

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

EWERTON FRANCO DE CAMARGO

**AS FORMAÇÕES NO ÂMBITO DA PARCERIA PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR/JOVEM DE FUTURO – PROEMI/JF**

JUIZ DE FORA

2015

EWERTON FRANCO DE CAMARGO

**AS FORMAÇÕES NO ÂMBITO DA PARCERIA PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR/JOVEM DE FUTURO – PROEMI/JF**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Tufi Machado Soares

JUIZ DE FORA

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

EWERTON FRANCO DE CAMARGO

**AS FORMAÇÕES NO ÂMBITO DA PARCERIA PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR/JOVEM DE FUTURO – PROEMI/JF**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Prof. Dr. Tufi Machado Soares - Orientador

Examinador 1

Examinador 2

Juiz de Fora, de de 2015.

Para meus filhos Rudá e Niara, razão de
tudo que faço.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Instituto Unibanco pela oportunidade de cursar este Mestrado Profissional que muito me fez crescer profissionalmente e claro pessoalmente.

Agradecer aos companheiros do Instituto Unibanco Breno Mendonça, Cláudio Acácio e Edson Carvalho e a toda equipe de Gestão do Território do programa, além da equipe do ProEMI/JF da Secretaria de Educação do Estado do Ceará por todo apoio que me deram para a realização deste trabalho.

Do Instituto também não posso deixar de agradecer Kamila Souza, amiga e companheira de Campinas, onde começamos juntos a caminhada de Instituto.

Também agradeço a Elizabete Mofacto e Deusiane Paiva, companheiras de Instituto e de mestrado que me ajudaram com este trabalho.

Não posso deixar de agradecer aos meus pais Maria Helena e Sebastião que sempre me incentivaram aos estudos, e hoje concluo mais uma etapa que se não fosse pelo esforço deles não teria chego até aqui.

E por fim, e não mesmo importante, as colegas de mestrado, em especial a Cirene Ramos, Jane Passos, e Rosana Christofolo companheiras de muitos trabalhos, aprendi muito com vocês, meu muito obrigado! Além de Aline Medeiros, colega de muitas conversas que meu deu forças no final desta jornada!

Obrigado a todos! Graças a vocês consegui terminar mais esta etapa de aprendizado e luta!

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a rotatividade dos supervisores do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) no Estado do Ceará e a consequente ausência de participação em todas as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco. Isso é considerado um problema para a gestão do ProEMI/JF, uma vez que as formações têm fundamental importância para a atuação da supervisão. O referencial teórico pauta-se nos estudos de Lück (2000), Gadotti (1996) e Freire (1996) e utiliza-se como metodologia uma entrevista semiestruturada com quatro Articuladores de Gestão e dez Superintendentes de ensino que atuam como supervisores do ProEMI/JF. Os dados dos questionários evidenciam que os supervisores atuantes entendem que as formações contribuem para o exercício de sua função e que, portanto, têm impacto no resultado final do programa. Contudo, na análise documental, observou-se que aproximadamente 36% dos supervisores não participaram dos três módulos oferecidos no período estudado, de janeiro de 2013 a julho de 2014, comprovando a rotatividade. Assim, é proposto um plano de ação que visa garantir que os supervisores do ProEMI/JF possam cursar os módulos das formações independente do momento em que assumam o cargo. Deste modo, são propostas três linhas de ação: i) menor interdependência entre os módulos; ii) formação como pré-requisito para atuação na função de supervisor do ProEMI/JF; e iii) oferta contínua por meio de ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Médio, ProEMI/JF, Gestão Escolar para Resultados, Políticas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation has the objective of study of the rotation of the supervisors from the Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro – ProEMI/JF (High School Innovation Program/Youth of the Future) in the Ceará state and the absence of those in all of the instructions courses offered by the Unibanco Institute. This is considered a problem for the ProEMI/JF management because these courses are fundamental to exercise the supervise. The theory of Lück (2000), Gadotti (1996) and Freire (1996) is the theoretical base and the methodology applied were semi-structured interviews with four of the Management Articulators and ten School Superintendents and supervising of ProEMI/JF. The data points out that the acting supervisors understands that courses improves the results of the program. However, in a documental analysis, only 36% of the supervisors do not participate of three parts of the offered courses, from January 2013 to July 2014, proving the rotation. Therefore, an action plan is proposed to try to guarantee the supervisors from ProEMI/JF can do the instruction courses at any time as soon as they started. In this way, there are three actions: i) lower the modules interdependency; ii) require graduate in this courses to works as a supervisor in the program; iii) continuum virtual environment of studies offered.

