2016) junto a CODEA, na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, tendo a mesma mantido contato com todas as CREDES E SEFOR, buscando a autorização destas para realização da pesquisa. A partir desta ação, num primeiro momento, as CREDES 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20 E SEFOR 01 e 02 foram favoráveis à realização da pesquisa. Na sequência, as CREDES 12 e 14, também informaram que eram favoráveis. Apenas a CREDE 19 e a SEFOR 03 não foram favoráveis à realização desta pesquisa.

A partir da autorização de 20 CREDES e duas SEFOR, do contato por e-mails, telefonemas e pessoalmente, teve-se como resultado a seguinte participação (Quadro 12).

Quadro 12 - Descrição da participação das CREDES, SEFOR e ESCOLAS

CREDE/ SEFOR	PARTICIPAÇÃO	Número de escolas envolvidas no Ciclo 1 do PROEMI/JF
1	Desistiu de participar da pesquisa justificando a mudança de Superintendentes, fator esse que inviabilizava o trabalho.	5
2	Telefone disponibilizado pelo site da SEDUC referente a esta regional de ensino indicava constantemente desligado. Também não houve retorno dos e-mails.	9
3	Justificaram não possuir tempo disponível para participarem da pesquisa	3
4	Sim	2
5	Sim	7
6	Sim	13
7	Sim	2
8	Sim	3
9	Não justificou se participou ou não da pesquisa	2
10	Sim	6

CREDE/ SEFOR	PARTICIPAÇÃO	Número de escolas envolvidas no Ciclo 1 do PROEMI/JF
11	Sim	3
12	Sim	3
13	Sim	3
14	Telefone disponibilizado pelo site da SEDUC referente a esta regional de ensino indicava chamar, porém ninguém para atender. Também não houve retorno dos e-mails.	3
15	Sim	2
16	Não justificou se participou ou não da pesquisa	5
17	Sim	2
18	Sim	4
19	Não autorizou participação na pesquisa	4
20	Sim	7
21	Não justificou se participou ou não da pesquisa	10

Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar no quadro 12, de 21 regionais de ensino (CREDE e SEFOR), um total de 13 (61,90%) confirmaram a participação na pesquisa, 4 (20%) não justificaram, ainda que tenha sido estabelecidos vários contatos via e-mail e telefone. Das demais regionais de ensino, uma desistiu de participar, nesse caso a CREDE 1; A CREDE 2 e a CREDE 14 não foi possível manter contato, ainda que essas tenham se disponibilizado a participar.

6.2.4 Os sujeitos inquiridos

Considerando o contexto do Ciclo 1 (2012-2014) do ProEMI/JF, no Estado do Ceará, de um total de 511 escolas de ensino médio regular no ano de 2012, 100 unidades escolares distribuídas por 76 cidades participaram do Ciclo 1. Dos atores que pertencem essas unidades escolares foram inquiridos professores de Língua Portuguesa, professores de Matemática, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, superintendentes escolares.

Neste sentido e respeitando as regras impostas pela ética de investigação, e buscando manter o anonimato dos entrevistados, a identificação dos sujeitos participantes dos inquéritos foi realizado da seguinte maneira:

- **Gestores escolares das escolas do Ciclo 1 (Diretores e coordenadores pedagógicos)**
 - Nos inquéritos por questionário os diretores receberam a designação de Dir.1...Dir. 2... e os coordenadores foram denominados de Coord. 1... Coord. 2...Para os inquéritos por entrevistas, os diretores foram identificados por Dir.01/T3,..... Dir.01/T6,.....e os coordenadores por Coord.01/T3,..... Coord.01/T6. Os códigos das escolas como exemplo: T3 e T6 estão identificados

nos inquéritos por entrevistas, pois não se percebeu, inicialmente, a necessidade de codificar as mesmas para aplicação dos questionários no sistema online onde os *survey* foram resolvidos. Quando os gestores (diretor ou coordenador) não se identificaram quanto a sua função específica, estes receberam a designação de Gest. 1, Gest. 2 ...

- **Professores de Língua Portuguesa do Ciclo 1** – Nos inquéritos por questionário receberam a designação de Prof.1 de Língua Portuguesa, Prof.12 de Língua Portuguesa.... Para os inquéritos por entrevistas, estes foram identificados por Prof.01/T3 de Língua Portuguesa, por Prof.02/T6 de Língua Portuguesa.... Os códigos das escolas, como exemplo: T3 e T6, estão identificados nos inquéritos por entrevistas, pois não se percebeu inicialmente, a necessidade de codificar as mesmas para aplicação dos questionários no sistema online onde os *survey* foram resolvidos.
- **Professores de matemática do Ciclo 1** –Nos inquéritos por questionário receberam a designação de Prof.1 de Matemática,.. Prof.12 de Matemática.... Para os inquéritos por entrevistas, estes foram identificados por Prof.01/T3 de Matemática,..... por Prof.02/T6 de Língua Portuguesa.... Os códigos das escolas como exemplo: T3 e T6, estão identificados nos inquéritos por entrevistas, pois não se percebeu inicialmente, a necessidade de codificar as mesmas para aplicação dos questionários no sistema online onde os *survey* foram resolvidos.
- **Superintendentes Escolares do Ciclo 1** – Foram realizados apenas inquéritos por questionários e estes receberam a designação de SE. 01....SE. 02...SE.13..

6.2.5 Professores de Língua Portuguesa e professores de Matemática do Ciclo 1

A partir do envio de questionários para 20 CREDES e para SEFOR 1 e 2, e considerando que houve a confirmação da participação de 13 destas CREDES na resposta aos questionários, como mostra o quadro 12, é possível verificar, a partir da análise de dados, que das 100 escolas que integravam o Ciclo 1 do ProEMI/ JF, um total de 55 (55%) das escolas e/ou 61,90% das CREDES participaram efetivamente da pesquisa.

A proposta inicial era que cada escola participasse na resposta aos questionários com os professores de Língua Portuguesa e Matemática que tivessem atuado no Ciclo 1 do ProEMI/JF. Porém, a partir de contato mantido com as CREDES e escolas, as mesmas justificaram que iriam

participar, sendo inviável quantificar o número de professores que atuaram no programa em cada escola, tendo em vista a grande rotatividade de professores que ainda acontece nas escolas do Estado do Ceará. Outra questão que merece ser colocada, é que no geral as CREDES não souberam informar o número de professores por escola que responderam aos questionários, exceto a CREDE 4 que tiveram 11 respondentes, sendo 9 na escola D1 (5 professores de Língua Portuguesa e 4 de Matemática) e 2 respondentes na escola D2 (1 professor de Língua Portuguesa e 1 de Matemática); a CREDE 11, contou com a participação de 9 professores (5 de Língua Portuguesa e 4 de Matemática) da escola K2, além de 5 professores (3 de Língua Portuguesa e 2 de Matemática) da escola K3. Nessa CREDE, a escola K1 não teve respondente, pois os professores que atuaram no Ciclo 1 do ProEMI/JF já não estão mais locados nesta escola. Também teve controle dos dados a CREDE 13 que teve a participação de 3 professores (2 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática) na escola M3, 2 professores (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática) na escola M2 e 2 professores (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática) na escola M1. Desse modo, dos 76 professores que responderam os questionários, 32 são das escolas e CREDES citadas, os demais, ou seja, 44 professores não foi capaz de saber a qual escola e CREDE pertencem, pois as regionais de ensino não souberam informar, e como os questionários não identificavam a escola, não foi possível identificar a quais escolas e/ou CREDES pertencem esses professores (44).

6.2.5.1 Perfil biográfico

De um quantitativo de 76 professores que responderam aos questionários, 55% eram do gênero feminino e 45% do gênero masculino. Quanto a idade, 28% tinham menos de 30 anos, 25% tinha entre 31 a 35 anos, enquanto que 24% deles tinham entre 36 a 40 anos de idade, 17% entre 41 a 50 anos e 6% possuíam mais de 50 anos.

Considerando o nível de escolaridade (formação/habilitação), a maioria possuía especialização, seguido do grau licenciado/graduado (Quadro 13).

Quadro 13 - Formação acadêmica

Resposta	n	%
Licenciatura	22	29%
Bacharelado	1	1%
Especialização	46	61%
Mestrado	3	4%
Doutorado	2	3%
Outra/Qual? Ensino Médio	1	1%

Referente ao tempo de serviço na função docente, 30% têm entre 11 a 15 anos de serviço. Na sequência, um total de 28% dos professores possuíam entre 6 a 10 anos de serviço. Já um total de 17% possuem menos de 5 anos de serviço, 14% têm entre 16 a 20 anos além de 9% dos professores que estão entre 21 a 25 anos e 1% possuíam mais de 25 anos de serviço. Dos 76 professores respondentes, 53% lecionavam Língua Portuguesa e 47% lecionavam matemática.

6.2.5.2 Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), o Programa de Redesenho Curricular (PRC) e a prática pedagógica

Dos professores que responderam aos questionários, 44 manifestaram uma concordância total sobre a contribuição do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (ProEMI/JF) para a melhoria do ensino, enquanto que 29 deles acreditam que o programa deu uma contribuição parcial. Apenas três professores, ainda que parcialmente, discordaram da contribuição do programa. Isso mostra que, de modo geral, os professores acreditam no impacto positivo do programa para melhoria do ensino. Na abordagem de o ProEMI/JF ter contribuído para a melhoria dos resultados escolares, há também um destaque apontado pela maior parte dos respondentes: 38 concordam totalmente. Um dado significativo a ser focado é que nenhum professor discordou totalmente do programa para melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos, como mostra o quadro 14.

Quadro 14 - A contribuição do ProEMI/JF para melhoria do ensino e dos resultados escolares

A contribuição do ProEMI/JF para melhoria do ensino e dos resultados escolares	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria do ensino.	0	3	0	29	44
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos resultados escolares dos alunos.	0	4	0	34	38

Quanto aos contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular, mais da metade dos professores (52) consideram satisfatório, 12 avaliam como muito satisfatório e 2 professores dizem ser insatisfatórias as inovações, além de 1 professor que colocou que foi muito insatisfatório.

O questionário aos professores também buscou identificar quais aspectos o PCR tinha contribuído para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os aspectos levados em consideração envolveram os seguintes itens:

1. O programa tem atendido ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
2. Tem-se focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
3. As Ações articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
4. As ações têm foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
5. As atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas,

- das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
6. As atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes;
 7. Há o fomento às atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes;
 8. Há fomento as atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes;
 9. Há fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
 10. São ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
 11. Há estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
 12. Há consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
 13. Existe participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
 14. Todas as mudanças curriculares atendem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

O quadro 15 apresenta a consolidação das respostas atribuídas pelos professores sobre essa questão, onde para os 14 itens propostos pelo ProEMI/JF estabelecidos em seu Documento Base, que é um referencial de tratamento curricular (Brasil, 2014), e questionados sobre o seu impacto, a maioria dos professores afirmaram que estão satisfeitos quanto ao impacto em todos os itens considerados pelo documento orientador (Quadro 15) .

Outro dado presente nas respostas dos professores é que 28 deles não opinaram sobre o item 1, que trata do programa ter atendido à ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa.

O item 6 que se refere às atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, a serem

desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes é um outro ponto a ser focado, pois com base nos dados do quadro 15, 24 professores também não opinaram sobre esse item.

Quadro 15 - O Projeto de Redesenho Curricular e os seus impactos na melhoria do ensino-aprendizagem

Item	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Sem opinião	Satisfeito	Muito satisfeito	Respostas totais
1	4	1	28	35	7	75
2	1	2	4	54	15	76
3	2	4	7	54	8	75
4	1	0	7	53	15	76
5	1	6	8	53	8	76
6	0	7	24	38	7	76
7	1	2	7	48	17	75
8	1	6	7	47	15	76
9	2	6	12	43	13	76
10	0	3	5	52	16	76
11	2	7	14	34	18	75
12	0	2	8	53	11	74
13	0	1	2	39	34	76
14	0	3	14	45	14	76

Tratando-se de mudanças significativas/inovadoras que vieram a acontecer na prática pedagógica com a implantação do ProEM/JF, 38 professores concordam, ainda que parcialmente, que essas mudanças tenham acontecido; 35 informaram concordar totalmente com a existência dessas mudanças. Apenas dois professores não opinaram e um professor discordou parcialmente sobre as mudanças.

Na abordagem do questionário sobre a frequência em que houve a implementação na prática pedagógica em diferentes procedimentos didáticos realizados, a partir do ProEMI/JF (Quadro 16), os destaques das respostas dos professores aconteceram primeiro no item 16 (planejamento em grupo e por área de conhecimento), pois grande parte dos professores (46) sempre realizam esse procedimento. Em seguida, 36 afirmam sempre estudar e analisar os resultados do SPAECE para revisar e replanear a sua prática pedagógica. Muitas vezes, a maioria dos respondentes, implementam a sua prática sobre os procedimentos didáticos questionados.

Quadro 16 - Frequência de implementação na prática pedagógica considerando diferentes procedimentos didáticos realizados, a partir do ProEMI/JF

Item: Procedimentos didáticos	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre	Respostas totais
Utilização de novos materiais curriculares	0	12	2	52	10	76
Utilização de novas tecnologias	1	13	1	50	11	76
Utilização de novas teorias curriculares e tendências progressistas	1	16	8	41	10	76
Abordagem por competências	0	10	3	42	21	76
Abertura ao diálogo e flexibilidade	0	6	5	37	27	75
Avaliação formativa	1	12	3	37	23	76
Adequação a diversidade	1	10	1	41	23	76
Aulas contextualizadas	0	7	3	41	25	76
Aulas interdisciplinares	0	13	3	42	17	75
Desperta o senso crítico-reflexivo do aluno	0	8	5	41	22	76
Realiza momentos de iniciação científica	2	19	5	33	17	76
Utiliza a cultura de projetos	2	16	1	35	22	76
Adequação as necessidades de aprendizagem dos alunos	1	10	1	38	25	75
Utiliza a pedagogia problematizadora	0	12	8	40	16	76
Realização de atividades inovadoras	1	14	1	37	22	75
Planejamento em grupo, por área de conhecimento	0	3	1	26	46	76
Valorização de um trabalho direcionado para a construção de aprendizagens significativas	0	7	4	34	31	76
Estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da prática pedagógica	0	6	2	32	36	76

6.2.5.3 O PROEMI/JF e o desempenho dos educandos

Quando se faz referência a implementação do ProEMI/JF e a sua contribuição para o desempenho dos alunos ao longo do Ciclo 1 na disciplina que os professores lecionam, de um total de 76 professores, que responderam aos questionários, 63 consideram satisfatório, o que também

está de acordo com a visão dos gestores, já que de um total de 65 gestores que responderam aos questionários, 48 consideram o desempenho satisfatório.

Quando a temática questionada é direcionada para a construção de aprendizagens significativas que aconteceram com o ProEMI/JF, 71 professores concordam que aconteceu, sendo que para 41 deles essa construção foi parcial e para 30 se realizou totalmente. Três professores discordaram parcialmente e dois não opinaram acerca desse item.

6.2.5.4 O PROEMI/JF e os indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular)

Na abordagem sobre indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir na escola com o ProEMI/JF, e com base na análise de conteúdo das respostas dos professores sobre estes indicadores surgiram as seguintes categorias (Quadro 17).

Quadro 17 - Indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) a partir da implantação do ProEMI/JF

CATEGORIAS	Trechos literais das respostas dos gestores
Planejamento e Prática pedagógica	Prof. 1: a pedagogia voltada para projetos de pesquisa Prof. 3: Projetos voltados para superar as dificuldades básicas dos alunos. Prof. 2: Planejamento por área e prática pedagógica inovadora; Prof. 7: Apenas práticas alternativas voltadas para melhoria da leitura e do cálculo, trabalhando este construído com orientação da escola nos planejamentos de área.
Avaliação	Prof. 19: Monitoramento de frequência; Definição de metas de evasão e reprovação, bem como metas de proficiência. Prof. 43: Aumento no nível de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas; Prof. 41: Aumento de proficiência de leitura e escrita. Prof. 32: Resultados do ENEM, do SPAECE, Aprovação em Vestibulares etc. Prof. 9: O aumento gradual da proficiência No SPAECE
Redesenho do Currículo	Prof. 8: Estudos através dos macrocampos Prof. 24: Ações artísticas (quadrilha junina, projetos de pintura e teatro); - Aulas práticas no laboratório de ciências (projeto vivenciando o laboratório); - Campeonato de futsal (projeto: aprendendo com o esporte). Prof. 44: Maior desenvolvimento de leitura e escrita em grupo, Desenvolvimento artístico x cultural do corpo discente.
Formação continuada	Não foi citado
Sucesso escolar	Prof. 35: Fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem; Protagonismo juvenil; Aumento dos indicadores educacionais. Aumento de proficiência de leitura e escrita. Maior desenvolvimento da oralidade. Melhoria nas relações afetivas. Prof. 41: Maior desenvolvimento da oralidade. Melhoria nas relações afetivas.
Mecanismos de Integração e participação da comunidade escolar	Prof. 5: Maior integração e participação na vida social na comunidade escolar;

Dentre os indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) construídos a partir

do ProEMI/JF, com base na fala dos professores, os enfoques que prevaleceram foram os seguintes: pedagogia de projetos, melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, definição de metas e monitoramento, aulas de laboratório, ações ligadas a arte, ações ligadas ao esporte, melhor desenvolvimento da oralidade, melhoria nas relações afetivas e maior integração e participação da comunidade escolar.

O monitoramento das metas, a participação e integração com a comunidade escolar são questões consideradas como indicadores de qualidade por professores, gestores e superintendentes escolares.

Quanto aos principais fatores responsáveis para que o ProEMI/JF obtivesse o sucesso almejado, o quadro 18 apresenta trechos das falas dos professores

Quadro 18 - Principais fatores responsáveis para que o ProEMI/JF obtivesse o sucesso almejado

Trechos literais das respostas dos professores
Prof. 02: O empenho dos envolvidos
Prof. 03: Participação e dedicação de toda a comunidade escolar em desenvolver o projeto da melhor forma possível.
Prof. 04: Não alcançou
Prof. 09: A organização da equipe, juntamente com a força de vontade de buscar melhorias para a nossa escola. Pensamos muito no bem estar dos alunos primeiramente e em bons resultados para todas as partes.
Prof. 21: A inovação do ensino pedagógico, o trabalho voltado para a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos.
Prof. 25: O compromisso, a responsabilidade, a aceitação e participação de todos que fazem a escola.
Prof. 30: Algumas ações não foram executadas por falta de tecnologias como (internet, ou outras mídias disponíveis no momento da aula a todos os profissionais).
Prof. 33: Poderia ter sido melhor se os professores tivessem se engajado mais, os repasses tivessem sido feitos nos períodos determinados, pois algumas atividades ficaram para ser realizadas e atividades coerente com a realidade.
Prof. 36: As metodologias utilizadas pelo programa como tutoria, superação, jovem cientista, etc, contribuíram para o sucesso da escola de um modo geral.
Prof. 40: A construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) foi realizado de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes.
Prof. 45: Não se obteve o sucesso almejado, mas sim uma melhora significativa, pois os investimentos que não foram cumpridos de maneira integral, já que grande parte de nossas ações eram ações financiáveis.
Prof. 46: Utilização de tecnologias e novas propostas curriculares no processo de aprendizagem.

Quanto às perspectivas dos professores sobre as potencialidades do ProEMI/JF para a inovação educativa/curricular e para construção de aprendizagens significativas, registraram-se as seguintes respostas (Quadro 19):

Quadro 19 - Perspectivas sobre as potencialidades dos ProEMI/JF para a inovação educativa/curricular e para construção de aprendizagens significativas

Trechos literais das respostas dos professores
Prof. 02: Fazer com que os alunos se sintam mais responsáveis pela sua aprendizagem.
Prof. 07: nenhuma
Prof. 13: As perspectivas de mudanças por meio de práticas de ensino inovadoras, e, evidentemente resultados positivos nas avaliações interna e externa.
Prof. 14: As possibilidades das ações acontecerem a partir dos recursos destinados a cada ação prevista no ppp da escola.
Prof. 20: Que através desse projeto a escola tenha a oportunidade de promover de fato uma educação de qualidade.
Prof 21: Disponibilizar mais tempo para a troca de experiências do grupo docente, assim como a remuneração para a formação continuada, uma vez que os professores também necessitam de tempo para suas correções e demais planejamentos.
Prof. 22: Que torne o currículo mais dinâmico, atendendo as demandas da sociedade contemporânea.
Prof 23: Que as práticas inovadoras apresentadas pelo ProEMI venha a melhorar a qualidade de aprendizagem dos discentes e que venha melhorar cada vez mais os indicadores desta unidade escolar como também formar cidadãos para a vida.
Prof. 28: Acredito que as potencialidades do ProEMI/JF encontram-se em construção. É fato que ainda existem muitos aspectos que exigem aperfeiçoamento mas, o ponto de partida já demonstra sucesso na busca por um ensino mais atrativo.
Prof. 35: Se fosse implantado com recursos financeiros, e cursos bem acompanhados. Sem esses cursos online que apenas fazem para cumprir tabela, dizendo que estão dando formação. Com tutores sem menor crédito a nossas dúvidas.
Prof. 36: Que possa garantir o desenvolvimento de todas as atividades e, como também fornecer recursos para o desenvolvimento das mesmas, pois não se faz nada sem dinheiro. Do ciclo I só foi pago o primeiro e o segundo ano.
Prof. 37: Insatisfatórias, pois há dois anos o plano foi construído e não recebemos recurso.

6.2.6 Gestores escolares das escolas do Ciclo 1 (Diretores e Coordenadores pedagógicos)

6.2.6.1 Questionários aplicados

De um número total de 200 gestores escolares (diretores e coordenadores), 67 (33,5%) responderam aos questionários. Os gestores que participaram da pesquisa fazem parte das seguintes CREDES: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18 e 20. Não foi possível confirmar se os gestores de escolas inseridas no Ciclo 1 do ProEMI/JF das CREDE 9, 14, 16 e 21 resolveram os questionários desta pesquisa, uma vez que os mesmos não deram retorno de confirmação por e-mail e o sistema elaborado para resolução dos questionários online não possibilitava identificar os gestores quanto a CREDE que os mesmos pertenciam. A CREDE 19 não autorizou a pesquisa e também não apresentou justificativa para a sua decisão.

No que se refere ao questionário aplicado aos gestores, objetivava-se: (i) Identificar a partir da implantação do ProEMI/JF que indicadores intraescolares (de natureza curricular) de qualidade

passaram a existir na escola; (ii) Caracterizar o impacto e efeitos curriculares do ProEMI/JF no resultados escolares; (iii) Conhecer as ações dos professores, gestores e superintendentes direcionadas para a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola; (iv) Conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do Pro-EMI/JF.

6.2.6.2 Perfil biográfico

Do total do número de gestores escolares que responderam ao questionário, 60% eram do gênero feminino e 40% do gênero masculino. O maior número deles (29) tinha idade compreendida entre os 41 a 50 anos, um número de 15 entre a faixa etária de 36 a 40 anos, 12 entre 31 e 35 anos, 10 entre 41 e 50 anos e apenas 1 tinha menos de 30 anos (Tabela 17).

Tabela 17 - Faixa etária dos gestores escolares inquiridos

Faixa etária dos gestores escolares inquiridos	n	%
Menos de 30 anos	1	1%
Entre 31 a 35 anos	12	18%
Entre 36 a 40 anos	15	22%
Entre 41 a 50 anos	29	43%
Entre 41 a 50 anos	10	15%

Ao nível de formação/habilitação (Tabela 18), a maioria dos gestores possuía o grau acadêmico de especialista (57), seguido de mestrado (6), além de dois possuírem licenciatura, um doutorado e um administração.

Tabela 18 - Formação acadêmica

Formação/habilitação acadêmica	n	%
Licenciatura	2	3%
Bacharelado	0	0%
Especialização	57	85%
Mestrado	6	9%
Doutorado	1	1%
Outra/Qual? Resposta: Administração	1	1%

No que se refere à função que ocupa na escola, dentre os gestores respondentes, 41 eram coordenadores pedagógicos e 26 diretores escolares.

Quanto ao tempo de serviço atuando nas funções de gestores (Tabela 19), a maioria (37)

tem menos de 5 anos de experiência, 18 apresentam entre 6 a 10 anos de experiência, nove têm entre 11 a 15 anos de experiência, dois estão entre 16 a 20 anos de experiência e um tem mais de 25 anos de experiência.

Tabela 19 - Tempo de experiência como gestor escolar

Anos de experiência como gestor escolar	n	%
Menos de 5 anos	37	55%
Entre 6 a 10 anos	18	27%
Entre 11 a 15 anos	9	13%
Entre 16 a 20 anos	2	3%
Entre 21 a 25 anos	0	0%
Mais de 25 anos	1	1%

6.2.6.3 Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) e o Programa de Redesenho Curricular (PRC)

Quando inquiridos se a implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria do ensino (Tabela 20), a maioria dos gestores (38) disse que concordam totalmente e 29 informaram que possuíam uma concordância parcial, já relativamente à contribuição do ProEMI/JF para melhoria dos resultados escolares dos alunos, a maioria (37) afirmou que concordam parcialmente e 29 concordam totalmente. Apenas um gestor discorda parcialmente sobre a contribuição do programa para a melhoria dos resultados escolares. Nesse sentido, com base nas respostas de grande parte dos gestores ProEMI/JF tanto contribui para melhoria do ensino como para a melhoria dos resultados escolares como mostra o ensino (Tabela 20).

Tabela 20 - Contribuição do ProEMI/JF para melhoria do ensino e dos resultados escolares dos alunos

Pergunta	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria do ensino.	0	0	0	29	38
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos resultados escolares dos alunos.	0	1	0	37	29

No que se refere à participação dos gestores na construção do Programa de Redesenho Curricular (PRC) da escola onde os mesmos atuam, 81% afirmam ter participado e apenas 19% não participaram.

Sobre a questão que abordou os contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular (Tabela 21) parte dos 84% afirmam que houve uma contribuição satisfatória, 10% avaliam como muito satisfatória e 3% consideram muito insatisfatório.

Tabela 21 - Contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular

Contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular	n	%
Muito insatisfatório	2	3%
Insatisfatório	0	0%
Sem opinião	2	3%
Satisfatório	56	84%
Muito satisfatório	7	10%

Outra questão proposta no questionário tendo os números de respostas consolidados na tabela 22 buscava identificar em que aspectos o PCR tinha contribuído para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Os aspectos levados em consideração envolveram os seguintes itens:

1. O programa tem atendido ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
2. Tem-se focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
3. As ações articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
4. As ações têm foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
5. As atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas,

- das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
6. As atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes;
 7. Há o fomento às atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes;
 8. Há fomento as atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes;
 9. Há fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
 10. São ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
 11. Há estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
 12. Há consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
 13. Existe participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
 14. Todas as mudanças curriculares atendem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

Tabela 22 - Impacto do Projeto de Redesenho Curricular para a melhoria do ensino-aprendizagem

ITEM	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem insatisfeito Nem satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
1	0	10	7	36	6	7
2	0	1	2	47	16	0
3	0	4	8	44	9	1
4	0	2	2	47	15	0
5	0	9	9	35	12	1
6	2	17	9	26	3	8
7	0	9	8	35	13	1
8	1	7	5	38	15	0
9	0	8	10	32	14	2
10	0	10	5	35	14	0
11	2	10	10	31	11	2
12	0	4	5	43	12	0
13	0	0	0	28	36	2
14	0	1	12	35	14	4

De acordo com os dados apresentados na tabela 22, merece ser referido que a maioria dos gestores (36) informam que estão satisfeito, pois o programa tem atendido à ampliação da carga horária (item 1), porém dez gestores mostraram-se insatisfeitos quanto a esse item, o que é confirmado em relatos destes nas suas entrevistas, como veremos mais à frente. 47 gestores dizem que a partir do PRC têm realizado um trabalho focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM (item 2). Referente às ações que articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras (item 3) foi avaliado como estando satisfatório pela maioria dos gestores (44). Ainda referente a este item, quatro gestores afirmaram estar insatisfeitos. Se tratando das ações que têm foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento (item 4), a maioria dos gestores (47) também afirmaram estar satisfeitos, 15 informaram estar muito satisfeitos e dois revelaram-se insatisfeitos. Para o item 5, que levanta se as atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens,

de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento, 35 gestores estão satisfeitos, 12 muito satisfeitos e nove insatisfeitos. No item 6, busca saber se as atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes; nesse caso, um número de 26 gestores (maioria) afirma que estão satisfeitos, porém um número de 17 estão insatisfeitos. Para este item, segundo relatos também apresentados nas entrevistas, há uma grande dificuldade por parte de algumas escolas para trabalhar com línguas estrangeiras, pois ainda há uma carência muito grande de professores capacitados nessa área de ensino.

Quanto ao fomento de atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes (item 7), 35 gestores afirmaram estar satisfeitos, 13 estão muito satisfeitos e nove insatisfeitos.

Sobre o fomento das atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes (item 8), a maioria (38) respondeu que estão satisfeitos. Tratando do fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento (item 9), 32 gestores declaram-se satisfeitos e 14 estão muito satisfeitos.

Quanto à abordagem das ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento (item 10) segue a lógica do item 9, ou seja, em primeiro lugar está o número de gestores que estão satisfeitos (35), e em segundo os que estão muito satisfeitos (14).

Tratando do estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas (item 11), merece enfatizar que um número de 31 gestores estão satisfeitos, 11 muito satisfeitos e 10 insatisfeitos.

Referente à existência de consonância do PCR com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar (item 12), 43 gestores estão satisfeitos. Quanto à existência de participação dos estudantes ENEM (item 13), os gestores, no geral, estão muito satisfeitos (36). Sobre as mudanças curriculares atenderem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (item 14), o maior número de gestores (35) também se mostrou satisfeito.

Outra consideração importante apresentada pelos gestores é que a maioria deles (44), ainda que de forma parcial, considera que houve mudanças/ inovações significativas na prática

pedagógica com a implementação do ProEMI/JF. A complementação acerca dessa questão está apresentada na tabela 23, a qual apresenta a frequência de implementação na prática pedagógica considerando diferentes propostas metodológicas aplicadas em sala de aula.

Tabela 23 - Frequência de implementação na prática pedagógica considerando diferentes procedimentos didáticos realizados, a partir do ProEMI/JF

Metodologia utilizada na prática pedagógica	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Utilização de novos materiais curriculares	0	15	1	45	6
Utilização de novas tecnologias	0	18	1	42	6
Utilização de novas teorias curriculares e Tendências progressistas	0	24	6	34	3
Abordagem por competências	0	8	2	39	18
Abertura ao diálogo e flexibilidade	0	2	1	37	27
Avaliação formativa	0	11	0	35	20
Adequação à diversidade	0	8	4	41	14
Aulas contextualizadas	0	8	0	42	17
Aulas interdisciplinares	0	22	0	34	11
Desperta o senso crítico-reflexivo do aluno	0	14	1	39	13
Realiza momentos de iniciação científica	0	23	2	31	11
Utiliza a cultura de projetos	0	17	1	33	16
Adequação as necessidades de aprendizagem dos alunos	0	8	2	42	15
Utiliza a pedagogia problematizadora	1	18	4	35	9
Realização de atividades inovadoras	0	15	0	43	9
Planejamento em grupo, por área de conhecimento	0	1	0	17	49
Valorização de um trabalho direcionado para a construção de aprendizagens significativas	0	5	1	31	29
Estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da prática pedagógica	0	3	0	26	38

De acordo com as respostas dos gestores apresentadas na tabela 23, a maioria deles afirma que a partir da implantação do ProEMI/JF a prática pedagógica foi implementada muitas vezes ou sempre em todas as questões que envolvem procedimentos didáticos abordados no quadro acima. Pautado nas considerações da maioria dos gestores todos os aspectos abordados acontecem muitas vezes (prioritariamente) ou sempre, isto quer dizer que acontece com muita frequência ou sempre acontece a utilização de novos materiais curriculares; utilização de novas tecnologias; utilização de novas teorias curriculares e tendências progressistas; abordagem por competências; abertura ao diálogo e flexibilidade; avaliação formativa, adequação a diversidade;

aulas contextualizadas; aulas interdisciplinares; desperta o senso crítico-reflexivo do aluno; realiza momentos de iniciação científica; utiliza a cultura de projetos; realiza a adequação da prática às necessidades de aprendizagem dos alunos; utiliza a pedagogia problematizadora; realiza atividades inovadoras; planejamento em grupo, por área de conhecimento; valoriza um trabalho direcionado para a construção de aprendizagens significativas; faz estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da prática pedagógica.

6.2.6.4 O PROEMI/JF e o desempenho dos educandos

Considerando que a maioria dos gestores considera que mudou muito a prática pedagógica, a partir da implantação de uma série de questões essenciais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, os resultados apresentados por estas escolas quanto às metas propostas pelo ProEMI/JF, não estão coerentes com o que é afirmado pelos gestores, tendo em vista que ao longo de três anos do Ciclo 1 do ProEMI/JF com base em estudo quantitativo realizado em uma das etapas dessa pesquisa, de um total de 100 escolas, um total de 7 (7%) atingiram a meta de aumentar 25 pontos no SPAECE na disciplina de Língua Portuguesa. Para a disciplina de Matemática essa quantidade foi de 9 escolas (9%) que conseguiram atingir essa meta. A tabela 24 que traz informações acerca do desempenho dos alunos, a partir da implantação do Ciclo 1 na sua escola. Os dados apresentados pela mesma revelam que, 74% dos gestores consideram o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como satisfatório, a partir da implantação do ProEMI/JF. Em contrapartida, 14% consideram como insatisfatório e 2% como muito insatisfatório.

Tabela 24 - O desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da implantação do ProEMI/JF no ciclo 1

O desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da implantação do ProEMI/JF	n	%
Muito insatisfatório	1	2%
Insatisfatório	9	14%
Sem opinião	7	11%
Satisfatório	48	74%
Muito insatisfatório	0	0%

Outra questão diz respeito à construção de aprendizagens significativas (Tabela 25), referente a este item a maioria dos gestores concordam parcialmente (65%) e um percentual de 20% destes concordam totalmente que com a implantação do ProEMI/JF foram construídas

aprendizagens significativas e 15% dos gestores não opinaram.

Tabela 25 - Construção de aprendizagens significativas a partir da implantação do ProEMI/JF

Construção de aprendizagens significativas a partir da implantação do ProEMI/JF	n	%
Discordo	0	0%
Discordo parcialmente	0	0%
Sem opinião	10	15%
Concordo parcialmente	42	65%
Concordo totalmente	13	20%

6.2.6.5 O PROEMI/JF e os indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular)

Em se tratando de indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir na escola com a implantação do ProEMI/JF, e com base na análise de conteúdo das respostas sobre estes indicadores surgiram as seguintes categorias (Quadro 20).

Quadro 20 - Indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) a partir da implantação do ProEMI/JF

CATEGORIAS	Trechos literais das respostas dos gestores
Planejamento e Prática pedagógica	<p>Gestor 12: Inovações e diversificações das práticas pedagógicas.</p> <p>Gestor 29: As práticas pedagógicas tornaram-se inovadoras a partir da inclusão das mídias disponíveis; utilização frequente dos espaços pedagógicos (Biblioteca, LEI e LEC), local em que os conteúdos são trabalhados relacionando teoria e prática proporcionam a co-responsabilidade, favorecendo a aprendizagem efetiva e um espaço escolar mais igualitário, democrático e cooperativo.</p> <p>Gestor 23: Intensificação de aulas contextualizadas, a implantação da cultura de projetos, a valorização do trabalho para a construção de aprendizagens significativas, entre outros.</p> <p>Gestor 1: Foco e direcionamento de uma prática pedagógica pautada na iniciação científica e pesquisa e direcionada para os múltiplos letramentos.</p> <p>Gestor 3: Iniciação científica, cultura corporal, cultura e arte e acompanhamento pedagógico: muita leitura e produção textual principalmente nas área de Linguagens e Humanas; aumento das atividade utilizando problematizações com muitos simulados, valorização de atividades de iniciação científica, projetos científico, maior participação nas avaliações externas, maior adesão aos projetos e atividades complementares do JF, melhoria do clima e maior participação estudantil.</p>
Avaliação	<p>Gestor 4: Análise Bimestrais dos rendimentos escolares, dando suporte para o redirecionamento das ações, bem como o monitoramento da infrequência.</p> <p>Gestor 27: Melhoria na aprovação, reprovação e abandono.</p>
Redesenho do Currículo	<p>Gestor 11: Currículo redimensionado, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho.</p> <p>Gestor 7: A partir da implantação do ProEMI/JF, a escola passou a planejar ações junto à comunidade educativa, envolvendo alunos, professores, pais, com o objetivo de atingir as metas estipuladas, dentre elas: a melhoria dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática, bem como a permanência do aluno na escola. Para atingir tais resultados foi necessário realizar mudanças curriculares profundas, construindo um currículo escolar que capacite os jovens para os diversos desafios: a vida acadêmica, o mundo do trabalho e convívio em sociedade;</p> <p>Gestor 6: Atividades curriculares interdisciplinares;</p>
Formação Continuada	
Sucesso escolar	Gestor 6: A metodologia de projetos interdisciplinares
Mecanismos de Integração e participação da comunidade escolar	Gestor 2: O engajamento da equipe gestora e comunidade escolar. A visão das metodologias pelos professores. A escola reconhecer em todos os espaços a presença viva do jovem do futuro.

A partir da análise das justificativas dadas pelos gestores referente aos indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular), que passaram a existir na escola, a partir do ProEMI/JF, verifica-se que o indicador mais citado entre eles foi a mudança que aconteceu na prática pedagógica, especificamente no que trata da inovação (gestor 12 e 29). As avaliações passaram a ser analisadas e redimensionadas (gestor 4), tendo melhorado os resultados escolares (gestor 27). Também houve redimensionamento do currículo, o qual passou a ser voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades (gestor 11), além de a escola ter passado a planejar suas ações de forma colaborativa (gestor 7) envolvendo professores, pais e alunos.

Quanto aos principais fatores responsáveis para que o ProEMI/JF tivesse o sucesso almejado, com base na análise do conteúdo, os fatores mais citados como determinantes para o sucesso do programa foram: a integração/articulação entre a comunidade escolar e local, a formação continuada, a sistematização e o monitoramento das ações propostas no PRC, tendo como foco os resultados, bem como a construção de um plano de ação feito a partir de um diagnóstico, de maneira coletiva e colaborativa associado ao Projeto Político Pedagógico da escola, adaptado e melhorado continuamente buscando o avanço.

Referente às potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas, o quadro 21 apresenta trechos literais das respostas dos gestores:

Quadro 21- Perspectivas quanto as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas

PERPECTIVA	Trechos literais das respostas dos gestores
POSITIVA	<p>Gestor 04: O ProEMI tem um grande potencial, pois através do plano de ação todas as ações da escola tornam-se bem direcionadas, com objetivos claros e prazos a serem cumpridos.</p> <p>Gestor 07: A aprendizagem significativa traz também significado à escola. O ProEMI busca, através da proposta de redesenho curricular, tornar aquilo que é aprendido na escola importante para a vida do aluno. O conteúdo aliado à prática; os ensinamentos aliados às vivências sociais; a escola conectada com o que acontece no mundo, os objetivo e sonhos dos alunos próximos de seus futuros. Enfim, a mudança curricular é uma transformação da escola tradicional, detentora do conhecimento, para escola viva, dinâmica capaz de melhorar os jovens e a sociedade.</p> <p>Gestor 38: ProEMI/JF é uma grande força na escola para o desenvolvimento intelectual/integral dos alunos.</p> <p>Gestor 52: As metodologias proporcionaram uma nova visão das atividades e conteúdos curriculares fortalecendo a prática pedagógica dos professores.</p>
NEGATIVA	<p>Gestor 4: Sem o repasse de recursos financeiros, muitas ações são impedidas de serem executadas.</p> <p>Gestor 38: Pena que os recursos foram suspensos e muitas das atividades necessitam de apoio financeiro para serem desenvolvidas com êxito.</p> <p>Gestor 52: Infelizmente a grande rotatividade dos professores e do núcleo gestor trouxe uma "quebra" das ações. Muitas pessoas que foram envolvidas e qualificadas não se encontram mais na escola.</p>

É importante considerar que realizando um abordagem acerca das expectativas dos gestores referente as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas, no geral, ou seja, 59 gestores manifestam expectativas positivas. Dentre essas, as mais citadas, pois houve uma grande relação entre a fala de muitos gestores, estão apresentadas por meio das “vozes” dos gestores 4, 7, 38 e 52 apresentadas no quadro 11. É preciso elencar que os gestores 4, 38 e 52, ainda que abordem de modo positivo o

programa, também indicam fatores negativos.