Key-words: High Scholl, ProEMI/JF, School Management for Results, Public Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Resultados do Projeto Jovem de Futuro	24
Quadro 2:	Metodologias criadas e oferecidas pelo Instituto Unibanco.....	25
Figura 1:	Avaliações durante o desenvolvimento do PJF.....	28
Gráfico 1:	Evolução do desempenho em Língua Portuguesa das escolas de Porto Alegre-RS.....	29
Gráfico 2:	Evolução do desempenho em Matemática das escolas de Porto Alegre-RS.....	29
Gráfico 3:	Evolução do desempenho em Língua Portuguesa das escolas de Belo Horizonte-MG.....	30
Gráfico 4:	Evolução do desempenho em Matemática das escolas de Belo Horizonte-MG.....	30
Quadro 3:	Atribuições e papéis dos atores envolvidos da SEDUC/CE.....	34
Quadro 4:	Atribuições e papéis dos atores do Instituto Unibanco.....	35
Quadro 5:	Módulos das formações em GEpR 2013.....	38
Figura 2:	Eixos considerados para avaliação das formações.....	46
Quadro 6:	Consolidado dos relatórios de presença.....	47
Quadro 7:	Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CREDE	Coordenadorias Regionais de Ensino
CREDEs	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEpR	Gestão Escolar para Resultados
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MFF	Monitoramento Físico-Financeiro
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Plano de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
ProInfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SEDUC/CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SGP	Sistema de Gerenciamento de Projetos do Instituto Unibanco
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DAS FORMAÇÕES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA PROEMI/JF, SEUS ATORES E AS FORMAÇÕES.....	11
1.1 Marco Lógico da Educação e as formações continuadas a partir da legislação.....	12
1.2 Programas de formação continuada Federais e Estaduais.....	16
1.3 A parceria entre o ProEMI e o PJF.....	19
1.3.1 O ProEMI.....	20
1.3.2 O Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro.....	23
1.3.3 A parceria IU/MEC/Secretaria de Educação.....	31
1.3.4 Os atores.....	33
1.3.5 As formações no âmbito do ProEMI/JF.....	37
1.4 Recorte da pesquisa.....	41
1.5 Percurso Metodológico.....	42
1.5.1 Detalhamento dos instrumentos de pesquisa.....	43
1.5.2 Métodos de Análise dos Resultados.....	44
2 ANÁLISE DAS DIMENSÕES DE ADERÊNCIA À FORMAÇÃO NO PROEMI/JOVEM DE FUTURO.....	45
2.1 Percepção da satisfação entre os participantes.....	45
2.2 Rotatividade nas formações.....	46
2.3 Análise das Entrevistas.....	47
2.4 Os sentidos da formação em gestão escolar na perspectiva dos respondentes.....	54
3 PLANO DE INTERVENÇÃO.....	56
3.1 Menor interdependência entre os módulos.....	57
3.2 Formação como pré-requisito para atuação na função de supervisor do ProEMI/JF.....	58
3.3 Oferta contínua por meio de ambiente virtual de aprendizagem.....	60
3.4 Resultados esperados.....	60

3.5 Monitoramento e Avaliação das Propostas.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva analisar as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco, no âmbito de uma parceria público-privada, visando discutir as dificuldades dos articuladores de gestão e superintendentes de ensino que não passam pela formação e atuam como supervisores no Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF). Tais formações são oferecidas para profissionais da rede pública de ensino do estado do Ceará, mais especificamente para superintendentes de ensino e articuladores de gestão, responsáveis por orientar as escolas sobre as atividades e ações que compõem o ProEMI/JF.

As formações são parte integrante da parceria e têm como objetivo principal apoiar o trabalho de supervisão dos profissionais citados no parágrafo acima. Assim, espera-se que adquiram elementos necessários para desenvolver suas atividades profissionais agregando conhecimento ao seu repertório, oferecendo uma formação continuada necessária a qualquer área profissional, sobretudo à educação, considerando-se o dinamismo atual das informações. Sendo assim, tendo em vista a rotatividade destes profissionais que atuam como supervisores do ProEMI/JF, conforme será evidenciado neste trabalho, há uma descontinuidade nesta formação, pois uma vez ofertado um módulo, o mesmo não se repete. Portanto, quando ocorre a troca de um destes profissionais, o substituto não terá a oportunidade de cursar os módulos que já foram ofertados.

Enquanto profissional do Instituto Unibanco que atua diretamente com a implementação desta política-pública resultante de uma parceria público-privada e, portanto, diretamente ligado aos resultados que se espera dela, buscarei nesta dissertação, averiguar com maior profundidade a questão dos impactos causados com a rotatividade nas formações dos atores que atuam como supervisores no estado do Ceará, pois se acredita que a participação em todos os momentos formativos seja importante para a atuação destes profissionais para garantir os resultados. Assim, neste trabalho, serão apresentados o marco lógico da educação pública brasileira e como ela vem se desenvolvendo após a Independência do Brasil, com a formulação das constituições ao longo deste período até a atual Constituição promulgada em 1988, após a redemocratização do país. Em seguida serão apresentadas as Políticas Públicas de formações continuadas de iniciativa do

Governo Federal que impactam nas redes estaduais, bem como as políticas públicas de formação continuada do Estado do Ceará, estado foco do trabalho.

Também serão tratados alguns aspectos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), que tem por objetivo discutir o currículo escolar e suas implicações no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Projeto Jovem de Futuro (PJF) e de que forma a parceria foi estabelecida entre eles, além de apresentar os atores e, principalmente, um subitem sobre as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco (IU), tema central da pesquisa.

No segundo capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa documental sobre as avaliações das formações oferecidas no ano de 2013, de acordo com documentos internos do IU após o término de cada formação, juntamente com os resultados de um questionário respondido pelos articuladores de gestão e superintendentes de ensino que participaram das formações. Dessa forma, será possível identificar o impacto da rotatividade destes atores ao não participarem das formações oferecidas no âmbito da parceria. Assim, pretende-se investigar a não participação dos profissionais que atuam como supervisores da parceria público-privada estudada nesta dissertação nas formações oferecidas pelo parceiro privado durante a duração do programa em questão.

A partir das análises, no terceiro e último capítulo desta dissertação, iremos então propor alternativas que possam suprir a não participação devido a esta rotatividade.

1 CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DAS FORMAÇÕES PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA PROEMI/JF, SEUS ATORES E AS FORMAÇÕES

A política pública criada por meio da parceria público-privada que será apresentada nesta dissertação é talvez uma das maiores já realizadas, considerando-se sua abrangência; o que se propõe com esta parceria é melhorar significativamente o rendimento de alunos de escolas públicas de cinco estados da federação, pressupondo-se uma série de ações das três instituições envolvidas nesta parceria, como será apresentado no capítulo a seguir. Sendo assim, inicialmente, no subitem 1.1, é abordado o marco lógico da educação pública brasileira referenciada na Constituição Federal de 1988 e na atual legislação sobre educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), assim como suas implicações para o cotidiano escolar.

Em seguida, no subitem 1.2, são apresentadas as políticas públicas de formações continuadas de iniciativa do Governo Federal que impactam nas redes estaduais, bem como as políticas públicas de formação continuada do estado do Ceará. Tal abordagem é relevante devido ao objetivo de investigar os impactos das formações oferecidas na parceria para profissionais da rede de ensino que atuam dentro das escolas; portanto, podemos considerar que se trata de uma formação continuada, além das oferecidas pelos órgãos responsáveis pela educação pública brasileira, por isso trazer esta questão sob a ótica da LDB é fundamental para entendermos exatamente onde se situa a formação em questão.

Já o subitem 1.3 aborda a parceria público-privada entre o Programa Ensino Médio Inovador, de iniciativa do MEC, e o PJJF, idealizado pelo IU. Sendo assim, o subitem 1.3.1 aborda aspectos do ProEMI e o 1.3.2, do PJJF, além de um breve histórico do Instituto Unibanco. Já no subitem 1.3.3 explicamos de que forma a parceria foi estabelecida entre eles. Finalizando este tópico, o subitem 1.3.4 apresenta os atores responsáveis pela parceria e no subitem 1.3.5 são apresentadas as formações oferecidas pelo IU no âmbito da parceria.