Ainda relativamente a essa questão, dos 67 gestores que responderam aos questionários, oito apresentam expectativas negativas, isto porque segundo os mesmos as ações foram programadas para acontecer ao longo do ano e estas dependiam de financiamento que não aconteceu conforme previa o programa, pois os recursos quando chegaram o ano já estava sendo concluído e grande parte das ações que demandavam aporte financeiro permaneceram no campo das teorias, causando a frustração da comunidade escolar e local.

Outra questão negativa elencada pelos gestores é que as escolas não possuem estrutura física e nem suporte financeiro para realização da ampliação da carga horária, como propõe o programa. Outro fator determinante que frustra as expectativas referente ao programa é a rotatividade de professores ao longo de cada ano letivo, o que dificulta a continuidade das ações.

6.2.7 Superintendentes Escolares (SE) do Ciclo 1 do ProEMI/JF

6.2.7.1 Questionários aplicados

De um número total de 20 CREDES e 2 SEFOR presentes no Estado do Ceará, com base nos contatos mantidos via telefone e e-mail, houve confirmação da participação de 18 superintendentes das Escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF. As CREDES 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18 e 20 confirmaram a resolução dos questionários.

AS CREDES 9, 16 e 21, bem como as SEFOR 01 e 02 não deram retorno sobre a resolução dos questionários, porém diante do total de questionários resolvidos no link disponível online, supõe-se que os mesmos resolveram ou houve CREDES que participaram com mais de um superintendente. Além disso, merece destacar que cinco CREDES, isto é, 1, 2, 3, 14 e 19 não participaram da pesquisa relacionada com os superintendentes.

O objetivo do questionário aplicado junto dos superintendentes escolares foi: (i) identificar, a partir da implantação do ProEMI/JF, que indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) passaram a existir na escola; (ii) identificar os contributos para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; (iii) conhecer o impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar; conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI; (iv) conhecer os fatores que possam ter contribuído para criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF; (v) conhecer como os superintendentes escolares se auto avaliam no desempenho da sua função no que se refere ao ProEMI/JF e (vi)

conhecer as ações e limitações da superintendência escolar direcionados a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do sucesso do ProEMI/JF na escola.

6.2.7.2 Perfil biográfico

Do número de Superintendentes de Escolar (SE) que responderam ao questionário, 15 eram do gênero feminino e três do gênero masculino. O maior número deles (seis) tinha mais de 50 anos, um número de cinco entre a faixa etária de 41 a 50 anos, quatro entre 31 e 35 anos, dois menos de 30 anos e um tinha menos de 36 a 40 anos.

Quanto à escolaridade, 15 dos SE possuía especialização, um mestrado e dois licenciatura. Se tratando do tempo de serviço na função que está ocupando, oito deles informaram de 6 a 10 anos e 12 disseram que tinham menos de 5 anos.

6.2.7.3 Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF), o Programa de Redesenho Curricular (PRC) e a prática pedagógica

Quando questionados sobre a contribuição da implantação do ProEMI/JF para a melhoria do ensino, 17 superintendentes concordam que sim, sendo que 11 destes concordam totalmente e seis concordam parcialmente. Apenas um superintendente discordou parcialmente. Quanto à melhoria do ensino, 17 concordam que o programa contribuiu, porém sete dos SE concordaram totalmente e dez parcialmente.

Um total de 12 superintendentes participaram da construção do Projeto de Redesenho Curricular e seis não participaram.

Quanto aos contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas, 14 superintendentes escolares afirmam ter sido satisfatório, dois colocam que foi muito satisfatório, um afirma ter sido insatisfatório e outro não opinou, conforme quadro 22.

Quadro 22 - Os contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricula

Respostas	n	%
Muito insatisfatório	0	0%
Insatisfatório	1	6%
Sem opinião	1	6%
Satisfatório	14	78%
Muito satisfatório	2	11%
Total	18	100%

Também foi abordado pela investigação junto aos superintendentes escolares, os impactos proporcionados pelo Projeto de Redesenho Curricular no processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem dentro dos aspectos levados em consideração pelo documento orientador do ProEMI (2014) que elencou os seguintes itens:

1. O programa tem atendido ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
2. Tem-se focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
3. As ações articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
4. As ações têm foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
5. As atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
6. As atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes;

7. Há o fomento às atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes;
8. Há fomento as atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes;
9. Há fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
10. São ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
11. Há estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
12. Há consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
13. Existe participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
14. Todas as mudanças curriculares atendem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

Quadro 23 - Impacto do Projeto de Redesenho Curricular para melhoria do processo ensino-aprendizagem

Itens	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
1	0	4	4	8	2	0
2	0	1	2	13	2	0
3	0	2	4	9	3	0
4	0	3	2	10	2	1
5	0	2	4	10	1	1
6	1	7	5	2	2	1
7	0	2	1	13	1	1
8	0	3	0	11	3	1
9	0	4	3	11	0	0
10	0	6	1	11	0	0
11	1	4	1	10	1	0
12	0	2	1	13	1	0
13	0	0	0	9	7	1
14	0	3	3	7	4	0

Note-se que em todos os itens apresentados no quadro 23, com exceção do item 6

(atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes), a maioria dos superintendentes se mostra satisfeita ou muito satisfeita com o impacto do Projeto de Redesenho Curricular para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Outra questão a destacar é referente ao item 10 (são ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento), pois ainda que a maioria (11) dos superintendentes se mostre satisfeita, seis afirmam estar insatisfeitos com a interdisciplinaridade.

Sobre a existência de mudança/ inovações significativas na prática pedagógica com a implantação do ProEMI/JF, 16 superintendentes afirmam que esta aconteceu, sendo que 10 deles concordaram parcialmente e seis totalmente, não tendo opinado dois deles.

Partindo do princípio que a maioria dos superintendentes escolares informaram que houve mudança/ inovação na prática pedagógica, buscou-se saber a frequência com que a mesma foi implementada quanto a utilização de diferentes procedimentos didáticos, os quais tem seus resultados apresentados na tabela 26.

Tabela 26 - Frequência de implementação na prática pedagógica considerando diferentes procedimentos didáticos realizados, a partir do ProEMI/JF

Procedimentos didáticos	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Utilização de novos materiais curriculares	0	5	1	12	0
Utilização de novas tecnologias	0	6	2	10	0
Utilização de novas teorias curriculares e tendências progressistas	0	5	3	9	1
Abordagem por competências	0	2	2	13	1
Abertura ao diálogo e flexibilidade	0	1	1	12	3
Avaliação formativa	0	4	1	11	2
Adequação a diversidade	0	1	2	13	2
Aulas contextualizadas	0	6	0	10	2
Aulas interdisciplinares	0	8	1	8	1
Desperta o senso crítico-reflexivo do aluno	0	4	0	11	2
Realiza momentos de iniciação científica	0	4	1	13	0
Utiliza a cultura de projetos	0	4	1	11	2
Adequação as necessidades de aprendizagem dos alunos	0	3	1	12	2
Utiliza a pedagogia problematizadora	0	7	2	9	0
Realização de atividades inovadoras	0	5	0	10	3
Planejamento em grupo, por área de conhecimento	0	1	0	7	10
Valorização de um trabalho direcionado para a construção de aprendizagens significativas	0	4	0	12	2
Estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da prática pedagógica	0	2	0	11	5

Pautado nas considerações dos 18 superintendentes escolares, como se pode identificar na tabela 26, a frequência de implementação na prática pedagógica que prevaleceu para os diferentes procedimentos didáticos realizados, a partir do ProEMI/JF, uma vez que foi citado pela maioria dos SE, ou seja, um total de 10, foi o planejamento em grupo e por área de conhecimento. Na sequência, 5 Superintendentes Escolares (SE) citam que sempre acontece o estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da prática pedagógica. Para 12 Superintendentes, muitas vezes são utilizados novos materiais curriculares.

6.2.7.4 O PROEMI/JF e o desempenho dos educandos

Em se tratando do desempenho dos educandos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo 1 (2012-2014), dos 18 superintendentes que responderam ao

questionário, dez consideram ser satisfatório, sete insatisfatório e um muito insatisfatório.

Quando questionados acerca da construção de aprendizagens significativas, a partir da implantação do ProEMI/JF, 13 superintendentes concordam parcialmente, dois discordam parcialmente, dois não opinaram e apenas um concordou totalmente.

6.2.7.5 O PROEMI/JF e os indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular)

No que diz respeito aos indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir na escola com a implantação do ProEMI/JF, e com base na análise de conteúdo das respostas dos superintendentes escolares sobre estes indicadores, surgiram as seguintes categorias (Quadro 24).

Quadro 24 - Indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) a partir da implantação do ProEMI/JF

CATEGORIAS	Trechos literais das respostas dos Superintendentes Escolares (SE)
Planejamento e Prática pedagógica	SE.02: Práticas pedagógicas melhoradas; Planejamento mais participativo (envolvendo professores e gestores); Planejamento por área e coletivo mais focado nas especificidades de cada turma/alunos; Interdisciplinaridade; Mais contato dos professores com as tecnologias; Tempo pedagógico mais aproveitado; SE.07: Práticas pedagógicas melhoradas; Tempo pedagógico mais fortalecido pela aplicabilidade das metodologias do programa.
Avaliação	SE.08: Um currículo voltado para atender as dificuldades dos alunos em relação as avaliações externas SPAECE e ENEM. Melhor acompanhamento nos indicadores de aprendizagens, como também na infrequência, reduzindo significativamente o abandono escolar.
Redesenho do Currículo	SE.15: Uma melhoria significativa no aumento da capacidade de absorção de conteúdos pelos alunos.
Formação Continuada	SE.03: Mais contato dos professores com as tecnologias.
Sucesso escolar	SE.10: A escola continua trabalhando com os mesmos indicadores que antes trabalhava: frequência docente e discente, aprovação, reprovação, abandono, quantidade de alunos por turma, etc. Creio que a abordagem dada a esses indicadores é que mudou. Hoje os diretores têm mais propriedade para fazer a leitura desses dados e propor intervenções em tempo hábil, baseados nessa leitura. SE.13: O estudo dos descritores e a aplicação de atividades escolares com mais frequência na rotina escolar.

Com base nas justificativas dadas pelos superintendentes escolares referente aos indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) que passaram a existir na escola, a partir do ProEMI/JF como apresenta o quadro 24, chama atenção para o indicador/categoria que trata da avaliação, onde fica explícito pelo(a) superintendentes escolares que o “currículo é voltado para atender as dificuldades dos alunos em relação as avaliações externas SPAECE e ENEM” (SE.

8), ou seja, o currículo não é pensado na formação geral do indivíduo, mas focado nas avaliações em grande escala.

Outro enfoque que merece destaque foi apresentado pelo SE.10, onde afirma que:

“A escola continua trabalhando com os mesmos indicadores que antes trabalhava: frequência docente e discente, aprovação, reprovação, abandono, quantidade de alunos por turma, etc. Creio que a abordagem dada a esses indicadores é que mudou. Hoje os diretores têm mais propriedade para fazer a leitura desses dados e propor intervenções em tempo hábil, baseados nessa leitura”. (SE. 10, trecho da resolução dos questionários, 2016).

Acerca dos principais fatores responsáveis para que o ProEMI/JF tivesse o sucesso almejado, com base na análise do conteúdo, 12 superintendentes escolares não consideraram que o programa tenha tido sucesso, tendo em vista diferentes fatores como: atraso do recurso e/ou falta do recurso para as ações financiáveis (seis), falta de engajamento dos professores (um), um melhor acompanhamento por parte dos gestores escolares (um), muita burocracia para aplicar o recurso quando este recurso chega a escola (quatro). Ainda no que se refere ao insucesso do ProEMI/JF, merece destaque a fala da SE. 10 que relatou o seguinte:

“Não considero que o ProEMI/JF, tenha obtido o sucesso almejado. A reorganização curricular não aconteceu concomitante à implantação do JF e o recurso do ProEMI/JF, também não foi disponibilizado o recurso para as escolas como havia sido previsto, o que causou descrédito na proposta perante a comunidade escolar. Temos escolas que receberam recurso apenas um ano. Como então colocar em prática um projeto orçamentário de revitalização de espaços e ambientes escolares, proporcionar atividades como aula-passeios, melhorar infra-estrutura escolar sem os recursos? Considero bastante positivas as formações ocorridas durante todo o período de implantação e implementação do programa, assim como as atividades desenvolvidas quando o recurso chegou às escolas, mas a operacionalização do programa deixou muito a desejar pela falta do recurso financeiro”.

Outra fala que retrata negativamente a efetivação do ProEMI/JF foi descrita pelo(a) SE.5, onde enfocou que:

“O recurso financeiro não chegar às escolas em tempo hábil; (houve casos que aconteceu de sequer chegar) ; .. O JF atrelado ao ProEMI, a meu ver, não surtiu tanto efeito no que diz respeito ao repasse de recursos. O JF deixou um legado pedagógico e de gestão democrática e descentralizada às escolas, mas com grande lacuna no aspecto financeiro. Seria válido, então, continuar a parceria?..”

Para os seis superintendentes escolares que consideram a efetivação do sucesso do ProEMI/JF, três destes consideraram a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar na construção do plano e realização das ações; um enfocou a organização processual de todas as atividades planejadas; um abordou o monitoramento e acompanhamento das ações propostas no plano de ação e, por fim, outro, o SE.13, que diz:

“O acompanhamento sistemático da Superintendência Escolar, as formações continuadas para o Grupo Gestor do Jovem de Futuro, o envolvimento dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, as aulas de reforço por meio da monitoria.”

Quanto à abordagem acerca das perspectivas sobre as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas, o quadro 25 apresenta trechos literais das respostas dos gestores.

Quadro 25 - Perspectivas quanto as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas

PERPECTIVA	Trechos literais das respostas dos Superintendentes Escolares
POSITIVA	<p>SE.02: Fortalecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores e gestores com vistas a melhoria de aprendizagem dos alunos, que é o foco principal do programa; Um redesenho curricular bem estruturado, exequível e articulado com o PPP da escola; Ações que contemplem os objetivos da Base Nacional Curricular;</p> <p>SE.06: O ProEMI/JF trouxe-nos muitas perspectivas, algumas alcançadas outras ainda não. O programa tem muitas potencialidades, e acredito que a sua continuidade fortalecerá a gestão escolar para resultados, trará impacto mais positivos na qualidade educacional das nossas escolas, e que venha oportunizar cada vez mais a elas refletir sobre as práticas de gestão por meio do conhecimento que se adquire através das metodologias da Tecnologia de gestão JF e procurar desenvolver suas atividades com mais excelência com o objetivo de proporcionar aos alunos melhores resultados.</p> <p>SE. 08: O ProEMI/JF tem grandes potencialidades para a escola, a começar pelo plano de ação que é de fundamental importância para a escola, mas é necessário que todos estejam engajados. A participação dos agentes jovens nas ações da escola foi muito positiva. Apesar de todas as dificuldades, as escolas conseguiram diminuir significativamente o abandono e avançar um pouco nos resultados, não foi o almejado, mas valeu todo esforço dedicado por todos.</p>
NEGATIVA	<p>SE.10: Se houver a disponibilidade dos recursos para garantir que as ações planejadas aconteçam, creio que temos possibilidades de construir coisas muito boas. Mas se permanecer a escola com todo o esforço sem nenhum recurso, não tenho nenhuma perspectiva de melhora. As pessoas estão cansadas de "dar um jeitinho" pra tudo. Até quando vamos brincar de fazer educação nesse país?</p> <p>SE.11: A filosofia das metodologias do Jovem de Futuro é encantadora e possível de ser realizada, porém, como é de costume acontecer em se tratando de políticas públicas, na medida em que se propuseram a financiar as ações do plano estratégico e não cumpriram com essa proposta o ProEMI/JF perdeu credibilidade.</p> <p>SE. 14: Talvez fosse mais efetivo se tivesse mais formações para os professores do que para gestores e superintendência.</p>

Como se pode perceber no quadro 25 que aborda as perspectivas positivas e negativas dos SE, quanto as potencialidades do ProEMI/JF para inovação educativa/curricular e para a construção de aprendizagens significativas. Referente às perspectivas positivas os mesmos elencam: o fortalecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores e gestores com vistas a melhoria de aprendizagem dos alunos; a presença de um redesenho curricular bem estruturado, exequível e articulado com o PPP da escola; realização de ações que contemplem os

objetivos da Base Nacional Curricular; reflexão sobre as práticas de gestão; grandes potencialidades para a escola, a começar pela elaboração do plano de ação; redução significativa do abandono e avanço nos resultados escolares.

Quanto às perspectivas negativas, os SE citaram: o programa é visto como mais uma “brincadeira” da educação, o não cumprimento do financiamento das ações, fator esse que fez o programa perder a credibilidade e carência de formação para os professores.

Quando chamados a realizar uma autoavaliação sobre a sua contribuição para que o sucesso do ProEMI/JF se realizasse junto a escola que acompanhou, a grande maioria (16) dos Superintendentes escolares considerou satisfatória, um não opinou e outro afirmou ser bastante insatisfatória. Na preparação dos mesmos para realizar a função de superintendente quando a abordagem é o ProEMI/JF, 16 deles afirmam que se consideram satisfatoriamente preparados e dois dizem que estão muito satisfatoriamente preparados.

Realizando a abordagem acerca das ações que a superintendência escolar tem realizado para construção de indicadores de qualidade intraescolar e a efetivação do ProEMI/JF, bem como sobre as limitações da superintendência nesse sentido, além de sugestões para superar estas limitações o quadro 26 apresenta os resultados de algumas falas dos superintendentes.

Quadro 26 - Ações, limitações e sugestões da superintendência escolar para construção de indicadores de qualidade intraescolar e a efetivação do ProEMI/JF

Trechos literais das respostas dos Superintendentes Escolares (SE)
<p>SE. 01: Ações da Superintendência: orientação quanto ao desenvolvimento de práticas de gestão focada na melhoria dos resultados; orientação e acompanhamento a elaboração do plano de ação das escolas; análise dos resultados junto ao Grupo Gestor com sugestões de intervenções; realização do GES (reunião com o grupo de escolas do ProEMI); Acompanhamento e monitoramento <i>in locus</i> e por meio do SGP à execução das ações planejadas. Limitações: Falta logística para a realização das duas visitas à escola que seria o ideal; falta de alimentação em tempo hábil do SGP (Sistema de Gestão de Projetos) Sugestão: Que a SEDUC disponibilize recurso para que se tenha condições de realizar as duas visitas por mês; trabalhar junto ao Grupo Gestor das escolas a importância da alimentação do SGP e fazer com que seja alimentado em tempo hábil.</p>
<p>SE. 02: A superintendência realiza visitas <i>in loco</i> para a formação e orientação com o Documento Orientador de PROEMI, conforme as formações recebidas pelo IU/SEDUC em todas as escolas do ciclo I, acompanhamento à distância, pelo sistema e por meios de comunicação como e-mail, telefone, as ações vão desde as orientações quanto à elaboração do plano de ação/PRC e sua inserção no sistema, fazemos a validação, o acompanhamento e a execução desse plano. É feito sistematicamente a coleta dos dados e resultados das escolas, desde os índices de frequência e desempenho dos alunos, assim como os indicadores de evolução do Projeto, para apontar a necessidade de ações especiais ou ajustes, sempre analisando-os e identificando pontos fortes, fracos, oportunidades e restrições, sugerindo melhorias no processo de aprendizagem dos alunos e planejamento escolar. Trimestralmente com os grupos gestores é feito o monitoramento das atividades, revisando o planejamento, o que foi executado e que deixou de ser feito, e se necessário planos e cronogramas são redirecionados, além dos encontros do GES, MMF e AGENTE JOVEM, outro ponto forte é o estudo das metodologias por professores e superintendentes. Limitações num geral na nossa CREDE em todo o processo de implementação do programa para com a superintendência não tivemos, e sim, apoio total nas necessidades nossas e das escolas. Uma das limitações que não dependeu da superintendente e nem da CREDE, foram a respeito dos recursos que atrasaram e outros não recebidos pelas escolas das ações financiáveis, nesse ponto fragilizou a execução do plano na escola e consequentemente nosso trabalho.</p>
<p>SE. 18: As escolas (a escola faz o plano, mas o recurso não chega); com a falta do repasse de recursos, a escola sente dificuldade de corrigir as rotas (replanejar) e tentar se reinventar, recriar, repensar sem a presença do recurso. Isto tem causado, nos gestores, descrença e descredibilidade quanto ao programa.</p> <p>O acompanhamento e as orientações na construção do plano de ação. O monitoramento das ações realizadas, através das visitas às escolas, como também por meio do sistema. O apoio e orientação a gestão. O acompanhamento dos indicadores de aprendizagens entre outros. Nossas limitações estão relacionadas a um melhor apoio aos coordenadores pedagógicos para que os mesmos possam desenvolver um bom acompanhamento aos seus professores.</p>
<p>SE. 10: Realizamos visitas de acompanhamento, encontro com os gestores por grupo de escola, análise de indicadores, estudos diversos. Dentro do nosso papel, conseguimos realizar as atribuições sem problemas.</p>
<p>SE. 06: A Superintendência escolar é fundamental para a efetivação dos plano estratégico, dando suporte com informações e orientações nas tomadas de decisão. Porém a limitação, em virtude de falta de recursos, o acompanhamento presencial é feito apenas uma vez por mês o que acaba não sendo tão eficaz. Sugere-se mais visitas.</p>

Pautado na fala dos superintendentes escolares acerca dos fatores que têm dificultado a construção dos indicadores intraescolares de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF, como mostra o quadro 26, o enfoque prioritário é a falta e atraso dos recursos. Também foi citado como fatores limitantes a falta de logística para a realização das visitas dos SE à escola; falta de alimentação em tempo hábil do SGP (Sistema de Gestão de Projetos) e melhorar o apoio aos coordenadores pedagógicos para que os mesmos possam desenvolver um bom acompanhamento aos seus

professores.

6.2.8 O Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF) em análise

Neste ponto são apresentados os resultados qualitativos, obtidos através das entrevistas semi-estruturadas, junto de um grupo de três professores de Língua Portuguesa, dois professores de Matemática, três coordenadores pedagógicos e três diretores escolares que atuaram no Ciclo 1 do ProEMI/JF. Os entrevistados pertenciam a três escolas (R1, T3 e T6) públicas de ensino médio regular do Estado do Ceará. A escola R1 pertencente a CREDE 18 e as escolas T3 e T6 a CREDE 20. A seleção destas escolas aconteceu a partir da etapa quantitativa dessa pesquisa, a partir da qual foi possível identificar as escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF que mais cresceram em direção a meta do programa que propunha que ao longo de três anos (2012 – 2014) as escolas aumentassem no mínimo em 25 pontos o seu desempenho no SPAECE para as disciplinas de Português e Matemática quando comparadas ao desempenho do ano de 2011.

A partir da análise dos dados da etapa quantitativa, selecionamento para etapa qualitativa três escolas, ou seja, a que obteve maior crescimento em direção a meta e duas que obtiveram menor crescimento. Considerando a pontuação das 100 escolas, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, a escola R1 da CREDE 18 foi a que mais cresceu obtendo uma média nas duas disciplinas de 46,6 pontos; sendo 52,0 pontos obtidos em Matemática e 41,2 pontos obtidos em Língua Portuguesa. Também a escola T3 que decresceu 106,5 pontos, quando consideramos a média nas duas disciplinas, uma vez que essa escola na disciplina de matemática caiu 162,9 pontos e na disciplina de Língua Portuguesa caiu 50,1 pontos. Além da escola T6 que caiu 101,6 pontos na média das duas disciplinas, sendo 58,3 em Língua Portuguesa e 144,8 em matemática.

Dentro desse contexto de crescimento e queda no desempenho no SPAECE para as escolas inseridas no Ciclo 1 do ProEMI/JF é que realizamos entrevistas com os seguintes objetivos: i) identificar indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) passaram a existir na escola a partir da implantação do ProEMI/JF; ii) identificar os contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; iii) conhecer o impacto do programa para o sucesso escolar; iv) conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF; v) conhecer as ações dos professores e da gestão escolar direcionados a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do sucesso do programa na escola.

As entrevistas aconteceram de dezembro de 2015 à março de 2016, as quais foram

realizadas na sede de cada escola, mais especificamente na sala dos gestores, no laboratório de informática (T6 e R1) e no laboratório de ciências e biblioteca (T3). Partindo do guião da entrevista dos professores (Apêndice 5), guião de entrevista dos gestores (Apêndice 6), grelha de análise de entrevista dos gestores (Apêndice 7) e grelha de análise de entrevista dos professores (Apêndice 8) e considerando os objetivos propostos, elaboramos uma grelha de análise da entrevista do professores (Apendice 8) e a grelha de análise dos diretores/coordenadores (Apêndice 7) a qual nos permitiu organizar a apresentação de dados acompanhados pelos encertos das opiniões dos entrevistados sobre cada categoria. Iniciaremos analisando os indicadores de qualidade de natureza curricular. Na sequência serão apresentadas as opiniões dos mesmos acerca do Projeto de Redesenho Curricular. Em seguida, será feita uma abordagem sobre a prática pedagógica e o desempenho dos alunos. Todas essas questões são tratadas e relacionadas com a implantação do ProEMI/JF e sua contribuição para a efetivação das mesmas.

6.2.8.1 O perfil biográfico

Dos professores entrevistados (cinco), dois têm formação inicial em matemática e especialização em matemática e um destes tem também mestrado em matemática. Um é graduado em pedagogia e em letras com especialização em planejamento escolar, um é graduado em letras com especialização em literatura e em gestão escolar e outro é graduado em Língua Portuguesa e especialização em gestão escolar e especialização em Língua portuguesa (Tabela 27).

Quanto ao tempo de serviço dos três professores de Língua Portuguesa, dois possuíam sete anos de atuação e um deles possuía 18 anos. Para os professores de matemática (dois), um possuía nove anos de serviço e o outro possuía 16 anos.

Tabela 27 - Área de formação e tempo de serviço dos participantes

Professores	Nº de professores	Tempo de serviço
Graduado em matemática com especialização em matemática	1	16 anos
Graduado em matemática, com especialização em matemática e mestre em matemática.	1	9 anos
Graduado em pedagogia e letras com especialização em planejamento escolar.	1	18 anos
Graduado em letras com especialização em literatura e em gestão escolar.	1	7 anos
Graduado em Língua Portuguesa e especialização em gestão escolar e especialização em Língua portuguesa.	1	7 anos

No que diz respeito aos gestores escolares (Quadro 27) todos possuem mais de dez anos de serviço na educação, ainda que a função de gestor varia de dois a cinco anos. Tanto os coordenadores como diretores possuem especialização, sendo que quatro (a maioria) deles em gestão escolar.

Quadro 27 – Tempo de serviço dos gestores

Gestores (diretores e coordenadores pedagógicos)	Nº de gestores	Tempo de serviço
Graduado em letras com especialização em gestão escolar (coordenadora)	1	22 anos de serviço e 5 anos como coordenador
Graduado em administração, possui esquema 1 que habilita para ensinar e possui especialização em gestão escolar (coordenador)	1	20 anos de serviço e 2 anos como coordenador
Graduada em Língua Portuguesa e Literatura estrangeira com especialização em Língua Portuguesa e estrangeira e cursa mestrado em educação (coordenadora)	1	10 anos de serviço e 2 anos como coordenadora
Graduado em letras, graduado em direito, especialista em língua portuguesa e em gestão escolar (diretor)	1	19 anos de serviço e 3 anos como diretor
Graduada em matemática com especialização em matemática, especialização em psicopedagogia e especialização em gestão pedagógica (diretora)	1	12 anos de serviço e 2 anos como diretor
Graduado em Economia com especialização em gestão escolar (diretor)	1	?

6.2.8.2 Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular

Referente aos indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular reconhecido no ProEMI/JF, os professores participantes referiram as seguintes considerações apresentadas no quadro 28.

Quadro 28 - Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular na visão dos professores

Categoria	Indicadores
Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção de música na parte diversificada do currículo; • Elaboração de avaliação construídas com base em habilidades e competências; • Elaboração de planos de forma coletiva com a participação de professores e da comunidade escolar; • O trabalho em grupo; • A melhoria da gestão; • O índice de aprovação e a melhoria de desempenho nas avaliações externas; • Alunos e professores passaram a acreditar na própria escola; • Metodologias inovadoras; • Motivação dos alunos; • Melhoria da aprendizagem; • Melhoria do comportamento dos alunos.

Dos indicadores apresentados no discurso dos professores prevalece o que diz respeito ao trabalho coletivo com a participação e integração da comunidade escolar, como se observa na seguinte declaração:

“Elaboração de planos de forma coletiva com a participação de professores e da comunidade escolar, foi o que contribui para o avanço dos resultados” (Prof. 01/T6).

Os professores também enfocam com frequência o desempenho nas avaliações externas, bem como a motivação:

“Tudo melhorou nessa escola, entre os quais posso citar: o índice de aprovação e a melhoria de desempenho nas avaliações externas, além de terem passado a acreditar na própria escola” (Prof. 01/R1)

“Elaboração de avaliação construídas com base em habilidades e competências” (Prof. 02/T3).

Referente a esta questão que trata dos indicadores, os gestores escolares consideram que passaram a existir vários indicadores (cf. Quadro 29)

Quadro 29 - Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular na visão dos gestores escolares

Categoria	Indicadores
Indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorou os aspectos relacionados à leitura e produção textual; • Resultados da avaliação externa; • O professor passou a ter um olhar mais dinâmico; • O redesenho da proposta curricular mais sistematizada; • Construção de um projeto de redesenho curricular sistematizado e de acordo com o contexto; • Trabalho com projetos, com músicas, dança, bandas; • Trabalho aprofundado em cima de leitura e produção textual; • Monitoramento das avaliações; • Inovação do trabalho dos professores.

Pautado nos indicadores apresentados no discurso dos gestores merece destaque o redesenho da proposta curricular. Pautado nessa questão uma coordenadora apresentou na sua fala a construção de uma proposta curricular mais eficiente e organizada:

“Focamos no macrocampo acompanhamento pedagógico, onde pensamos na construção de uma proposta curricular que realmente atenda com mais eficiência os alunos. Nesse sentido, realizamos o redesenho da proposta curricular de forma mais sistematizada e pé no chão dentro da proposta pedagógica da escola, que é um indicador de qualidade, lembrando que anteriormente era tudo solto.”(Coord. R1)

Entretanto o diretor dessa mesma escola apresenta um discurso apresentando a dificuldade das escolas em realizar a reorganização curricular proposta pelo ProEMI, porém continua sua fala

de forma bastante otimista, quando afirma que:

“Nós não cumprimos tudo na íntegra, pois não temos estrutura para fazer a reorganização curricular. Também acho muito complicado, inclusive nem sei responder a importância dessa base curricular. Mas, posso afirmar, que aqui **temos uma escola viva**, trabalhamos com projetos, com músicas, dança, bandas, nos focamos nos descritores que os alunos tem dificuldade, também, fazemos um trabalho aprofundado em cima de leitura e produção textual.” (Dir. R1)

6.2.8.3 Projeto de Redesenho Curricular (PRC)

Questionados sobre as mudanças mais significativas proporcionadas; o projeto de redesenho curricular para o sucesso da escola, os professores apresentaram as seguintes (Quadro 30):

Quadro 30 - Mudanças proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola na visão dos professores

Categoria	Indicadores
Mudanças mais significativas proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar os conteúdos de forma lúdica; • O foco no desempenho dos alunos no ENEM e SPAECE; • Trabalho interdisciplinar direcionado pelas matrizes curriculares do SPAECE e ENEM; • O trabalho junto aos diretores de turma é muito importante, bem como, o agente jovem e a ação dos monitores do Jovem de Futuro.

Para os professores, a mudança que merece maior atenção foi o trabalho dos conteúdos de forma mais dinâmica, porém de modo geral não aconteceram muitas mudanças, inclusive houve professor que afirma que: “Nessa escola nada mudou” (Prof 02/T6).

Ainda referente às mudanças mais significativas proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola, os gestores escolares consideram que foram várias (Cf. Quadro 31).

Quadro 31 - Mudanças proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola na visão dos gestores

Categoria	Indicadores
Mudanças mais significativas proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola	<ul style="list-style-type: none"> • O direcionamento maior para um trabalho interdisciplinar; • A estruturação de um plano de ação, repensando as práticas pedagógicas voltadas para os resultados; • A compreensão da necessidade de estudarmos muito mais para atendermos as necessidades dos nossos alunos; • Foco em projetos científicos; • Resgate da autoestima foi imprescindível; • Dinamização das ações; • Criação de uma escola viva; • Um trabalho personalizado para cada aluno e junto a família de cada aluno.

Pelo depoimento dos gestores entrevistados houve várias mudanças proporcionadas pelo PCR, porém merece atenção os discursos dos gestores (coordenadora pedagógica e diretor) da escola que apresentou o melhor desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo 1 do ProEMI/JF, onde os depoimentos foram os seguintes:

“As mudanças foram muitas, pois foi feito um diagnóstico da escola e, a partir daí, a estruturação de um plano de ação, repensando as práticas pedagógicas voltadas para os resultados, além, da compreensão da necessidade de estudarmos muito mais para atendermos as necessidades dos nossos alunos.” (Coord. R1)

“Passamos a fazer um trabalho mais aprofundado. Também nos focamos em projetos científicos, o resgate da autoestima foi imprescindível, a dinamização das ações, a criação de uma escola viva, bem como, a cobrança e o monitoramento de tudo onde merece destaque um trabalho personalizado para cada aluno e junto a família de cada aluno.” (Dir. R1)

Vejam os discursos dos gestores da escola R1 retratados nos parágrafos acima. Vale considerar que essa escola apresentou o maior crescimento em direção a meta do ProEMI/JF; a qual propôs aumentar em no mínimo 25 pontos o desempenho dos alunos no SPAECE nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em contraste com a escola R1, apresentamos a visão dos gestores da escola T3 do Ciclo 1, escola essa que apresentou o maior distanciamento para atingir a meta de aumento dos 25 pontos ao longo de três anos, proposta pelo ProEMI/JF. O coordenador e o diretor enfatizam que:

“Vejo pouca mudança, acredito que a gestão deva cobrar mais para que haja melhora no resultado.” (Coord. T3)

“Houve um direcionamento maior para um trabalho interdisciplinar.” (Dir. T3)

Relativo aos fatores dificultantes e/ou potenciadores do Projeto de Redesenho Curricular, os professores indicam no quadro 32, os seguintes:

Quadro 32 - Fatores dificultantes e/ou potenciadores do PRC na visão dos professores

Categoria	Indicadores
Fatores dificultantes e/ou potenciadores do PRC	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de interesse dos alunos; ● Muitas mudanças para pouco tempo; ● Excesso de burocracia; ● Tudo aconteceu de forma muito atropelada devido o tempo resumido; ● Alunos chegam no ensino médio sem a base de conhecimentos necessária.

Tratando destes fatores que dificultaram o Projeto de Redesenho Curricular o discurso de um professor diz o seguinte:

“Não existe um tempo coerente para se trabalhar um projeto como esse, tudo aconteceu de

forma muito atropelada, além de ter sido muito mal elaborado o projeto, justamente por falta de tempo” (Prof. 02 /T6)

Pautado nas considerações acerca dessa mesma questão os gestores citam como fatores dificultantes os seguintes (Quadro 33):

Quadro 33 - Fatores dificultantes e/ou potenciadores do PRC

Categoria	Indicadores
Fatores dificultantes e/ou potenciadores do PRC	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura familiar dos nossos alunos; • Indisciplina dos alunos; • Falta de tempo dos professores (pois a maioria trabalha mais que 300h/mês); • A complexidade de redesenhar o currículo; • Falta de tempo para executar as ações; • Atraso no recurso; • Grande rotatividade de professores; • O tempo pedagógico.

Dentro desse contexto o diretor da escola T6 diz:

“A complexidade de redesenhar o currículo, até porque, dos nossos alunos, uma pequena minoria ingressam na universidade, os demais preferem seguir uma formação para o trabalho, assim, deve ser sufocante alguns conhecimentos científicos trabalhados na escola em algumas disciplinas. É impossível redesenhar um currículo com orientações encaminhadas via e-mail, com 20 ou 30 páginas. Redesenhar o currículo é algo complexo, requer um bom aprofundamento teórico e muita segurança”

Já o diretor da escola T3 enfoca que como principal fator dificultante do PRC é:

“a falta de tempo para executar as ações; atraso no recurso; grande rotatividade de professores.”

6.2.8.4 Prática pedagógica

Quando os gestores e professores entrevistados são indagados sobre Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI, e se estas são inovadoras, os posicionamentos são variados (cf. Quadro 34).

Quadro 34 - Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI

Categoria	Indicadores dos gestores
Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI/JF e se estas são inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Pouquíssimas mudanças; • Não vejo essas mudanças como inovadoras, porém, as orientações deram alguma contribuição; • Muito poucas, até porque, na educação as mudanças são lentas; • Práticas mais dinâmicas, porém, ainda se faz necessário mais inovação; • Os planejamentos; • Monitoramento e suporte a prática; • Despertar de criatividade nos docentes; • O trabalho com o projeto científico; • O trabalho focado nas dificuldades de aprendizagem dos alunos; • Maior dinamização das aulas; • Tutoria de dança, música, o projeto cartinhas quentes para os alunos evadidos, além do agente jovem e superação.

Se tratando dessa questão é importante perceber as divergências existentes entre as falas dos gestores quanto as mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica:

“Inicialmente, melhorou os planejamentos, bem como, o monitoramento e suporte a prática pedagógica. Podemos considerar que a prática é inovadora dentro da nossa realidade, pois há um despertar de criatividade nos docentes explicitado ao longo dos momentos de debates e nas ações realizadas na escola” (Coord. R1)

“O trabalho com o projeto científico, o trabalho focado nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e maior dinamização das aulas. Merece focar também a tutoria de dança, música, o projeto cartinhas quentes para os alunos evadidos, além do agente jovem e superação”. (Dir. R1)

Os gestores da escola R1 (escola que obteve o melhor desempenho médio no ProEMI/JF nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática) apresentam um discurso contrário aos discursos dos gestores das escolas T6 e T3 (escolas que apresentaram os mais baixos desempenho médio no Ciclo 1 JF nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática).

“Pouquíssimas mudanças, lembrando que, os professores que possuem uma maior bagagem precisam completar suas rendas em outras escolas e, desta forma, não têm o tempo necessário que o projeto pede, para que haja uma maior dedicação. Uma questão crucial em nossa escola é a péssima estrutura do ambiente, pois falta praticamente tudo. Os alunos não têm motivação para estudar numa escola que eles consideram “muito feia”, assim, vivemos tentando tirar leite de pedra”. (Coord. T6)

“Não vejo essas mudanças como inovadoras, porém, as orientações deram alguma contribuição. Além disso, alguns professores são resistentes a inovação”. (Dir. T6)

“Muito poucas, até porque, na Educação as mudanças são lentas “. (Coord. T3)

“Práticas mais dinâmicas, porém, ainda se faz necessário mais inovação. No geral os professores continuam dando aulas expositivas”. (Dir. T3)

Quanto aos professores, quando questionados acerca destas mudanças na prática pedagógica, os mesmos apresentaram as seguintes colocações: (cf. Quadro 35)

Quadro 35 - Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI

Categoria	Indicadores dos professores
Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI/JF e se estas são inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de Campo; • Abriu espaço para o redesenho do currículo; • Integração dos professores para elaborar as propostas de redesenho curricular; • Valorização do contexto; • Um maior comprometimento com o planejamento; • Diversificação da prática pedagógica.

No tocante às mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, estas foram pouco citadas pelos professores, as mesmas também não atendem, de modo geral, ao que propõe o PRC do ProEMI. Na fala do Prof. 01 da escola T6, o mesmo diz o seguinte:

“Abriu espaço para o redesenho do currículo; oportunizou formações continuadas e uma integração dos professores para elaborar as propostas de redesenho curricular... tenho buscado romper o tradicionalismo e me focar num ensino mais humanizado, tendo em vista que a meta não é apenas colocar o jovem na universidade, mas, direcioná-lo para uma vida fraterna e mais prospera... não me foco apenas nas matrizes curriculares ainda que preze pelo cientificismo, mas, levo muito em consideração o mundo que rodeia nosso aluno”.

Já o Prof. 01 da escola R1 coloca:

“Há um maior comprometimento com o planejamento das aulas e na diversificação da prática pedagógica. Também somos orientados a trabalhar para melhorar a autoestima dos alunos”.

Ainda que o Prof. 01 da escola T6 afirme que abriu espaço para o redesenho do currículo, a análise dos dados coletados tanto por meio de questionários, como de entrevistas, bem como da análise documental, revela que não foi possível se realizar o redesenho curricular, como propõe o ProEMI. Considerando as mudanças na prática pedagógica e a contribuição destas para melhoria da aprendizagem dos alunos, com base na opinião dos gestores (Quadro 36) prevaleceu o trabalho com a pedagogia de projetos, a melhoria na autoestima e no desempenho dos alunos.

Quadro 36 - Mudanças na prática pedagógica e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Categoria	Indicadores dos gestores
Mudanças na prática pedagógica e a contribuição destas para a melhoria da aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia de projetos; • Houve melhoria no desempenho no SPAECE e ENEM; • Trabalho mais focado nos indicadores e na pedagogia de projetos; • Os professores hoje se preocupam com o pedagógico, se envolvem mais com as ações da escolas, dinamizam mais as aulas; • Melhorou a disciplina dos alunos, em seguida a autoestima e por fim a aprendizagem.

Vale considerar que houveram gestores que chamam atenção na sua fala, quando dizem:

“Não tenho percebido tantas melhorias, pois a aceitação por parte dos professores é, ainda muito pouca.” (Coord. T3)

A fala da coordenadora é contrastante com a do diretor dessa mesma escola:

“Contribuíram, além de que, há um trabalho mais focado nos indicadores e na pedagogia de projetos.” (Dir. T3)

Entretanto o diretor da escola R1 enfoca o seguinte:

“Aconteceram muitas mudanças, os professores hoje se preocupam com o pedagógico, se envolvem mais com as ações da escolas, dinamizam mais as aulas, até porque percebem que o núcleo gestor de envolve também e trata todos de forma igual.”

Tratando ainda da prática pedagógica os professores apresentam nas suas falas que aconteceu uma maior familiarização dos alunos com leitura e interpretação de texto, integração com os professores de diferentes disciplinas, fator esse que torna o trabalho mais significativo e maior engajamento dos alunos em projetos e demais atividades pedagógicas (cf. Quadro 37).

Quadro 37 - Mudanças na prática pedagógica e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos

Categoria	Indicadores dos professores
Mudanças na prática pedagógica e a contribuição destas para a melhoria da aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Maior familiarização dos alunos com leitura e interpretação de texto; • Integração com os professores de diferentes disciplinas, fator esse que torna o trabalho mais significativo; • Maior engajamento dos alunos em projetos e demais atividades pedagógicas.

Merece ser apresentada a fala do Prof. 01 da escola R1 referenciando mudanças que aconteceu na sua prática pedagógica e que contribuiu para a melhoria da aprendizagem dos alunos:

“Melhorou muito. Nós temos a felicidade de ter uma gestão com pulso firme e acredito que a cobrança e um trabalho focada na melhoria da disciplina surte resultados positivos”.

Enquanto que o Prof. 02 da escola T6 diz:

“As mudanças da minha prática motivadas pelo mestrado contribuíram para a aprendizagem dos alunos”.

Para os gestores as ações que realizam para a melhoria da prática pedagógicas estão apresentadas a seguir:

“Elaboração do plano de ação do ProEMI/JF e monitoramento das ações.” (Coord. T3)

“Considero a gestão ainda falha, pois, perde muito tempo focada e preocupada com a prestação de contas, deixando de se envolver mais amplamente com as ações pedagógicas.” (Dir. T3)

“A diretora faz um grande esforço, mas, os resultados aparecem bem lentamente” (Dir. T6)

“Muita leitura, debates, encontros, planejamentos, formações, busca da família para integra-se a escola, contato diário via telefone com os pais dos alunos, organização de olimpíadas, gincanas, feiras de ciências, simulados, projetos. Suporte, acompanhamento e monitoramento de todas as ações.” (Coord. R1)

“Melhorou a disciplina dos alunos, em seguida a autoestima e na sequência todas as ações já elencadas.”(Dir. R1)

Quanto às ações realizadas pelos gestores e referidas no parágrafo anterior não fica claro, na fala da maioria (quatro), as ações direcionadas a melhoria da prática pedagógica, apenas a coordenadora da escola R1 (escola que mais cresceu em direção a meta do desempenho no SPAECE) proposta pelo ProEMI/JF é que enfocou com clareza. No posicionamento dos professores, quando questionados sobre as suas próprias ações para melhoria da prática pedagógica, estes dizem o seguinte:

“O planejamento coletivo onde busco o auxílio dos colegas e da coordenação para a melhoria da minha prática, ou seja, busco planejar e trabalhar de forma colaborativa.” (Prof. 01/T6)

“Identificar o conhecimento do meu aluno, ou seja, as suas dificuldades e fazer um trabalho sondando a evolução do mesmo. É preciso ter um planejamento direcionado e se focar nos resultados.” (Prof. 01/R1)

Fica explícito na fala dos professores ações típicas da prática pedagógica, independente de qualquer programa ou projeto de cunho ‘Inovador’, como é o caso do ProEMI/JF.

6.2.8.5 Desempenho dos alunos

Da análise das entrevistas dos gestores e sobre as ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos a partir da implantação do ProEMI, os mesmos citam: simulados, reforço no contra-turno, projetos, formações do professor por área, monitoria, entre

outras. (cf Quadro 38).

Quadro 38 - Ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos

Categoria	Indicadores dos gestores
As ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Simulados, reuniões com a família e momentos de depoimentos destacando experiências de sucessos com ex-alunos; • Fazer um diagnóstico dos alunos e realizar o acompanhamento; • Algumas ações, porém, os resultados não melhoram. Houve algumas formações por área, reforço e reuniões mensais; • Aulas nos contra turnos de reforço, simulados e projetos; • Inicialmente, nunca ter aula vaga. Feiras de ciências que acontecem ao longo de 7 meses dentro da escola. Monitoramento contínuo do desempenho individual de cada aluno, etc; • Uma das ações que merecem destaque é a monitoria que acontecem nos contra turnos.

Uma das considerações mais citadas pelos gestores para melhoria do desempenho retrata por uma coordenadora que enfoca: “ O monitoramento contínuo do desempenho individual de cada aluno, etc.” (Coord. R1)

Com base no quadro 39, as ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos foram: simulados, trabalho focado nos gêneros textuais e sobre a importância do SPAECE, bem como a realização de um acompanhamento individualizado.

Quadro 39 - Ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos

Categoria	Indicadores dos professores
As ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Simulados; • Trabalho focado nos gêneros textuais; • Sempre trabalho a importância do SPAECE; • Realizo o acompanhamento individualizado dos meus alunos considerando as competências que os mesmos ainda precisam adquirir para melhorar a aprendizagem.

Quando questionados sobre os fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE, fica evidente uma diversidade de fatores (cf. Quadro 40).

Quadro 40 - Fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE

Categoria	Indicadores dos gestores
Os fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de perspectiva dos alunos; • Situação econômica dos alunos; • Evasão; • O descomprometimento da família com a vida escolar dos seus filhos; • A falta de conhecimento de alguns professores sobre o significado dos resultados escolares; • A indisciplina dos alunos; • Pouco envolvimento da equipe como um todo; • A burocracia atrapalha a realização das ações; • Grande defasagem de conhecimento dos alunos que chegam do ensino fundamental; • O professor tende a se focar nos alunos mais preparados, deixando de lado os que mais precisam de sua atenção; • Os professores mais antigos não abraçam a pedagogia de projetos; • Estrutura familiar, situação econômica, cultural, social, afetiva; • Dentro da escola temos um excesso de alunos por sala; • Professores tem dificuldade em gestão de sala de aula; • Também os professores de matemática são muito resistentes para fazerem um trabalho dinâmico; • O marketing positivo da escola; • O resgate da autoestima; • A qualidade do trabalho dos diretores de turma; • Mapeamento personalizado do nível de aprendizagem dos alunos, bem como, acompanhamento dos mesmos.

Em meio a relatos negativos, como exemplo se apresenta os retratados abaixo:

“Falta de perspectiva dos alunos, tendo em vista, a situação econômica da maioria, além, da própria evasão.” (Coord. T6)

“O descomprometimento da família com a vida escolar dos seus filhos; a falta de conhecimento de alguns professores sobre o significado dos resultados escolares.” (Dir. T6)

É possível identificar relatos mais otimistas, como é o caso do diretor da escola R1, que aborda que mesmo em meio as dificuldades retratadas pelos gestores da escola T6, a escola que o mesmo é gestor conseguiu melhorar o desempenho dos alunos da sua escola por meio do

“(…) marketing positivo da escola, o resgate da autoestima, a qualidade do trabalho dos diretores de turma, mapeamento personalizado do nível de aprendizagem dos alunos, bem como, acompanhamento dos mesmos, os alunos chegam do ensino fundamental com uma base fraca.” (Dir. R1)

Dentro desse contexto que retrata os fatores que interferem no desempenho dos alunos, os professores relatam nas suas falas opiniões que por vezes convergem com a dos gestores, como exemplo quando afirma que a falta de base interferem no desempenho dos alunos e o fato da família não assumir o seu papel junto a escola (cf. Quadro 41).

Quadro 41 - Os fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE

Categoria	Indicadores dos professores
Os fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de base no conhecimento; • Dificuldade de leitura, interpretação e produção textual; • A família não assume o seu papel junto à escola; • Falta de perspectiva da maioria dos alunos, onde muitos intencional apenas concluir o ensino médio; • Infelizmente, a escola ainda dá preferência aos melhores alunos.

Outra abordagem muito importante foi trazida pela professora da escola R1, quando diz que:

“Infelizmente, a escola ainda dá preferência aos melhores alunos. É uma falha nossa, porém, os alunos que tem um bom desempenho nos empolgam mais. Acredito que estamos pecando em deixar de nos focar nos que apresentam os piores desempenhos.” (Prof. 01/R1)

Sobre a melhoria de qualidade do desempenho dos alunos (Quadro 42), outro ponto trazido pela entrevista, os gestores teceram os seguintes comentários:

Quadro 42 - Melhoria na qualidade do desempenho dos alunos

Categoria	Indicadores dos gestores
Melhoria na qualidade do desempenho dos seus alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Muito pouco, inclusive, tem existido uma oscilação de desempenho; • Ainda não percebemos; • Houve alguma melhoria, porém, os resultados oscilam muito, e podem acontecer de uma maneira bem melhor; • Crescemos no desempenho, mas, precisamos crescer muito mais. Houve também uma mudança de atitude, pois, nossos alunos, ampliaram a vontade de estudar e tornaram-se leitores.

Em meio as falas dos gestores há divergências entre os coordenadores da escola que mais cresceu ao longo do ciclo e a que menos cresceu:

“Ainda não percebemos.” (Coord. T3)

“Crescemos no desempenho, mas, precisamos crescer muito mais. Houve também uma mudança de atitude, pois, nossos alunos, ampliaram a vontade de estudar e tornaram-se leitores.” (Coord. T3)

Quando os professores são levados a refletir sobre esse mesmo aspecto, o resultado foi o seguinte (Quadro 43).

Quadro 43 - Melhoria na qualidade do desempenho dos alunos

Categoria	Indicadores dos gestores
Melhoria na qualidade do desempenho dos seus alunos	<ul style="list-style-type: none"> • No âmbito geral não, devido à dificuldades a defasagem com que esses alunos chegam ao ensino médio; • Melhorou a autoestima e conseqüentemente o desempenho.

Fica claro que em vários momentos, quando se relata a questão da melhoria do desempenho se faz uma relação do mesmo com a melhoria da autoestima, tanto na fala dos gestores como dos professores. Para a abordagem relativa as ações da gestão escolar para melhoria do desempenho do aluno as ações foram: (cf. Quadro 44).

Quadro 44 - Ações da gestão escolar para melhoria do desempenho do aluno

Categoria	Indicadores dos gestores
Ações da gestão escolar para melhoria do desempenho do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada focada nas avaliações; • Simulados, reuniões com a família e momentos de depoimentos destacando experiências de sucessos com ex-alunos; • A principal que possa elencar é o monitoramento personalizado. Eu não apenas cobro ou monitoro, eu ajudo a ensinar redação, a corrigir. Não admito que a CREDE lote na escola professor temporário que não tem compromisso com o seu trabalho. Outra coisa que não admito é um professor desejar fazer um trabalho diferente e não ter o material básico que ele necessita (como por exemplo, xerox). Mostramos também para os alunos e professores que eles são capazes e importantes.

Tratando dessa questão o diretor da escola R1 diz o seguinte:

“A principal que possa elencar é o monitoramento personalizado. Eu não apenas cobro ou monitoro, eu ajudo a ensinar redação, a corrigir. Não admito que a CREDE lote na escola professor temporário que não tem compromisso com o seu trabalho. Outra coisa que não admito é um professor desejar fazer um trabalho diferente e não ter o material básico que ele necessita (como por exemplo, xerox). Mostramos também para os alunos e professores que eles são capazes e importantes.” (Dir. /R1)

Já referente as ações que a gestão realiza para a melhoria do desempenho dos alunos, isto na visão dos professores, teve a seguinte descrição:

“Reunião com os pais e diálogo constante com os alunos.” (Prof. 01/T3)

“Contato frequente com os alunos faltosos e com dificuldade de aprendizagem, bem como, com a família.” (Prof. 02/T3)

“A gestão é bastante esforçada mesmo frente as dificuldades financeiras e estruturais. Ela não só cobra, mas, auxilia o professor, fator imprescindível para o sucesso da escola.” (Prof. 01/T6)

“A gestão faz a sua parte, porém, não alcança os resultados almejados, até porque, são

sobrecarregados pela burocracia” (Prof. 02/T6)

“A gestão apoia e contribui em todas as ações. Uma ação muito importante realizada pela escola é uma olimpíada que envolve todas as escolas da cidade e que faz o maior sucesso.” (Prof. 01/R1)

Para os professores das diferentes escolas, ou seja, escola T3, T6 e R1 os gestores realizam ações direcionadas a melhoria do desempenho dos alunos.

6.2.8.6 Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF)

Questionados sobre o impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar, os gestores realizam diferentes considerações, porém apenas um dos gestores, o diretor da escola R1 é que aponta questões que apresentam relação com itens proposto pelo Projeto de Redesenho Curricular indicado no documento orientador do ProEMI. Este diretor diz o seguinte:

“Tornar a escola mais viva através da implantação da música, artes, projetos, etc.(...) Convocar a comunidade para participar com mais frequência da escola, bem como, os projetos superação, agente jovem, entre outros.” (Dir.R1)

Nesse sentido, o diretor da escola R1, também explicita as metodologias específicas do Jovem de Futuro que são superação, agente jovem, entre outras, como decisivas para tornar a escola viva.

Quando a abordagem diz respeito aos impactos do ProEMI/JF para o sucesso escolar, as indicações dos gestores são: a parte financeira, as metodologias do jovem de futuro, a convocação da comunidade à participação, implantação de música, artes, projetos, melhoria gradativa do desempenho e resgate da autoestima, além da motivação de aluno e professor, como mostra o quadro 45.

Quadro 45 - O impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar

Categoria	Indicadores dos gestores
Impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • A parte financeira e as metodologias; • Convocar a comunidade para participar com mais frequência da escola, bem como, os projetos superação, agente jovem, entre outros; • Tornar a escola mais viva através da implantação da música, artes, projetos, etc; • Não posso afirmar que, a melhoria no desempenho está totalmente atrelada ao programa, porém, posso afirmar que a melhoria que vem acontecendo na escola foi pensada a partir dessa documentação; • Resgate da autoestima e motivação de aluno e professor.

Na visão dos professores (cf. Quadro 45), dois professores referenciam a questão da inovação como principais impactos:

“Trabalho pedagógico inovador.” (Prof. 01/T3)

“(…) hoje, a escola é aberta, vivencia novas estratégias de aprendizagem fortalecendo assim, o trabalho pedagógico.” (Prof. 01/T6)

Na escola que teve melhor desempenho no estado no Ciclo 1 do ProEMI/JF, com base na fala do Prof. 01. R1, foi a melhoria da média nas avaliações internas e externas, bem como a participação da família na escola:

“O aumento da média dos alunos nas avaliações externas e internas, bem como, a melhoria da busca da família pela vida escolar dos seus filhos.” (Prof. 01/R1)

Já o professor 02 da escola T6 afirma não perceber impacto: “Não consigo perceber.” (Prof. 02/T6).

É importante destacar que por meio das suas falas, os professores 02/T6 e 01/R1 quando a abordagem é direcionada ao impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar, estes estão bastante atualizados quanto aos resultados das suas escolas, tendo em vista os bons resultados da escola R1 e os ruins da escola T6 (Quadro 46).

Quadro 46 - O impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar

Categoria	Indicadores dos professores
Impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho pedagógico inovador; • Realização do planejamento; • Ampliação do aporte pedagógico e financeiro o que é imprescindível para o trabalho com projetos... hoje, a escola é aberta, vivencia novas estratégias de aprendizagem fortalecendo assim, o trabalho pedagógico; • Não consigo perceber; • O aumento da média dos alunos nas avaliações externas e internas, bem como, a melhoria da busca da família pela vida escolar dos seus filhos.

Quando a argumentação diz respeito a visão que os gestores têm acerca do ProEMI/JF na sua escola, na escola onde os resultados não atingiram as metas propostas pelo programa, no que se refere a melhoria do desempenho dos alunos no SPAECE, o diretor afirma:

“Precisa ser aperfeiçoado e ser abraçado o mais afincado por todos que fazem a escola.” (Dir. T3)

Enquanto que na escola onde os resultados atingiram as metas propostas pelo programa relativo ao desempenho dos alunos no SPAECE, a coordenadora afirma:

“No âmbito geral foi um norteador. Apesar de algumas dificuldades, vejo como um sucesso em minha escola.” (Coord. R1).

Além de ser perceptível as divergências nas falas dos gestores das escolas que apresentaram o melhor (R1) e os piores desempenho no estado (T3 e T6), também fica claro essas divergências na fala dos professores, como exemplo tem-se a visão de dois professores acerca do ProEMI/JF nas escolas que trabalham:

“Melhorou em tudo.” (Prof. 01/R1)

“Imperceptível.” (Prof. 02/T6)

Relativo aos fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI (cf. Quadro 47), os gestores citam diferentes fatores, porém o que prevalece na fala dos mesmos é o atraso do recurso para realização das ações do plano de ação, tendo em vista que o plano consta ações que são financiáveis previstas para realizarem-se ao longo do ano, porém quando o recurso chega a escola faltam praticamente dois meses para as aulas acabarem, o que inviabiliza as ações previstas para serem desenvolvida no percurso do ano. Considerando essa questão dos fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI/JF as falas retratam:

“O recurso chega atrasado na escola.” (Dir. R1)

“Precisamos nos apropriar melhor sobre o programa, pois, agimos de forma intuitiva, até porque, a leitura foi superficial. O trabalho é mais focado para o jovem do futuro do que para o ProEMI”. (Coord. R1)

“Atraso do recurso, resistência dos professores. Também tenho muito medo do professor antigo contaminar os novatos. O macrocampo que foi realmente trabalhado nessa escola com mais afinco foi o de acompanhamento pedagógico e o que não conseguimos de modo algum foi o de língua estrangeira. Não conseguimos realizar um trabalho de contra turno com os alunos da zona rural, devido à carência de transporte escolar e falta de estrutura da escola. Também não conseguimos ampliar a carga horária como pede o programa.” (Dir. T3)

“O grande atraso dos recursos, bem como, a carência de empresas que sejam habilitadas a prestarem os serviços, além, da presença de alunos que fazem questão de ficar reprovado no 3º ano, pois, como não tem perspectivas futuras, querem ficar isolados em seu “mundinho” na zona rural.” (Coord. T6)

Outra questão que se repete na fala da Coordenadora da escola R1 e que perpassa a fala dos gestores em diferentes momentos da análise dos dados é que o trabalho desenvolvido na escola está muito mais direcionado ao Jovem de Futuro do que ao ProEMI, inclusive ressalta:

“Precisamos nos apropriar melhor sobre o programa, pois, agimos de forma intuitiva, até porque, a leitura foi superficial”

Merece enfoque também a fala da Coordenadora da escola T6:

“(…) presença de alunos que fazem questão de ficar reprovado no 3º ano, pois, como não tem

perspectivas futuras, não querem ficar isolados em seu “mundinho” na zona rural.” (Coord. T6)

Quadro 47 - Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI e acordo com os gestores

Categoria	Indicadores dos gestores
Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI/JF	<ul style="list-style-type: none"> • Muito atraso do recurso; • Carência de empresas que sejam habilitadas a prestarem os serviços; • Presença de alunos que fazem questão de ficar reprovado no 3º ano; • O redesenho curricular devido a falta de estrutura das escolas; • Grande egoísmo por parte das escolas que conseguem ter melhores resultados. A CREDE não socializa as experiência de sucesso realizada entre as escolas; • Resistência dos professores; • Não conseguimos realizar um trabalho de contra turno com os alunos da zona rural; • Carência de transporte escolar e falta de estrutura da escola para ações no contra turno; • Precisamos nos apropriar melhor sobre o programa; • A leitura do ProEMI foi muito superficial; • Falta de base de conhecimento por parte dos alunos que chegam ao ensino médio.

Quanto aos professores, os mesmos enfocam como fator prioritário o baixo conhecimento dos alunos que chegam ao ensino médio, sem a base necessária que deveriam ter construído no ensino fundamental. Também há professores que coloca o seguinte:

“Não a tempo necessário para a aplicação dos projetos propostos pelo programa.” (Prof. 01/T6)

“Até hoje não compreendi de fato esse programa, pois, não existe tempo para se dedicar ao que o mesmo propõe, bem como estudar o material esclarecedor, o que não quer dizer, que a proposta do programa não seja boa, pelo pouco que nos foi esclarecido sobre o mesmo.” (Prof. 02/T6)

“A faculdade não nos prepara para sala de aula.” (Prof.01/R1)

Quadro 48 - Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI de acordo com os professores

Categoria	Indicadores dos professores
Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI	<ul style="list-style-type: none"> • O baixo nível de conhecimento dos alunos; • Falta de tempo necessário para a aplicação dos projetos; • Não compreensão do programa; • A evasão é uma grande barreira; • A faculdade não nos prepara para a prática de sala de aula.

No que diz respeito as ações realizadas pela gestão escolar para alcançar os objetivos do ProEMI/JF, a fala dos gestores é resumida nas considerações abaixo:

“Resgate dos alunos faltosos com o auxílio diretor de turma; aulas de campo.” (Coord. T6)

“Trabalho com a pedagogia de projetos, oficinas de músicas, danças, artes, etc.” (Dir. T3)

Sobre estas ações que os gestores informam realizar os professores acrescentam e informam que os gestores também realizam:

“Fazer com que o aluno não se evada da escola.” (Prof. 02/T3)

“A gestão caminha lado a lado com o professor apoiando suas iniciativas, sugerindo caminhos, dando suporte para que o aluno obtenha o sucesso. Ela cria um espaço democrático para que haja o entrelaçamento entre professor, aluno e família.” (Prof. 01/T6)

“Os gestores são presentes, estão estudando junto com a equipe e cobrando os resultados, além de tentarem mobilizar o grupo, para que todos participem.” (Prof. 02/T6)

“A gestão faz tudo que é possível e necessário, distribui muito bem os recursos, oportuniza e estimula os professores e alunos a se sentirem importante.” (Prof. 01/R1)

Através destes relatos fica claro, pelo menos na visão dos professores, que os gestores têm realizado um esforço no sentido de atingir os objetos propostos pelo ProEMI/JF. Verificamos também na fala dos professores, quando os questionamentos dizia respeito a ação realizadas pelos mesmos nas suas disciplinas, visando atingir os objetivos do programa, dois testemunhos (Prof. 02/T6 e Prof. 01/R1) abordou:

“Elaborar questões e situações problemas para tentar melhorar o desempenho dos alunos nos descritores que os mesmo apresentam dificuldades, porém, a grande dificuldade é que os alunos chegam do ensino fundamental desconhecendo as quatro operações, ou seja, numa situação muito crítica, além de que os mesmos muitas vezes quando saem da escola precisam trabalhar para sobreviver.” (Prof. 02/T6)

“Tento de tudo um pouco, mas sinto que, preciso me preparar um pouco mais. Gostaria que houvesse mais formações presenciais, direcionadas a disciplina.” (Prof. 01/R1)

Outra questão levada em consideração na entrevista foi conhecer a contribuição dos superintendentes escolares para o alcance dos objetivos do ProEMI/JF, pois como informa Camargo (2015), esses atores tem a função de orientar técnica e pedagogicamente as escolas na implementação do ProEMI/JF; realizar regularmente visitas técnicas às escolas; garantir que as escolas utilizem e atualizem os instrumentos de gestão do projeto; orientar a escola quanto à elaboração do plano de ação/PRC; coletar, sistematizar e analisar os dados e resultados das escolas sob sua responsabilidade identificando pontos fortes, fracos, oportunidades e restrições, sugerindo melhorias no processo; validar e acompanhar a execução do plano de ação; manter o(a) coordenador(a) estadual regularmente informado(a) dos processos de implementação do JF nas suas escolas para que ele(a) possa contribuir.

Os gestores escolares colocam o seguinte sobre a contribuição dos superintendentes para o alcance dos objetivos do ProEMI/JF:

“Os superintendentes não tem conhecimento do programa, pois também não receberam as informações há tempo, nos encontros realizados pela SEDUC. No geral, chegam as escolas apenas como fiscais.” (Coord. T6)

“Eles têm um pouco de conhecimento, mas, não colocam em prática.” (Coord. T3)

“Eles vêm mais para fiscalizar. Também são poucos superintendentes para muitas escolas. Nós não sentimos a disponibilidade deles para trazerem propostas, bem como, contribuir com a escola. Apresentam também muitas dúvidas em relação aos programas que acompanham.” (Dir. T3)

“Os superintendentes não tem propriedade para falar sobre a parte desses documentos e orientar a escola, porém sinto, que existe vontade em ajudar, ainda que não tenham tanta disponibilidade, visto que, sua demanda é muito ampla. No geral, se colocam a disposição para ajudar ainda que, o tempo seja muito pouco.” (Coord. R1)

“Sinto que tem melhorado um pouco, pois anteriormente vinham apenas fiscalizar, ou seja, não agregavam em nada, porém, no geral elas aprendem mais com a gente do que a gente com elas.” (Dir. R1)

De modo mais específico os gestores foram questionados acerca do conhecimento dos superintendentes sobre o ProEMI/JF:

“Os superintendentes desconhecem o programa na íntegra.” (Coord. T6)

“Os superintendentes, no geral, não propõem por não conhecerem o programa.” (Dir. T6)

“Deveriam contribuir mais ao invés de apenas fiscalizar, porém vejo que a CREDE e a SEDUC não os preparam.” (Dir. T3)

“Falta não só conhecimento pelos superintendentes, mas, pelas CREDES. Entretanto, eles tentam ajudar no que podem.” (Coord. R1)

“Além do pouco conhecimento, ainda que haja esforço dos mais recentes, o dificultante para os superintendentes também é disponibilidade de tempo para darem maior suporte as escolas que acompanham.” (Dir. R1)

Continuando a descrição acerca contribuição dos superintendentes para o alcance dos objetivos do ProEMI/JF, os professores tecem as seguintes considerações:

“Existe apoio dos superintendentes escolares.” (Prof. 01/T3)

“Dialogam com professores e gestão, porém, deveriam dar maior suporte para as atividades realizadas na escola. A relação superintendente – professor – gestor, tem sido ainda muito limitada.” (Prof. 01/T6)

“Os superintendentes no geral não contribuem, tem pouco contato com os professores e na maior parte do tempo só chegam para fazer cobranças junto à direção. Não possuem embasamento teórico e acredito que não receberam formação adequada para isso. Lembrando que muitas formações, os formadores, não sabem de nada, ou seja, é um investimento perdido.” (Prof. 02/T6)

“Os superintendentes têm pouco conhecimento e cobram muito mais que contribuem.” (Prof. 01/R1)

6.2.8.7 O Projeto de Redesenho Curricular, O Projeto Político Pedagógico e as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática em escolas cearenses, a partir da implementação do ProEMI/JF

Ao longo da pesquisa, na etapa da análise documental, foram coletados os seguintes documentos: o Projeto de Redesenho Curricular, O Projeto Político Pedagógico e as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática de duas escolas cearenses, isto é, da escola R1 – que obteve maiores notas de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, considerando as escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF - e da escola T3 – que obteve piores notas de desempenho em língua portuguesa e matemática no SPAECE, considerando as escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF) participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF. Esses documentos foram analisados e revelam consideráveis diferenças, as quais indicaram que as dificuldades da escola T3 em atingir as metas do ProEMI/JF podem ter entre uma das suas causas, as falhas de elaboração dos documentos que direcionam todas as ações da escola. As reflexões com detalhes acerca da análise destes serão apresentadas a seguir.

6.2.8.8 A coordenação do ProEMI/JF no Estado do Ceará e suas considerações sobre o programa

Os contatos com a coordenadora geral do ProEMI/JF no Estado do Ceará, iniciou no ano de 2014 por meio de e-mails, telefones e encontros presenciais. Estes também aconteceram no ano de 2015 e 2016, ainda que com menos frequência. Inicialmente a coleta de informações diziam respeito aos resultados iniciais do Programa, isto pautado na base de dados do SPAECE. Na sequência, aconteceu a busca por documentos que abordasse o ProEMI/JF no Estado e por fim (final de dezembro de 2016) foi aplicado um questionário com a coordenadora relacionado a questões atreladas a este estudo, de modo mais específico.

Em se tratando da avaliação que a coordenadora faz sobre a contribuição ProEMI/JF nos indicadores de qualidade intraescolar no estado do Ceará, a mesma deixou claro o seguinte: “Considero que o ProEMI/JF trouxe considerável contribuições para as escolas que participaram do Programa. Essas contribuições foram em tanto quantitativas quanto qualitativas.” (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Quando questionada sobre quais indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) passaram a existir nas escolas cearenses, a partir da implantação do ProEMI/JF, a resposta foi a seguinte:

“O ProEMI/JF não mudou os indicadores das escolas. O Programa propunha à escola a

elaboração de um plano de redesenho curricular desafiando ao desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Sobre o redesenho curricular proposto pelo ProEMI e as metas de melhoria de desempenho no SPAECE, bem como a redução de evasão, se foram atingidas de forma satisfatória no Ciclo 1 do ProEMI/JF, as considerações da coordenadora foram:

A orientação para o redesenho curricular era para que as escolas, apresentassem em seu Plano de redesenho Curricular – PRC, ações estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderiam definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da escola envolvidos na execução das atividades do PRC. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Quanto ao atingimento das metas de desempenho acadêmico, que era “aumentar em 25 pontos a proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática”, das 100 escolas apenas seis (6) escolas atingiram a meta em Língua Portuguesa e quatro (4) escolas atingiram a meta em Matemática. Quanto a meta de abandono, “diminuir em 40% os índices globais de ABANDONO escolar do ensino médio no final dos três anos”, quarenta e uma escolas (41), atingiram essa meta de abandono. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Quanto a meta “diminuir em 50% o percentual de alunos no Padrão de desempenho baixo e muito baixo na escala do SPAECE, em três anos”, apenas seis (6) escolas conseguiram atingir essa meta. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

No entanto, os resultados de aferição qualitativa foram algo muito citado pelas escolas, tais como: melhoria do clima escolar, organização da gestão escolar, sistematização das ações de gestão, alunos mais motivados. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Quanto a melhorias na gestão escolar e na prática pedagógica propiciadas pelo ProEMI/JF, foi descrito o seguinte comentário:

De acordo com a matriz lógica do Jovem de Futuro, o R3 – Professores com alto índice de frequência; R4 – Práticas pedagógicas melhoradas; R5 – Gestão escolar por resultados; R6 – Infraestrutura da escola melhorada, são resultados esperados se a escola conseguir por em prática as metodologias do Projeto que vem de encontro com esses R. Assim foi possível perceber, por meio de depoimentos dos gestores, através dos momentos de formação de encontro com eles, que muitas das escolas conseguiram esses resultados esperados. No entanto, não é um resultado fácil de se aferir e nós não realizamos pesquisas no ambiente escolar para verificar de fato esse resultado. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Quando a abordagem foi sobre os impactos do ProEMI/JF para o sucesso escolar, a descrição apresentada foi:

Posso considerar que a maior contribuição do ProEMI/JF para o sucesso escolar se deu na questão da melhoria da própria gestão escolar. Na fala dos gestores que trabalharam o projeto é muito citado a contribuição do mesmo na sistematização das ações da gestão, na

organização do fazer do gestor, na orientação para o atingimento de uma meta a ser alcançada, no registro sistemático das ações escolares. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

No questionamento sobre os fatores que podem ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF, a resposta foi:

O não repasse do recurso (por parte do governo federal/FNDE) às escolas, nos anos 2014/15 e 16, fez com o Programa ficasse desacreditado pela comunidade escolar, gerando talvez esse constrangimento que você cita. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Ao longo do questionário aplicado, foram também realizados questionamentos com base nos em alguns resultados desta pesquisa, entre os quais, foi indagado sobre o fato de que com base nos dados empíricos mais de 90% das escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF no estado do Ceará não atingiu as metas propostas pelo programa, seja em relação ao desempenho no SPAECE, seja em relação ao abandono escolar. Nesse sentido, buscou-se saber que estratégias foram planejadas no sentido de realizar um trabalho para que estas metas fossem atingidas nos ciclos 2 e 3 do Programa. A esse respeito, a resposta foi:

A secretaria em parceria com o Instituto Unibanco, por meio dos gestores locais, planejou uma proposta de intervenção chamada de *“Proposta de Intervenção Pedagógica para o ciclo 2”* que tinha com proposição: realizar Intervenção didático-pedagógica de resgate de conteúdos básicos em Língua Portuguesa e Matemática, combinada com a utilização da metodologia Entre Jovens dentro da carga horária normal de aulas e acompanhamento de frequência e participação por parte dos Agentes Jovens. Público alvo – Alunos que estão cursando os 3º anos do ensino médio nas escolas de Ciclo 2. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Outro pergunta realizada, tinha como embasamento o fato de professores de Língua Portuguesa, professores de Matemática, diretores escolares e coordenadores pedagógicos atuantes das escolas que fizeram a adesão ao ciclo 1 do ProEMI/JF terem considerado, nesta pesquisa, que um dos fatores primordiais para o insucesso do programa foi a falta de estrutura das escolas, o atraso no recebimento dos recursos e a rotatividade de professores. Com base nestes depoimentos realizados em outra etapa da pesquisa, buscou-se saber da coordenação do ProEMI/JF no Estado do Ceará, se houve alguma evolução/melhoria/ inovação atreladas a estes dificultantes e quais foram estes. Quanto a essa questão a resposta da coordenadora do programa foi a seguinte: “o que posso dizer é que hoje a secretaria está em processo de estudo e análise do Programa”.

Outra questão elencada no questionário foi relativo ao grande contraste entre o desempenho médio das escolas no SPAECE apresentados pela CREDE 16 em Língua Portuguesa, CREDE 18 em Matemática, CREDE 7 em Língua Portuguesa e Matemática que foram de

crescimento com a marcante redução de desempenho apresentado pela CREDE 20 nas duas disciplinas. Com base na resposta atribuída a esta questão, o entendimento foi o seguinte:

Considero que cada escola tem seu contexto próprio de desafios, mas particularmente, acredito que as escolas que conseguiram trabalhar as metodologias do Jovem de Futuro na sua essência, ou seja, como orienta o guia, estas conseguiram melhores resultados tanto acadêmico quanto qualitativo. Considero as 10 metodologias, do Projeto, se bem implementadas no cotidiano escolar, um ponto fundamental, para o sucesso da escola. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

A partir dos estudos, também realizados por esta pesquisa em etapa anterior, acerca do PPP, PRC e Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática de escolas cearenses inseridas no ciclo 1 do ProEMI/JF, foi identificado a falta de consonância existente entre esses documentos, frente aos objetivos e metas do programa. Pautado nessa questão, a coordenação do programa tece as considerações que seguem:

Fazer a liga entre esses documentos não é muito fácil para a escola. Um dos grandes desafios pra nós que acompanhamos a implementação desse Projeto foi justamente tornar situação compreensível e possível para a escola. Daí os momentos de formação e discussão junto aos gestores escolares para que os documentos (PPP, PRC e Matriz Lógica do JF) tivessem uma conexão lógica aderente a realidade proposta no PPP. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Outras colocações, consideradas complementares e significativas foram elencadas pela coordenadora sobre o ProEMI/JF:

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): por um currículo dinâmico, flexível e contemporâneo. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

Com o objetivo de estabelecer uma política pública capaz de garantir o direito dos jovens ao acesso e permanência a um Ensino Médio de qualidade, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (MEC, Portaria nº 971, de 09/10/2009). (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

O ProEMI foi instituído para fomentar propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio e integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – que reúne um conjunto de programas que buscam melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, até 2022. Dessa forma, segundo o MEC, o ProEMI propõe uma indução ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, contemplando uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas que atendam às expectativas e às necessidades desses jovens. Para garantir esse redesenho curricular é disponibilizado apoio técnico e financeiro para as escolas implementarem suas propostas. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

O Jovem de Futuro, concebido e desenvolvido pelo Instituto Unibanco, busca contribuir para uma educação pública de qualidade que garanta o acesso, a permanência e a conclusão dos jovens no Ensino Médio, proporcionando o aprendizado esperado no tempo adequado. Para isso, o Jovem de Futuro parte do princípio de que a gestão escolar de qualidade proporciona um impacto significativo nos resultados da escola e no aprendizado dos estudantes. Segundo a

concepção do projeto, para obter essas implicações positivas, a gestão deve possuir e articular as dimensões Político Pedagógica, Administrativa, e Democrática e Participativa. Essas três dimensões, em conjunto, compõem a gestão escolar de qualidade. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

O projeto Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). A idéia básica parte do pressuposto de que não existe organização, sobretudo uma instituição voltada para o interesse público, sem uma qualificação técnica e social da gestão. Nesse sentido, busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente, criativo e produtivo. Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem. Tal proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades, a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação, a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Esse processo inicia-se na Formação em Gestão Escolar para Resultados. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

É nesse momento que os profissionais que integram o projeto têm o primeiro contato com o conceito, os objetivos do projeto e os instrumentos que orientam as ações do Jovem de Futuro. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

A formação tem como objetivo relacionar o conceito de GEpR com as práticas escolares, instrumentalizando os sujeitos para planejar, executar, monitorar e avaliar as ações da escola com eficiência, sempre tendo em vista que todos os estudantes aprendam os conteúdos esperados e no tempo adequado. Para isso, a formação é composta por módulos, presenciais e a distância, que abordam temas como planejamento e avaliação. (Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará).

6.3 Interpretação dos dados

Realizada a descrição, de acordo com as técnicas de coleta de dados mencionadas no capítulo da investigação, a análise de dados, mediante as técnicas referenciadas consiste, neste ponto, numa resposta fundamentada empiricamente às questões e aos objetivos formulados no capítulo 1 sobre a problemática da investigação.

O estudo empírico procurou obter dados para identificar a partir da implantação do ProEMI/JF os indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir na escola, caracterizar os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares, bem como conhecer as ações dos professores, gestores e superintendentes direcionadas para a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola, conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do Pro-EMI/JF e descrever experiência de sucesso escolar em instituições que participaram do ProEMI/JF.

De fato, os dados coletados permitiram dar respostas aos objetivos formulados, com apresentação de dados empíricos resultantes da análise documental, com um corpus sobre o ProEMI/JF, e de inquéritos por questionários e entrevistas a professores de Língua Portuguesa e Matemática, gestores e superintendentes escolares. A sua descrição pormenorizada permitiu conhecer de forma aprofundada uma realidade sobre a qual procurávamos um conhecimento, dado que se trata de um programa do Ministério da Educação que suscitou diferentes reações nas escolas. Por isso, o significado destes dados é considerado suficientemente relevante, pois estão baseados também num corpus documental adequado e numa amostra representativa, para validar a interpretação que procuramos a partir das questões de investigação.

Conforme já retratado no capítulo III, o ProEMI é um programa que faz parte das políticas públicas educacionais do Ministério da Educação (MEC), no qual esse Ministério apresenta, através do parecer CNE/CP nº 11/2009, a proposta de um programa de apoio para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas. Entre seus objetivos estão: expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio; desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais; promover e estimular a inovação curricular no ensino médio; promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual; desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.