No subitem 1.4 é apresentado o recorte escolhido para a pesquisa e a justificativa desta escolha. Por fim, no subitem 1.5, destaca-se o percurso metodológico que se pretende percorrer para entender se as formações de fato

estão de acordo com o trabalho e cumprem seus objetivos preestabelecidos, ou seja, se oferecem subsídios para os superintendentes de ensino e articuladores de gestão para que possam orientar suas escolas de forma que possam realizar as ações necessárias para obter os resultados esperados pela parceria entre o ProEMI e o PJJF.

1.1 Marco Lógico da Educação e as formações continuadas a partir da legislação

A primeira lei que versou sobre educação no Brasil foi instaurada ainda sob a Constituição Imperial de 1824, sendo a lei promulgada em 1827 e, segundo Cury (2002, p. 155), foi uma “lei geral de educação primária dentro de um sistema imperial e centralizado de poder”. Foi ainda o primeiro indicativo de educação pública gratuita, porém apenas para cidadãos livres, e, em 1834, houve a primeira iniciativa de descentralização educacional, dando maior autonomia para as províncias e vinculando recursos fiscais para a área.

Em 1889, houve a proclamação da república e, conseqüentemente, a promulgação da Constituição Federal de 1891, que deu aos estados autonomia para versarem sobre a educação pública. Entre 1925 e 1926 houve uma revisão constitucional que, segundo Cury (2002), não apresentou grandes avanços quanto às questões sobre gratuidade e obrigatoriedade do ensino público.

Apenas com a Constituição de 1934 houve avanços quanto à gratuidade e obrigatoriedade da educação primária, a partir da “vinculação de um percentual dos impostos para a educação, o plano nacional de educação e a institucionalização dos conselhos de educação” (CURY, 2002, p. 157).

A primeira LDB brasileira surgiu apenas em 1961, sob a égide da Constituição Federal de 1946, confirmando a gratuidade e obrigatoriedade da educação primária, além de afirmar que se trata de “assegurar iguais oportunidades a todos” (BRASIL, 1961, Art. 3º, II), bem como trata de questões orçamentárias de vinculação de recursos federais e a garantia da aplicação de recursos estaduais e municipais estabelecida na Constituição Federal então vigente. Portanto, podemos afirmar que a LDB de 1961 foi um dos marcos mais importante da educação pública brasileira, pois foi a primeira lei a estabelecer de fato uma diretriz clara para a criação de um sistema de ensino público, visto que até aquele momento havia apenas alguns

indicativos deste sistema nas constituições anteriores à de 1946. A LDB 4.024/1961 também estabeleceu critérios de formação de professores, assunto o qual apresentaremos mais detalhadamente a seguir.

A LDB 4.024 (BRASIL, 1961) determinava, em seu artigo 34, que o Ensino Médio se dividia em duas partes: o ginásial e o colegial, sendo que o primeiro era necessário para quem pretendia atuar como professor no pré-primário, e o segundo era uma exigência para os professores que atuariam no ensino primário, estabelecendo, portanto, uma formação mínima para professores. Orienta também quanto às questões de carga horária mínima de aulas e tempo de duração de cada etapa, além de indicar que o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais estabelecerão um currículo mínimo para cada uma das etapas do sistema de ensino, determinando algumas disciplinas obrigatórias. Porém, foram os artigos 52 a 61 que orientaram a organização para a formação de docentes, determinando que o chamado ensino normal teria como objetivo formar docentes, orientadores, supervisores e administradores escolares, trazendo a descrição de como e onde estes profissionais seriam formados; como exemplo, no artigo 55, determina-se que “Os institutos de educação além de cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial” (BRASIL, 1961). Foi dado destaque à formação de orientador educacional dos artigos 62 a 65, e, se destaca, é a criação de cursos especiais para esta formação específica, bem como a instituição do estágio obrigatório de três anos no magistério para orientadores de educação do Ensino Médio e três anos no magistério primário para orientadores de educação do ensino primário.

A LDB de 1961 ficou em vigor até 1996, quando foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, sob a Constituição Federal de 1988 que marcou o fim da ditadura militar, que durou cerca de 20 anos no Brasil.