O ProEMI tem a finalidade de induzir mudanças na organização curricular das escolas de Ensino Médio (Brasil, 2009, 2013, 2014), pautando-se na ampliação do tempo e na diversificação das práticas pedagógicas, que atendam aos anseios dos jovens. De acordo com o programa, as ações de redesenho dos currículos serão incorporadas de forma gradativa, buscando a sua qualificação. Para tanto, foi estabelecido um referencial de proposições curriculares e condições básicas para apoiar e orientar os projetos que são:

- a) Carga horária do curso com, no mínimo, 3.000 (três mil) horas;
- b) Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, com elaboração e utilização de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática;
- c) Estímulo às atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que promovam processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento de atividades de artes de forma que ampliem o universo cultural do aluno;
- e) O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades e disciplinas eletivas a

serem escolhidas pelos estudantes;

f) Atividade docente em tempo integral na escola;

g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio. (PARECER CNE/CP N°11/2009).

No Estado do Ceará, o ProEMI acontece em parceria com o Projeto Jovem de Futuro (PJF), buscando contribuir para uma educação pública de qualidade que garanta aos jovens o acesso ao Ensino Médio, bem como a permanência e a conclusão, proporcionando o aprendizado no tempo adequado. O Jovem de Futuro parte do princípio de que a gestão escolar de qualidade proporciona um efeito significativo nos resultados da escola e no aprendizado do aluno (Instituto Unibanco, 2012, 2013, 2014).

O ProEMI/JF tem como objetivo geral (Instituto Unibanco, 2014) contribuir para que os jovens concluam o Ensino Médio com qualidade e possuem as seguintes metas: aumentar em 25 pontos a Proficiência Média da escola em Língua Portuguesa e Matemática tendo por referência o Sistema Permanente da Educação Básica (SPAECE), diminuir em 50% o percentual de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário, conforme a escala do SPAECE e reduzir em 40% os índices globais de abandono do ensino médio (SEDUC, 2012).

Em meio ao que propõe o ProEMI/JF, esta pesquisa responderá as seguintes questões:

1. Que indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular, passaram a existir na escola, após a implementação do ProEMI/JF?
2. Quais os impactos do ProEMI/JF nos resultados escolares?
3. Que estratégias e mudanças são evidenciadas nas ações pedagógicas dos professores, gestores e superintendentes a partir da implementação do ProEMI/JF?
4. A implementação do ProEMI/JF potencializou inovação educativa?

6.3.1 Indicadores de qualidade intraescolar

Um dos objetivos desta pesquisa (Objetivo 1) foi identificar os indicadores de qualidade intraescolar, de natureza curricular que passaram a existir na escola, após a implementação do ProEMI/JF.

Inicialmente, é importante ressaltar que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências

sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação - como direito social e como mercadoria -, entre outros (Dourado & Oliveira, 2009, p. 202).

O tema da qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino. Dentro dessa nova abordagem a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (Gentili, 1995, p. 177).

Fazendo uma abordagem mais específica acerca da qualidade intraescolar, Dourado, Oliveira e Santos (2007) abordam dimensões intraescolares de qualidade em quatro planos: O plano do sistema, o plano da escola, o plano do professor e o plano do aluno. Essa abordagem apresenta relação direta com abordagens tratadas pela Ação Educativa (2004) e por Gadotti (2013).

No **plano do sistema** estão inseridas, entre outras questões, as condições de oferta do ensino, garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros; laboratórios de ensino, informática, serviços de apoio e orientação aos estudantes; ambiente escolar dotado de condições de segurança; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade.

No **plano de escola**, o qual envolve a gestão e organização do trabalho escolar, envolve planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educacionais estabelecidos pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; gestão democráticoparticipativa, incluindo condições administrativas, financeiras e pedagógicas; mecanismos de integração e de participação da comunidade escolar e local; perfil adequado do dirigente da escola; projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de programas curriculares relevantes aos diferentes níveis, ciclos e etapas do processo de aprendizagem; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e para o desenvolvimento da instituição

escolar; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada, visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas; mecanismos de participação do aluno na escola; valoração adequada dos usuários no tocante aos serviços prestados pela escola (Alves, 2014; Biesta, 2009, 2013; Brasil, 2014; Caed, 2014; Candau & Moureira, 2007; Instituto Unibanco, 2011; Macêdo, 2011; Moreira, 2013; Meirieu, 1998; Pacheco, 2005; Silva, 1999; Veloso, 2013; Yang, 2010, 2011, 2013, 2014).

Referente ao **plano do professor**, ele diz respeito ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.; ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar (Alonso, 1991; Argreaves, 1996; Day, 2001; Flores, 2003, 2011, 2014, 2015; Gatti et al., 2013; Gewirtz et al., 2009; Giroux, 1990; Nóvoa, 2013; Oliveira et al., 2011; Pacheco, 2014; Sarmiento, 1996).

Já o **plano do aluno**, refere-se ao acesso e condições de permanência adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorarem positivamente a escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; processos avaliativos, centrados na melhoria das condições de aprendizagem, que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; percepção positiva dos alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, às condições educativas e à projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional (Beisiegel, 1999; Brasil, 2003; Clein, 2006; Dourado, 2007; Dourado & Oliveira, 2009; Gadotti, 2013; Pascal & Betran, 1999; Mazagão, 2004; Mazagão, Ribeiro, & Gusmão, 2005).

Em meio aos debates de diferentes autores que discorrem sobre indicadores de qualidade

educacionais, gestores, professores e superintendentes escolares foram indagados por meio de questionários e entrevistas acerca dos indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implantação do ProEMI/JF e referente a esta questão os mesmos afirmaram o seguinte (Quadro 49):

Quadro 49 - Visão dos gestores sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nos questionários)

Trechos literais das respostas gestores, professores e superintendentes escolares
Verificamos maior participação dos alunos na escola, mais envolvimento nas atividades, especialmente voltadas para a cultura da paz e para o ENEM. (Gest. 1)
Ambiente educativo melhorado; proposta pedagógica mais bem definida e conhecida por todos os docentes e funcionários; melhoria no planejamento escolar e pedagógico. Obs.: todas as ações acima já existiam, porém foram melhoradas. (Gest.2)
Avaliações externas e avaliação da comunidade. (Gest. 3)
Análise Bimestrais dos rendimentos escolares, dando suporte para o redirecionamento das ações. Monitoramento da Infrequência. (Gest. 4)
Avaliação diagnóstica; simulados; monitoramento do rendimento dos alunos através do Conselho de Classe. (Gest. 5)
Práticas pedagógicas melhoradas; Diminuição da evasão Escolar; Melhor desempenho nas avaliações externas; Bom clima Escolar; Melhoria dos indicadores internos da escola; (Gest. 6)
A partir da implantação do ProEMI, a escola passou a planejar ações junto a comunidade educativa, envolvendo alunos, professores, pais, com o objetivo de atingir as metas estipuladas, dentre elas: a melhoria dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática, bem como a permanência do aluno na escola. Para atingir tais resultados foi necessário realizar mudanças curriculares profundas, construindo um currículo escolar que capacite os jovens para os diversos desafios: a vida acadêmica, o mundo do trabalho e convívio em sociedade. (Gest. 7)
Resultado da avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa e Matemática; 2 - Resultado da participação dos(as) alunos(as) em Olimpíadas, abrangendo várias disciplinas como Língua Portuguesa, Biologia, História, Matemática, Física, Astronomia; 3 - Resultado das avaliações bimestrais; 4 - Resultado das recuperações paralelas e da recuperação final. (Gest. 8)
Considero o principal o fato de se considerar a protagonismo juvenil como ferramenta de desenvolvimento. (Gest. 9)
Prática pedagógica inclusiva, contextualização, planejamentos interdisciplinares, acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação. (Gest. 10)
Currículo redimensionado, voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. (Gest. 11)
Diversificação e inovação das práticas pedagógicas (Gest. 12)
Os níveis de Proficiência do SPAECE (a turma de 1ª série - 2012 - saiu na 3ª série - 2014 - com os níveis de Proficiência elevados em aproximadamente 30 pontos). ENEM - elevação da média da Escola. (Gest. 13)
Aumento das taxas de aprovação e diminuição das taxas de evasão escolar;- Participação efetiva dos alunos da escola nas avaliações externas. (Gest. 14)
Projeto de Geração da Paz, Conservação do Ambiente Escolar. (Gest. 15)
O estudo através dos macrocampos curriculares (Gest. 16)
Os indicadores de aprendizagem SPAECE, especialmente em português e matemática já existiam mas passaram a ser analisados de forma mais criteriosa e em cima destes eram realizadas ações para melhorar os pontos frágeis detectados. (Gest. 17)
Rendimento bimestral; Adesão a novas disciplinas como o Desenvolvimento e Práticas Sociais, do NTPPS; Menor taxa de evasão escolar. (Gest. 18)

Trechos literais das respostas gestores, professores e superintendentes escolares
Melhoria dos resultados internos. (Gest. 19)
A redução do abandono escolar, em três anos reduzimos em 61%; - maior número de alunos ingressos na universidade; - melhoria nos resultados de aprendizagem em Português e Matemática.; - valorização da diversidade cultural. (Gest. 20)
A diversidade de práticas pedagógicas; uma gestão com foco nos resultados; alinhamento das ações e recursos; mudança na postura de professores; cultura de monitoramento da infrequência e ações; fortalecimento da relação da escola com a comunidade; melhoria do clima escolar. (Gest. 21)
Intensificação de aulas contextualizadas, a implantação da cultura de projetos, a valorização do trabalho para a construção de aprendizagens significativas, entre outros. (Gest. 22)
O projeto de monitoria por exemplo, reduziu em 25% o número de alunos com desempenho abaixo da média em Língua Portuguesa e Matemática no exercício de 2015. Tendo como parâmetro os resultados internos de 2014, que apresentaram a aprovação de 75% Língua Portuguesa e 72% em Matemática. (Gest. 23)
Todos os indicadores já existiam, apenas tivemos como analisar melhor. (Gest. 24)
Alinhamento curricular por disciplina/área (Gest. 25)
Melhoria na aprovação, reprovação e abandono (Gest. 26)
Acompanhamento da infrequência dos alunos e nos indicadores da escola. (Gest. 27)
As práticas pedagógicas tornaram-se inovadoras a partir da inclusão das mídias disponíveis; utilização frequente dos espaços pedagógicos (Biblioteca, LEI e LEC), local em que os conteúdos são trabalhados relacionando teoria e prática proporcionam a corresponsabilidade, favorecendo a aprendizagem efetiva e um espaço escolar mais igualitário, democrático e cooperativo. (Gest. 28)
Não houve. (Gest. 29)
O combate a evasão escolar e a melhoria dos resultados nas avaliações externas. (Gest. 30)
Avaliação Diagnóstica; e - SPAESC (Suporte do Professor na Avaliação Escolar - avaliação realizada pela escola nos moldes do SPAECE). (Gest. 31)
Avaliação do desempenho quanto aos descritores. (Gest. 32)
A partir das Metodologias, o professor levava mais conhecimentos para a sala de aula, ampliando assim o currículo da escola. E em sintonia com as demais disciplinas, buscando elevar os indicadores de proficiência dos alunos. (Gest. 33)
Diminuição no índice de evasão - diminuição no índice de reprovação - maior aprovação em vestibulares e ENEM - criação de banda de música - maior participação dos alunos em oficinas de teatro e dança - melhoria na infraestrutura física - projetos interdisciplinares. (Gest. 33)
Combate a discriminação, disciplina, proposta curricular definida e conhecida por todos. (Gest. 34)
Melhoria de aprendizagem em Português e Matemática, maior frequência, melhor desenvoltura na oralidade, maior participação em eventos da escola. (Gest. 35)
Melhoria das práticas docentes. (Gest. 36)
Foi intensificada a pesquisa e a cultura de projetos na escola. (Gest. 37)
A Formação Continuada e condições de trabalho dos profissionais da educação; Fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem; Melhoramento das práticas pedagógicas; Dar oportunidade aos alunos de participar de atividades educacionais em outro turno; Aumento nos indicadores de avaliação na escola. (Gest. 38)
Aumento da participação da escola dentro da sociedade, por meio de projetos como a Gincana de Competências e Habilidades; Aumento da participação da comunidade na escola, por meio de projetos como o SuperAção. (Gest. 39)
Formação Continuada; Prática Pedagógica Inovadora; Elaboração de Projetos. (Gest. 40)
Formação Continuada; Práticas Pedagógicas Inovadoras, Elaboração de Projetos. (Gest. 41)
Controle da evasão escolar; melhoria significativa dos rendimentos; participação exitosa em avaliações externas (enem e spaece); propagação de uma cultura de paz afastando os conflitos do ambiente escolar; estabelecimento do senso de cooperação entre os pares. (Gest. 42)

Trechos literais das respostas gestores, professores e superintendentes escolares
Condições de oferta do ensino; gestão e organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica; acesso, permanência e desempenho escolar. (Gest. 43)
Controle de infrequência; Melhoria das práticas pedagógicas; Diminuição da taxa de evasão; (Gest. 44)
A integração entre séries diferentes e a diversidade do conteúdo estudado. (Gest. 45)
Realização de atividades de pesquisa, aperfeiçoamento da temática meio ambiente através das metodologia entendendo o Meio Ambiente Urbano, Letramento através da metodologia Entre Jovens, envolvimento e participação estudantil através dos agentes jovens e monitores. (Gest. 46)
Indicador de frequência do aluno e do professor - Ronda Escolar; Ajuda muito na efetivação da aprendizagem dos alunos, pois com o aumento da frequência dos alunos na escola, melhorou a aprendizagem deles, pois diminuindo a infrequência, os professores conseguiram cumprir com o currículo escolar. (Gest. 47)
Elevação da frequência; Diminuição do abandono e da evasão escolar; Melhoria das práticas pedagógicas; (Gest. 48)
A perspectiva dos alunos em relação a iniciação ao mundo do trabalho, valor do amanhã na Educação e o jovem cientista. (Gest. 49)

Pautado nas considerações dos gestores vários indicadores de qualidade passaram a existir na escola com a implantação do ProEMI/JF, porém houve gestor, como é o caso do Gest. 24 que colocou que todos os indicadores já existiam, porém com o ProEMI/JF passaram a ser analisados de uma forma melhor. Na fala da maioria dos gestores, os indicadores que prevalecem são a melhoria da prática pedagógica, maior participação dos alunos, melhoria nos índices de aprovação, reprovação e abandono, ainda que referente a essa questão. Para as cem escolas do Ciclo 1, apenas duas conseguiram reduzir os seus índices de evasão. Desse modo, há uma contradição entre a análise de dados resultantes desta pesquisa com a fala dos gestores.

Também referente aos indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular, passaram a existir na escola, após a implementação do ProEMI/JF os professores participantes da pesquisa ao responderem aos questionários aplicados afirmaram o seguinte (Quadro 50):

Quadro 50 - Visão dos professores sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nos questionários)

Trechos literais das respostas dos professores
A pedagogia voltada para projetos de pesquisa. (Prof. 1)
A estrutura dos projetos (Prof. 2)
Projeto voltados para superar dificuldades básicas dos alunos. (Prof. 3)
Vários(Prof. 4)
Projetos Científicos interdisciplinares em momentos pontuais do ano letivo; (Prof. 5)
Programa jovem de futuro(Prof. 6)
Estudos através dos macrocampos. (Prof. 7)
Sim; o ensino de forma interdisciplinar entrando nasala de aula. (Prof. 8)
Estudo dos macrocampos para enriquecer o currículo do professor. (Prof. 9)

Trechos literais das respostas dos professores
Grupos de estudo. Práticas esportivas diversificadas. (Prof. 10)
Participação dos agentes jovens, Monitoria, Qualificação dos planejamentos entre outros entre outros. (Prof. 11)
Formação continuada nos planejamentos. Reflexão da prática pedagógica constante. (Prof. 12)
A integração curricular com estudos. (Prof. 13)
A efetivação da frequência e da participação dos professores e estudantes, no que diz respeito a realização do cumprimento de suas respectivas funções. (Prof. 14)
Metas de aprovação, redução da reprovação e baixar os índices de abandono. (Prof. 15)
Análise dos resultados bimestralmente e implantação de plano de intervenção de acordo com as dificuldades encontradas. (Prof. 1)
Monitoramento de frequência; Definição de metas de evasão e reprovação, bem como metas de proficiência. (Prof. 16)
Preocupação com a avaliação do SPAECE e com avaliações do desempenho dos alunos de forma qualitativa, assim como uma dedicação maior ao planejamento pedagógico e a Base Nacional Comum. (Prof. 17)
Diário de bordo, agente jovem, monitoria, tutoria ppdt (projeto padrinho de turma) projetos: felicidade (feira de literatura, ciências e tecnologias) projeto padrinhos e madrinhas de turma projeto superação. (Prof. 18)
Disciplina, melhoria na aprendizagem, interesse nas atividades culturais da escola, etc. (Prof. 19)
Sim. Diminuição no índice de reprovação dos alunos anualmente. (Prof. 20)
Ações artísticas (quadrilha junina, projetos de pintura e teatro); - Aulas práticas no laboratório de ciências (projeto vivenciando o laboratório); - Campeonato de futsal (projeto: aprendendo com o esporte). (Prof. 21)
Pode-se citar um melhor acompanhamento dos alunos e suas respectivas notas no ENEM sendo tabuladas, comparadas para que possamos traçar metas para o ano vigente. (Prof. 22)
Alguns alunos passaram a ter um projeto de futuro, ter perspectivas, estudavam em contra-turno, etc. (Prof. 23)
Redução da evasão escolar e maior ingresso no ensino superior. (Prof. 24)
Redução da evasão escolar; maior ingresso dos alunos no ensino superior. (Prof. 25)
Maior conscientização e ingresso de alunos no ensino superior, bem como diminuição do índice de desistência. (Prof. 26)
Vários. (Prof. 27)
Interdisciplinaridade - Iniciação científica - Contextualização curricular - Frequência e diminuição da evasão (Prof. 28)
Resultados do ENEM, do SPAECE, Aprovação em Vestibulares etc. (Prof. 29)
Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo basilar para todas as áreas do conhecimento. (Prof. 30)
O PROEMI não foi incluído com redesenho curricular. Fazíamos os projetos em tempos extras, no contraturno. (Prof. 31)
Formação Continuada e melhores condições de trabalho; Fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem; Protagonismo juvenil; Aumento dos indicadores educacionais. (Prof. 32)
Aumento nos índices das avaliações internas e externas da escola; novas práticas pedagógicas inovadoras; fortalecimento no processo de aprendizagem dos alunos. (Prof. 33)
Práticas pedagógicas e os professores, organização e gestão e clima escolar.
Um foco maior nas avaliações externas e no bom aprendizado dos alunos em língua portuguesa e matemática, na formação continuada dos professores. (Prof. 34)
Crescimento do processo de aprendizagem. (Prof. 35)
Controle de infrequência; diminuição da taxa de evasão; aumento da aprovação. (Prof. 36)
Aumento de proficiência de leitura e escrita. Maior desenvolvimento da oralidade. Melhoria nas relações afetivas. (Prof. 37)

Trechos literais das respostas dos professores
Tutoria e monitoria. (Prof. 38)
Aumento no nível de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas(Prof. 39)
Maior desenvolvimento de leitura e escrita em grupo; Desenvolvimento artístico/ cultural do corpo discente. (Prof. 40)
Leitura e Produção Textual. (Prof. 41)
O esporte aliado a aprendizagem. (Prof. 42)
Elevação do nível de aprendizagem dos/as alunos/as; formação de professores; diminuição do abandono; elevação da frequência nas aulas. Práticas pedagógicas melhoradas. (Prof. 43)

Em meio aos posicionamentos dos professores, prevalece o trabalho com projetos, o monitoramento dos resultados escolares e as metodologias do Jovem de Futuro.

Ainda abordando aos indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular, após a implementação do ProEMI/JF, os Superintendentes Escolares (SE) que participaram da pesquisa ao responderem aos questionários aplicados afirmaram o seguinte (Quadro 51):

Quadro 51 - Visão dos superintendentes escolares sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nos questionários)

Trechos literais das respostas dos superintendentes escolares
Foi criada a cultura de análise e disseminação dos resultados; não conformidade da falta de aprendizagem dos alunos; gestão escolar mais focada no monitoramento dos resultados e fazendo as devidas intervenções. (SE1)
Práticas pedagógicas melhoradas; Planejamento mais participativo (envolvendo professores e gestores); Planejamento por área e coletivo mais focado nas especificidades de cada turma/alunos; Interdisciplinaridade; Mais contato dos professores com as tecnologias; Tempo pedagógico mais aproveitado. (SE2)
Aumento da aprovação dos alunos, diminuição da evasão. (SE3)
Desenvolver a cultura da pesquisa, monitoria, tutoria e estudos em células cooperativas. (SE4)
Maior integração do Currículo às diversas disciplinas; 2. Planejamento por área de conhecimento de forma coletiva; 3. Fortalecimento do Protagonismo Juvenil; 4. Aprendizagem de forma cooperativa e solidária; 5. Temas transversais trabalhados de maneira sistematizada e planejada através das Metodologias Jovem de Futuro; 6. Autonomia e descentralização da Gestão Escolar; 7. Corresponsabilização de toda a comunidade escolar (alunos, docentes, servidores, pais) com o Plano Pedagógico da escola; 8. Planejamento mais qualificado do Plano de Ação da Escola. 9. A capacidade que as escolas desenvolveram no sentido de se programarem por meio de um plano de ação que seria posto, vivenciado e endossado por recurso financeiro e este, na maioria das vezes, não chegou à escola. Nesse sentido, a correção de rotas, replanejamento foram sempre pautas presentes no cotidiano dos gestores; 10. Fortalecimento de parcerias extraescolares; 11. Redesenho do Currículo; 12. Fomento à Iniciação Científica. (SE5)
Planejamento participativo, que está em constante aperfeiçoamento; PPP sendo conhecido e utilizado por todos; Projeto para desenvolver o hábito e o prazer pela leitura, estimular pesquisa e promover a formação; Desenvolvimento dos projetos Jovem de Futuro/PROEMI; Diretor de Turma; Saúde Preventiva na Escola- SPE; Geração da Paz, projetos de atendimento nos ambientes escolares com foco no SPAECE/ENEM, na cultura e no esporte. (SE6)
Práticas pedagógicas melhoradas; Tempo pedagógico mais fortalecido pela aplicabilidade das metodologias do programa; O desempenho do aluno melhorado; Evasão na escola diminuindo; Maior participação da gestão nos planejamentos. (SE7)
Um currículo voltado para atender as dificuldades dos alunos em relação as avaliações externas SPAECE e ENEM; Melhor acompanhamento nos indicadores de aprendizagens, como também na infrequência, reduzindo

Trechos literais das respostas dos superintendentes escolares
significativamente o abandono escolar. (SE8)
A implantação das metodologias jovem de futuro; Análise dos resultados externo sem comparação com os internos; A preocupação com a evasão escolar. (SE9)
A escola continua trabalhando com os mesmos indicadores que antes trabalhava: frequência docente e discente, aprovação, reprovação, abandono, quantidade de alunos por turma, etc. Creio que a abordagem dada a esses indicadores é que mudou. Hoje os diretores têm mais propriedade para fazer a leitura desses dados e propor intervenções em tempo hábil, baseados nessa leitura. (SE10)
Maior número de aprovação em vestibulares; clima escolar melhorado levando em conta os saberes dos alunos; participação dos alunos nas tomadas de decisão da escola. (SE11)
Monitoramento de frequência diariamente, monitoramento dos indicadores bimestrais, inclusão de metodologias na proposta curricular para integrar as disciplinas e áreas. (SE12)
O estudo dos descritores e a aplicação de atividades escolares com mais frequência na rotina escolar. (SE13)
Aumento na frequência de alunos no contraturno. (SE14)
Uma melhoria significativa no aumento da capacidade de absorção de conteúdos pelos alunos. (SE15)

Em uma análise das respostas atribuídas pelos gestores, professores e superintendentes escolares nos questionários pode-se afirmar que a partir da implantação do ProEMI/JF passaram a existir na escola indicadores de qualidade intraescolar de natureza curricular, como é o caso da melhoria das práticas pedagógicas, a qual passou a ser mais diversificada e inovadora, monitoramento das ações escolares e resultados, planejamento participativo e por área, melhoria dos resultados internos da escola, maior participação dos alunos nas atividades propostas, trabalho mais amplo com projetos científicos e aprendizagem cooperativa.

Nos momentos de entrevistas referente aos indicadores de qualidade intraescolar, os gestores disseram o seguinte (Quadro 52):

Quadro 52 - Opiniões dos gestores nas entrevistas sobre os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF (informações apresentadas nas entrevistas)

Trechos literais das respostas dos superintendentes escolares
A discussão e a proposta são fabulosas, porém, permanecem no campo da teoria. Tendo em vista toda complexidade que permeia os debates sobre o currículo e a falta de embasamento por parte dos seus autores. (Dir. T6).
O programa contribuiu, pois, somente a ideia de discutir a avaliação da escola, organizar seu trabalho e o seu planejamento, bem como, acompanhar e tentar alinhar esses espaços já é uma contribuição grandiosa. (Dir. T6).
As coisas são colocadas de cima para baixo, não existindo uma discussão acerca do currículo. O ProEMI/JF veio para melhorar, mas, ainda deixa muito a desejar.(Coord. T3)
Tem uma boa proposta, porém, existem dificuldades para pôr a mesma em prática. (Dir. T3)
O professor passou a ter um olhar mais dinâmico. (Dir. T3)
Contribuiu para as ações de alguns professores, também para a melhoria do acompanhamento pedagógico. (Dir. T3)
É uma questão complexa de se abordar. A junção entre PROEMI/JF ainda não ficou bem compreendida. Ainda há dificuldades de trabalhar os macrocampos dentro da questão curricular brasileira.(Coord. R1)
Focamos no macrocampo acompanhamento pedagógico, onde pensamos na construção de uma proposta curricular que realmente atenda com mais eficiência os alunos. Nesse sentido, o redesenho da proposta curricular mais sistematizada e pé no chão dentro da proposta pedagógica da escola, é um indicador de qualidade, lembrando que

Trechos literais das respostas dos superintendentes escolares
anteriormente era tudo solto.(Coord. R1)
Construção de um projeto de redesenho curricular sistematizado e de acordo com o contexto. Os macrocampos e as metodologias nos deram grande suporte para a inovação das atividades cotidianas.(Coord. R1)
Não considero viável a integração do PROEMI com o JF, prefiro as metodologias do JF. Pois não há estrutura para o que propõe o ensino médio inovador, ainda que os macrocampos desse programa tenham dado uma ideia melhor para a escola. Também o recurso chega muito atrasado.(Dir. R1)
Nós não cumprimos tudo na íntegra, pois não temos estrutura para fazer a reorganização curricular. Também acho muito complicado, inclusive nem sei responder a importância dessa base curricular. Mas, posso afirmar, que aqui temos uma escola viva, trabalhamos com projetos, com músicas, dança, bandas, nos focamos nos descritores que os alunos têm dificuldade, também fazemos um trabalho aprofundado em cima de leitura e produção textual.(Dir. R1)
Além dos citados anteriormente, o programa nos motivou a fazer um trabalho de resgate da autoestima de nossos alunos. Gestão compartilhada, participação da comunidade escolar e aprofundamento de conhecimento sobre as avaliações.(Dir. R1)

É perceptível em meio as falas dos gestores da escola T3 e T6 um discurso, no geral, extremamente pessimista. Vale considerar que essas duas escolas foram as que apresentaram os piores rendimentos no Ciclo 1 do ProEMI/JF, sendo que a T3 teve uma queda de 106, 5 pontos e a T6 de 101, 6 pontos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, ou seja, se uma das metas propostas pelo programa era em três anos aumentar a pontuação no SPAECE em no mínimo 25 pontos, essas tiveram um grande decréscimo. Essas escolas pertencem a CREDE 20, sendo essa a regional de ensino que apresentou os resultados mais preocupantes do ciclo 1 do ProEMI/JF.

Já para os gestores da escola R1, escola que obteve o melhor crescimento na meta proposta pelo ProEM/JF, já que evoluiu 46,6 pontos, quando levado em consideração as disciplinas de língua portuguesa e matemática, ainda que as questões curriculares propostas pelo programa não tenham sido desenvolvidas a escola tornou-se viva, especialmente devido as metodologias propostas pelo jovem de futuro, como enfoca o diretor, bem como a possibilidade de construção de uma proposta pedagógica pautada no contexto, como aborda a coordenadora.

Para os professores das escolas R1, T3 e T6 os indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF foram:

“Inserção de música na parte diversificada do currículo.”(Prof. 01/T3)

“Melhoria da aprendizagem e motivação do aluno.”(Prof. 01/T3)

“Aprofundamento dos conhecimentos por meio de formações por área específica e elaboração de avaliações contextualizadas.”(Prof.02/T3)

“Elaboração de avaliação construídas com base em habilidades e competências.” (Prof.02/T3)

“Melhoria da elaboração das avaliações.”(Prof.02/T3)

“Por meio das metodologias inovadoras proporcionou um novo viés para o processo de ensino e aprendizagem. Elaboração de planos de forma coletiva com a participação de professores e da comunidade escolar, o que contribui para o avanço dos resultados; aperfeiçoamento das avaliações que passaram a acontecer de forma contínua. Melhoria da aprendizagem e

motivação do aluno [...] a questão estrutural financeira, bem como, a falta de participação da família interfere negativamente nas questões dos indicadores intraescolares.”(Prof. 01/T6)

“Mudou muito pouco e nos chegou de forma muito atropelada. Uma mudança, foi o trabalho em grupo e a melhoria da gestão. No geral tudo fica apenas no papel.”(Prof.02/T6)

“Inicialmente, o programa causou uma sensação de pavor, entretanto, trabalhar o currículo de forma diferenciada, considero muito importante e percebo que a partir do programa, os alunos se envolveram mais nas atividades pedagógicas e melhoraram o seu comportamento. Tudo melhorou nessa escola, entre os quais posso citar: o índice de aprovação e a melhoria de desempenho nas avaliações externas, além de terem passado a acreditar na própria escola [...] Procuo motivar os alunos e diferenciar o trabalho com os conteúdos curriculares, ou seja, dinamizar esse conteúdo, porém, essas ações são muito trabalhosas.”(Prof.01/R1).

Os professores da escola T3 apresentam um discurso mais otimista sobre os indicadores de qualidade que passaram a existir na escola. Na escola T6 há uma relação da fala de professores e gestores. Na escola R1 também há coerência entre as opiniões de professores e gestores, onde prevalece um discurso otimista quanto a contribuição do ProEMI/JF para escola.

Contrastando com a fala de gestores, superintendentes e professores, no que se refere a indicadores de qualidade intraescolares que passaram a existir na escola com a implementação do ProEMI/JF, está a fala da coordenadora deste programa no Estado do Ceará, já que a mesma considera que “o programa não mudou indicadores das escolas. O programa propunha à escola a elaboração de um plano de redesenho curricular desafiando ao desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível”. Neste sentido, talvez não tenha sido a compreensão por parte do coordenador a cerca do que são indicadores de qualidade intraescolar, pois como enfoca Lima (2011) avaliação também é currículo, ainda que sejam comuns os debates a cerca das dificuldades em investir numa avaliação que esteja a serviço das aprendizagens (Fernandes, 2011). Desse modo, a partir do momento que o ProEmi/JF propõe melhorar o desempenho dos alunos no SPAECE, reduzir evasão escolar, atrelados ao redesenho curricular com inovações pedagógicas (CNE/CP n° 11/2009) está diretamente fazendo relação com indicadores de qualidade educacionais orientados para o sucesso escolar, perpassando de modo integrado pela avaliação, aprendizagem e currículo.

6.3.2 O Projeto Político Pedagógico nas escolas T3 e R1

Dada a relação deste documento com as dimensões de indicadores de qualidade intraescolar (Objetivo 1), estando o mesmo imerso no plano do sistema, como no plano da escola, do professor e do aluno, a análise destes documentos mostrou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola T3 foi copiado da internet e apenas mudado os dados de nome, endereço e

quantitativo de alunos. A identificação dessa questão gerou surpresa e grande preocupação, pois ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível (Veiga, 2002, p.1). Para Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

É nesse sentido que Veiga (2002, p.1) acrescenta que, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Na LDB (Lei nº 9.394, de 1996) foi estabelecida uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. No artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Pautado no título III da Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, afirma no seu Art. 12 que o PPP:

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político pedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação.

Quanto à escola R1, o PPP não aborda a questão do desenvolvimento profissional dos professores. Sobre o desenvolvimento curricular, deixando claro na descrição uma discreta preocupação quanto à abertura e flexibilidade direcionadas as questões escolares, quando cita: “é necessário destacar o saber que o aluno trás do seu cotidiano”. No que tange a questão da integração curricular, o PPP não contempla. Percebe-se alguma preocupação com a adequação do currículo à diversidade quando o PPP propõe “combater o racismo”. É pertinente considerar que as ações propostas para esse “combate” não preveem uma reflexão sobre a discriminação e as

relações que a presidem. Direcionado ao ensino aprendizagem, percebe-se que existe uma certa preocupação com o desenvolvimento do ensino aprendizagem, uma vez que o PPP afirma que “o planejamento deve contemplar a possibilidade de um movimento de ação-reflexão-ação na busca constante de um processo de ensino-aprendizagem produtivo.” Referente a construção do conhecimento, destaca-se o seguinte “contribuir para que os alunos se apropriem de conhecimentos sociais e culturais historicamente acumulados de maneira crítica e construtiva.”

É válido acrescentar que ainda que não seja explicitado de forma detalhada, ao pautar-se em Paulo Freire, o PPP da escola defende a investigação do problema, a colaboração e a reflexão.

Tratando sobre o desenvolvimento organizacional abordado pelo PPP da escola R1, existe uma abordagem acerca da importância de agremiações e atuação do conselho escolar. Também sustenta a ideia da participação, uma vez que na apresentação do PPP, enfatiza-se que “as ações serão executadas por toda a comunidade escolar, já que a sua construção teve o apoio do conselho escolar, professores, funcionários e alunos.” No entanto, o mesmo documento se coloca como instituído ao afirmar que “terá vigência de 04 anos”. Esse entendimento fundamenta-se na percepção de que há uma dinâmica muito grande na escola, visto que objetivos, metas, projetos, entre outros, mudam todo ano. O PPP é um documento a ser revisitado cotidianamente. Em relação à abertura ao exterior, o PPP da escola argumenta que “oferecemos serviços educacionais de qualidade em parceria com entidades públicas, particulares e organizações não governamentais.” Além disso, enxerga a escola como um “ambiente de cooperação”. Do mesmo modo, os educadores têm como missão “ser reconhecidos como uma escola de referência no Cariri-Oeste”. Manifestando, portanto, o desejo de mudar, traço esse que marca a inovação.

Com base nas considerações acerca do PPP, fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos” (Marques, 1990, p. 22). Também é imprescindível que gestores, professores e todos os que compõem a comunidade escolar compreendam que o projeto políticopedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Veiga (2004, p. 38) afirma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Pautado nas palavras da coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará “para a escola é complexo para a escola fazer a relação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e as Propostas Curriculares”. Ainda sobre esta questão, a mesma completa: “foi justamente para tornar essa situação mais compreensível e possível para a escola (...) os momentos de formação e discussão junto aos gestores escolares.”

Vale considerar que estes momentos de formação foram analisados como insuficientes por gestores e professores nas suas falas. Desse modo, se faz necessário que a SEDUC/CE, junto ao Instituto Unibanco e ao MEC ampliem esses momentos de formação tanto quanto para gestores e professores como para superintendentes escolares.

Dentro desse contexto que diz respeito aos componentes curriculares e a definição destes nos Projetos Políticos Pedagógicos (DCNEM, 2012) apresenta um conceito abrangente e difícil de ser compreendido como reforça Moreira (2012). Assim, há uma distância entre o discurso e a prática efetiva dos atores que operacionalizam as diretrizes nas escolas (Domingues, 2000; Moehlecke, 2012).

6.3.3 O Projeto de Redesenho Curricular nas escolas R1 e T3

O ProEMI consiste em um Programa de indução à inovação curricular, onde se sugere que cada escola elabore seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) a partir de um conjunto de macrocampos. O PRC deverá apresentar ações relacionadas ao currículo que podem ser estruturadas em diferentes formatos, tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e que, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. As escolas deverão preencher o PRC no SIMEC indicando as áreas do conhecimento, os macrocampos envolvidos na ação proposta, descrevendo as atividades e as dimensões presentes na ação.

Macrocampo é definido pelo documento orientador (2013) como:

um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (Brasil, 2013, p.15).

No todo são 8 macrocampos: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Iniciação Científica e Pesquisa, 3) Leitura e Letramento, 4) Línguas Estrangeiras, 5) Cultura Corporal, 6) Produção e Fruição das Artes, 7) Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, e, 8) Participação Estudantil. Dos oito macrocampos, os três primeiros são de caráter obrigatório, sendo que a escola deve escolher mais dois macrocampos para totalizar ações, em no mínimo, cinco macrocampos. As próprias escolas contempladas com o Programa ficam responsáveis por elaborar seus PRC incluindo, além dos macrocampos obrigatórios, os macrocampos que forem considerados pertinentes à realidade na qual a escola está inserida.

As escolas deverão preencher o PRC no SIMEC indicando as áreas do conhecimento, os macrocampos envolvidos na ação proposta, descrevendo as atividades e as dimensões presentes na ação. Antes de elaborar o PRC, a escola deve preencher um diagnóstico no sistema, elemento a ser considerado nas ações planejadas pela escola. Além disso, é responsabilidade do gestor escolar articular os diversos atores envolvidos no processo educativo para a elaboração do PRC, ou seja, o plano de ação das escolas não deve ser uma mera lista de tarefas, mas congrega os anseios da comunidade escolar a fim de obter melhores resultados no desenvolvimento das ações.

Nesta pesquisa, foram analisados o PRC de duas escolas do Estado do Ceará que participaram do Ciclo 1 do ProEMI/JF. A partir de um estudo acerca do desempenho dos alunos dessas cem escolas no SPAECE, selecionamos para análise documental da escola que apresentou o melhor desempenho e a escola que apresentou o pior desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de 2012 a 2014 que foram a escola R1 e a escola T3.

A análise desses documentos escolares, ou seja, do PPP, do PRC e das Propostas Curriculares de língua portuguesa e matemática visam identificar se há uma relação de coerência desses documentos com o que propõe o ProEMI/JF, bem como com as falas dos gestores, professores e superintendentes escolares. Considerando que a partir destes documentos elaborados no âmbito da escola que são planejadas todas as ações da mesma, a análise dos mesmos também respondeu as questões I e II desta pesquisa bem como aos objetivos I e II.

Em meio a análise do PRC, houve um direcionamento para identificar se o mesmo contemplava questões/dimensões ligadas ao desenvolvimento profissional, desenvolvimento curricular, desenvolvimento do ensino aprendizagem e desenvolvimento organizacional, tendo em vista a relação dessas com os indicadores de qualidade intraescolar, já que um dos objetivos desse estudo é identificar indicadores de qualidade intraescolar que passaram a existir na escola com a

implementação do ProEMI/JF.

Ao longo da análise do PRC da escola R1 verificou-se que quanto ao desenvolvimento profissional, este documento contempla essa vertente ao assegurar a formação de professores, tendo em vista que o mesmo apresenta uma vasta proposta de ações: capacitação em projetos científicos, oficinas sobre práticas laboratoriais, formação nas áreas de linguagens e código, capacitação para os professores de ciências humanas, promover capacitação para professores de matemática, promover capacitação para professores de ciências da natureza; e promover formação em direitos humanos. É importante destacar que na medida em que os docentes se responsabilizam por acompanhar as atividades propostas, já consubstanciam a colaboração.

Referente ao desenvolvimento curricular, direcionou-se o olhar para à abertura da flexibilidade, integração curricular e adequação a diversidade. Referente a estas questões o PRC revela assegurar a escola o direito de observar as suas necessidades, e com base nisso, escrever o seu plano de ação (PRC), promove-se a abertura e reflexão, pois os sujeitos envolvidos nesse processo tem atuação ativa, o que pode ser percebido nas visitas e na coleta de dados. Há evidências da existência da integração curricular, pois a escola desenvolve, dentre outras ações, a “Releitura” e o “estímulo a produção textual”, com foco motivacional, pautado nos interesses e conhecimentos prévios dos alunos. O PRC da referida escola, por meio da atividade “Diversidade racial, sexual, etc”, sugere “Realizar ações com o intuito de inibir manifestações de preconceito e discriminação dentro e fora da escola”, de certa forma a escola percebe a necessidade de trabalhar tais temáticas, no entanto, descreve a ação de forma pueril, pois a diversidade é de “gênero” e invés de “inibir ações”, poderiam aparecer atitudes que promovam a reflexão sobre as ações que presidem a produção social da discriminação.

Na análise dos aspectos relativos ao ensino aprendizagem presentes no PRC, mais especificamente no que diz respeito a construção de conhecimentos, investigação de problema, colaboração e reflexão, a escola demonstra muito interesse em oferecer formações continuadas dos professores. Isso tem um impacto positivo na questão do desenvolvimento ensino aprendizagem. Primeiro: o professor só consegue desenvolver bem aquilo que ele aprendeu fazer; segundo: um professor que passou por uma formação continuada tem muito mais condições para transformar o conhecimento científico (erudito) em conhecimento escolar e com isso, ser o diferencial no processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento organizacional envolvendo colegialidade, participação,

autonomia, liderança e parceria, no PRC, a escola ao reconhecer e premiar os pais presentes age de certa forma, incentivando a participação os demais. Relativo a parceria, nesse plano pode ser entendida como uma integração entre projetos interdependentes, a exemplo o ProEMI/JF e o Programa Professor Diretor de Turma (PPDT) em suas atividades, com foco na recuperação, acompanhamento contínuo. O plano também oportuniza a colegialidade, a participação e a liderança ao assegurar que o agente jovem (metodologia do Jovem de Futuro) se destaque. Com relação à colegialidade, o PRC buscou fortalecer o grêmio estudantil em meio as suas ações.

Na análise do PRC da escola T3, quanto ao desenvolvimento profissional o projeto propõe uma ação nomeada de Teoria e prática, a edificação do saber. Essa ação, como base no projeto foi pensada para “proporcionar formação continuada aos professores subsidiando-os através de ações que possibilitem a melhoria do processo ensino-aprendizagem.” Vale enfatizar que na descrição da subatividade e/ou subção: Enriquecendo Práticas, fala-se em “Adquirir materiais pedagógicos que auxiliem os professores em sua prática cotidiana em sala de aula, atendendo as necessidades das formações, oficinas e outros oferecidos”. Outra subatividade é o uso pedagógico da avaliação em larga escala. Nessa está descrito: “Capacitar os professores para adequação de sua prática docente às avaliações externas, enfatizando a elaboração de itens e sua aplicabilidade em sala de aula.” Em meio a esta descrição é perceptível que se fala em formação para o professor, porém não fica bem claro as ações específicas a serem desenvolvidas para que essa formação aconteça de fato. Entretanto, fica perceptível o enfoque direcionado com clareza para as avaliações em larga escala. Nesse sentido, cabe questionar se em uma escola que ao longo de três anos do Ciclo 1 do ProEMI/JF caiu 106,5 pontos, quando deveria ter crescido no mínimo 25 pontos tanto na disciplina de língua portuguesa, como de matemática precisa de formação continuada apenas direcionada a avaliações em larga escala? Lembrando que foi essa mesma escola que não sendo capaz de elaborar seu PPP, por questões desconhecidas e não esclarecidas nessa pesquisa, fez cópia de um PPP de outra cidade e “utiliza” como se adequado ao seu contexto.

Quanto ao desenvolvimento curricular, o PRC da escola T3 apresentou, assim como na escola R1, abertura e flexibilidade, uma vez que possuiu espaço para elaboração do plano de ação do ProEMI/JF e teve autonomia para elaborar seu PRC, pautado na flexibilidade, que acontece até certo ponto, isso porque as metodologias implantadas já vem com objetivos pré-estabelecidos pelo MEC e pelo Instituto Unibanco. A escola T3, demonstrou dificuldades em promover ações que instiguem o diálogo entre as áreas e que articulem-se a outros projetos já existentes. Também não promoveu ações que venham ao encontro da perspectiva do discurso sobre a diversidade.

Sobre o desenvolvimento do ensino aprendizagem, no PRC da escola T3 destaca-se a falta de conexão entre o que se espera no Resultado 1- R1 (Alunos com competências e habilidades melhoradas nas disciplinas de Português e Matemática) e o que a escola se propõe a fazer para alcançá-lo, à exemplo: **Escola Bela, Curta Ela**, que trás como descrição “Dotar os espaços físicos da escolas com equipamentos de qualidade que propiciem um ambiente prazeroso e aconchegante para o aluno e funcionários.”; “Procurando propiciar momentos confortáveis a comunidade escolar no momento das reuniões e outras atividades promovidas precisa de cadeira plástica branca com braço.”; “Melhoria nas condições de trabalho da diretoria, substituição dos antigos birôs já em condições inservíveis, necessita-se de novos birôs.”; “Revitalizando a cozinha da escola com novos utensílios como: 01 Jogo de panelas grandes e 2 panelas de pressão 20,8 litros.”; e por vezes aparece como mera justificativa para o emprego do recurso “Revitalizando o ambiente escolar interagindo com a tecnologia moderna e disseminando as ações educativas a comunidade escolar, faz-se necessário uma lousa interativa com 1,59cm de altura por 1,19 cm de largura. Outra ação é: “ESCOLA LIMPA-CARA NOVA”, cujo objetivo é realizar pintura da fachada da escola de modo que proporcione uma boa visibilidade do local com um ambiente limpo e saudável.” Desse modo, estas duas ações que são ligadas ao item do PRC que diz respeito a ações específicas para infraestrutura, está descrita como ação direcionada a melhorar as habilidades melhoradas dos alunos nas disciplinas de português e matemática, fator esse que revela a desatenção e/ou desconhecimento dos elaboradores do plano. É preciso considerar que essas ações são ou deveriam ser elaboradas pela comunidade escolar e, em seguida, submetidas a análise dos superintendentes escolares, para a partir daí serem aprovadas no sistema, porém tem havido uma desmotivação e até um descaso total dos que compõem essa escola, questões essas explicitadas a partir do PPP, passando pelo PRC, pela infraestrutura totalmente inviável para o processo de ensino aprendizagem, pela desmotivação dos gestores e professores, enfim por tudo que compõe essa escola e que foi identificado na visita in loco, por meio dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas.

Quanto ao desenvolvimento organizacional, este no todo está amplamente comprometido por diferentes questões, porém no que diz respeito à busca pela participação e colegialidade, existe a metodologia Agentes Jovens, cuja finalidade é a mobilização e articulação. No entanto, a escola parece não conseguir enxergar, pois não utiliza a metodologia como uma oportunidade de fortalecer a Colegialidade, a Participação, a Autonomia e a Liderança. Quanto a questão de parcerias realizadas pela escola, o plano não deixa explícito a parceria com a comunidade local, porém, como as escolas são orientadas a contemplar em seu plano de ação a metodologia superação, há o

pressuposto da participação da comunidade no sentido de realizar melhorias.

Diante dos dados acerca da escola T3, é essencial e urgente que a SEDUC/CE apresente um olhar diferenciado para essa instituição de ensino, diante de toda a problemática identificada por meio deste estudo, já que a mesma está vitimando uma série de alunos que provavelmente estejam aquém destas questões aqui elencadas.

6.3.4 Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas T3 e R1

Com base no estudo das Propostas Curriculares das disciplinas de língua portuguesa e matemática, das escolas R1 e T3, foram analisados se os objetivos eram claros e abrangentes de um perfil global, se a estrutura curricular era integrada, se as metodologias eram investigativas e reflexivas e se a avaliação sugerida na proposta era formativa. Pautado na análise, os resultados foram:

a) Para escola R1:

- As propostas curriculares são construídas exclusivamente com base na matriz de referência do ENEM. Também apresenta dificuldades para relacionar corretamente as habilidades com competências;
- Não há evidências de um trabalho pautado em uma estrutura curricular integrada;
- Há indicações da utilização de metodologias investigativas e reflexivas;
- Apresenta traços de avaliação formativa, uma vez que nas propostas estudadas menciona avaliações feitas ao longo do processo, na perspectiva de intervir, caso não haja evolução.

b) Para escola T3:

- A proposta curricular é construída exclusivamente com base na matriz de referência do ENEM. Também apresenta dificuldades para relacionar corretamente as habilidades com competências;
- Não há evidências de um trabalho pautado em uma estrutura curricular integrada;
- Na metodologia, cita uma série de atividades a serem realizadas, porém, como não há uma descrição acerca das mesmas, não é possível caracterizá-las, quanto aos critérios investigativos e reflexivos.

- Não há compreensão nas propostas analisadas sobre a dinâmica do processo avaliativo.

Como se pode verificar tanto na escola R1 como na escola T3 o foco do trabalho do professor, pelo menos por meio do que está explícito em suas propostas curriculares, é o ENEM, questão essa que é passiva de reflexão, já que limita a função das disciplinas de língua portuguesa e matemática a prepararem os alunos exclusivamente para avaliações em larga escala, fugindo das finalidades do ensino médio, como é proposto pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em seu Art. 4º:

Art. 4º. As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (DCNEM, 2012, p.1)

Duas questões marcantes nas propostas, que são a metodologia e os procedimentos avaliativos, apresentaram-se diferentes na escola R1 e T3, já que na escola R1, a que teve o maior destaque no crescimento do desempenho no SPAECE para as disciplinas de língua portuguesa e matemática utiliza metodologias investigativas e reflexivas, bem como avaliação formativa, enquanto que na escola de pior desempenho no SPAECE no ciclo 1 do ProEMI/JF, essas questões não são contempladas nos planos curriculares dos professores avaliados. Assim, fica claro que na escola T3, tanto o PPP, como PRC e as propostas curriculares apresentam fatores limitantes ao processo de melhoria do ensino aprendizagem.

Referente às propostas curriculares dos professores de língua portuguesa e dos professores de matemática, como um dos documentos a direcionar o trabalho pedagógico e que tem relação direta com os indicadores de qualidade intraescolar, a partir da análise das mesmas, verificou-se que na escola T3 (pior em desempenho em desempenho em língua portuguesa e matemática no ciclo 1 do ProEMI/JF) a proposta curricular é construída exclusivamente com base na matriz de referência do ENEM. Em nenhum momento relaciona corretamente habilidade e competências a serem construídas. Também não apresenta evidências de uma estrutura curricular integrada. Quanto as metodologias investigativas e reflexivas, são citadas uma série de atividades a serem

realizadas, porém, como não há uma descrição acerca das mesmas, não é possível caracterizá-las.

Referente a avaliação, não deixa claro nenhuma compreensão sobre a dinâmica do processo avaliativo. Considerando os mesmos aspectos de análise, a escola R1 (melhor em desempenho em língua portuguesa e matemática no ciclo 1 do ProEMI/JF) possui propostas curriculares também construídas exclusivamente com base na matriz de referência do ENEM, não revela uma relação correta entre habilidade e competências e não apresenta evidências de uma estrutura curricular integrada. Ao longo das propostas analisadas há indicações das metodologias investigativas e reflexivas. Apresentam traços de avaliação formativa, pois, menciona avaliações feitas ao longo do processo, na perspectiva de intervir, caso não haja evolução.

Ao longo das considerações acerca da análise realizada no PPP, PRC e Propostas Curriculares de duas escolas cearenses, no geral, ficou claro que há lacunas em todos esses documentos, fator esse que pode ser uma das razões que tem dificultado o desempenho dos alunos. Desse modo, mesmo sabendo que eles formam a base do direcionamento para todas as ações de eficácia que acontecem na escola, fica explícito a necessidade de reforçar o papel dos gestores, professores e superintendentes escolares nesse processo que tem como uma de suas metas mais importante a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em meio a esse contexto e, considerando as falas de professores e gestores acerca do trabalho dos superintendentes escolares, considerando também a importância e complexidade do trabalho dos superintendentes escolares que:

(...) Tem como missão acompanhar e apoiar a gestão das unidades escolares, visando fomentar um movimento de reflexão e ação em torno de três eixos principais: indicadores, processos escolares e instrumentos de gestão. O acompanhamento de informações, metas e rotinas tornam a equipe de superintendência uma parceira que estimula a autonomia das escolas, ao mesmo tempo que promove uma maior articulação entre a SEDUC e a escolas, na perspectiva de melhor acompanhar o seu funcionamento e de apoiar na identificação de suas fragilidades e na busca de soluções para estas. (SEDUC, p. 6, n/d).

Merece atenção o enfoque identificado acerca da não realização a contento desse trabalho, isso porque na visão de gestores e professores os superintendentes, tendo desempenhado um único papel na escola que é o de fiscalização. Ainda que a SEDUC/CE informe que:

A presença da superintendência na escola não supõe intervenção direta; não lhe cabe ditar soluções e forma de agir. No entanto, o acompanhamento que realiza permite que tenha uma visão da atuação dos gestores, do funcionamento da escola e que procure um alinhamento destes com as metas da qualidade de ensino do Estado. (SEDUC, p. 6, n/d).

A missão dos superintendentes é propor ações de amplitudes bem maiores do que apenas

fiscalizar, além de que os próprios objetivos que deixam claro que as ações destes atores vai muito mais além do que o que tem realizado nas escolas, isto é :

Realizar o acompanhamento da gestão escolar com foco na permanência e na melhoria da aprendizagem dos alunos; favorecer a autonomia da escola e a responsabilização por seus resultados; promover, na escola, um circuito permanente de reflexão e ação em torno de seus indicadores, metas, processos e instrumentos de gestão; contribuir para articulação entre SEDUC e escolas na implementação de programas e projetos bem como na troca de informações do funcionamento geral da rede e fortalecer a gestão escolar, auxiliando a escola a assumir seu papel central como protagonista principal no processo educativo dos seus alunos. (SEDUC, p. 9, n/d).

Nesse sentido, e com base no que deve ser o papel dos superintendentes escolares, cabe o questionamento se os mesmos desconhecem o seu importante e significativo papel junto a escola ou se os mesmos preferem atuar apenas como fiscalizados deixando de lado o significado do seu trabalho junto a escola, a qual tem visto o mesmo de forma bastante negativa. Como estes superintendentes não identificaram falhas quer nos PPP, PRC e Propostas Curriculares? Não teriam conhecimento acerca dos mesmos ou não houve acompanhamento devido? Desse modo, cabe aos gestores, CREDES e SEDUC reavaliarem a atuação destes atores, tendo em vista que os mesmos podem dar uma contribuição considerável para as instituições escolares, no sentido da escola amenizar as suas fragilidades e seguir com mais apoio na busca da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

6.3.5 Os impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares

Neste tópico as considerações realizadas buscam complementar as respostas da questão II e do objetivo II desta pesquisa. Assim, o ProEMI/JF desencadeou nas escolas do Ciclo 1 uma série de impactos e efeitos curriculares nos resultados escolares, mesmo que não tenha atingido as metas propostas do programa, que foram: em um período de três anos aumentar em 25 pontos a média de desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, tendo por referência o Sistema Permanente da Educação Básica (SPAECE), diminuir em 50% o percentual de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário, conforme a escala do SPAECE, e reduzir em 40% os índices globais de abandono do ensino médio.

Nesta abordagem, por meio das falas de gestores, professores e superintendentes escolares colocam suas opiniões acerca de diferentes questões. No que tange as inovações na prática educativas/curriculares, a partir da implementação do ProEMI/JF, um percentual de 94% (63) gestores; 84% (64) dos professores e 89% (16) dos superintendentes escolares consideram que essas aconteceram.

Quanto a melhoria do processo ensino – aprendizagem, considerando os 14 itens propostos pelo ProEMI estabelecidos em seu Documento Base, que é um referencial de tratamento curricular (Brasil, 2014), os quais se estruturam em:

- a) O programa tem atendido ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Tem se focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM;
- c) As Ações articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras;
- d) As ações têm foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;
- e) As atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;
- f) As atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes;
- g) Há o fomento às atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes;
- h) Há fomento as atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes;
- i) Há fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;
- j) São ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;
- k) Há estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- l) Há consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;
- m) Existe participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- n) Todas as mudanças curriculares atendem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

Relacionado a estes itens a tabela 28 mostra um comparativo entre gestores, professores e superintendentes escolares, quanto a satisfação positiva dos mesmos no que se refere aos itens de tratamento curricular do ProEMI. Responderam aos questionários um total de 67 gestores, 76 professores e 18 superintendentes escolares. Esses quantitativos estão apresentados dentro de parênteses.

Tabela 28 - Comparativo entre gestores, professores e superintendentes escolares

Itens de tratamento curricular	Satisfação positiva (satisfeito ou muito satisfeito) dos gestores	Satisfação positiva (satisfeito ou muito satisfeito) dos professores	Satisfação positiva (satisfeito ou muito satisfeito) dos superintendentes escolares
1	66,6% (42)	52,2 % (42)	55,5 % (10)
2	94% (63)	90,1 % (69)	83,3 % (15)
3	79,1 % (53)	81,2% (62)	66,6% (12)
4	92,5 % (62)	89,4% (68)	66,6 % (12)
5	70,1 % (47)	80,2 % (61)	61,1 % (11)
6	43,2 % (29)	59,2% (45)	22,2 % (4)
7	71,6 % (48)	85,5% (65)	77,7% (14)
8	79,1% (53)	81,5% (62)	77,7% (14)
9	68,6 % (46)	73,6% (56)	61,1% (11)
10	73,1% (49)	89,4% (68)	61,1% (11)
11	62,6 % (42)	68,4 % (52)	61,1 % (11)
12	88,1% (55)	84,2% (64)	77,7% (14)
13	95,5% (64)	96,1 % (73)	88,8 % (16)
14	73,1 % (49)	77,6% (59)	72,2 % (13)

Quanto a satisfação positiva referente aos itens de tratamento curricular do ProEMI, os gestores revelaram-se mais satisfeitos com os itens 13, 4 e 12, os professores com os itens 13, 2 e 4, já os superintendentes com os itens 13, 2 e 12. Fazendo um paralelo das respostas a relação das respostas acontece com o item 13, o qual diz respeito a participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vale considerar que mesmo para as escolas que não estão inseridas no ProEMI/JF, o Estado do Ceará faz um trabalho focado e com metas alcançadas referente a participação dos alunos nesta avaliação.

Merece atenção também nas respostas de um percentual elevado de gestores para os itens que os mesmos se posicionaram como insatisfeitos: item 1, (14,5%); item 6, (25,4%) e item 10 (14,9%). Os professores revelaram insatisfação prioritariamente para os itens 6 (9,2%), 11 (9,2%), e 9 (7,9%). Já os superintendentes escolares apresentaram insatisfação principalmente relativo aos itens 6 (38,8%), 10 (33,3%) e 1 (22,2%).

Ainda em relação ao item um, ainda que nos questionários tenha havido professores que

não quiseram opinar, nos momentos das entrevistas, tantos eles como gestores, enfocaram que não foi possível realizar a ampliação da carga-horária, devido à falta de estrutura física das escolas para receber os alunos no contra-turno, bem como pela carência de recursos financeiros na escola para manter esse aluno ao longo do dia no ambiente escolar.

Relativo ao item 6 que trata das atividades em línguas estrangeiras/adicionais, serem desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes é um outro ponto a ser focado, pois professores, gestores e superintendentes não demonstraram estar satisfeitos quanto a efetivação desta ação. Mesmo que nas entrevistas essa informação tenha sido omitida pelos professores, fica bem clara na fala de muitos gestores, os quais atribuem essa deficiência a grande carência de professores qualificados nessa disciplina.

Outra consideração importante tem relação com os impactos do ProEMI/JF na escola, especificamente no que diz respeito as mudanças/ inovações significativas na prática pedagógica. Para essa questão, 28,3% dos gestores, 46% dos professores e 33,3% dos superintendentes escolares concordam totalmente que houveram mudanças significativas, porém um percentual maior desses, ainda que concordem que aconteceram mudanças, mas de modo parcial. Nesse sentido, 65,7% dos gestores, 50% dos professores e 55,5% dos superintendentes concordam parcialmente com essas mudanças.

Referente ao desempenho dos alunos, a partir da implantação do ProEMI/JF gestores (74%) e professores (83%) afirmam ter sido satisfatório, ao passo que um percentual menor de superintendentes, ou seja, 59% consideraram esse desempenho satisfatório. A partir dessas considerações e com base nos resultados obtidos pelas cem escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF no SPAECE, onde para a disciplina de língua portuguesa, apenas 7 escolas atingiram a meta proposta pelo programa, e para a disciplina de matemática somente 9, é coerente considerar que há um certo desconhecimento de gestores, professores e superintendentes quanto ao desempenho dos alunos, ou quiçá a explicitar a vontade de que houvesse realmente esse bom desempenho.

Outro ponto que chama muita atenção, pois ao longo do estudo quantitativo realizado por essa pesquisa, analisando os dados de desempenho dos alunos ao longo do ciclo 1 no SPAECE, revelou que a situação é preocupante, pois das 100 escolas do ciclo 1 que iniciaram em 2012 na disciplina de língua portuguesa, onde todas estavam com um padrão de desempenho crítico e que no final do ciclo de 2014, todas permaneciam no mesmo padrão de desempenho, ou seja, crítico,

ainda que sete escolas tenham conseguido aumentar no mínimo 25 pontos na nota do SPAECE para esta disciplina. Para disciplina de matemática, 97 escolas estavam no padrão crítico e 3 no padrão muito crítico ao iniciarem o ciclo 1, sendo que no final do ciclo apenas duas escolas saíram do padrão muito crítico para o crítico, porém é preciso considerar que 9 escolas atingiram a meta mínima de aumentar 25 pontos na disciplina de matemática no SPAECE. De acordo com estas informações, merece questionar qual a compreensão que professores, gestores e superintendentes possuem acerca de desempenho satisfatórios, uma vez que os dados do SPAECE para estas escolas contradiz totalmente a visão satisfatória que estes educadores apresentaram em suas opiniões.

Desse modo, levantamos os seguintes questionamentos: esses gestores que afirmam que os alunos estão com o desempenho satisfatório não tem conhecimentos dos resultados da sua escola? Ou consideraram que estariam se “expondo” menos ao afirmarem que o desempenho está satisfatório? Falta-nos dados para afirmar o que motivou a maioria dos gestores se colocarem de forma tão contraditória quanto ao desempenho dos alunos.

Também torna-se questionável o conhecimento da maioria (10) dos superintendentes acerca dos resultados de desempenho das escolas que acompanham, pois sabe-se que os resultados das escolas do ciclo 1, no SPAECE, no geral foi insatisfatório, tendo em vista todas as escolas que iniciaram o Ciclo 1 do ProEMI/JF no ano de 2012 com o padrão de desempenho crítico, concluíram o ciclo 1 em 2014 com o mesmo padrão de desempenho, ou seja, crítico.

Nesse sentido, é coerente afirmar que o objetivo da superintendência escolar no que se refere a realizar o acompanhamento e fortalecimento da gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, quando se trata das escolas que participaram do ciclo 1 não aconteceu a contento.

Pautado nessa questão, se confirma a fala dos professores e gestores acerca da falta de conhecimento da maioria (10) dos superintendentes acerca dos programas que acompanham na escola, conforme abordado anteriormente. Lembrando ainda que a atuação dos superintendentes ao longo do seu acompanhamento permite que “tenha uma visão da atuação dos gestores, do funcionamento da escola e que procure um alinhamento deste com as metas de qualidade do ensino do Estado” (SEDUC, n/d, p. 06.). Desse modo, fica claro que muitos desses não estão atendendo a alguns dos objetivos que propõe a sua função.

A aprendizagem significativa foi outra questão de impacto estudada nessa pesquisa e está

entre os resultados escolares. Para Ausubel (1980, 2003), a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

No questionamento acerca dessa questão, 20% dos gestores, 39% dos professores e 6% dos superintendentes escolares concordam totalmente que a aprendizagem significativa foi construída nas disciplinas de língua portuguesa e matemática com a implementação do programa. Entretanto, uma percentual maior, ou seja, 65% dos gestores, 54% dos professores e 76% dos superintendentes escolares concordam parcialmente sobre esta aprendizagem. Pautado nestes números podemos concluir que ainda há uma longa caminhada para que esse tipo de aprendizagem seja construída nessas escolas, o que depende não só de fatores intraescolares, mas de fatores extraescolares que interferem diretamente na aprendizagem dos alunos.

Outra questão de impacto é o desempenho dos alunos no SPAECE, considerando as disciplinas de língua portuguesa e matemática no ciclo 1 do ProEMI/JF, os impactos do ProEMI nestes resultados escolares, a partir da análise dos dados coletados na base de dados do SPAECE, junto a SEDUC/CE, foram os seguintes:

- Em Língua Portuguesa, de 2011 a 2014, teve um aumento médio, considerando as 100 escolas participantes, de 1.96 pontos, distando 23,04 pontos para que fosse atendida uma das metas propostas pelo ProEMI/JF que era aumentar, no mínimo em 25 pontos o desempenho dos alunos ao longo de 3 anos.
- Para a disciplina de matemática a média caiu nos anos de 2012 e 2013, tendo um pequeno aumento, ou seja, de 1.78 pontos em 2014. De modo geral, as escolas participantes do ProEMI/JF faltaram 23,22 pontos para atingir a meta que seria alcançar o aumento mínimo de 25 pontos no SPAECE, ao final dos três anos do Ciclo 1.
- Das 100 escolas estudadas, passados três anos de implantação do programa, apenas 2% dos alunos do ensino médio apresentam desempenho adequado (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACIMA DE 350 PONTOS) em matemática.

- 69% dos alunos estão no padrão crítico (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA DE 225 A 275 PONTOS) e apenas 1% no adequado (NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACIMA DE 325 PONTOS).
- Tendo em consideração a proficiência das 100 escolas cearenses nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, o crescimento da proficiência de 2014, quando comparada a 2011, foi um aumento de 1,96 pontos para a disciplina de língua portuguesa e uma redução de 0,82 pontos ao longo desse período para a disciplina de matemática. Considerando o período do Ciclo 1, ou seja, de 2012 até 2014, para língua portuguesa o aumento foi de 4,76 pontos na proficiência e para matemática foi de 1,25 pontos. Nesse sentido, fica claro que o ProEMI/JF, considerando as escolas do ciclo 1, não atingiu a meta proposta de aumentar em 25 pontos a proficiência dos alunos do ensino médio regular no período de 2012 a 2014.
- Para disciplina de língua portuguesa, um total de 93% das escolas ficou abaixo da meta. Relativo à matemática, 91% ficaram abaixo da meta. Dados estes que nos remetem para que busquemos conhecer os fatores que dificultaram o processo de efetivação desta meta.
- A abordagem da a disciplina de língua portuguesa, como da disciplina de matemática, tratando estas de forma conjunta, apenas sete escolas (7%) conseguiram atingir a meta proposta; 35% delas, mesmo não atingindo a meta conseguiram registrar aumento na sua pontuação no SPAECE em língua portuguesa.
- Outro dado importante é que 39 escolas (39%) conseguiram aumentar sua pontuação em ambas as disciplinas, ainda que não tenham atingido a meta. Um número de 52 escolas (52%) tiveram queda no seu desempenho nas duas disciplinas.
- Considerando que no ano de 2011, onde as 100 escolas pertencentes ao ciclo 1 do ProEMI/JF apresentavam um padrão crítico em língua portuguesa e no final de 2014, ou seja, com a conclusão do ciclo 1, todas essas escolas permaneceram com o padrão de desempenho crítico. Sobre a disciplina de matemática, 15 CREDES (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, SEFOR, 1, 2 e 3) permaneceram no padrão crítico, ou seja, não evoluíram. A CREDE 2 também permaneceu no padrão muito crítico; as CREDES 12 E 17 pioraram seus padrões de desempenho de crítico para muito crítico e somente as CREDES 16 e 18 melhoraram, tendo em vista que em 2011 eram muito críticos e evoluíram para o padrão crítico.

Outra meta do ProEMI/JF foi reduzir ao longo de três anos (2012-2014) a taxa de abandono escolar em 40%. Nesse sentido, apenas 2% das cem escolas envolvida neste programa conseguiram atingir essa meta. Nesse sentido, é válido assumir uma perspectiva de análise para a necessidade de uma ação urgente por parte dos órgãos competentes, entre os quais o Estado, no sentido de reduzir os grandes índices de evasão, já que apenas 2% (duas) das cem escolas envolvida nesse programa conseguiram atingir essa meta.

É importante frisar que quanto a meta proposta pelo ProEMI/JF referente a redução da evasão escolar, houve um grande distanciamento entre a análise realizada nesta pesquisa, a partir dos dados pela SEDUC/CE e as informações repassadas pela coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará, isto porque segundo a mesma 41% das escolas do Ciclo 1 do programa conseguiram atingir a meta proposta, porém nas análises realizadas neste estudo, a partir da base de dados, somente 2% das escolas atingiram essa meta. Neste caso, estaria a base de dados incorreta ou a coordenação se confundiu quanto a estes números?

Em síntese, a análise estatística dos dados permite dizer que o ProEMI/JF ficou aquém das expectativas no que diz respeito tanto ao desempenho dos alunos no SPAECE como no que diz respeito a redução da evasão escolar, não tendo atingido as metas propostas, porém houveram escolas que registraram sucesso nos indicadores de desempenho como é o caso das escolas R1, E7, F8, P1, F2, X3, S3, D1 e B8 para a disciplina de matemática. Na disciplina de língua portuguesa foram as escolas B8, X3, R1, C2, P1, H2 e B2. Considerando as disciplinas de língua portuguesa e matemática foram as escolas: R1, X3, B8, P1, F8 e E7. Referente a redução da evasão escolar somente as escolas X2 e R2 é que atingiram essa meta. Como se pode perceber foi mais “fácil” para as escolas do ciclo 1 melhorar o desempenho dos alunos do que mantê-los na escola.

6.3.6 Ações pedagógicas de gestores, professores e superintendentes escolares frente a implementação do ProEMI/JF e fatores de constrangimento ao sucesso do programa

A estruturação deste tópico busca responder a questão “Que estratégias e mudanças são evidenciadas nas ações pedagógicas dos professores, gestores e superintendentes a partir da implementação do ProEMI/JF?”, bem como aos objetivos III e IV. É importante perceber que o Capítulo VI, de modo geral, em seus diferentes tópicos estão articulados e visam responder as questões e objetivos como um todo.

Aqui, de modo mais específico, vale considerar que foram muitas as ações que

aconteceram nas escolas com a implementação do ProEMI/JF, como já citado anteriormente por gestores, professores e superintendentes escolares tanto nas suas respostas aos questionários como ao longo das entrevistas. Ainda que os resultados no SPAECE não tenham melhorado o modo como foi proposto pelas metas do Ciclo 1 do ProEMI/JF, ainda que a redução da evasão não tenha acontecido a contento, muitas ações aconteceram nas escolas que aderiram ao Ciclo 1 desse programa, como é o caso já relatado de maior participação da comunidade escolar, maior participação dos alunos, inovação das práticas pedagógicas, ampliação de atividades artístico-culturais nas escolas, melhor monitoramento das ações da escola, especificamente no que se refere aos resultados escolares de aprovação, reprovação, evasão e desempenho no SPAECE e ENEM.

De modo mais específico, ou seja, considerando por exemplo a implementação da prática pedagógica na opinião dos gestores, ocorreu com focos mais marcantes na utilização de novos materiais curriculares, realização de atividades inovadoras, aulas contextualizadas e planejamento em grupo. Os superintendentes concordam com os gestores ao enfocarem a questão da utilização de novos materiais e o planejamento em grupo. Entretanto, também enfocaram que o trabalho voltado para aprendizagem significativa e para utilização de novas tecnologias também ocorrem sempre nas aulas. Nessa mesma abordagem os professores ao direcionar o olhar para sua prática, enfocam que a implementação aconteceu prioritariamente por meio do planejamento em grupo, da análise dos resultados do SPAECE para redimensionamento da prática, se um trabalho focado na aprendizagem significativa, na utilização de novos materiais curriculares e das novas tecnologias. Assim, se percebe claramente que há uma considerável consonância na fala dos mesmos.

Sobre a inovação da prática pedagógica, como uma das ações construídas a partir do ProEMI/JF, um gestor diz o seguinte:

As práticas pedagógicas tornaram-se inovadoras a partir da inclusão das mídias disponíveis; utilização frequente dos espaços pedagógicos (Biblioteca, LEI e LEC), local em que os conteúdos são trabalhados relacionando teoria e prática proporcionam a corresponsabilidade, favorecendo a aprendizagem efetiva e um espaço escolar mais igualitário, democrático e cooperativo. (Gest. 28)

É sabido que a sociedade do conhecimento impõe um novo ritmo educativo é também por isso que a prática docente necessita acompanhar as transformações que ocorrem não apenas nos processos produtivos, mas também nos educativos, sociais, políticos e econômicos. Referente a essa questão Morais (2008) tece as seguintes considerações:

[...] são transformações profundas de natureza paradigmática que estão sendo requeridas, não apenas no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem, mas também em relação aos

valores, hábitos, atitudes e estilos de vida. Mudanças na maneira de pensar, sentir, compreender e agir, já que não podemos nos esquecer que todo ambiente muda e evolui de acordo com a vida que ele sustenta (Moraes, 2008, p. 17).

Levando em consideração que o processo de aprendizagem, inclui-se a capacidade de comunicar, trabalhar em equipe, resolver conflitos, estabelecer relações estáveis e relevantes, tão necessárias em todas as áreas do conhecimento, como o relacionamento em rede, devido à globalização da economia, que exige do processo educativo novas metodologias que favoreçam a construção de saberes que sejam significativos, bem como uma ação docente que supere a forma mecanizada e linear que ainda vem sendo proposta, uma vez que o paradigma da complexidade, também denominado inovador (Behrens, 2006), remete a uma visão crítica, criativa e transformadora, nessa linha de pensamento Halévy diz que:

De modo mais geral, a educação humana, até aqui restrita ao exercício das capacidades intelectuais racionais, deve enfim compreender o homem como um todo, como uma alquimia harmoniosa entre um corpo que deve aprender a se cuidar, um coração que deve aprender a amar e sentir, um espírito que deve aprender a compreender e criar e uma alma que deve aprender a contemplar e mediar (Halévy, 2010, p. 291).

Diante da complexidade do atual contexto organizacional, se faz necessário que os educadores desenvolvam novos olhares e práticas pedagógicas que venham ao encontro das atuais necessidades do mundo globalizado, assim o professor, entre outras questões, precisa desenvolver atividades que sejam dinâmicas, inovadoras e contextualizadas. Nas palavras de Morin (2005, p. 36), “[...] é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Esses professores precisam ter seus perfis alinhados com as novas concepções pedagógicas, as quais requerem com coloca Rehem (2009) atores ativos, construtores de conhecimento, investigadores, flexíveis ao novo, questionadores, críticos, criativos, dispostos a aprender continuamente e a reformar o pensamento.

Outra questão citada como indicador de qualidade foi a construção de um plano coletivo, ou seja do PRC, associado ao Projeto Político Pedagógico da escola, com a participação dos diversos segmentos: professores, alunos, pais, funcionários, comunidade escolar, núcleo gestor como enfocou um gestor escolar. Três coordenadoras escolares dizem o seguinte:

A Sistematização, monitoramento e acompanhamento de todos os projetos da escola através do ambiente virtual de acompanhamento das ações da escola; a ênfase no foco da evasão escolar e nos resultados internos e externos; o fomento do protagonismo juvenil dentro da escola com a implementação da metodologia agentes jovens, células cooperativas e outras foram ações eficazes na escola. (Coord. 6)

A união da comunidade escolar; a descentralização das ações do JF; A disseminação em todos os segmentos da escola; a ideia de cooperatividade, corresponsabilidade e coletividade, onde

todos, e cada um exerceu seu papel com dinamismo e compromisso, garantindo um clima harmonioso em prol do processo ensino-aprendizagem com mais qualidade. (Coord. 2)

O Foco na pedagogia de projetos; sistematiza as ações com registros num plano de ação; e – cruzamento de informações de caráter pedagógico orientando os professores quais os pontos fracos no desenvolvimento das aprendizagens fazendo com que esse (re)planeje o seu trabalho docente. (Coord. 12)

Referente as ações dos professores para efetivação do ProEMI/JF na escola, são apresentadas as seguintes (Quadro 53):

Quadro 53 – Ações dos professores para efetivação do ProEMI/JF na escola

Trechos literais das respostas dos professores
O envolvimento dos professores e alunos na execução das atividades elaboradas. (prof. 1)
Integração do grupo. (prof. 3)
O engajamento dos professores. (prof. 4)
Colaboração e engajamento de todos os membros da comunidade escolar. (prof. 5)
Engajamento de todos e força de vontade. (prof. 6)
Integração escola - professores e sociedade. (prof. 7)
Trabalho conjunto de núcleo gestor e professores. (prof. 8)
Contextualização e interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas (prof. 9)
Práticas melhoradas. (prof. 10)
Planejamento, organização, incentivo e investimento. (prof. 11)
A proposta de trabalhos com textos interdisciplinares. (prof. 12)
Metas planejadas para serem praticadas de forma interdisciplinar (prof. 13)
Planejamento, pesquisas e monitoramentos para com atividades estabelecidas pela escola. (prof. 15)
O trabalho em equipe e a dedicação do conjunto. (prof. 16)
Empenho e dedicação de todos da escola. (prof. 17)
A responsabilização de todos os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem. (prof. 18)
Descentralização das responsabilidades em relação às ações a serem executadas e execução sistemática das ações planejadas. (prof. 19)
A inovação do ensino pedagógico, o trabalho voltado para a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos. (prof. 20)
A organização e a elaboração de sub projetos que viabilizaram o diagnóstico de eventuais problemas da educação na escola, bem como a possibilidade de aplicação das estratégias para suas possíveis soluções. (prof. 21)
As atividades desenvolvidas e planejadas a partir do foco nas metas de aprovação, reprovação e abandono. (prof. 22)
O momento de interação entre os professores para que fosse possível discutir e analisar assuntos referentes à forma de avaliação e no que diz respeito a conhecer mais de perto a realidade de cada aluno com o Projeto Professor Diretor de Turma. Além da auto avaliação da prática pedagógica de cada um. (prof. 23)
Envolvimento de todos os profissionais da escola e o recurso financeiro destinado às atividades e melhorias. (prof. 24)
Dedicação e empenho de todo o núcleo gestor, professores e alunos nas atividades propostas pelo projeto. (prof. 25)
A disponibilidade de recursos para a realização das ações; -A possibilidade do acesso direto com os alunos em ações voltadas para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. (prof. 26)
A voluntariedade dos alunos em participarem das atividades e o empenho do núcleo gestor. (prof. 27)
Maior controle da frequência e realização de avaliações diagnósticas. (prof. 28)

Trechos literais das respostas dos professores
<p>Maior dedicação de alunos e professores. (prof. 29)</p> <p>As metodologias utilizadas pelo programa como tutoria, superação, jovem cientista, etc, contribuíram para o sucesso da escola de um modo geral. (prof. 33)</p> <p>O compromisso e envolvimento de todo o corpo docente e discente. (prof. 34)</p> <p>O trabalho interdisciplinar proporciona maior interação entre professores e alunos, proporciona experiênciano convívio coletivo. Essa metodologia promove a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos críticos e sociais. (prof. 35)</p> <p>A proposta e o compromisso com a escola. (prof. 36)</p> <p>A construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) foi realizado de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes. (prof. 37)</p> <p>A elaboração e execução de um plano de ação de acordo com a realidade da escola; Acompanhamento e monitoramento das atividades realizadas; Recursos disponíveis para execução das atividades. (prof. 38)</p> <p>Monitoramento e controle das ações e a criação de um Plano de Atividades baseado na realidade de cada unidade escolar. (prof. 51)</p> <p>Participação de toda comunidade escolar. (prof. 53)</p> <p>Utilização de tecnologias e novas propostas curriculares no processo de aprendizagem. (prof. 63)</p> <p>Engajamento da equipe na elaboração do plano de ação; envolvimento da comunidade. (prof. 64)</p> <p>Cursos de capacitações para professores, Material de apoio pedagógico, Atividades financiadas, Grupos de estudo. (prof. 65)</p> <p>Trabalho Coletivo e interdisciplinar. (prof. 66)</p> <p>O foco na aprendizagem dos alunos e qualificação profissional dos professores. (prof. 67)</p>

Em meio a fala dos professores a ação prioritária e que foi determinante para a construção de indicadores de qualidade para efetivação do ProEMI/JF foi a participação coletiva de todos os que fazem a escola. Desse modo, mesmo as metas do programa não tendo sido atingidas, as escolas de um modo geral melhoraram.