Devido ao longo período de ditadura, os movimentos sociais queriam garantir que alguns direitos fossem descritos no texto da Constituição que estava sendo criada, e com a questão da educação não foi diferente. Assim, a Constituição Federal promulgada em 1988 faz várias referências à educação ao longo do seu texto, e dos artigos 205 a 214 versa diretamente sobre o tema. Podemos destacar alguns avanços importantes que não foram tratados nem na Constituição anterior e nem na LDB de 1961, como o inciso VI do artigo 206 da atual Constituição, que

apresenta a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, assim como o piso salarial nacional para os profissionais da educação pública, descrito no inciso VIII do mesmo artigo; ou ainda o inciso III do artigo 208: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, bem como o fortalecimento da gratuidade e obrigatoriedade como direito subjetivo, no parágrafo primeiro do inciso VII do mesmo artigo (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 também apresenta a divisão de responsabilidade por cada etapa da educação entre os entes da federação determinando, prioritariamente, que os Municípios são responsáveis pelo Ensino Fundamental, os Estados pelo Ensino Médio e a União pelo ensino superior; vale ressaltar que o Distrito Federal acumula a responsabilidade por toda a educação básica, ou seja, do ensino fundamental ao médio. Além disso, também versa sobre a vinculação mínima do orçamento de impostos com gastos em educação, sendo que a União deve investir não menos do que 18% da arrecadação de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, não menos do que 25%.

A LDB 9.394/1996 foi sancionada oito anos após a promulgação da nova constituição, trazendo elementos do contexto da redemocratização que acabara de se estabelecer no país, além de reorganizar todo o sistema de ensino com o intuito, dentre outros, de ampliar e garantir o atendimento na rede pública a todos os cidadãos, além de estabelecer claramente o número de dias letivos, carga horária mínima para cada etapa de ensino e indicativos curriculares que norteariam a criação, alguns anos mais tarde, das Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, a Lei já passou por várias atualizações, sendo uma das mais importantes a que ampliou, em 2006, a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, passando a ocorrer a alfabetização a partir dos seis anos de idade e não mais a partir dos sete, como na redação original da lei.

A LDB trouxe também avanços quanto ao atendimento de portadores de necessidades especiais na rede regular, inclusive dedicando um capítulo exclusivo ao tema, bem como procurou levar em consideração as especificidades das comunidades indígenas, assegurando-lhes o direito, por exemplo, da utilização de suas línguas maternas em suas escolas.

Com relação à formação dos profissionais em educação, a LDB 9.394/96, após as revisões já citadas, amplia a necessidade de formação em nível superior na modalidade licenciatura para atuar como docente da educação básica. No entanto,

ainda deixa uma brecha nesta exigência, conforme verificamos na redação do artigo 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nos sete parágrafos do referido artigo, a lei determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ofereçam formação inicial, continuada e a capacitação dos docentes.

Na Constituição, o parágrafo 4º do artigo 62 determina que os entes da federação devem adotar “mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”, além da “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” como forma de complementar a formação superior (BRASIL, 1988, art. 61, II). Portanto, podemos afirmar que houve grande avanço da LDB de 1961 para a LDB de 1996, principalmente quanto à exigência de formação específica e preparação de docentes para atuação na educação básica.

Podemos notar que, ao longo do tempo, e à medida que o sistema escolar brasileiro foi crescendo em atendimento, foi necessário também estabelecer novos patamares de formação para professores e profissionais de educação como um todo, inclusive com estabelecimento de formações específicas para atuação nas diversas áreas da educação, desde a sala de aula até a gestão escolar, passando pela coordenação e supervisão pedagógica. Desta forma, a formação estudada nesta dissertação está intrinsecamente ligada a esta evolução, pois se trata de uma formação específica para a atuação de profissionais junto ao ProEMI/JF. Sendo assim, com o objetivo de estabelecer um paralelo entre o que foi explicitado acima, na próxima seção serão apresentadas algumas das atuais políticas públicas de formação para profissionais da educação, iniciativas tanto do Governo Federal como do estadual do Ceará.

1.2 Programas de formação continuada Federais e Estaduais

Conforme explicitado, tanto a atual Constituição Federal quanto a LDB 9.394/96 destacam que é dever da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal promover a formação inicial e continuada para os docentes em exercício nas redes de ensino. Dessa forma, apresentaremos a seguir algumas das iniciativas dos Governos Federal e Estadual do Ceará.

O Governo Federal possui, hoje, vários programas de incentivo à formação, principalmente para professores, e podemos destacar, por exemplo, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciativa que congrega universidades públicas que oferecem cursos na modalidade à distância de graduação (Licenciatura e Bacharelado), tecnólogo, especialização, sequencial, extensão, aperfeiçoamento pedagógico e até mesmo pós-graduação *Strictu Sensu* (Mestrado e Doutorado).