Para os superintendentes escolares as ações direcionadas a construção dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF foram as seguintes (Quadro 54):

Quadro 54 - Ações direcionadas a construção dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na visão dos superintendentes escolares

Trechos literais das respostas dos superintendentes escolares
Plano de Ação construído com a participação da comunidade escolar (principalmente professores, alunos e todos os membros da gestão escolar) ; acompanhamento e monitoramento por parte da gestão a execução das ações planejadas. Metodologias bem aplicadas. (SE.1)
Priorização de ações; Recurso no tempo hábil para as ações financiáveis; Informações mais precisas sobre mudanças no programa; Mais formações/oficinas que contemplasse todos os envolvidos; Monitoramento mais eficaz. (SE.3)
O engajamento de toda comunidade escolar com o projeto ProEMI/JF. (SE.4)
Metodologias de Gestão Escolar para Resultados. (SE5)
Equipe escolar realmente engajada e atendida com o ideal de reorganização do currículo; 3. Professores mais valorizados; 4. Apoio técnico, financeiro e legal às escolas rurais, mais distantes e de difícil acesso; (como gastar o recurso de maneira menos burocrática, uma vez que as barreiras burocráticas de gasto, prestação de contas dos recursos, por vezes, não são tão acessíveis às especificidades e particularidades de cada escola, região; 5. O JF atrelado ao ProEMI, a meu ver, não surtiu tanto efeito no que diz respeito ao repasse de recursos. O JF deixou um legado pedagógico e de gestão democrática e descentralizada às escolas, mas com grande lacuna no aspecto financeiro. Seria válido, então, continuar a parceria?; 6. Formação de Gestores e identificação de lideranças. (SE6)
Responsabilização de todos os envolvidos no processo desde alunos até as mais altas hierarquias. (SE.9)
O monitoramento de todas atividades do plano de ação, as formações com o trio gestor focadas nas etapas do plano de ação. as metodologias como superação, agente jovem, jovem cientista, monitoria e entre jovem. (SE.11)
O acompanhamento sistemático da Superintendência Escolar, as formações continuadas para o Grupo Gestor do Jovem de Futuro, o envolvimento dos professores de língua portuguesa e matemática e as aulas de reforço por meio da monitoria. (SE.14)
A organização processual de todas as atividades planejadas(SE.15)

Está explícito o consenso entre professores, gestores e superintendentes quanto ao fato da participação conjunta de professores, gestores e comunidade terem sido determinantes para a efetivação do ProEMI/JF na escola, porém de modo geral há um direcionamento mais amplo para efetivação das metodologias do jovem de futuro, já que o ProEMI não obteve o sucesso almejado, como enfoca um superintendente escolar a seguir:

Não considero que o ProEMI/JF, tenha obtido o sucesso almejado. A reorganização curricular não aconteceu concomitante à implantação do JF e o recurso do ProEMI/JF não foi disponibilizado para as escolas como previsto, o que causou descrédito na proposta perante a comunidade escolar. Temos escolas que receberam recurso apenas um ano. Como então colocar em prática um projeto orçamentário de revitalização de espaços e ambientes escolares, proporcionar atividades como aula-passeios, melhorar infraestruturas escolares sem os recursos? Considero bastante positivas as formações ocorridas durante todo o período de implantação e implementação do programa, assim como as atividades desenvolvidas quando o recurso chegou às escolas, mas a operacionalização do programa deixou muito a desejar pela falta do recurso financeiro. (SE. 18)

Desse modo, a reorganização/redesenho curricular que é a proposta prioritária do ProEMI conforme considera o SE. 18 não aconteceu, nessa linha de raciocínio ainda que as escolas tenham

elaborado o seu PRC e que algumas ações tenham sido realizadas, essa foi uma ação que não aconteceu a contento. Referente a esse tema um diretor enfoca o seguinte:

Há uma complexidade de redesenhar o currículo, até porque, dos nossos alunos, uma pequena minoria ingressam na universidade, os demais preferem seguir uma formação para o trabalho, assim, deve ser sufocante alguns conhecimentos científicos trabalhados na escola em algumas disciplinas. É impossível redesenhar um currículo com orientações encaminhadas via e-mail, com 20 ou 30 páginas. Redesenhar o currículo é algo complexo, requer um bom aprofundamento teórico e muita segurança. (Dir. 6).

Uma das questões que criou constrangimento ao sucesso do programa foi o fato de não ter havido nenhuma formação mais detalhada junto as escolas para a implantação do mesmo, assim, diante da complexidade que é implementar qualquer programa, especificamente aqueles que diz respeito a questões curriculares, esta foi uma das razões para que o mesmo não obtivesse o sucesso almejado.

Para outra coordenadora escolar, a da escola R1, o principal fator limitante do ProEMI é a questão do tempo pedagógico, pois “não temos condição de numa escola regular que funciona os três turnos, complementarmos a carga horária como propor o programa nos contra turnos. Não há estrutura para isso”.

Referente a essa questão dos fatores que possam ter contribuído para o sucesso do ProEMI/JF, os gestores fazem várias afirmativas:

A parte financeira, as metodologias e um maior investimento do governo no ensino fundamental. O grande atraso dos recursos, bem como, a carência de empresas que sejam habilitadas a prestarem os serviços, além, da presença de alunos que fazem questão de ficar reprovado no 3º ano, pois, como não tem perspectivas futuras, querem ficar isolados em seu “mundinho” na zona rural. (Coord. T6)

Há um grande egoísmo por parte das escolas que conseguem ter melhores resultados. Acredito que a CREDE deveria socializar a experiência de sucesso realizada entre as escolas. (Coord. T3)

Atraso do recurso, resistência dos professores. Também tenho muito medo do professor antigo contaminar os novatos. O macrocampo que foi realmente trabalhado nessa escola com mais afinco foi o de acompanhamento pedagógico e o que não conseguimos de modo algum foi o de língua estrangeira. Não conseguimos realizar um trabalho de contra turno com os alunos da zona rural, devido à carência de transporte escolar e falta de estrutura da escola. Também não conseguimos ampliar a carga horária como pede o programa. (Dir. T3)

Em meio as falas, prevalece o atraso do recurso, o fato do programa chegar na escola sem que tenha tido uma formação direcionada ao mesmo, a falta de estrutura das escolas e o desconhecimento do programa são consideradas como as questões mais citadas e consensuais entre gestores, professores e superintendentes para o insucesso do ProEMI/JF. Dentre essas questões, um professor diz:

“Até hoje não compreendi de fato esse programa, pois, não existe tempo para se dedicar ao que o mesmo propõe, bem como estudar o material esclarecedor, o que não quer dizer, que a proposta do programa não seja boa, pelo pouco que nos foi esclarecido sobre o mesmo” (Prof

2/. T6)

Essa fala é de um professor de matemática de uma das escolas que teve um dos piores desempenhos no ProEMI/JF. Desse modo, se o professor sequer compreende o programa, como o mesmo iria agir para que as metas fossem atingidas? Há muitas questões a serem revistas para que o ProEMI se torne mais eficaz dentro do que se propõe.

Com base nas considerações da coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará, o maior impacto para o sucesso escolar no que se refere ao programa em questão aconteceu com base na melhoria da gestão escolar. Ainda segundo o discurso da mesma, o qual apresentou coerência com a fala de gestores, professores e superintendentes, o não repasse dos recursos em 2014/2015 em 2016 além do atraso quando alguns dos recursos foram repassados fez com que o programa se tornasse desacreditado pela comunidade escolar.

Capítulo VII - Considerações finais

7.1 Introdução

A necessidade de identificar indicadores de qualidade intraescolar, bem como de caracterizar os impactos e efeitos curriculares nos resultados escolares que passaram a existir nas instituições que aderiram ao Ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará, considerando as ações realizadas por gestores, professores e superintendentes escolares para a construção destes indicadores de qualidade e efetivação do ProEMI/JF e conhecendo fatores que possam ter contribuído para criação de constrangimentos ao sucesso do programa - objetivos que nortearam esta tese – foram alcançados na medida em que se identificaram elementos que corroboram para a compreensão destas questões no contexto analisado.

Nesse contexto, observa-se um cenário educacional, onde o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, continua sendo o foco de permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Debates estes atrelados, de modo geral, ao histórico quadro de fracasso escolar, tanto atrelado, aos resultados quantitativos como qualitativos, onde os índices de repetência e abandono são alarmantes no Brasil. Em meio a essa problemática, historicamente constatada que é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais.

Outra questão amplamente debatida (Azevedo & Reis, 2014) diz respeito ao papel do Ensino Médio e gira em torno da sua identidade como etapa final da escolaridade básica. Está em questão sua funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea. Essas mudanças geram uma contradição entre o funcionamento do Ensino Médio tradicional e sua capacidade de motivar a juventude para a permanência no espaço escolar. Foi nesse cenário que o Plano Nacional de Educação (Lei n ° 13.0005, de 2014) apresentou para a meta 3 que trata de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) um total de 14 (quatorze) estratégias, entre as quais a 3.1, que faz a seguinte abordagem:

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens,

tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Lei n.º 13.0005, de 2014).

Assim a legislação educacional e os marcos conceituais das políticas públicas que acenam para um novo Ensino Médio, como exemplo o Plano Nacional de Educação, traz abordagens sobre programas de renovação desta etapa da educação básica, onde merece atenção o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como proposta pedagógica de inovação curricular para o Ensino Médio. Dessa forma, o MEC instituiu, em outubro de 2009, a Portaria n.º 971, e criou este programa que prevê a superação das desigualdades de oportunidades educacionais, a universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; a consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeito e a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

O ProEMI buscou induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, organizados em oito macro campos, assim definidos:

Campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macro campos devem se constituir, assim, como estratégia que possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento, e favorecimento da diversificação de arranjos curriculares de ação pedagógico curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional de integração curricular (Brasil, 2013, p. 15).

No Estado do Ceará, o ProEMI foi instituído no ano de 2012, de modo conjunto com o Projeto Jovem de Futuro (PJF) ou simplesmente, JF, onde recebeu a denominação de ProEMI/JF e apresentou as seguintes metas para o Ciclo 1 (2012-2014): em um período de três anos, as escolas terão que aumentar em 25 pontos a média de desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, tendo por referência o Sistema Permanente da Educação Básica (SPAECE), diminuir em 50% o percentual de alunos com rendimento abaixo do nível intermediário, conforme a escala do SPAECE, e reduzir em 40% os índices globais de abandono do ensino médio. (SEDUC, 2014).

Em meio a este cenário, as redes de ensino de todo o país foram intimadas a se mobilizar em torno do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular proposto pelo Ministério da

Educação (Brasil, 2015). Antes mesmo de se perguntarem se faz sentido uma base comum nacional ou um currículo mínimo nacional (Silva, 2015) educadores dos mais diferentes lugares, formações e campos de atuação estão se debruçando sobre as listagens de objetivos elaboradas por especialistas a pedido do MEC, que em muitos aspectos remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar. As justificativas para tal empreendimento estariam, conforme consta do documento, ancoradas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014).

É sobre o Ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará que esta tese está focada, e busca responder aos seguintes questões de investigação:

- a) Que indicadores de qualidade intraescolares, de natureza curricular, passaram a existir na escola, após a implementação do ProEMI/JF?
- b) Quais os impactos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares?
- c) Que estratégias e mudanças são evidenciadas nas ações pedagógicas dos professores, gestores e superintendentes a partir da implementação do ProEMI/JF?
- d) Que fatores podem ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF?

De acordo com a pesquisa realizada e pautado na triangulação dos dados coletados por meio da aplicação de questionários com a coordenadora geral do ProEMI/JF no Estado do Ceará, gestores, professores e superintendentes das cem escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF, e com base nas entrevistas realizadas, os indicadores de qualidade intraescolares de natureza curricular, que passaram a existir na escola após a implementação do ProEMI/JF foram: início da reorganização curricular, pois mesmo não tendo acontecido o redesenho do currículo como foi proposto pelos Documentos Orientadores do ProEMI e planejados no Plano de Redesenho Curricular (PRC) das escolas, tendo em vista uma série de fatores escolares externos e internos que interferiram nessa questão, entre os quais a falta de estrutura das escolas para ampliar carga-horária, o atraso nos recursos, professores tendo que trabalhar em várias escolas, houve uma abertura para realização de ações pautadas no planejamento participativo e por área de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades; propostas de atividades com foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, mesmo que ainda limitadas a

área de linguagens e códigos; atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, porém ainda limitadas a área de ciências da natureza e acontecendo em momentos esporádicos, isso devido a falta de preparo de alguns professores e a falta de estrutura das escolas, como parte dos gestores e dos próprios professores em algumas falas; realização de atividades de produção artística e esportivas que promovem a ampliação do universo cultural e desenvolvimento integral dos estudantes, porém beneficiando preferencialmente os alunos da zona urbana, uma vez que estas acontecem no contra-turno e não há transporte para os alunos da zona rural se deslocarem em dois horários até a escola; realização de atividades que envolvem comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, as quais ainda acontecem de forma bem limitada, pois ainda que as escolas possuam laboratórios de informática, estes não são compatíveis para o quantitativo de alunos; inovação da prática pedagógica, porém ainda com dificuldades de promover com maior amplitude a questão da multi ou interdisciplinares; ampla participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no SPAECE.

No que concerne aos impactos e efeitos curriculares do ProEMI/JF nos resultados escolares, quando o foco é o desempenho dos alunos no SPAECE, mais especificamente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática os resultados não foram satisfatórios, já que de um total de cem escolas participantes do Ciclo 1 (2012-2014) do ProEMI/JF apenas 7 conseguiram atingir a meta proposta para a disciplina de língua portuguesa, e um total de 9 escolas atingiu a meta para a disciplina de matemática, ou seja, mais de 90% das escolas inseridas neste ciclo do programa não conseguiram obter a melhoria dos 25 pontos no SPAECE ao longo do período dos três anos como propunha o programa.

Quando a questão abordada diz respeito a meta de reduzir em 40% os índices globais de abandono do ensino médio, as escolas do ciclo 1 do ProEMI/JF no Estado do Ceará também não conseguiram atender a mesma, isso porque a análise dos dados permitiu concluir que apenas duas, das 100 escolas atingiram essa meta. Assim, 98% das escolas cearenses do ciclo 1 não atenderam a essa meta.

Ainda que os resultados de desempenho no SPAECE e da redução da evasão não tenham acontecido a contento, ou seja, de acordo com as metas do ProEMI/JF, é válido considerar que, com base nos depoimentos coletados, o fato de o programa ter dado abertura para que a escola construísse seu Plano de Redesenho Curricular (PRC) planejando ações atreladas ao seu contexto, bem como ter a flexibilidade e autonomia para elaborar ações que tornasse a escola mais “viva” e

motivada, como cita o gestor da escola R1 em uma das suas falas, de ter possibilitado uma maior participação e integração da comunidade local com a escolar, de ter dado maior atenção ao acompanhamento e monitoramento dos resultados escolares, buscando realizar intervenções no sentido de melhorar os mesmos; de motivar alunos, professores e gestores para uma dinamização e inovação do processo ensino aprendizagem, ampliação dos momentos de formação continuada, ainda que haja a necessidade de ampliação dos mesmos, entre outras. Desse modo, é possível inferir que houveram também impactos e resultados positivos com a implementação do Programa.

No que concerne as estratégias e mudanças que são evidenciadas nas ações pedagógicas dos professores, gestores e superintendentes a partir da implementação do ProEMI/JF identificou-se que houve uma ação conjunta de gestores, professores e alunos em um trabalho participativo para que as ações propostas no PRC pudessem ser executadas, ainda que muitas delas tiveram que permanecer apenas no campo das teorias devido ao atraso e ausência dos recursos; os resultados escolares passaram a ser monitorados de modo constante tanto por professores, como por gestores e superintendentes escolares; a partir da identificação dos resultados escolares a comunidade escolar se reúne para refletir de modo mais focado sobre as estratégias a serem elaboradas no sentido de melhorar estes resultados; foram identificadas escolas que fazem o acompanhamento personalizado do desempenho de cada aluno e, a partir daí são elaboradas estratégias com a parceria de gestores, professores e alunos que possuem melhor desempenho para que possam em conjunto melhorar a aprendizagem dos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem; elaboração de avaliações contínuas focadas nos descritores do ENEM e do SPAECE; aperfeiçoamento e amplitude do trabalho com projetos científicos; maior diálogo participativo entre gestores e professores; planejamento de ações direcionadas a motivar a participação dos alunos nas atividades escolares; amplitude de ações direcionadas para que o aluno melhore o desempenho nas atividades de leitura, interpretação e produção textual. As ações de modo geral são planejadas por gestores e professores, já que segundo estes, a maioria dos superintendentes escolares não cumprem o seu papel junto a escola e realizam visitas esporádicas no ambiente escolar, onde atuam apenas como fiscalizadores, pouco contribuindo para a melhoria das ações na escola.

Relativo aos fatores que podem ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF, destacam-se o atraso e/ou não chegada do recurso para execução das ações propostas no PRC; a forma como o programa foi implantado na escola, isto é, sem que houvesse o conhecimento necessário para que gestores e professores pudessem implementar o programa conhecendo com mais profundidade os nuances do mesmo; o excesso de burocratização,

desde a elaboração do PRC até a execução de processos licitatórios e as prestações de contas realizadas de última hora, tendo em vista o atraso na chegada do recurso ao final de ano, ou seja, quando o recurso chegava geralmente era no final do ano, fator esse que impossibilitava que ações propostas no PRC e que exigiam recursos para que fosse executadas fossem realizadas, assim estas acabavam por ficar apenas traçadas no plano. Desse modo, essa foi a questão principal e razão da desmotivação da comunidade escolar acerca do programa, a qual também foi colocada com a principal responsável pelo insucesso do ProEMI/JF.

7.2 Limitações do estudo

O presente estudo apresentou limitações com vertentes extrínsecas e intrínsecas. Compondo a vertente intrínseca merece enfoque o alto custo da pesquisa, uma vez que a mesma envolveu 100 escolas do Estado do Ceará, as quais estão distribuídas em 76 cidades do Estado e, como muitas escolas não respondiam aos e-mails enviados e, ainda que atendessem aos telefonemas, não cumpriam o compromisso de resolver os questionários nos prazos combinados, surgiu a necessidade de deslocamento à maioria destas cidades e escolas para coleta de dados. Foram muitos os gastos com combustível, passagens, hotéis, alimentação e telefonemas. Vale enfatizar que todas as despesas foram de responsabilidade única da investigadora.

Relativo à vertente extrínseca, o fato da burocracia acerca das autorizações por parte da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE), quer para coletar dados junto a base de dados do SPAECE, quer para o acesso até as escolas que seriam estudadas. Ainda que a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação (COAVE) tenha apresentado toda atenção e disponibilidade para fornecimento dos dados, ao longo do estudo parte dos dados foram identificados com falhas na base de dados do SPAECE esta que é trabalhada pelo Centro de Apoio de Educação a Distância (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora houve um atraso na pesquisa. Outra questão que atrasou a pesquisa foi a falta de tempo alegada por gestores, professores e superintendentes escolares para participarem do estudo, havendo a necessidade, em vários casos, além da visita as escolas uma motivação constante por meio envio de emails e realização de telefonemas para que os mesmos respondessem aos questionários. Merece também registrar uma longa busca por meio de mensagens via e-mails e whatsapp para Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), a qual participou do momento inicial da pesquisa, mas que na sequência, ainda que tenha respondido a alguns e-mails firmando o compromisso de participar da pesquisa, acabou por não dar retorno acerca da resolução do

questionário enviado. Considerando a importância da participação da CODEA, acabou-se por esperar cerca de três meses e não se obteve resposta. Essa foi outra questão que atrasou a pesquisa. Entretanto, já prestes a encaminhar a tese para impressão, a Coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará (pertencente a CODEA) encaminhou a resolução do seu questionário, porém não houve tempo para uma reflexão mais aprofundada acerca do mesmo.

7.3 Recomendações para estudos futuros

A partir dos resultados obtidos com este estudo sugere-se que, nesta área de investigação, alguns estudos a serem explorados e aprofundados, entre os quais:

- Comparação entre os resultados de desempenho no SPAECE entre escolas públicas de ensino médio regular que possuem o ProEMI/JF e escolas não que possuem;
- Paralelo entre práticas pedagógicas de professores em escolas que possuem o ProEMI/JF com escolas que não possuem o programa;
- Aprendizagem significativa no Ensino Médio;
- Práticas pedagógicas inovadoras em escolas de ensino médio públicas;
- O ensino médio frente a base curricular comum;
- As razões das disparidades de desempenho no SPAECE entre escolas de ensino médio regular públicas;
- O papel dos superintendentes escolares frente aos resultados escolares;
- Grandes diferenças nos resultados escolares de escolas públicas de ensino médio por regionais de ensino;
- Formação continuada por área de ensino para professores do ensino médio;
- O despreparo de professores para realização de atividades de iniciação científica;
- A rotatividade de professores nas escolas públicas de ensino médio no Ceará
- Impactos da carência e atraso de recursos no ensino médio;
- A visão dos alunos acerca do ProEMI/JF.

Referências

Referências

- Afonso, A. J. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Revista Administração Educacional*, V. 1, N° 1. 22-25.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, n° 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In Esteban, Maria Teresa; Afonso, Almerindo J. (Orgs.). *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, pp. 147-170.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability na educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 471-484.
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, pp. 487-507, jul.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade. pp. 187-197.
- Almeida, J., & Pinto, J. M. (2001). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva Augusto & J. M. Pinto Madureira (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (11ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- Alonso, L. (1991). Contributos para definição de um modelo da função profissional de professores. *Atas da Conferencia Nacional. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, GETAP, Ministério da Educação: Porto: pp. 964-967.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, N. (2014). Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, pp. 1464-1479.
- Araújo, C. H., & Luzio, N. (2005). *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira, Brasília, pp. 7-71.
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologia*. Barcelona: Labor.
- Arroyo, M. G. (2000). Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Revista Em Aberto*. Brasília, v.17, n. 71, pp. 33-40, jan.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*, Lisboa: Editora Plátano.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª edição.
- Ávila, Iv. S., & Moll, J. (1996). Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos PCNs: parecer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, pp. 242-252, jan./jun.

- Azevedo, J.C., & Reis, J.T. (2014). Democratização do Ensino Médio. A reestruturação curricular no RS. *O Ensino médio e os desafios da experiência : movimentos da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis.* — 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana : Moderna.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In M. I, Miguéns (Dir.). *Avaliação das escolas. Modelos e processos.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 13-99.
- Barbetta, P. (2002). *Estatística aplicada às ciências sociais* (5ª ed.). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Edições 70.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. S. (2001). A avaliação na educação básica entre dois modelos. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n.º 75, pp. 48-66.
- Becker, F. R. (2012). Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da “qualidade” para o currículo?. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio em educacion.* Vol 10, nº4, pp.38-48.
- Bedin, V., & Fournier, M. (2015). *Aprender.* Lisboa: Texto & Grafia.
- Behrens, M. A. (2006). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.* Petrópolis: Vozes.
- Beisiegel, C. (1999). Avaliação e qualidade do ensino. In Bicudo, M. A.; Silva Jr., C. (Orgs.), *Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico.* São Paulo: Unesp, pp.35-41.
- Bernardim, M. L., & Silva, M. R. (2014). Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. *Jornal de políticas educacionais.* N° 16, julho-dezembro, pp. 23–35.
- Biesta, G. (2009). Good education in na age of measurement: on the need to reconnect with question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21, 34-36.
- Biesta, G.(2013). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.* Belo Horizonte: Autêntica.
- Black, P. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, pp. 5–31.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 5, n. 1, pp. 7-74.
- Blais, M., Gauchert, M., & Ottavi, D. (2014). *Transmettre et apprendre.* Paris: Stock.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2005). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

- Bonamino, A. C. (2002). *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bonamino, A., & Martinez, S. A. (2002). Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 368-385, set.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas. Sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta.
- Brasil. (n/d). INEP. Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portal INEP [on-line]*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- Brasil. (n/d). MEC. Apresentação sobre o ensino médio inovador. *Portal online do MEC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>. Acesso em 13/02/2016.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- Brasil. (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 23 dez.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. (1997). *Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro*.
- Brasil. (1998). *Parecer CNE/CEB n. 15 de 01 de Junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação/Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 15 de 26 de junho de 1998*. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf Acesso em: 03 jul 2014.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1998). *Parecer CNE/CEB n. 15. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, em 01 de junho de 1998. Brasília.
- Brasil. (1998). *Parecer CNE/CEB n. 5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 04 de maio de 2011*. Brasília.
- Brasil. (1998). *Resolução CNE/CEB n. 3. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de 28 de Junho de 1998. Brasília.
- Brasil. (1998). *Parecer CEB 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29 jan..
- Brasil. (1998). *Resolução CNE/CEB n. 02/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 8 abr.
- Brasil. (1999). Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*.

- Brasil. (1999). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília. MEC/SEMTEC.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2000). MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil. (2000). *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2002). Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002). Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio. orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2003). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*. Brasília - DF.
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências*.
- Brasil. (2005). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria, nº 931, de 21 de março de 2005*. Brasília.
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*.
- Brasil. (2005). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01, de 03 de fevereiro de 2005*. Brasília. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf.
- Brasil. (2007). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*.
- Brasil. (2007). *Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*.
- Brasil. (2007). MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF.
- Brasil. (2009). Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio*. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago.
- Brasil. (2009). Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio*. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009(a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em 20/01/2014.
- Brasil. MEC. (2009). *Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador*. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3911&Itemid= .

- Brasil. (2009). *Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3° ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4° do art. 211 e ao § 3° do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
- Brasil. (2009). *Lei n° 11.947, de 16 de Junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica*.
- Brasil. (2009). MEC. *Portaria Ministerial n° 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador*.
- Brasil. (2009). *Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Brasília, DF.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009*. Brasília, DF: MEC; INEP.
- Brasil. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico: 2010*. Disponível em: http://port.pravda.ru/news/business/17-09-2010/30421-brasil_indicadores-0/. Acesso em 15 de Out. de 2015
- Brasil. (2010). *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-analisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15/02/2016.
- Brasil. (2010). *Resolução MEC/CNE 04/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul.
- Brasil (2011). *Plano Nacional de Educação: metas e estratégias*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2011). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. Seção 1, p. 10.
- Brasil. (2011). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano de Desenvolvimento da educação*. Brasília.
- Brasil. (2011). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n° 5, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília.
- Brasil. (2011). *Parecer CNE/CEB n. 5 de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- Brasil. (2011) *Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Brasília, DF.
- Brasil. (2011). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n° 5, de 4 de maio de 2011. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília.
- Brasil. (2011). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. *Séries históricas e estatísticas. Aprovação, reprovação e abandono - Ensino Médio (série nova)*. Disponível em:

- <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M12&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-medio-serie>. Acesso em 12/10/2014.
- Brasil. (2012). *Resolução nº 2, de 30 De janeiro 2012*. Ministério da Educação – MEC. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- Brasil. (2012). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.
- Brasil. (2012). *Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador*. Brasília.
- Brasil. (2012). *Resolução nº 2 de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília.
- Brasil. (2013). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria, nº 482, de 7 de Junho de 2013*. Brasília.
- Brasil (2013). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara.
- Brasil. (2013). *Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Brasília, DF
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*.
- Brasil. (2014). MEC. *Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Brasília, DF.
- Brasil. (2014). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Destaques do Educationat a Glance 2014*. Brasília, DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/relatorio/2014/confira_a_analise_do_inep.pdf. Acesso em 12/01/2016.
- Brasil. (2014). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Talis: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. Relatório Nacional*. Brasília, DF.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. *Relatório Educação Para Todos no Brasil: 2000-2015. Versão Preliminar*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ep-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em 17/01/2016.
- Brasil. (2015). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria, nº 931, de 21 de março*.
- Brasil. (2015). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação. Destaques da Educationat a Glance*. Brasília, DF.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10/12/ 2015.
- Brasil. MEC. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Bruner, J. (1996). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bueno, M. S. S. (2000). Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, pp. 7-23, mar.
- Caed. (2014). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). *Matrizes de Referência* de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-EM-WEB.pdf> . Acesso em: 28/12/2015.
- Caed. (2014). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). *Matrizes de Referência* de Matemática. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-MT-EM-WEB.pdf> . Acesso em: 28/12/2015.
- Caed. (2016). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), *O SPAECE*. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/> . Acesso em 02/02/2016.
- Caed. (2016). Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). *Matrizes de Referência*. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/matrizes/matriz-de-referencia/> . Acesso em 01/02/2016.
- Camargo, E. F. (2015). As formações no âmbito da parceria do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro - ProEMI/JF. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/EWERTON-FRANCO-DE-CAMARGO.pdf>. Acesso em 22/04/2015.
- Candau, V. M., & Moreira, A. F. B. (2007). Currículo, conhecimento e cultura. *Indagações Sobre Currículo*. Ministério da Educação – SEB. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental . Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 28/10/2014.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação. Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ceará. (n/d). Secretaria de Educação do Ceará. *Resultados do SPAECE do Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaece/5174-resultado-ensino-medio>. Acesso em 10/10/2015.
- Ceará. (2007). *Estrutura Organizacional da SEDUC*. Disponível em: http://download.seduc.ce.gov.br/documentos/powerpoint/estrutura_organizacional_da_seduc.ppt. Acesso em 05/04/2016.
- Ceará. (2008). *Programa Aprender para Valer, Lei n° 14.190, de 30 de julho*.
- Ceará. (2008). Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. *Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual.
- Ceará. (2009). *Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências, Lei n° 14.483, de 08 de outubro*.
- Ceará. (2009). Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2009. *Boletim Pedagógico de Avaliação: Portugues, Ensino Médio*.

- Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora – Anual.
- Ceará. (2009). Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2009. *Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 – Anual
- Ceará. (2012). Secretaria da Educação. *Chamada Pública Para Adesão ao Projeto Jovem de Futuro*. Jovem de Futuro. Instituto Unibanco.
- Ceará. (2012). Secretaria da Educação. *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio*. SPAECE – 2012 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 3 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora.
- Ceará. (2012). Secretaria de Educação. *Governo expandirá Projeto Jovem de Futuro para mais 125 escolas*. Disponível em: <http://www.ceara.gov.br/index.php/sala-de-imprensa/noticias/6587-governo-expandira-projeto-jovem-de-futuro-para-mais-125-escolas>. Acesso em: 12 nov. de 2015.
- Ceará. (2014). *Altera o art. 1º da lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009. Lei nº 15.572, de 7 de abril de 2014*.
- Ceará. (2014). Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2009. *Boletim Pedagógico de Avaliação: Matemática, Ensino Médio*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan/dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual.
- Ceará. (2014). Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2014. *Boletim Pedagógico de Avaliação: Língua Portuguesa, Ensino Médio*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan/dez. 2014), Juiz de Fora, 2014– Anual.
- Ceará. (2015). Secretaria de Educação do Ceará. *Resultados do SPAECE do Ensino Médio*. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaace/5174-resultado-ensino-medio>. Acesso em 10/05/2016.
- Cebrap. (2013). *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola*. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Disponível em: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf. Acesso em: 10/02/2016.
- Comissão Gulbenkian (1996). *Para abrir as ciências sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das ciências sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2004). *Consulta sobre Indicadores de qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa.
- Correia, W. R. (2014). Programa Ensino Médio Inovador: A recontextualização Curricular do Ensino de Ciências da Natureza e Matemática. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação.
- Costa, A. (2001). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva Augusto e J. M. Pinto Madureira (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (11ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.

- Cruz, P. (2014). Apenas 9,3% dos alunos do Ensino Médio aprenderam o adequado em matemática em 2013. *Página online do Ministério da Educação. Todos pela Educação*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32325/apenas-93-dos-alunos-do-ensino-medio-aprenderam-o-adequado-em-matematica-em-2013/>. Acesso em 10/01/2016.
- Cunha, L. A. (1996). Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 99, pp. 60-72, nov.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 111, dez.
- Cury, C.R.J. (1998). Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, pp. 72-85, maio/ago.
- Cury, C.R.J. (2008). A Educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), pp. 423-460.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora, LDA.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1990). Accountability in changing school systems. In J. D. Chapman & J. F. Dun- Accountability in changing school systems. In J. D. Chapman & J. F. Dunstan (Orgs.). *Democracy and bureaucracy: tensions in public schooling*, pp. 155-173. Hampshire: The Falmer Press.
- Damas, M., & De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deacon, R., & Parquer, B. (2002). Educação como Sujeição e como Recusa. In Silva, T. T.da. (Org) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Demo, P. (1999). *Avaliação qualitativa*. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia de investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Domingues, J.J., Toschi, N.S., & Oliveira, J.F. (2000). A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, pp. 63-79.
- Dourado, L., & Oliveira, J. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*. Campinas vol. 29, n. 78, pp. 201-215.
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. A. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24).
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em: <http://>

- www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 05/12/2014.
- Elizabeth, M. (2014). Base Nacional Comum : Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em 18/03/2015.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods research on teaching. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.)(pp. 119-161). New York; MacMillan.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J.A. Pacheco (Org.). *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: European Commission.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, Palmira; De-Ketele, Jean-Marie (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. pp. 71-82.
- Ferreira, A. B. de H. (1975). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., pp. 1. 144.
- Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis: NUP/ CED, v. 29, n. 1, pp. 161-191.
- Flores, M. A. (2003). Teacher professionalism in Portugal and Brasil: theory and practice. In: Markea, G. G. & Papanikos, G. T. (Orgs.). *Global issues of education: proceedings from the 5th International Conference on Education*, on may 23-24, Atenas: Institute for Education and Research, 2003. v. 2, pp. 235-242.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 59 out.-dez.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252014>. Acesso em 18/12/2016.
- Fontanive, N. (1997). Avaliação em larga escala no Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb/95). In Bomeny, H. (Org.), *Avaliação e determinação de padrões na educação latinoamericana*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Preal.
- Franco, C. (2001). O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, nº. 17, pp. 127-155.
- Franco, M.L.P.B. (1998). Subsídios Para Uma reflexão Teórica Acerca da Prática Avaliativa. *Séries Idéias* n. 8. São Paulo: FDE, pp. 119-126.
- Frigotto, G., & Ciavata, M. (Org.). (2002). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.

- Gadotti, M. (2013). Qualidade na educação. Uma nova abordagem. *Congresso de Educação Básica. Qualidade na aprendizagem*. COEB, Florianópolis. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em 01/12/2016.
- Gadotti, M. (1994). Pressupostos do projeto pedagógico. In *MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9.
- Galian, C. V. A. (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* v.44 n.153 pp.648-669 jul./set. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2812>. Acesso em 01/02/2016.
- Gatti, B. A. (2002). Avaliação educacional no brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS Revista Científica*, vol. 4, núm. 1, junho, pp. 17-41.
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a Avaliação em sala de aula. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan-jun.
- Gatti, B. A, Junior, C. A, Pagotto, M. D, & Nicoletti, M.G. (2013). *Por uma política nacional de formação de professores*. 1ª Ed. São Paulo: Editora Unesp.
- Gentili, P. (1995). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In Gentili, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes.
- Gerard, F., & Roegiers, X. (2011) . Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In Alves, P.; De-Ketele, Jean-Marie (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 71-82.
- Gewirtz, S, Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (2009) Policy, professionalism and practice. Understanding and enhancing teachers' work. In: Gewirtz, S, Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (Orgs.). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. Londres; Nova York: Routledge, p. 3-16.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5 ed.). Atlas Editora.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorde*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia Critica Del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gouveia, G.F.P. et al. (2009). A Reforma do Ensino Médio no Brasil: 1999-2005. In Cueto. S (Ed). *Reformas pipientes en la educación secundaria*. Santiago: PREAL, pp. 115.171.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno & A . Pérez Gómez (Coord.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal
- Guerra, I. C. (2012). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Editor: Principia. ISBN: 9789897160141.
- Hadji, C., & Baille, J. (Org.) (2001). *Investigação e educação. Para uma "nova aliança". 10 questões acerca da prova*. Porto: Porto Editora.
- Halévy, M. (2010). *A era do conhecimento: princípios e reflexões sobre a revolução noética no século XXI*. São Paulo: Ed. UNESP.

- Hargreaves, A. (1996). *Professorado, cultura e postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hattie, J., & Timperley, H. T. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, v. 77, n. 1, pp. 81-112.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Sílabo.
- Hoffmann, J. (1994). Avaliação mediadora: uma reflexão dialógica na construção do conhecimento. *Série Ideias*. n. 22, São Paulo: FDE, 1994, pp. 51-59.
- Hoffmann, J. (2008). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Inep, (n/d). INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1997b, 1998c, 1999a, 2000, 2001a, 2002, 2003, 2004b, 2005, 2006, 2007d, 2008c, 2009e, 2010c, 2011d*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.
- Inep. (n/d). *Indicadores Educacionais/Educação Básica/Taxas de Rendimento/ Escolas de 2007b, 2008a, 2009c, 2010a, 2011b*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 13/10/2015.
- Inep. (n/d). *Microdados/Censo Escolar da Educação Básica 2007c, 2008b, 2009d, 2010b, 2011c*. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 13/10/2015.
- Inep. (2012). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 10/12/2014.
- Inep. (2013). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica – resumo técnico*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 23/12/2014.
- Instituto Unibanco. (2010). *Relatório de Atividades*. Distribuição interna. São Paulo.
- Instituto Unibanco (2011). *A crise do ensino médio*. 2ª ed.
- Instituto Unibanco. (2011). *Relatório de Atividades*. Distribuição interna.
- Instituto Unibanco. (2011). *Projeto Jovem de Futuro*. Relatório de atividades.
- Instituto Unibanco.(2012). *Jovem de Futuro. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF)*. Disponível em: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8. Acesso em 28/11/2014.
- Instituto Unibanco. (2013). *Relatório de atividades*. Distribuição interna. São Paulo.
- Instituto Unibanco. (2014). *Projeto Jovem de Futuro*. Relatório de atividades.
- Instituto Unibanco. (2016). *Jovem de Futuro. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro*. Disponível em: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8. Acesso em 01/02/2016.

- Isleb, V. (2014). O programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados do fluxo escolar. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/36153/R%20-%20D%20-%20VIVIAN%20ISLEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 19/02/2015.
- Jakimiu, V. C. (2014). Políticas de Reestruturação Curricular do Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Paraná.
- Junior, A.F.V. (2013). Ih!inovador: o olhar dos professores sobre uma política do ensino médio. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, RJ.
- Khun, T. S. (1961). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Klein, R. (2003). Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, v. 11, n. 40, pp. 283-296. Disponível em : <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/38-96-3-PB.pdf>. Acesso em : 20/05/2014.
- Klein, R. (2006). Como está a educação no Brasil? O que fazer?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Vol.14, n.51, pp. 139-172. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/692>. Acesso em 27/04/2015.
- Klein, R. (2009). Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) . *Revista. Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.125-140, mai./ago. Disponível em : <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/38/17>. Acesso em 29/09/2015.
- Klein, R., & Costa, R. (1991). O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 52, n. 197/198, pp. 5-45, jan./dez., 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9201.pdf>. Acesso em: 20/05/2014.
- Klein, R., & Fontanive, N. (2009). Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. *Revista São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação Seade. Avaliação Educacional*, v. 23, n. 1, pp. 19-28, jan./jun.
- Kraemer, M. E. P. (2005). *Avaliação da aprendizagem como construção do saber*. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 02/06/2016
- Krawczyk, N. (2009). O Ensino Médio no Brasil. *Em questão*, n° 6, São Paulo: Ação Educativa.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa*. v.41 n.144 set./dez.
- Kuenzer, A.Z. (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 70, pp. 15-39.
- Lara, J.G. (2013). A gente não quer só comida. Estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador. *Dissertação de mestrado*. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. DF. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15886>. Acesso em 19/01/2016.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Lee, R. (2002). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, M. C. (2015). A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Ceará.
- Lima, A.C. (2012). Ciclo de Avaliação da Educação Básica do Ceará: Principais Resultados. *Revista de Estudos sobre Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 23, n. 53, pp. 38-58, set/dez.
- Lima, J. A. (2007). Questões éticas de investigação. In J. A, Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazes investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N. Gaia: Fundação Manoel Leão.
- Lima, L. C. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In Alves, Palmira; De-Ketele, Jean-Marie (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, pp. 71-82.
- Lima, M. N. de. (2006). O caráter coletivo do desenvolvimento de competências e as possibilidades da relação entre trabalho educação e escola. *Dissertação de mestrado em Educação*. Universidade Federal do paraná. Curitiba.
- Lipovetsky, A. C.(1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 236p.
- Lopes, A.C. (2002). Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro, pp. 386-400.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2000). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, pp. 79-88.
- Luckesi, C. (2008). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19 Ed. São Paulo: Cortez.
- Machado, R.B., & Lockmann, K. (2014). Base nacional comum, escola, professor. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, pp. 1591-1613.
- Marques, M. O. (1990). Projeto pedagógico: a marca da escola. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, Unijuí, n. 18, abr/jun.
- Martins, M. A. C (2014) . A gestão curricular em escolas de 1º ciclo de um agrupamento de escolas: entre projetos, os discursos e as praticas. *Tese de doutoramento em estudos da criança*. Braga: Universidade do Minho.