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. (BRASIL, 2006).

Como podemos observar, a UAB tem como objetivo ampliar a oferta de cursos em nível superior para toda a população, principalmente as camadas com maior dificuldade de acesso a esse nível de ensino, oferecendo vários cursos de graduação, pós-graduação ou especialização.

Podemos citar ainda o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, curso de 120 horas por ano, com duração de dois anos, oferecido para professores alfabetizadores, realizado por intermédio de multiplicadores das próprias redes de ensino que passam por uma formação de 200 horas anuais, também durante dois anos. O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) oferece formação em nível médio na modalidade à distância para a formação de docentes para o magistério, para atuação na educação infantil; o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) Integrado oferece capacitação para uso didático-pedagógico de tecnologias da informação e comunicação, conjuntamente à distribuição de equipamentos tecnológicos para as

escolas participantes; o e-Proinfo, uma comunidade de aprendizagem colaborativa, assim como o Pró-letramento e o Gestar II, oferecem formação continuada em conteúdos de língua portuguesa e matemática para professores dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente. (BRASIL, 2013).

O governo federal ainda promove o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que oferece formação em nível superior na modalidade presencial e tem como objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, 2013b)

No caso do Parfor, são montadas turmas especiais para oferecimento de cursos em licenciatura para professores que atuam na rede pública de ensino e não possuem formação superior, bem como para tradutores intérpretes de Libras, além de uma segunda licenciatura para professores que estão há mais de três anos nas redes de ensino, assim como para professores que possuem apenas títulos de bacharelado, proporcionando a formação pedagógica. (Brasil, 2013)

Outra iniciativa é a Rede Nacional de Formação Continuada que produz “materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas” (BRASIL, 2013) nas áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Esta iniciativa se articula com o Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino.

No âmbito do Ensino Médio foi criado, em 2006, o Programa de incentivo à formação continuada para professores do Ensino Médio que, como o próprio nome sugere, oferece cursos de formação continuada em diversas áreas para professores das redes públicas estaduais desta etapa de ensino, em parceria com 20 instituições de ensino superior selecionadas por meio de edital.

No final de 2013, foi lançado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que prevê uma série de formações para os professores de Ensino Médio oferecidos em parceria com as universidades públicas por meio de convênio firmado com as Secretarias de Estado da Educação. As formações serão ministradas para

tutores indicados pelos estados e que serão multiplicadores junto às escolas que aderiram ao ProEMI, programa este que será mais bem detalhado no subitem 1.3. Vale ressaltar que se trata de uma iniciativa totalmente nova e que os estados estão apenas iniciando suas ações.

Um aspecto relevante destas iniciativas é que todas elas são em regime de colaboração entre a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, ou seja, além de uma adesão formalizada existem as contrapartidas e obrigações de cada um dos entes da federação envolvidos nos processos.

Outra questão que podemos observar é que praticamente todas as iniciativas são direcionadas aos professores das redes públicas de ensino, apenas a UAB engloba, em seu atendimento, os gestores escolares, gerando oportunidade para que estes profissionais também continuem sua formação. Chamamos atenção para esta questão, já que nosso foco são as formações dos gestores escolares e técnicos da SEDUC/CE responsáveis pela supervisão educacional e que, portanto, acompanham todas as ações promovidas no âmbito dos projetos e programas desenvolvidos pelas unidades escolares, dentre eles o ProEMI.

A SEDUC/CE possui poucas iniciativas próprias de formação continuada, mas mantém uma política de parceria com o governo federal para desenvolver ações e programas de formação continuada oferecidos pela União.

Uma destas iniciativas é a parceria firmada com a Universidade Federal do Ceará (UFC) por meio de um Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional, na modalidade semipresencial. Conforme noticiado, “o Curso capacitará os agentes envolvidos a realizarem avaliações em suas instituições de ensino, dando a possibilidade de melhorar o desempenho dos alunos, dos programas e das intervenções pedagógicas dentro da escola” (BRASIL, 2013c). Assim, esta parceria oferece aos profissionais da rede de ensino do estado do Ceará uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre avaliações, tanto em larga escala, quanto as avaliações internas e regulares vindo, portanto, ao encontro da política de avaliação do estado, e oferece uma reflexão sobre os resultados das avaliações oficiais para fins pedagógicos.

Outra iniciativa do Governo Estadual do Ceará é a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), disponibilizando vagas para gestores de sua rede ingressarem no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

Pública, pós-graduação *Strictu Sensu* em nível de mestrado, e da especialização *Lato Sensu*, para professores cuja escola obtiver melhores resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), atingindo as metas propostas pelo sistema.

Podemos perceber que são várias as iniciativas de formação para profissionais da educação e, portanto, quando uma instituição como o Instituto Unibanco propõe uma formação para profissionais de uma determinada rede pública, como é o caso estudado nesta dissertação, deve-se levar em consideração todas estas iniciativas. Cabe ressaltar que as formações realizadas pelo IU são direcionadas para a atuação em uma política pública específica e, sendo assim, não tem a pretensão de figurar como formação continuada na carreira destes profissionais, mas sim propor conteúdos que possam auxiliar sua prática junto às escolas que participam do ProEMI/JF.

1.3 A parceria entre o ProEMI e o PJJ

Nesta seção, trataremos do surgimento da parceria entre o Programa Ensino Médio Inovador, desenvolvido e oferecido pelo MEC para as escolas de ensino médio brasileiro, e o Projeto Jovem de Futuro, criado e validado pelo Instituto Unibanco. Primeiramente, serão apresentados os programas separadamente, bem como uma breve apresentação do Instituto Unibanco, para, na sequência, apresentarmos como foi estabelecida a parceria entre ambos.

O presente trabalho discorre sobre uma parceria público-privada estabelecida entre um programa federal voltado para as escolas de Ensino Médio do país, o ProEMI, proposto e implantado pelo MEC, e um projeto desenvolvido por uma instituição privada, o PJJ do Instituto Unibanco.

A parceria, que será detalhada posteriormente, foi realizada em cinco estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Esta pesquisa se restringirá ao Estado do Ceará, visto que este mestrando é um dos responsáveis pelo acompanhamento, implantação e resultados do PJJ no estado. Dessa forma, o trabalho justifica-se pela preocupação do IU com as formações promovidas pela instituição aos supervisores e articuladores de gestão do estado em questão, por acreditar ser um dos principais fatores que influenciam no sucesso ou não da referida política. É, portanto, objetivo deste trabalho investigar o impacto do curso de

Gestão Escolar para Resultados (GEpR) oferecido pelo IU e realizado durante os anos de 2012 e 2013, na prática da supervisão escolar, no âmbito da parceria entre o ProEMI e o PJJ. A seguir, detalharemos cada um dos projetos, bem como as características de criação e efetivação dessa parceria.

1.3.1 O ProEMI

O ProEMI é uma política pública criada pelo MEC com o objetivo de promover o redesenho curricular, assim como ampliar o currículo do Ensino Médio, conforme documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2014). Sendo assim, o Programa dialoga com os sistemas de ensino dos estados para fomentar iniciativas inovadoras no Ensino Médio das redes estaduais, que respondem por 85,9% do atendimento desta etapa de ensino (BRASIL, 2011), além de ampliar a carga horária.

Para a concepção do ProEMI 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). Tal preocupação pode ser confirmada por meio da observação dos objetivos do programa.

O objetivo do ProEMI é 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, 2013a)

O ProEMI prevê que o redesenho curricular proposto pelas unidades escolares seja baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, havendo articulação direta com o PPP das escolas. Dessa forma, a ideia central é que as escolas urbanas, rurais, quilombolas ou indígenas possam responder tanto às necessidades locais quanto, aos princípios gerais da educação, priorizando as necessidades dos estudantes e procurando uma maior integração e aproximação das diversas comunidades com as escolas.