- Martins, A. M. (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, pp. 67-87, mar.
- Mathison, S., & Ross, E. W. (2012). The hegemony of accountability in schools and universities. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, Cambridge, v. 5, n. 1, 2002. In Afonso, A (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 471-484, abr.-jun.
- Mazagão, V. R. (2004). *Indicadores da qualidade na educação. Ação Educativa, 10 anos*. São Paulo.
- Mazagão, V. R., Ribeiro, V. M., & Gusmão, J.B. (2005). Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, Vol.,35, n. 124, pp. 227-251.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Moehlecke, S (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana: Willis Harman House.
- Moreira, A. F. B. (1997). A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, pp. 93-107, mar. 1997.
- Moreira, A. F. B. (2000). Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, pp. 109-138, dez.
- Moreira, A.F. B.(2012). Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. *Revista Teias* v. 13, n. 27, pp.27-47. jan./abr. Currículos: Problematização em práticas e políticas.
- Moreira, A. F. B. (2013). A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In Favacho, A. M.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação, divergências e tensões*. Curitiba: CRV, pp. 33-47.
- Moreno, A. C. (2013). Brasil evolui, mas segue nas últimas posições em ranking de educação. *Jornal o globo*. São Paulo, 03 de março. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/brasil-evolui-mas-segue-nas-ultimas-posicoes-em-ranking-de-educacao.html>. Acesso em 03/02/2016.
- Morgado, J. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nery, A. (2000). *Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa*. 3. ed.mimeo Brasília.
- Nóvoa, A. (2013). Teachers: how long until the future? In Flores, M. A., Carvalho, A. A., Ferreira, F. I.; Vilaça, M. T. (Orgs.). *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2013. pp. 29-38.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD documents. (Education and training policy).
- OECD (2013). *School evaluation: From compliancy to quality. Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>

- OECD (2014). *TALIS 2013.Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2014). *TALIS 2013.Technical Report*. Paris: OECD Publications.
- Oliveira, L. K. (2008). Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações – suas interpretações. *Tese de doutorado*. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.
- Oliveira, D.A, Pini, M. E, & Feldfeber, M. (2011). *Políticas educacionais e trabalho docente. Perspectiva comparada*. Editora Fino Traço, Belo Horizonte: MG.
- Oliveira, R. P., & Araujo, G.C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n°. 28, pp.5-23.
- Oliveira, R. P., & Souza, S. Z.(2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, pp.793-822, set./dez.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J.A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1),105- 143.
- Pacheco, J.A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
- Pacheco, J. A. (2012). Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Texto apresentado nos *Encontros de Educação, promovidos pela Secretaria da Educação*, do Governo Regional da Madeira, Funchal, 10 e 11 de fevereiro.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto Editora, LDA.
- Pacheco, J. A., & Lima, J. A. (2006). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Desenvolvendo a qualidade em parcerias nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora, 1999.
- Pereira, M. Z. da C., & Albino, A. C. A. (2015) .Base Nacional Comum Curricular (BNCC): história e precedentes para pensar o currículo nacional. In Pereira, M. Z.; Albino, A. C. (Org.). *Multifaces da Pesquisa em Educação*. 1ed.João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 2, pp. 15-38.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp.3– 18. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt\94-Ponte\(Quadrante-Estudo caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt\94-Ponte(Quadrante-Estudo caso).pdf). Acesso em 13/05/2012.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Journal of Education Policy*, 18, 5, 459-480. In Afonso, A (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, V.13, N ° 13, 13-29.
- Ramos, M. N. (2001). *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Rehem, C. M. (2009). *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Editora Factor, Ed.
- Resolução N° 2, de 30 de janeiro 2012 . *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB 2/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.
- Ribeiro, V. M, Ribeiro, V.M, & Gusmão, J.B. (2007). Indicadores de qualidade mobilizam a escola. *Cadernos Cenpec*, n. 3.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Revista Estudos de Avaliação e Educação*. São Paulo, v. 26, n. 63, pp. 570-594, set./dez.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores* (5ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Santos, D., Barros, R. P. de, Mendonça, R., & Quintaes, G. (2000). Determinantes do desempenho educacional do Brasil. *Encontro da Anpec*.
- Santos, F. A. (2013). As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do ProEMI no Rio Grande do Norte. *Tese de doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Santos, J. M. T. (2013). Políticas para o Ensino Médio: Recontextualizações no contexto da prática. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia-GO.
- Santos, L. L. C. P. (2002). Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80. Disponível em: <http://www.sciello.br/sciello.php> . Acesso em: 12 fev. 2016.
- Sarmento, M. (1996). Profissionalidade. *Rumos*. n° 9, p.15.
- Saviani, N. (1996). Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?. *Congresso Nacional de Educação*, 1., 02 ago, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CONED, 1996. Mesa redonda: Política de ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Saviani, N. (2003). *Saber escolar, currículo e didática*. 4. ed. Campinas: Autores Associados.
- SEDUC. (n/d). *Livreto da Superintendência Escolar*. Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/Superintendencia_Escolar/livreto_superintendencia.pdf. Acesso em 21/04/2016.
- SEDUC. (2009). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. *Coleção Escola Aprendente: Matrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Governo do Estado do Ceará. Disponível em: http://www.spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2013/05/livro_matrizes_curriculares.pdf. Acesso em 10/10/2015.

- SEDUC. (2011). Secretaria da Educação Básica. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE. *Boletim Pedagógico*. Vol. 3. Língua Portuguesa 3º ano ensino médio. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/colecao/2011-2/>.
- SEDUC. (2011). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim do Sistema*. Volume I.
- SEDUC. (2011). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim do Gestor*.
- SEDUC. (2011). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico Língua Portuguesa*. 3º ano do Ensino Médio. Volume III.
- SEDUC. (2011). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico Matemática*. 3º ano do Ensino Médio. Volume III.
- SEDUC. (2011). Secretaria da Educação Básica. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE. *Boletim Pedagógico*. Vol. 3. Língua Portuguesa 3º ano ensino médio. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/colecao/2011-2/>.
- SEDUC. (2012). Secretaria da Educação Básica. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE/2012. Resultados por Escola*. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/resultados/resultados-por-escola/>.
- SEDUC. (2012). Secretaria da Educação. *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio*. SPAECE/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 3 (jan/dez), Juiz de Fora.
- SEDUC. (2012). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim do Sistema de Avaliação*.
- SEDUC. (2012). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim da Gestão Escola*.
- SEDUC. (2012). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio*.
- SEDUC. (2012). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico de Matemática – Ensino Médio*.
- SEDUC. (2013). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim do Sistema de Avaliação*.
- SEDUC. (2013). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim da Gestão Escolar*.
- SEDUC. (2013). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio e Eja 1º e 2º Período*.
- SEDUC. (2013). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico de Matemática – Ensino Médio e Eja 1º e 2º Período*.

- SEDUC. (2014). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim do Sistema de Avaliação*.
- SEDUC. (2014). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim da Gestão Escolar*.
- SEDUC. (2014). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa – Ensino Médio e Eja 1º e 2º Período*.
- SEDUC. (2014). Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. *Boletim Pedagógico de Matemática – Ensino Médio e Eja 1º e 2º Período*.
- SEDUC. (2014). Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2014. *Boletim do Sistema de Avaliação*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora – Anual.
- Silva, M. R. (2015). Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, pp. 367-379, jul./dez.
- Silva, M. R., & Colantonio, E. M. (2014). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58 jul.-set.
- Silva, T. T. (1995). Apresentação. In Goodson, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 5. ed. São Paulo: Vozes, pp. 7-13.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, V. B. (2012). Um modelo para autoavaliação de instituições de ensino médio: uma contribuição para a gestão educacional. *Dissertação de mestrado*. Universidade Estadual Norte Fluminense – RJ.
- Soares, F. (2014). Precisamos rever o ensino médio', diz ministro da Educação sobre Ideb, 2014. *Jornal o globo online*. Dt: 05/09/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/precisamos-rever-o-ensino-medio-diz-ministro-da-educacao-sobre-ideb.html>. Acesso em 02/11/2015.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sobrinho, J. D. (2009). Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In D. Leite (Org.), *Avaliação participativa e qualidade. Os atores locais em foco* (pp. 33-55). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa. Fundação Calouste Glubenkian
- Stake, R. (2012). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Ed.

- Strasburg (2010). Relato de experiência da SMED de São Leopoldo a respeito da avaliação de larga escala. In F.Werle, (Ed) *Avaliação em larga escala Foco na Escola*. São Leopoldo: Oikos.
- Szymanski, H. (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: prática reflexiva*: liber livro editora.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A., & Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995-2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5) pp.621-647.
- Teodoro, A., & Montané, A. (Org.). (2009). *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Gernania.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1981). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Vasconcellos, M. M. M. (2009). *Avaliação & ética*. 2. ed. Londrina: Eduel.
- Unesco. (2015). *Relatório de Monitoramento Global de EPT. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios*, 2015. Editora UNESCO.
- Unesco. (2015). *Rethinking education – towards a global common good?* Paris: Unesco, 2015.
- Unicef (2014). *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos* / [coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva Augusto e J. M. Pinto Madureira (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (11ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Veiga-Neto, A., & Nogueira; C. E. (2010). Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In Dalben, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 49-66.
- Veiga, L.P.A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição Papyrus.
- Veiga, L.P.A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papyrus.
- Veloso, L. (Org.). (2013). *Escolas e avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Veloso, L., & Vitorino, T. (2013). Aprendizagem e resultados escolares. In Veloso, L. (Org.). *Escolas e avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 77-92.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wolff, L.(n/d). *Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros*. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Rio de Janeiro: Preal-Brasil; Fundação Getúlio Vargas, s.d. Disponível em:
http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluaciones_educacionales_AL_portugues_wolff.pdf. Acesso em 03/02/2016.

- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4a ed.). Porto Alegre: Editora Bookman.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: do Sociostrutivismo ao Realismo Social na Sociologia da Educação*. Porto: Porto.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, pp. 609-623.
- Young, M. (2013). A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In Favacho, A. M.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação, divergências e tensões*. Curitiba: CRV, pp. 11-31.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, V. 44, n. 151, pp. 190-202. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: jul. 2015.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Apêndices

Apêndice 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI/JF(Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a investigação, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Obrigada pela sua participação!



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO BRAGA/ PORTUGUAL
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI/JF(Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil.”

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI/JF(Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil.”, que desenvolvo no Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Minho em Braga/Portugal, sob a orientação do Professor Doutor José Augusto Pacheco. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estou realizando. Sua colaboração nesse estudo será de muita importância, mas se desistir a qualquer momento isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, residente e domiciliado na _____Portador da cédula de identidade, RG_____e inscrito no CPF _____nascido(a) em ____/____/_____, abaixo assinado (a) , concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo “Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI/JF(Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil.”

O participante da pesquisa fica ciente:

Os objetivos da investigação são: identificar os indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir nas escolas publicas de ensino regular cearenses a partir da implantação do ProEMI/JF; caracterizar os impactos e efeitos curriculares do programa nos resultados escolares; conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF e conhecer as ações da gestão escolar, professores e superintendentes escolares direcionadas a construção(melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola;

Os dados serão coletados(primeira etapa) por meio de aplicação de questionários com questões fechadas e abertas junto a Professores de Língua Portuguesa, Professores de Matemática, Diretores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Superintendentes Escolares de todas as 100 escolas públicas cearenses de ensino médio regular que participaram do Ciclo 1 do ProEMI/JF. Também será aplicado o questionário com a Coordenadora Geral do ProEMI/JF no Estado do Ceará Para maior amplitude da pesquisa serão realizadas entrevistas com Professores de Língua Portuguesa, Professores de Matemática, Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos das duas escolas publicas de ensino médio cearenses, que obtiveram melhor desempenho/crescimento no SPAECE ao longo do Ciclo 1 do ProEMI/JF, considerando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como com as duas escolas revelaram as maiores dificuldades de desempenho no SPAECE ao longo do Ciclo 1 do programa em estudo.

Os participantes da pesquisa são voluntários, não sendo obrigatória à participação.

A participação na pesquisa, como respondente do questionário e das entrevistas não tem outro objetivo senão o da coleta de informação sobre o tema em estudo, bem como não causará a você nenhum gasto com relação ao estudo.

O participante tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem a necessidade de qualquer explicação.

A desistência não causará prejuízo ao participante.

O presente estudo tem finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento da temática estudada, além de fornecer subsídios para o estado do Ceará, mais especificamente, para Secretaria de Educação do Estado sobre os impactos do ciclo 1 do ProEMI/JF nos indicadores de qualidade escolar.

Os participantes da pesquisa deverão assinar o formulário de consentimento livre e esclarecido, que consiste em instrumento para anuência à participação, esse instrumento tem como objetivo principal à proteção dos participantes.

O participante da pesquisa não receberá nenhum tipo de remuneração e recompensa, sendo sua participação voluntária;

Todo material coletado, assim como os nomes dos participantes, serão resguardados em sigilo;

O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados;

A apresentação e defesa serão públicas e poderá também ser objeto de participação em eventos nacionais e internacionais;

Caso o participante da pesquisa desejar poderá pessoalmente, ou por meio de telefone entrar em contato com o pesquisador responsável para tomar conhecimento dos resultados finais da pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados finais dessa pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados finais dessa pesquisa.

Fortaleza _____/_____/2016.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas. Desta forma aceito participar da referida pesquisa.

Assinatura do participante: _____

Responsável pela pesquisa:

Kenia Edjane B. de Oliveira

Pesquisadora Responsável

Contato da Pesquisadora: (88) 9 96093363 – keniaedjane@hotmail.com

Apêndice 2 – Questionário - Professores

Este inquérito por questionário enquadra-se no projeto de pesquisa que realizo na Universidade do Minho (Portugal), para a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Esta pesquisa tem como Tema: **“Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil”**.

A sua colaboração é muito importante para o sucesso da pesquisa. Todos os dados são confidenciais e serão tratados unicamente a nível estatístico.

Este questionário é **anônimo** e as suas respostas não serão divulgadas de forma individual. Não existem respostas certas ou erradas. Procure responder às perguntas do questionário de acordo com as indicações.

Agradeço desde já sua contribuição.

Kênia Bezerra

I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

(Por favor, selecione a situação que melhor se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. Indique o seu gênero

- Masculino
- Feminino

2. Qual a sua idade?

- Menos de 30 anos
- Entre 31 a 35 anos
- Entre 36 a 40 anos
- Entre 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

3. Qual nível de escolaridade mais alto que você concluiu?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Outra/Qual _____

4. Qual o seu tempo de serviço na função que ocupa?

- Menos de 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Entre 11 a 15 anos
- Entre 16 a 20 anos
- Entre 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

5. Qual disciplina ensina?

- Matemática
- Português

II – DADOS DE OPINIÃO

1. Você concorda com as afirmativas:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria do ensino.					
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos resultados escolares dos alunos.					

2. Você participou da construção do Projeto de Redesenho Curricular na escola em que é professor?

- Sim
- Não

3. Os contributos do ProEMI/JF para inovações nas praticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular deve ser considerado:

- Muito insatisfatório
- Insatisfatório
- Sem opinião
- Satisfatório

Muito satisfatório

4. No que se refere a melhoria do processo ensino – aprendizagem, o Projeto de Redesenho Curricular executado nesta escola, propiciou algum impacto quanto aos itens elencados na tabela abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
O programa tem atendido ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa						
Tem se focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM						
As ações articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras						
As ações tem foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento						
As atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento						
As atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes						
Há o fomento às atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes						
Há fomento as atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes						

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
Há fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento						
São ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento						
Há estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas						
Há consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar						
Existe participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)						
Todas as mudanças curriculares atendem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas						

5. Você concorda com a afirmativa abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Houve mudanças/ inovações significativas na prática pedagógica com a implantação do ProEMI/JF					

6. Com a implantação do ProEMI, com que frequência houveram implementação na prática pedagógica que contemplem as características elencadas pelos itens abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar)

	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Utilização de novos materiais curriculares					
Utilização de novas tecnologias					
Utilização de novas teorias curriculares e tendências progressistas					

	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Abordagem por competências					
Abertura ao dialogo e flexibilidade					
Avaliação formativa					
Adequação a diversidade					
Aulas contextualizadas					
Aulas interdisciplinares					
Desperta o senso crítico-reflexivo do aluno					
Realiza momentos de iniciação científica					
Utiliza a cultura de projetos					
Adequação as necessidades de aprendizagem dos alunos					
Utiliza a pedagogia problematizadora					
Realização de atividades inovadoras					
Planejamento em grupo, por área de conhecimento					
Valorização de um trabalho direcionado para a construção de aprendizagens significativas					
Estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da pratica pedagógica					

7. Com a implantação do ProEMI/JF nesta escola, como você considera o desempenho dos alunos, na disciplina que leciona, levando em consideração o período de 2012 a 2014 foi:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Muito insatisfatório
- Insatisfatório
- Sem opinião
- Satisfatório
- Muito insatisfatório

8. Com a implantação do ProEMI/JF nesta escola, você afirma que foram construídas aprendizagens significativas, na disciplina que leciona?

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Discordo
- Discordo parcialmente
- Sem opinião
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

9. A partir da implantação do ProEMI que indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) passaram a existir nesta escola?

10. Quais são, do seu ponto de vista, os principais fatores responsáveis para que o ProEMI/JF obtivesse o sucesso almejado?

11. Quais as suas perspectivas sobre as potencialidades dos ProEMI/JF para a inovação educativa/curricular e para construção de aprendizagens significativas?

12. Qual teoria curricular prevalece nessa escola? Que praticas escolares reflete a teoria curricular seguida nessa instituição de ensino? Faça uma análise crítica dessa situação.

Apêndice 3 – Questionário – Diretores e Coordenadores

Este inquérito por questionário enquadra-se no projeto de pesquisa que realizo na Universidade do Minho (Portugal), para a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Esta pesquisa tem como Tema: **“Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil”**.

A sua colaboração é muito importante para o sucesso da pesquisa. Todos os dados são confidenciais e serão tratados unicamente a nível estatístico.

Este questionário é **anônimo** e as suas respostas não serão divulgadas de forma individual. Não existem respostas certas ou erradas. Procure responder às perguntas do questionário de acordo com as indicações.

Agradeço desde já sua contribuição.

Kênia Bezerra

I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

(Por favor, selecione a situação que melhor se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. Indique o seu gênero

- Masculino
- Feminino

2. Qual a sua idade?

- Menos de 30 anos
- Entre 31 a 35 anos
- Entre 36 a 40 anos
- Entre 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

3. Qual nível de escolaridade mais alto que você concluiu?

- Licenciatura
- Bacharelado
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Outra/Qual _____

4. Que função que ocupa na escola?

- Coordenador
 Diretor

5. Qual o seu tempo de serviço na função que ocupa?

- Menos de 5 anos
 Entre 6 a 10 anos
 Entre 11 a 15 anos
 Entre 16 a 20 anos
 Entre 21 a 25 anos
 Mais de 25 anos

II – DADOS DE OPINIÃO

1. Você concorda com as afirmativas:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria do ensino.					
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos resultados escolares dos alunos.					

2. Você participou da construção do Projeto de Redesenho Curricular na escola?

- Sim
 Não

3. Os contributos do ProEMI/JF para inovações nas praticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular deve ser considerado:

- Muito insatisfatório
 Insatisfatório
 Sem opinião
 Satisfatório

Muito satisfatório

4. No que se refere a melhoria do processo ensino – aprendizagem, o Projeto de Redesenho Curricular executado nesta escola, propiciou algum impacto quanto aos itens elencados na tabela abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
O programa tem atendido ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa						
Tem se focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM						
As Ações articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras						
As ações tem foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento						
As atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento						
As atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes						
Há o fomento às atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes						
Há fomento as atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes						
Há fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento						
São ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento						

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
Há estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas						
Há consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar						
Existe participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)						
Todas as mudanças curriculares atendem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas						

5. Você concorda com a afirmativa abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Houve mudanças/ inovações significativas na prática pedagógica com a implantação do ProEMI/JF					

6. Com a implantação do ProEMI, com que frequência houveram implementação na prática pedagógica que contemplem as características elencadas pelos itens abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar)

	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Utilização de novos materiais curriculares					
Utilização de novas tecnologias					
Utilização de novas teorias curriculares e tendências progressistas					
Abordagem por competências					
Abertura ao diálogo e flexibilidade					
Avaliação formativa					
Adequação a diversidade					
Aulas contextualizadas					

	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Aulas interdisciplinares					
Desperta o senso crítico-reflexivo do aluno					
Realiza momentos de iniciação científica					
Utiliza a cultura de projetos					
Adequação as necessidades de aprendizagem dos alunos					
Utiliza a pedagogia problematizadora					
Realização de atividades inovadoras					
Planejamento em grupo, por área de conhecimento					
Valorização de um trabalho direcionado para a construção de aprendizagens significativas					
Estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da prática pedagógica					

7. Com a implantação do ProEMI/JF nesta escola, como você considera o desempenho dos alunos, nas disciplinas de português e matemática, levando em consideração o período de 2012 a 2014 foi:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Muito insatisfatório
- Insatisfatório
- Sem opinião
- Satisfatório
- Muito insatisfatório

8. Com a implantação do ProEMI/JF nesta escola, você afirma que foram construídas aprendizagens significativas, nas disciplinas de português e matemática?

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Discordo
- Discordo parcialmente
- Sem opinião
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

9. A partir da implantação do ProEMI que indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) passaram a existir nesta escola?

10. Quais são, do seu ponto de vista, os principais fatores responsáveis para que o ProEMI/JF obtivesse o sucesso almejado?

11. Quais as suas perspectivas sobre as potencialidades dos ProEMI/JF para a inovação educativa/curricular e para construção de aprendizagens significativas?

12. Qual teoria curricular prevalece nessa escola? Que praticas escolares reflete a teoria curricular seguida nessa instituição de ensino? Faça uma análise critica dessa situação.

Apêndice 4 – Questionário – Superintendente escolar

Este inquérito por questionário enquadra-se no projeto de pesquisa que realizo na Universidade do Minho (Portugal), para a obtenção do grau de doutor em Ciências da Educação. Esta pesquisa tem como Tema: **“Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil”**.

A sua colaboração é muito importante para o sucesso da pesquisa. Todos os dados são confidenciais e serão tratados unicamente a nível estatístico.

Este questionário é **anônimo** e as suas respostas não serão divulgadas de forma individual. Não existem respostas certas ou erradas. Procure responder às perguntas do questionário de acordo com as indicações.

Agradeço desde já sua contribuição.

Kênia Bezerra

I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

(Por favor, selecione a situação que melhor se lhe aplica ou escreva, se for esse o caso)

1. Indique o seu gênero

- Masculino
- Feminino

2. Qual a sua idade?

- Menos de 30 anos
- Entre 31 a 35 anos
- Entre 36 a 40 anos
- Entre 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

3. Qual nível de escolaridade mais alto que você concluiu?

- Licenciatura
- Bacharelado

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outra/Qual _____

4. Qual o seu tempo de serviço na função que ocupa?

- Menos de 5 anos
- Entre 6 a 10 anos
- Entre 11 a 15 anos
- Entre 16 a 20 anos
- Entre 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

II – DADOS DE OPINIÃO

1. Você concorda com as afirmativas:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria do ensino.					
A implantação do ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos resultados escolares dos alunos.					

2. Você participou da construção do Projeto de Redesenho Curricular na escola?

- Sim
- Não

3. Os contributos do ProEMI/JF para inovações nas praticas educativas/curriculares propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular deve ser considerado:

- Muito insatisfatório
- Insatisfatório
- Sem opinião
- Satisfatório
- Muito satisfatório

4. No que se refere a melhoria do processo ensino – aprendizagem, o Projeto de Redesenho Curricular executado nesta escola, propiciou algum impacto quanto aos itens elencados na tabela abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
O programa tem atendido ampliação da carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa						
Tem se focado em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM						
As Ações articulam os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras						
As ações tem foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento						
As atividades teórico-práticas fundamentam os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens,						

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Sem opinião
de matemática e outros espaços que potencializam aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento						
As atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, são desenvolvidas em ambientes que utilizam recursos e tecnologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes						
Há o fomento às atividades de produção artística que promovem a ampliação do universo cultural dos estudantes						
Há fomento as atividades esportivas e corporais que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes						
Há fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento						
São ofertadas ações que estão estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento						
Há estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas						
Há consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar						
Existe participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)						
Todas as mudanças curriculares atendem às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas						

5. Você concorda com a afirmativa abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar)

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Houve mudanças/ inovações significativas na prática					

pedagógica com a implantação do ProEMI/JF					
--	--	--	--	--	--

6. Com a implantação do ProEMI, com que frequência houveram implementação na pratica pedagógica que contemplem as características elencadas pelos itens abaixo:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar)

	Nunca	Às vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Utilização de novos materiais curriculares					
Utilização de novas tecnologias					
Utilização de novas teorias curriculares e tendências progressistas					
Abordagem por competências					
Abertura ao dialogo e flexibilidade					
Avaliação formativa					
Adequação a diversidade					
Aulas contextualizadas					
Aulas interdisciplinares					
Desperta o senso crítico-reflexivo do aluno					
Realiza momentos de iniciação científica					
Utiliza a cultura de projetos					
Adequação as necessidades de aprendizagem dos alunos					
Utiliza a pedagogia problematizadora					
Realização de atividades inovadoras					
Planejamento em grupo, por área de conhecimento					
Valorização de um trabalho direcionado para a construção de aprendizagens significativas					
Estudo e análise dos resultados do SPAECE para revisão e replanejamento da pratica pedagógica					

7. Com a implantação do ProEMI/JF na escola que você acompanha, como considera o desempenho dos alunos, nas disciplinas de português e matemática, levando em consideração o período de 2012 a 2014 foi:

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Muito insatisfatório
- Insatisfatório
- Sem opinião
- Satisfatório
- Muito insatisfatório

8. Com a implantação do ProEMI/JF na escola que acompanha, você afirma que foram construídas aprendizagens significativas, nas disciplinas de português e matemática?

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Discordo
- Discordo parcialmente
- Sem opinião
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

9. A partir da implantação do ProEMI/JF que indicadores de qualidade intraescolar (de natureza curricular) passaram a existir nesta escola?

10. Quais são, do seu ponto de vista, os principais fatores responsáveis para que

13) Como você autoavalia a sua contribuição para o sucesso do ProEMI/JF junto a escola que acompanha?

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Muito insatisfatório
- Insatisfatório
- Sem opinião
- Satisfatório
- Muito insatisfatório

14) Você se considera preparado para realizar a sua função junto a escola no que se refere ao ProEMI/JF?

(assinale com um x o quadrado associado a resposta que quer dar em cada item)

- Muito insatisfatoriamente
- Insatisfatoriamente
- Sem opinião
- Satisfatoriamente
- Muito satisfatoriamente

15) Que ações a superintendencia escolar tem realizado para construção de indicadores de qualidade intraescolar e a efetivação do ProEMI/JF ? Quais as limitações da superintencia nesse sentido? Quais as sugestões para superar estas limitações?

Apêndice 5 – Guião de entrevista para professores de Língua Portuguesa e Matemática

Tema- “Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI(Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil

Entrevistados: Professores de Português e Matemática

Objetivos da investigação:

- Identificar a partir da implantação do ProEMI/JF que indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) passaram a existir na escola;
- Identificar os contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular;
- Conhecer o impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar;
- Conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF;
- Conhecer as ações dos professores e da gestão escolar direcionados a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade intraescolares e a efetivação do sucesso do ProEMI/JF na escola.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A – Legitimação da entrevista	Apresentação e saudação; <ul style="list-style-type: none"> • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; • Explicar o processo da entrevista 		<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar autorização para a gravação em áudio; • Informar a confidencialidade das respostas; • Devolução da transcrição para correção.
B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de serviço; • Habilitações académicas • Tempo de serviço como professor 	
C- Indicadores de Qualidade intraescolares, de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar o conhecimento prévio sobre os indicadores de qualidade intraescolares a nível curricular. • Relacionar os indicadores de qualidade com o desempenho dos alunos; • Identificar se o ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos indicadores de qualidade intraescolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua visão sobre o ProEMI/JF? Como o integra na organização curricular brasileira e da disciplina que leciona? • Que indicadores de qualidade intraescolar, de natureza curricular, você reconhece existir no referido programa? • O ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos indicadores de qualidade intraescolares? De que modo? 	Atenção para as intervenções necessárias

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
D- Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar mudanças realizadas no Projeto de Redesenho Curricular, que tem contribuído para o sucesso escolar; • Conhecer fatores dificultantes da efetivação do projeto de redesenho curricular; 	<ul style="list-style-type: none"> • Que mudanças do PRC foram mais significativas para o sucesso do Programa na disciplina que leciona? • Que fatores tem dificultado e/ou potenciado o projeto de redesenho curricular no que se refere a disciplina que leciona? 	
E- Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar mudanças realizadas na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI/JF; • Relacionar as mudanças realizadas na prática pedagógica com a melhoria da aprendizagem; • Identificar os contributos do ProEMI/JF para inovações nas praticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular; 	<ul style="list-style-type: none"> • Que mudanças curriculares aconteceram na sua prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI/JF? Você considera essas mudanças inovadoras? Por quê? • Na sua percepção, as mudanças na sua pratica pedagógica contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos? • Que ações, a partir da implantação do ProEMI/JF, você tem realizado para melhoria da sua prática pedagógica? 	
F- Desempenho do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fatores de qualidade intraescolares, de natureza curricular, interferem no desempenho dos alunos no SPAECE; 	<ul style="list-style-type: none"> • Que ações você tem realizado para melhorar o desempenho dos seus alunos? • Que fatores tem interferido no desempenho dos alunos no SPAECE? • Você tem percebido que está melhorando a qualidade do desempenho dos seus alunos? Através de quais indicadores de qualidade intraescolar? • Que ações a gestão escolar tem realizado para melhoria do desempenho dos alunos? 	
G- ProEMI	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o principal impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar? 	

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a visão do coordenador/diretor acerca do ProEMI/JF; • Conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF; • Conhecer as ações dos professores e gestão escolar direcionados a construção(melhoria) dos indicadores de qualidade intraescolares e a efetivação do ProEMI/JF na escola; • Conhecer a visão dos professores acerca da contribuição dos superintendentes escolares para a concretização dos objetivos do ProEMI/JF. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua visão acerca do ProEMI/JF nessa escola e na sua disciplina? • Há algum fator que tem dificultado a implementação do ProEMI/JF nesta escola e na sua disciplina? Quais? • Que ações a gestão escolar tem realizado para que os objetivos do ProEMI/JF sejam alcançados? • Que ações você tem realizado para que os objetivos do ProEMI/JF sejam alcançados na sua disciplina? • Os superintendentes escolares tem contribuído para os objetivos do ProEMI/JF serem alcançados na escola ? De que forma? 	
<p>H- Finalização da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; • Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista 		

Apêndice 6 – Guião de entrevista para gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos)

TEMA- Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI (Programa Para Inovação no Ensino Médio) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil

Entrevistado: Diretor (a) da escola; Coordenador (a) pedagógico (a) da escola;

Objetivos da investigação:

- Identificar a partir da implantação do ProEMI/JF que indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) passaram a existir na escola;
- Identificar os contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular;
- Conhecer o impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar;
- Conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF;
- Conhecer as ações da gestão escolar direcionadas a construção (melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do sucesso do ProEMI/JF na escola.

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A- Legitimação da entrevista	<p>Apresentação e saudação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; • Explicar o processo da entrevista. 		<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar autorização para a gravação em áudio; • Confidencialidade das respostas; • Devolução da transcrição para correção.
B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o inquirido a nível pessoal e profissional; • Explicitar as motivações para a iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de serviço; • Habilitações académicas • Tempo de serviço como diretor/coordenador. 	
C- Indicadores de Qualidade intraescolares, de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar o conhecimento prévio sobre os indicadores de qualidade intraescolares a nível curricular; • Relacionar os indicadores de qualidade com o desempenho dos alunos; • Identificar se o ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos indicadores de 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua visão sobre o ProEMI/JF? Como o integra na organização curricular brasileira? • Que indicadores de qualidade intraescolar (natureza curricular) você reconhece existir no referido programa? • O ProEMI/JF contribuiu para melhoria dos indicadores de qualidade intraescolares? De que modo? 	Atenção para as intervenções necessárias

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
	<p>qualidade intraescolares.</p>		
<p>D- Projeto de Redesenho Curricular (PRC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar mudanças realizadas no Projeto de Redesenho Curricular, que tem contribuído para o sucesso escolar; • Conhecer fatores dificultantes da efetivação do projeto de redesenho curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que mudanças do PRC foram mais significativas para o sucesso da escola? • Que fatores tem dificultado e/ou potenciado o projeto de redesenho curricular? 	
<p>E- Prática Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar mudanças realizadas na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI/JF; • Relacionar as mudanças realizadas na prática pedagógica com a melhoria da aprendizagem; • Identificar os contributos do ProEMI/JF para inovações nas práticas educativas propostas pelo Projeto de Redesenho Curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que mudanças curriculares aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI? Você considera essas mudanças inovadoras? • Na sua percepção, as mudanças na prática pedagógica contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos? • Que ações, a partir da implantação do ProEMI/JF a gestão escolar tem realizado para melhoria da prática pedagógica? 	<p>Sempre que a resposta se resumir em sim ou não, construir espaço de diálogo para que seja complementada</p>
<p>F- Desempenho do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fatores de qualidade intraescolares que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que ações a escola tem realizado para melhorar o desempenho dos seus alunos? • Que fatores tem interferido no desempenho dos alunos no SPAECE? • A escola tem percebido que está melhorando a qualidade do desempenho dos seus alunos? Através de quais indicadores? • Que ações a gestão escolar tem realizado para melhoria do desempenho do aluno? 	
<p>G- ProEMI/JF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar; • Identificar a visão do 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o principal impacto do ProEMI/JF no sucesso escolar? • Qual a sua visão acerca 	

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
	<p>coordenador/diretor acerca do ProEMI/JF;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF; • Conhecer as ações da gestão escolar direcionadas a construção(melhoria) dos indicadores de qualidade intraescolares e a efetivação do ProEMI/JF na escola; • Conhecer a visão dos gestores escolares acerca da contribuição dos superintendentes escolares para a concretização dos objetivos do ProEMI/JF 	<p>do ProEMI/JF nessa escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há algum fator que tem dificultado a implementação do ProEMI/JF? Quais? • Que ações a gestão escolar tem realizado para que os objetivos do ProEMI/JF sejam alcançados? • Os superintendentes escolares tem contribuído para que os objetivos do ProEMI/JF sejam alcançados na escola? De que forma? • As ações em contra-turno acontecem? Se não acontecem, como a escola faz para realizá-la? (alunos da zona rural); • Há sugestões por parte dos superintendentes, nesse sentido? Se mostram conhecedores do que propõe cada macrocampo? 	
<p>H- Finalização da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração; • Dialogar e combinar a forma de facultar a transcrição da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • 	

Apêndice 7 – Grelha de análise da entrevista realizada aos diretores/coordenadores das escolas R1, T3 e T6

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	B1- Tempo de serviço; B2- Habilitações académicas B3-Tempo de serviço como diretor/coordenador.	B1 – Coord. T6: 22 anos
		B2 – Coord. T6: Graduação em Letras e Especialização em Gestão Escolar.
		B3 – Coord. T6: 5 anos
		B1 – Dir. T6: 19 anos
		B2 – Dir. T6: Graduado em Letras e Direito, Especialista em Gestão Escolar e Língua Portuguesa.
		B3 – Dir. T6: 3 anos
		B1 – Coord. T3: 20 anos
		B2 – Coord. T3: Graduado em Administração, possui Esquema 01, com Especialização em Gestão Escolar,
		B3 – Coord. T3: 2 anos
		B1 – Dir. T3: 12 anos
		B2 - Dir. T3: Graduada em Matemática, especialização em Matemática, Psicopedagogia e Gestão Pedagógica.
		B3 - Dir. T3: Inaudível
		B1 – Coord. R1: 10 anos
		B2 - Coord. R1: Graduada em Língua Portuguesa e Literatura Estrangeira com Especialização em Língua Estrangeira e Portuguesa, cursa Mestrado em Educação.
		B3 - Coord. R1: 2 anos e meio
B1 – Dir. R1: Inaudível		
B2 - Dir. R1: Graduação em Economia		
B3 - Dir. R1: Inaudível		

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
C- Indicadores de Qualidade intraescolares, de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> • C1- Visão sobre o ProEMI; Integração do programa na organização curricular brasileira; • C2 -Indicadores de qualidade intraescolar(natureza curricular) reconhecida no ProEMI • C3 - Contribuiu do ProEMI para os indicadores de qualidade intraescolares; 	C1 – Coord. T6: Contribuiu com a parte financeira.
		C2 – Coord. T6: Melhorou os aspectos relacionados à leitura e produção textual.
		C3 – Coord. T6: Um pouco.
		C1 - Dir. T6: A discussão e a proposta são fabulosas, porém, permanecem no campo da teoria. Tendo em vista toda complexidade que permeia os debates sobre o currículo e a falta de embasamento por parte dos seus autores.
		C2 - Dir. T6: Reconheço, especificamente, quando se trata dos resultados da avaliação externa.
		C3 - Dir. T6: Contribuiu, pois, somente a ideia de discutir a avaliação, da escola organizar seu trabalho e o seu planejamento, bem como, acompanhar e tentar alinhar

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		esses espaços já é uma contribuição grandiosa.
		C1 - Coord. T3: As coisas são colocadas de cima para baixo, não existindo uma discussão acerca do currículo. O ProEMI/JF veio para melhorar, mas, ainda deixa muito na desejar.
		C2 - Coord. T3: Não existem.
		C3 - Coord. T3: Inaudível
		C1 - Dir. T3: Tem uma boa proposta, porém, existem dificuldades para pôr a mesma em prática.
		C2 - Dir. T3: O professor passou a ter um olhar mais dinâmico.
		C3 - Dir. T3: Contribuiu para as ações de alguns professores, também para a melhoria do acompanhamento pedagógico.
		C1 - Coord. R1: É uma questão complexa de se abordar. A junção entre PROEMI/JF ainda não ficou bem compreendida. Ainda há dificuldades de trabalhar os macrocampos dentro da questão curricular brasileira.
		C2 -Coord. R1: Focamos no macrocampo acompanhamento pedagógico, onde pensamos na construção de uma proposta curricular que realmente atenda com mais eficiência os alunos. Nesse sentido, o redesenho da proposta curricular mais sistematizada e pé no chão dentro da proposta pedagógica da escola, é um indicador de qualidade, lembrando que anteriormente era tudo solto.
		C3 - Coord. R1: Construção de um projeto de redesenho curricular sistematizado e de acordo com o contexto. Os macrocampos e as metodologias nos deram grande suporte para a inovação das atividades cotidianas.
		C1 - Dir. R1: Não considero viável a integração do PROEMI com o JF, prefiro as metodologias do JF. Pois não há estrutura para o que propõe o ensino médio inovador, ainda que os macrocampos desse programa tenham dado uma ideia melhor para a escola. Também o recurso chega muito atrasado.
		C2 - Dir. R1: Nos não cumprimos tudo na integra, pois não temos estrutura para fazer a reorganização curricular. Também acho muito complicado, inclusive nem sei responder a importância dessa base curricular. Mas, posso afirmar, que aqui temos uma escola viva, trabalhamos com projetos, com musicas, dança, bandas, nos focamos nos descritores que os alunos tem dificuldade, também, fazemos um trabalho aprofundado em cima de leitura e produção

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		textual.
		C3 - Dir. R1: Além dos citados anteriormente (C2), o programa nos motivou a fazer um trabalho de resgate da auto estima de nossos alunos. Gestão compartilhada, participação da comunidade escolar e aprofundamento de conhecimento sobre as avaliações.

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
D- Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	<ul style="list-style-type: none"> • D1- Mudanças mais significativas proporcionadas pelo PRC para o sucesso da escola; • D2- Fatores dificultantes e/ou potenciadores do projeto de redesenho curricular; 	D1 – Coord. T6: Formas de se trabalhar melhoraram.
		D2 – Coord. T6: Estrutura familiar dos nossos alunos e a indisciplina destes, bem como, falta de tempo dos professores (pois a maioria trabalha mais que 300h/mês).
		D1 – Dir. T6: Não vejo muito avanço nessa questão, entretanto, o nosso querer, nossa audácia de aperfeiçoar um trabalho já pode ser considerado um avanço.
		D2 - Dir. T6: A complexidade de redesenhar o currículo, até porque, dos nossos alunos, uma pequena minoria ingressam na universidade, os demais preferem seguir uma formação para o trabalho, assim, deve ser sufocante alguns conhecimentos científicos trabalhados na escola em algumas disciplinas. É impossível redesenhar um currículo com orientações encaminhadas via e-mail, com 20 ou 30 páginas. Redesenhar o currículo é algo complexo, requer um bom aprofundamento teórico e muita segurança.
		D1 - Coord. T3: Vejo pouca mudança, acredito que a gestão deva cobrar mais para que haja melhora no resultado.
		D2 - Coord. T3: Inaudível
		D1 - Dir. T3: O direcionamento maior para um trabalho interdisciplinar.
		D2 - Dir. T3: Falta de tempo para executar as ações; atraso no recurso; grande rotatividade de professores.
		D1 - Coord. R1: As mudanças foram muitas, pois foi feito um diagnóstico da escola e, a partir daí, a estruturação de um plano de ação, repensando as práticas pedagógicas voltadas para os resultados, além, da compreensão da necessidade de estudarmos muitos mais para atendermos as necessidades dos nossos alunos.
		D2 - Coord. R1: O principal fator é a questão do tempo pedagógico, pois não temos condição de numa escola regular que funciona os três turnos, complementarmos a carga horaria como propor o programa nos contra turnos. Não há estrutura para isso.
		D1 - Dir. R1: Passamos a fazer um trabalho

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		<p>mais aprofundado. Também nos focamos em projetos científicos, o resgate da auto estima foi imprescindível, a dinamização das ações, a criação de uma escola viva, bem como, a cobrança e o monitoramento de tudo onde merece destaque um trabalho personalizado para cada aluno e junto a família de cada aluno.</p> <p>D2 - Dir. R1:</p>

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
E- Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • E1- Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI e se estas são inovadoras; • E2- Mudanças na prática pedagógica e a contribuição destas para a melhoria da aprendizagem dos alunos • E3- Ações, a partir da implantação do ProEMI, realizadas pela gestão escolar para melhoria da prática pedagógica 	E1 - Coord. T6: Pouquíssimas mudanças, lembrando que, os professores que possuem uma maior bagagem precisam completar suas rendas em outras escolas e, desta forma, não têm o tempo necessário que o projeto pede, para que haja uma maior dedicação. Uma questão crucial em nossa escola é a péssima estrutura do ambiente, pois falta praticamente tudo. Os alunos não têm motivação para estudar numa escola que eles consideram “muito feia”, assim, vivemos tentando tirar leite de pedra.
		E2 - Coord. T6: Poucas, mas, mesmo assim contribuíram. Um exemplo de sucessos é a pedagogia de projetos.
		E3 - Coord. T6: Atuar junto aos Professores Coordenadores de Áreas (PCA), na seleção dos conteúdos mais significativos e nos planejamentos semanais.
		E1 -Dir. T6: Não vejo essas mudanças como inovadoras, porém, as orientações deram alguma contribuição. Além disso, alguns professores são resistentes a inovação.
		E2 - Dir. T6: Contribuíram sim, pois percebemos que houve melhoria no desempenho no SPAECE e ENEM. A CREDE no processo de lotação manda para nós os professores que sobraram, ou seja, que as outras escolas não quiseram.
		E3 - Dir. T6: Elaboração do plano e monitoramento das ações.
		E1 - Coord. T3: Muito poucas, até porque, na Educação as mudanças são lentas.
		E2 - Coord. T3: Não tenho percebido tantas melhorias, pois a aceitação por parte dos professores é, ainda muito pouca.
		E3 - Coord. T3: A diretora faz um grande esforço, mas, os resultados aparecem bem lentamente.
		E1 - Dir. T3: Práticas mais dinâmicas, porém, ainda se faz necessário mais inovação. No geral os professores continuam dando aulas expositivas.
		E2 - Dir. T3: Contribuíram, além de que, há um trabalho mais focado nos indicadores e na pedagogia de projetos.
		E3 - Dir. T3: Considero a gestão ainda falha, pois, perde muito tempo focada e preocupada

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		com a prestação de contas, deixando de se envolver mais amplamente com as ações pedagógicas.
		E1 -Coord. R1: Inicialmente, melhorou os planejamentos, bem como, o monitoramento e suporte a prática pedagógica. Podemos considerar que a prática é inovadora dentro da nossa realidade, pois há um despertar de criatividade nos docentes explicitado ao longo dos momentos de debates e nas ações realizadas na escola.
		E2 - Coord. R1: Contribuíram, porém, é preciso maior investimento em pesquisas. Percebemos que houve um avanço no desempenho dos alunos.
		E3 - Coord. R1: Muita leitura, debates, encontros, planejamentos, formações, busca da família para integra-se a escola, contato diário via telefone com os pais dos alunos, organização de olimpíadas, gincanas, feiras de ciências, simulados, projetos. Suporte, acompanhamento e monitoramento de todas as ações.
		E1 -Dir. R1: O trabalho com o projeto científico, o trabalho focado nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e maior dinamização das aulas. Merece enfocar também a tutoria de dança, música, o projeto cartinhas quentes para os alunos evadidos, além do agente jovem e superação.
		E2 - Dir. R1: Aconteceram muitas mudanças, os professores hoje se preocupam com o pedagógico, se envolvem mais com as ações da escolas, dinamizam mais as aulas, até porque percebem que o núcleo gestor de envolve também e trata todos de forma igual.
		E3 - Dir. R1: Melhorou a disciplina dos alunos, em seguida a auto estima e na sequencia todas as ações já elencadas.

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
F- Desempenho do aluno	<ul style="list-style-type: none"> F1- Ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos F2- Fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE; F3- Melhoria na qualidade do desempenho dos seus alunos; F4- Ações da gestão escolar para melhoria do 	F1 - Coord. T6: Simulados, reuniões com a família e momentos de depoimentos destacando experiências de sucessos com ex-alunos.
		F2 - Coord. T6: Falta de perspectiva dos alunos, tendo em vista, a situação econômica da maioria, além, da própria evasão.
		F3 - Coord. T6: Muito pouco, inclusive, tem existido uma oscilação de desempenho.
		F4 - Coord. T6: Simulados, reuniões com a família e momentos de depoimentos destacando experiências de sucessos com ex-alunos.
		F1 - Dir. T6: Fazer um diagnostico e realizar o acompanhamento.
		F2 - Dir. T6: O descomprometimento da família

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
	desempenho do aluno;	<p>com a vida escolar dos seus filhos; a falta de conhecimento de alguns professores sobre o significado dos resultados escolares.</p> <p>F3 - Dir. T6: É perceptível que a professores mais engajados.</p> <p>F4 - Dir. T6: Formação continuada focada nas avaliações.</p> <p>F1 - Coord. T3: Algumas ações, porém, os resultados não melhoram. Houve algumas formações por área, reforço e reuniões mensais.</p> <p>F2 - Coord. T3: A falta da família na escola; maior dedicação dos professores; a indisciplina dos alunos e o pouco envolvimento da equipe como um todo. A burocracia atrapalha a realização das ações.</p> <p>F3 - Coord. T3: Ainda não percebemos.</p> <p>F4 - Coord. T3: Inaudível</p> <p>F1 - Dir. T3: Aulas nos contra turnos de reforço, simulados e projetos.</p> <p>F2 - Dir. T3: Grande defasagem de conhecimento dos alunos que chegam do ensino fundamental. O professor tende a se focar nos alunos mais preparados, deixando de lado os que mais precisam de sua atenção. Os professores mais antigos não abraçam a pedagogia de projetos.</p> <p>F3 - Dir. T3: Houve alguma melhoria, porém, os resultados oscilam muito, e podem acontecer de uma maneira bem melhor.</p> <p>F4 - Dir. T3: O monitoramento, porém, a falta de tempo dedicada a parte burocrática contribui negativamente para um maior apoio no alcance dos objetivos do programa.</p> <p>F1 - Coord. R1: Inicialmente, nunca ter aula vaga. Feiras de ciências que acontecem ao longo de 7 meses dentro da escola. Monitoramento contínuo do desempenho individual de cada aluno, etc.</p> <p>F2 - Coord. R1: Estrutura familiar, situação econômica, cultural, social, afetiva, pois, todos os alunos que estão com o desempenho muito crítico, tem um contexto de vida também muito crítico. Dentro da escola temos um excesso de alunos por sala e alguns professores tem dificuldade em gestão de sala de aula. Também os professores de matemática são muito resistentes para fazerem um trabalho dinâmico.</p> <p>F3 - Coord. R1: Crescemos no desempenho, mas, precisamos crescer muito mais. Houve também uma mudança de atitude, pois, nossos alunos, ampliaram a vontade de estudar e tornaram-se leitores.</p> <p>F4 - Coord. R1: Já foi focado anteriormente no E3.</p>

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		F1 - Dir. R1: Uma das ações que merecem destaque é a monitoria que acontecem nos contra turnos.
		F2 - Dir. R1: O marketing positivo da escola, o resgate da auto estima, a qualidade do trabalho dos diretores de turma, mapeamento personalizado do nível de aprendizagem dos alunos, bem como, acompanhamento dos mesmos, os alunos chegam do ensino fundamental com uma base fraca, etc.
		F3 - Dir. R1:
		F4 - Dir. R1: A principal que possa elencar é o monitoramento personalizado. Eu não apenas cobro ou monitoro, eu ajudo a ensinar redação, a corrigir. Não admito que a CREDE lote na escola professor temporário que não tem compromisso com o seu trabalho. Outra coisa que não admito é um professor desejar fazer um trabalho diferente e não ter o material básico que ele necessita (como por exemplo xerox). Mostramos também para os alunos e professores que eles são capazes e importantes.

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
G- ProEMI	<ul style="list-style-type: none"> • G1- Impacto do ProEMI no sucesso escolar; • G2- Visão acerca do ProEMI nessa escola; • G3- Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI; • G4- Ações que a gestão escolar tem realizado para alcançar os objetivos do ProEMI; • G5-Contribuição dos superintendentes para o alcance dos objetivos do ProEMI/JF • G6- Realização das ações no contra-turno; • G7- Conhecimento e contribuição dos superintendentes escolares acerca do ProEMI/JF 	G1 - Coord. T6: A parte financeira, as metodologias e um maior investimento do governo no ensino fundamental.
		G2 - Coord. T6: Inaudível.
		G3 - Coord. T6: O grande atraso dos recursos, bem como, a carência de empresas que sejam habilitadas a prestarem os serviços, além, da presença de alunos que fazem questão de ficar reprovado no 3º ano, pois, como não tem perspectivas futuras, querem ficar isolados em seu “mundinho” na zona rural.
		G4 – Coord. T6: Resgate dos alunos faltosos com o auxílio diretor de turma; aulas de campo.
		G5 – Coord. T6: Os superintendentes não tem conhecimento do programa, pois também não receberam as informações há tempo, nos encontros realizados pela SEDUC. No geral, chegam as escolas apenas como fiscais.
		G6 – Coord. T6: As ações não acontecem, pois, a maioria do nosso público é da zona rural.
		G7 - Coord. T6: Os superintendentes desconhecem o programa na íntegra.
		G1 - Dir. T6: Convocar a comunidade para participar com mais frequência da escola, bem como, os projetos superação, agente jovem, entre outros.
		G2 - Dir. T6: Inaudível
		G3 - Dir. T6: O redesenho curricular e o atraso dos recursos.
G4 - Dir. T6: Inaudível		

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		G5 - Dir. T6: Não há segurança, porém, existe uma vontade. Atribuo esse despreparo também a SEDUC, visto que, não preparam os mesmos para cumprir o seu papel.
		G7 - Dir. T6: Os superintendentes, no geral, não propõem por não conhecerem o programa.
		G1 - Coord. T3: Inaudível
		G2 - Coord. T3: Inaudível
		G3 - Coord. T3: Há um grande egoísmo por parte das escolas que conseguem ter melhores resultados. Acredito que a CREDE deveria socializar a experiência de sucesso realizada entre as escolas.
		G4 - Coord. T3: Inaudível.
		G5 - Coord. T3: Eles têm um pouco de conhecimento, mas, não colocam em prática.
		G6 - Coord. T3: Inaudível
		G7 - Coord. T3: Ao invés de fiscalizar, deveriam dar mais apoio, trazer sugestões, tecer críticas, mas também elogios.
		G1 - Dir. T3: Tornar a escola mais viva através da implantação da música, artes, projetos, etc.
		G2 - Dir. T3: Precisa ser aperfeiçoado e ser abraçado o mais afincado por todos que fazem a escola.
		G3 - Dir. T3: Atraso do recurso, resistência dos professores. Também tenho muito medo do professor antigo contaminar os novatos. O macrocampo que foi realmente trabalhado nessa escola com mais afinco foi o de acompanhamento pedagógico e o que não conseguimos de modo algum foi o de língua estrangeira. Não conseguimos realizar um trabalho de contra turno com os alunos da zona rural, devido à carência de transporte escolar e falta de estrutura da escola. Também não conseguimos ampliar a carga horária como pede o programa.
		G4 - Dir. T3: Trabalho com a pedagogia de projetos, oficinas de músicas, danças, artes, etc.
		G5 - Dir. T3: Eles vêm mais para fiscalizar. Também são poucos superintendentes para muitas escolas. Nós não sentimos a disponibilidade deles para trazerem propostas, bem como, contribuir com a escola. Apresentam também muitas dúvidas em relação aos programas que acompanham.
		G6 - Dir. T3: Não acontecem devido à falta de estrutura e transporte escolar.
		G7 - Dir. T3: Deveriam contribuir mais ao invés de apenas fiscalizar.
		G1 - Coord. R1: Não posso afirmar que, a melhoria no desempenho está totalmente atrelada ao programa, porém, posso afirmar que a melhoria que vem acontecendo na escola

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		foi pensada a partir dessa documentação.
		G2 - Coord. R1: No âmbito geral foi um norteador.
		G3 - Coord. R1: Precisamos nos apropriar melhor sobre o programa, pois, agimos de forma intuitiva, até porque, a leitura foi superficial. O trabalho é mais focado para o jovem do futuro do que para o PROEMI.
		G4 - Coord. R1: Já foi citado anteriormente.
		G5 - Coord. R1: Os superintendentes não tem propriedade para falar sobre a parte desses documentos e orientar a escola, porem sinto, que existe vontade em ajudar, ainda que não tenham tanta disponibilidade, visto que, sua demanda é muito ampla. No geral, se colocam a disposição para ajudar ainda que, o tempo seja muito pouco.
		G6 - Coord. R1: Não acontecem devido a falta de estrutura citado anteriormente.
		G7 - Coord. R1: Falta não so conhecimento pelos superintendentes, mas, pelas CREDES. Eles tentam ajudar no que podem.
		G1 - Dir. R1: Resgate da auto estima e motivação de aluno e professor.
		G2 - Dir. R1: Apesar de algumas dificuldades, vejo como um sucesso em minha escola.
		G3 - Dir. R1: O recurso chega atrasado na escola.
		G4 - Dir. R1: Já foi contemplado antes.
		G5 - Dir. R1: Sinto que tem melhorado um pouco, pois anteriormente vinham apenas fiscalizar, ou seja, não agregavam em nada, porém, no geral elas aprendem mais com a gente do que a gente com elas.
		G6 - Dir. R1: Acredito que não aconteceu em nenhuma escola do Estado.
		G7 - Dir. R1: Que houvesse mais disponibilidade de tempo para as superintendentes darem maior suporte as escolas que acompanham.

Apêndice 8 – Grelha de análise da entrevista realizada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas R1, T3 e T6

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
B- Caracterização geral do (s) entrevistado(s)	<ul style="list-style-type: none"> B1- Tempo de serviço; B2- Habilitações acadêmicas 	<p>B1 – Prof. 01/T3: 16 anos B2 – Prof. 01/T3: Graduado em Matemática com Especialização em Matemática B1 – Prof.02/T3: 18 anos B2 – Prof.02/T3: Formada em Pedagogia e Letras, com Especialização em Planejamento Educacional</p> <p>B1 – Prof. 01/T6: 7 anos B2 – Prof. 01/T6: Graduado em Letras com Especialização em Literatura e Gestão Escolar. B1 – Prof.02/T6: 9 anos B2 – Prof.02/T6: Graduado em Matemática, Especialização em Matemática e Mestre em Matemática. B1 – Prof.01/R1: 7 anos. B1 – Prof.01/R1: Graduação em Língua Portuguesa e Especialização em Gestão Escolar e Língua Portuguesa.</p>
C- Indicadores de Qualidade intraescolares, de natureza curricular	<ul style="list-style-type: none"> C1- Visão sobre o ProEMI; Integração do programa na organização curricular brasileira; C2 -Indicadores de qualidade intraescolar (natureza curricular) reconhecida no ProEMI C3 - Contribuiu do ProEMI para os indicadores de qualidade intraescolares; 	<p>C1–Prof. 01/T3: “Boas perspectivas para a melhoria da Educação”. C2 – Prof. 01/T3: “Inserção de música na parte diversificada do currículo”. C3 – Prof. 01/T3: “Melhoria da aprendizagem e motivação do aluno”.</p> <p>C1 – Prof.02/T3: “Aprofundamento dos conhecimentos por meio de formações por área específica e elaboração de avaliações contextualizadas”. C2 – Prof.02/T3: “Elaboração de avaliação construídas com base em habilidades e competências”. C3 – Prof.02/T3: “Melhoria da elaboração das avaliações”.</p> <p>C1 – Prof. 01/T6: “Por meio das metodologias inovadoras proporcionou um novo viés para o processo de ensino e aprendizagem”. C2 – Prof. 01/T6: “Elaboração de planos de forma coletiva com a participação de professores e da comunidade escolar, o que contribui para o avanço dos resultados; aperfeiçoamento das avaliações que passaram a acontecer de forma continuidade”. C3 – Prof. 01/T6: “Melhoria da aprendizagem e motivação do aluno...a questão estrutural e financeira, bem como, a falta de participação da família interferem negativamente nas questões dos indicadores intraescolares”.</p> <p>C1 – Prof.02/T6: “Mudou muito pouco e nos chegou de forma muito atropelada”. C2 – Prof.02/T6: “O trabalho em grupo e a melhoria da gestão”. C3 – Prof.02/T6: “No geral, apenas no papel”.</p>

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		<p>C1 – Prof.01/R1: “Inicialmente, o programa causou uma sensação de pavor, entretanto, trabalhar o currículo de forma diferenciada, considero muito importante e percebo que a partir do programa, os alunos se envolveram mais nas atividades pedagógicas e melhoraram o seu comportamento”.</p> <p>C2 – Prof. 01/R1: “Tudo melhorou nessa escola, entre os quais posso citar: o índice de aprovação e a melhoria de desempenho nas avaliações externas, além de terem passado a acreditar na própria escola”.</p> <p>C3 – Prof.01/R1: “Procuro motivar os alunos e diferenciar o trabalho com os conteúdos curriculares, ou seja, dinamizar esse conteúdo, porém, essas ações são muito trabalhosas”.</p>
D- Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	<ul style="list-style-type: none"> • D1- Mudanças mais significativas proporcionadas pelo PRC para o sucesso do programa na disciplina que leciona; • D2- Fatores dificultantes e/ou potenciadores do projeto de redesenho curricular na disciplina que leciona; 	<p>D1 – Prof. 01/T3: “Trabalhar os conteúdos de forma lúdica”.</p> <p>D2 – Prof. 01/T3: “A falta de interesse dos alunos”.</p> <p>D1 – Prof. 02/T3: “O foco no desempenho dos alunos no ENEM e SPAECE”.</p> <p>D2 – Prof.02/T3: “Muitas mudanças nas propostas de governo ao longo de pouco tempo”.</p> <p>D1 – Prof. 01/T6: “Trabalho interdisciplinar direcionado pelas matrizes curriculares do SPAECE e ENEM”</p> <p>D2 – Prof. 01/T6: “Uma diversidade de material para ser posto em prática em um tempo insuficiente, bem como, excesso de burocracia.”</p> <p>D1 – Prof. 02/T6: “Nessa escola nada mudou”</p> <p>D2 – Prof. 02/T6: “Não existe um tempo coerente para se trabalhar um projeto como esse, tudo aconteceu de forma muito atropelada, além de ter sido muito mal elaborado o projeto, justamente por falta de tempo.”</p> <p>D1 – Prof.01/R1: “O trabalho junto aos diretores de turma é muito importante, bem como, o agente jovem e a ação dos monitores”.</p> <p>D2 – Prof.01/R1: “Os alunos chegam ao ensino médio sem a base necessária de conhecimento, também tenho muita dificuldade de trabalhar com as tecnologias. Compreendo que os professores precisam estudar muito mais, lembrando que, a evasão dificulta muito o trabalho escolar”.</p>
E- Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • E1- Mudanças curriculares que aconteceram na prática pedagógica, a partir da implantação do ProEMI e se estas são inovadoras; • E2- Mudanças na prática pedagógica e a contribuição destas 	<p>E1 – Prof. 01/T3: “Aulas de Campo”.</p> <p>E2 – Prof. 01/T3: “Houve contribuição”.</p> <p>E3 – Prof. 01/T3: Sem resposta.</p> <p>E1 – Prof. 02/T3: Sem resposta.</p> <p>E2 – Prof. 02/T3: “Maior familiarização dos alunos com leitura e interpretação de texto”.</p> <p>E3 – Prof. 02/T3: Sem resposta.</p> <p>E1 – Prof. 01/T6: “Abriu espaço para o redesenho do currículo; oportunizou formações continuadas e uma integração dos professores para elaborar as</p>

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
	<p>para a melhoria da aprendizagem dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • E3- Ações realizadas para a melhoria da prática pedagógica a partir da implantação do ProEMI. 	<p>propostas de redesenho curricular...tenho buscado romper o tradicionalismo e me focar num ensino mais humanizado, tendo em vista que a meta não é apenas colocar o jovem na universidade, mas, direcioná-lo para uma vida fraterna e mais prospera...não me foco apenas nas matrizes curriculares ainda que preze pelo cientificismo, mas, levo muito em consideração o mundo que rodeia nosso aluno”.</p> <p>E2 – Prof. 01/T6: “Integração com os professores de diferentes disciplinas, fator esse que torna o trabalho mais significativo... é perceptível um maior engajamento dos alunos em projetos e demais atividades pedagógicas”.</p> <p>E3 – Prof. 01/T6: O planejamento coletivo onde busco o auxílio dos colegas e da coordenação para a melhoria da minha prática, ou seja, busco planejar e trabalhar de forma colaborativa”.</p> <p>E1 – Prof. 02/T6: “Não considero as mudanças inovadoras e as mudanças que aconteceram em minha prática foram motivadas pelo mestrado, não pelo programa”.</p> <p>E2 – Prof.02/T6: “As mudanças da minha prática motivadas pelo mestrado contribuíram para a aprendizagem dos alunos”.</p> <p>E3 – Prof.02/T6: Sem resposta.</p> <p>E1 – Prof.01/R1: “A um maior comprometimento com o planejamento das aulas e na diversificação da prática pedagógica. Também somos orientados a trabalhar para melhorar a auto estima dos alunos”.</p> <p>E2 – Prof.01/R1: “Melhorou muito. Nós temos a felicidade de ter uma gestão com pulso firme e acredito que a cobrança e um trabalho focada na melhoria da disciplina surte resultados positivos”.</p> <p>E3 – Prof.01/R1: “Identificar o conhecimento do meu aluno, ou seja, as suas dificuldades e fazer um trabalho sondando a evolução do mesmo. É preciso ter um planejamento direcionado e se focar nos resultados”.</p>
<p>F- Desempenho do aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • F1- Ações realizadas pela escola para melhorar o desempenho dos seus alunos • F2- Fatores que interferem no desempenho dos alunos no SPAECE; • F3- Melhoria na qualidade do desempenho dos seus alunos; 	<p>F1 – Prof. 01/T3: “Simulados”</p> <p>F2 – Prof. 01/T3: “Falta de base no conhecimento”</p> <p>F3 – Prof. 01/T3: “Sem resposta”</p> <p>F4 – Prof. 01/T3: “Reunião com os pais e dialogo constante com os alunos”</p> <p>F1 – Prof. 02/T3: “Trabalho focado nos gêneros textuais”</p> <p>F2 – Prof. 02/T3: “Dificuldade de leitura, interpretação e produção textual; a família não assume o seu papel junto à escola”</p> <p>F3 – Prof. 02/T3: “Sem resposta”</p> <p>F4 – Prof. 02/T3: “Contato frequente com os</p>

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
	<ul style="list-style-type: none"> • F4- Ações da gestão escolar para melhoria do desempenho do aluno; 	<p>alunos faltosos e com dificuldade de aprendizagem, bem como, com a família”</p> <p>F1 – Prof. 01/T6: “É uma situação relevante e ao mesmo tempo particular, tendo em vista de que em alguns anos nos tivemos avanços e em outros quedas”</p> <p>F2 – Prof. 01/T6: “Dificuldade de leitura, interpretação e produção textual; a família não assume o seu papel junto à escola”</p> <p>F3 – Prof. 01/T6: “No âmbito geral à dificuldades tendo em vista a defasagem com que esses alunos chegam ao ensino médio”</p> <p>F4 – Prof. 01/T6: “A gestão é bastante esforçada mesmo frente as dificuldades financeiras e estruturais. Ela não só cobra, mas, auxilia o professor, fator imprescindível para o sucesso da escola”</p> <p>F1 – Prof. 02/T6: “Sempre trabalho a importância do SPAECE”</p> <p>F2 – Prof. 02/T6: “Falta de perspectiva da maioria dos alunos, onde muitos intencional apenas concluir o ensino médio”</p> <p>F3 – Prof. 02/T6: “Inaudível”</p> <p>F4 – Prof. 02/T6: “A gestão faz a sua parte, porém, não alcança os resultados almejados, até porque, são sobrecarregados pela burocracia”</p> <p>F1 – Prof.01/R1: “Realizo o acompanhamento individualizado dos meus alunos considerando as competências que os mesmos ainda precisam adquirir para melhorar a aprendizagem”.</p> <p>F2 – Prof.01/R1: “Infelizmente, a escola ainda da preferencia aos melhores alunos. É uma falha nossa, porém, os alunos que tem um bom desempenho nos empolgam mais. Acredito que estamos pecando em deixar de nos focar nos que apresentam os piores desempenhos, assim, a escola deixa muito a desejar. Também falta um apoio da família”.</p> <p>F3 – Prof.01/R1: “Melhorou a auto estima e consequentemente o desempenho”.</p> <p>F4 – Prof.01/R1: “A gestão apoia a contribui em todas as ações. Uma ação muito importante realizada pela escola é uma olimpíada que envolve todas as escolas da cidade e que faz o maior sucesso.</p>
<p>G- ProEMI/JF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • G1- Impacto do ProEMI no sucesso escolar; • G2- Visão acerca do ProEMI nessa escola e na sua disciplina; • G3- Fatores que tem dificultado a implementação do ProEMI nessa escola e na sua disciplina; 	<p>G1 – Prof. 01/T3: “Trabalho pedagógico inovador”</p> <p>G2 – Prof. 01/T3: “Sem resposta”</p> <p>G3 – Prof. 01/T3: “O baixo nível de conhecimento dos alunos”</p> <p>G4 – Prof. 01/T3: “Sem resposta”</p> <p>G5 – Prof. 01/T3: “Sem resposta”</p> <p>G6 – Prof. 01/T3: “Existe apoio dos superintendentes escolares”</p> <p>G1 – Prof. 02/T3: “Realização do planejamento”</p> <p>G2 – Prof. 02/T3: “Tentar atingir as metas, ainda</p>

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
	<ul style="list-style-type: none"> • G4- Ações que a gestão escolar tem realizado para alcançar os objetivos do ProEMI; • G5- Ações realizadas na sua disciplina relativo as metas do programa; • G6- Contribuição dos superintendentes escolares acerca do ProEMI/JF 	<p>que seja um acréscimo de 0,5 pontos no desempenho, já é sinal de melhoria”</p> <p>G3 – Prof. 02/T3: “O baixo nível de conhecimento dos alunos”</p> <p>G4 – Prof. 02/T3: “Fazer com que o aluno não se evada da escola”</p> <p>G5 – Prof. 02/T3: “Sem resposta”</p> <p>G6 – Prof. 02/T3: “Sem resposta”</p> <p>G1 – Prof. 01/T6: “Ampliação do aporte pedagógico e financeiro o que é imprescindível para o trabalho com projetos...hoje, a escola é aberta, vivencia novas estratégias de aprendizagem fortalecendo assim, o trabalho pedagógico”</p> <p>G2 – Prof. 01/T6: “Inaudível”</p> <p>G3 – Prof. 01/T6: “Não a tempo necessário para a aplicação dos projetos propostos pelo programa”</p> <p>G4 – Prof. 01/T6: “A gestão caminha lado a lado com o professor apoiando suas iniciativas, sugerindo caminhos, dando suporte para que o aluno obtenha o sucesso. Ela cria um espaço democrático para que haja o entrelaçamento entre professor, aluno e família”</p> <p>G5 – Prof. 01/T6: “Sem resposta”</p> <p>G6 – Prof. 01/T6: “Dialogam com professores e gestão, porém, deveriam dar maior suporte para as atividades realizadas na escola. A relação superintendente – professor – gestor, tem sido ainda muito limitada”</p> <p>G1 – Prof. 02/T6: “Não consigo perceber”</p> <p>G2 – Prof. 02/T6: “Imperceptível”</p> <p>G3 – Prof. 02/T6: “Até hoje não compreendi de fato esse programa, pois, não existe tempo para se dedicar ao que o mesmo propõe, bem como estudar o material esclarecedor, o que não quer dizer, que a proposta do programa não seja boa, pelo pouco que nos foi esclarecido sobre o mesmo”</p> <p>G4 – Prof. 02/T6: “Os gestores são presentes, estão estudando junto com a equipe e cobrando os resultados, além de tentarem mobilizar o grupo, para que todos participem”</p> <p>G5 – Prof. 02/T6: “Elaborar questões e situações problemas para tentar melhorar o desempenho dos alunos nos descritores que os mesmo apresentam dificuldades, porém, a grande dificuldade é que os alunos chegam do ensino fundamental desconhecendo as quatro operações, ou seja, numa situação muito critica, além de que os mesmos muitas vezes quando saem da escola precisam trabalhar para sobreviver”</p> <p>G6 – Prof. 02/T6: “Os superintendentes no geral não contribuem, tem pouco contato com os professores e na maior parte do tempo só chegam para fazer cobranças junto à direção. Não possuem embasamento teórico e acredito que não receberam formação adequada para isso.</p>

TEMA/CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
		<p>Lembrando que muitas formações, os formadores, não sabem de nada, ou seja, é um investimento perdido”</p> <p>G1 – Prof.01/R1: “O aumento da média dos alunos nas avaliações externas e internas, bem como, a melhoria da busca da família pela vida escolar dos seus filhos”.</p> <p>G2 – Prof.01/R1: “Melhorou em tudo”.</p> <p>G3 – Prof.01/R1: “A desistência é uma grande barreira. Outra questão é que a faculdade não nos prepara para a prática de sala de aula”.</p> <p>G4 – Prof.01/R1: “A gestão faz tudo que é possível e necessário, distribui muito bem os recursos, oportuniza e estimula os professores a se sentirem importante”.</p> <p>G5 – Prof.01/R1: “Tento de tudo um pouco, mas sinto que, preciso me preparar um pouco mais. Gostaria que houvesse mais formações presenciais, direcionadas a disciplina”.</p> <p>G6 – Prof.01/R1: “Os superintendentes cobram muito mais que contribuem”.</p>

Apêndice 9 – Grelha de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

DIMENSÕES ANALISADAS	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a maior pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE, relativo a meta do ProEMI/JF	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a menor pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Investigação • Reflexibilidade • Colaboração • Autonomia 		
2. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR <ul style="list-style-type: none"> • Abertura e flexibilidade • Integração curricular • Adequação a diversidade 		
3. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO APRENDIZAGEM <ul style="list-style-type: none"> • Construção de conhecimentos • Investigação de problema • Colaboração • Reflexão 		
4. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Colegialidade • Participação • Autonomia • Liderança • Parceria 		

Apêndice 10 – Grelha de análise do Projeto de Redesenho Curricular (PRC)

DIMENSÕES ANALISADAS	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a maior pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE , relativo a meta do ProEMI/JF	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a menor pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Investigação • Reflexibilidade • Colaboração • Autonomia 		
2. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR <ul style="list-style-type: none"> • Abertura e flexibilidade • Integração curricular • Adequação a diversidade 		
3. DESENVOLVIMENTO DO ENSINO APRENDIZAGEM <ul style="list-style-type: none"> • Construção de conhecimentos • Investigação de problema • Colaboração • Reflexão 		
4. DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL <ul style="list-style-type: none"> • Colegialidade • Participação • Autonomia • Liderança • Parceria 		

Apêndice 11 – Grelha de análise da Proposta Curricular

1. Objetivos claros e abrangentes de um perfil global	
Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve maior pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a menor pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF
2. Estrutura curricular integrada	
Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve maior pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a menor pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF
3. Metodologias investigativas e reflexivas	
Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve maior pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a menor pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF
4. Avaliação formativa	
Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve maior pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF	Escola do Ciclo 1 do ProEMI/JF que obteve a menor pontuação em Língua Portuguesa e Matemática no SPAECE relativo a meta do ProEMI/JF

Apêndice 12 – Questionário aplicado a coordenadora do ProEMI/JF no Estado do Ceará



UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO BRAGA/ PORTUGUAL
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE: DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Cara Articuladora do ProEMI/JF no Estado do Ceará.

Convido-a à participar voluntariamente da pesquisa intitulada **“Ensino Médio Inovador: Um estudo sobre a contribuição do ProEMI/JF(Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro) nos indicadores de qualidade das escolas do Ceará, Brasil,** que desenvolvo no Doutorado em Ciência da Educação da Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor José Augusto Pacheco. Os objetivos da investigação são: identificar os indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) que passaram a existir nas escolas publicas de ensino regular cearenses a partir da implantação do ProEMI/JF; caracterizar os impactos e efeitos curriculares do programa nos resultados escolares; conhecer os fatores que possam ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF e conhecer as ações da gestão escolar, professores e superintendentes escolares direcionadas a construção(melhoria) dos indicadores de qualidade e a efetivação do ProEMI/JF na escola. Esta etapa da pesquisa envolve a aplicação de questionário com perguntas abertas para articuladora do ProEMI/JF no Estado do Ceará. Uma cópia da tese com o resultado final do estudo será entregue às instituições participantes e os resultados disponibilizados para os interessados.

Agradeço sua colaboração que deverá ser consentida, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no final do questionário e disponibilizo o e-mail: keniaedjane@hotmail.com para contato.

Atenciosamente,

Profa. Kenia Edjane Beserra de Oliveira

Articuladora estadual do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (ProEMI/JF) no Ceará
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA DO ESTADO DO CEARA

PRIMEIRO BLOCO DE PERGUNTAS

1) Como você avalia a contribuição ProEMI/JF nos indicadores de qualidade intraescolar no estado do Ceará?.
2) A partir da implantação do ProEMI/JF que indicadores de qualidade intraescolares (de natureza curricular) passaram a existir nas escolas cearenses?
3) O redesenho curricular proposto pelo ProEMI e as metas de melhoria de desempenho no SPAECE e redução de evasão foram atingidas de forma satisfatória no Ciclo 1 do ProEMI/JF? Se sim, de que modo?
4) Houve melhorias na gestão escolar e na pratica pedagógica propiciadas pelo ProEMI/JF? Se sim, quais?
5) Quais os impacto do ProEMI/JF para o sucesso escolar?
6) Que fatores poder ter contribuído para a criação de constrangimentos ao sucesso do ProEMI/JF?

SEGUNDO BLOCO DE PERGUNTAS

1) De acordo com dados empíricos mais de 90% das escolas do Ciclo 1 do ProEMI/JF no estado do Ceará não atingiu as metas propostas pelo programa, quer em relação ao desempenho no SPAECE, quer em relação ao abandono escolar. Nesse sentido, que estratégias foram planejadas no sentido de realizar um trabalho para que estas metas fossem atingidas nos ciclos 2 e 3 ?
2) Professores de Língua Portuguesa, professores de Matemática, diretores escolares e coordenadores pedagógicos atuantes das escolas que fizeram a adesão ao ciclo 1 do ProEMI/JF consideram que um dos fatores primordiais para o insucesso do programa foi a falta de estrutura das escolas, o atraso no recebimento dos recursos e a rotatividade de professores. Relativo a esta questão, houve alguma evolução/melhoria/ inovação atreladas a estes dificultantes? Quais?
3) Referente às escolas participantes do Ciclo 1 do ProEMI/JF, como você compreende /justifica o grande contraste entre o desempenho médio das escolas no SPAECE apresentados pela CREDE 16 em Língua Portuguesa, CREDE 18 em Matemática, CREDE 7 em Língua Portuguesa e Matemática que foram de crescimento com a marcante redução de desempenho apresentado pela CREDE 20 nas duas disciplinas.
4) Sabendo-se que o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deve está articulado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e com as Propostas Curriculares, como você explica a falta de consonância existente entre esses documentos, frente aos objetivos e metas do ProEMI/JF?
5) Que estratégias têm sido desenvolvidas no sentido de implementar ações eficazes direcionadas a atingir as metas do ProEMI/JF ?
6) Que considerações complementares e significativas podem ser elencadas acerca do ProEMI/JF?

Anexos

Anexo 1 – Primeiro processo SEDUC de autorização da pesquisa



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem-CODEA


FOLHA DE INFORMAÇÕES E DESPACHO

Nº do Processo: 7062090/2015	De: CODEA GESTÃO
Intessada: KENIA EDJANE BESERRA DE OLIVEIRA	Para: Interessada
Assunto: requerimento para pesquisa e acesso a dados	Data do Despacho: 11/11/2015
<p>Em resposta ao processo de nº 7062090/2015, comunico que as CREDEs 18 e 20 e a SEFOR 03 são favoráveis à realização do contato com as escolas para a proposição da pesquisa, consoante os objetivos propostos no requerimento à página 02.</p> <p>Outrossim, assumem o compromisso de comunicar às escolas, cabendo as mesmas a decisão de participação.</p> <p>Destaco que o referido processo será tramitado para a COAVE para apreciação sobre os dados do SPAECE.</p> <p>Fortaleza, 12 de novembro de 2015.</p> <p>Maria Elizabete de Araújo Coordenadora da CODEA /Gestão Escolar</p>	

Anexo 2 - Processo de autorização da pesquisa pela SEDUC



Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem-CODEA

FOLHA DE INFORMAÇÕES E DESPACHO	
Nº do Processo: 0603005/2016	De: CODEA GESTÃO
Intessada: KENIA EDJANE BESEËRA DE OLIVEIRA	Para: Interessada
Assunto: requerimento para autorizar aplicar questionários de português e matemática com professores e gestores de algumas escolas e com os superintendentes escolas e todas as escolas do Ciclo 1 ProEMI/JF	Data do Despacho: 17/02/2016
<p>Em resposta ao processo de nº 0603005/2016, comunico que as CREDE 01,02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20 e SEFOR 01 e 02 são favoráveis à realização da pesquisa, consoante os objetivos propostos no requerimento.</p> <p>Informo que as CREDE 12, 14, 19 e a SEFOR 03 ainda estão pendentes na informação de adesão à referida pesquisa.</p> <p>Oriento que seja feito um contato com as escolas para possíveis agendamentos conforme a resposta positiva da CREDE/SEFOR.</p> <p>Outrossim, assumem o compromisso de comunicar às escolas, cabendo as mesmas a decisão de participação.</p>	
<p>Fortaleza, 16 de fevereiro de 2016.</p> <p> Maria Elizabeth de Araújo Coordenadora da CODEA /Gestão Escolar</p>	

Anexo 3 – Termo de compromisso e responsabilidade



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Ao(s) dia(s) 11 do mês de novembro de 2015, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, neste ato representado pelo Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Educação, **Sr. Rogers Vasconcelos Mendes**, aqui denominada apenas Coave/Seduc torna disponível para a **Sra. Kenia Edjane Beserra de Oliveira**, os **Microdados contextuais de 2011 a 2013 do SPAECE no Ensino Médio**.

A **Sr. Kenia Edjane Beserra de Oliveira**, bem como seus representantes e quaisquer pessoas que em seu nome estejam envolvidas no manuseio das informações contidas nos arquivos fornecidos pela Seduc/CE, comprometem-se, sem prejuízo das infrações legais cabíveis (administrativa, cível e penal), a:

I – utilizar os dados que lhe forem fornecidos somente nas atividades que, em virtude de lei lhe compete exercer, não podendo transferi-los ou divulgá-los a terceiros, seja a título oneroso ou gratuito, ou, de qualquer forma, publicá-los sem o consentimento da Seduc; e

II – adotar as medidas de segurança adequadas, no âmbito das atividades sob seu controle, para a manutenção do sigilo das informações.

Lido e conferido todos os termos, as partes acima qualificadas assinam o presente instrumento, em 2 (duas) vias, passando a vigor da presente data.

Rogers Vasconcelos Mendes

Rogers Vasconcelos Mendes
Coordenador da Coordenadoria de Avaliação da Educação
Avaliação e Acompanhamento da Educação
COAVE / SEDUC

Kenia Edjane Beserra de Oliveira

Doutoranda – Universidade do Minho (Portugal)