Para tanto, a proposta do ProEMI é de que a escola reflita sobre essas necessidades e desenvolva um Plano de Redesenho Curricular (PRC), com prazo

de dois anos, contemplando os macrocampos descritos no documento orientador, assim como as áreas de conhecimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). São oito os macrocampos, sendo apenas três obrigatórios no PRC: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento. O PRC também deve contemplar, pelo menos, mais dois macrocampos dentre os outros cinco, a saber: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. (BRASIL, 2014)

A proposta de elaboração de um plano de redesenho curricular baseado nos macrocampos visa uma reflexão curricular que discuta ações para além do currículo mínimo baseado no modelo de disciplinas, permitindo que as escolas construam ações inovadoras que ampliem a carga horária dos alunos na escola. Desta maneira, podemos entender o ProEMI como uma iniciativa que pretende discutir um currículo diferenciado que pode ser pensado para uma escola de tempo integral. Cabe ressaltar que o ProEMI não tem como meta criar escolas de tempo integral, mas sim iniciar uma discussão curricular que poderá auxiliar na implantação desta proposta. (BRASIL, 2014)

O PRC deve ser elaborado no sistema disponibilizado pelo MEC, o PDDE Interativo¹, sistema que articula todas as ações dos programas vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Porém, antes de elaborar o PRC, a escola deve preencher um diagnóstico no sistema, elemento a ser considerado nas ações planejadas pela escola. Além disso, cabe ao 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.

Após a elaboração do PRC, o mesmo é submetido à aprovação: inicialmente, aos técnicos da Secretaria da Educação, definidos pela Coordenação do ProEMI em

¹ O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <<http://pddeinterativo.mec.gov.br>> para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo MEC a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

cada estado; em seguida, aos técnicos do próprio MEC. Após esta aprovação é que as escolas recebem o recurso para desenvolvimento das ações. O valor deste recurso é calculado de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Médio, tendo como base o censo escolar do ano anterior no momento da chegada do recurso, que é disponibilizado em duas etapas, uma em cada ano de validade do PRC, que é bianual. (BRASIL, 2014)

Os recursos são disponibilizados na conta bancária da escola que é gerida pela Associação de Pais e Mestres, que deve zelar pela lisura dos gastos e supervisionar se estão sendo aplicados conforme previsto no PRC.

É permitido também que o recurso seja utilizado para pequenas melhorias na infraestrutura da escola, como pequenos reparos em bibliotecas e laboratórios ou adaptação de salas em espaços pedagógicos. No entanto, todo gasto promovido em infraestrutura deve conter a justificativa pedagógica do mesmo.

O documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2014) traz em seu bojo as regras de utilização dos recursos, respaldadas por resoluções que regulamentam a prestação de contas. A principal característica da utilização dos recursos é a divisão entre ações pedagógicas (custeio), com destinação de 70% da verba, e ações de infraestrutura (capital), às quais se destinam os outros 30% dos recursos. Esta regra deve ser obedecida à risca, porém não são permitidas grandes reformas, apenas pequenas adaptações e/ou melhorias na estrutura já existente. O documento orientador também orienta a utilização dos recursos com vistas à formação do corpo docente limita-se a 10% dos 30% que devem ser investidos em infraestrutura. No entanto, não há obrigatoriedade de utilização de recursos para esta formação e, caso a escola opte por ações desse tipo, deve contratar instituições de ensino superior ou instituições vinculadas a elas.

Podemos notar, então, que o ProEMI busca uma mudança de postura das escolas com relação ao seu fazer pedagógico, com intenção de estimular reflexões importantes sobre seu currículo e suas necessidades, além de propor maior integração entre a escola e sua comunidade. Estas preocupações são compartilhadas por muitos especialistas da área educacional, bem como por organizações não governamentais que possuem iniciativas e projetos nesta área. A seguir será apresentada uma destas iniciativas, criada e disseminada pelo IU.

1.3.2 O Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro

O Instituto Unibanco foi fundado em 1982 para investimento social do então Unibanco, conglomerado financeiro que, em meados de 2008, foi fundido ao Banco Itaú, transformando-se em uma das organizações sociais do conglomerado Itaú-Unibanco.

Inicialmente, o IU financiava ações de organizações do terceiro setor voltadas para as questões ecológicas, porém, em 2002 seu conselho deliberativo mudou o foco da instituição voltando-se para a questão educacional, sendo que, a princípio, continuou financiando projetos de outras instituições.

Apenas em meados de 2008 é que o Instituto passou a desenvolver seus próprios projetos com o objetivo de desenvolver tecnologias educacionais com o intuito de melhorar os resultados acadêmicos de alunos das redes públicas de ensino, mais especificamente do ensino médio, sendo assim criadas duas iniciativas: o Projeto Jovem de Futuro e o Projeto Entre Jovens, que mais tarde foi incorporado como uma das metodologias oferecidas às escolas que aderiram ao PJF.

O PJF tem como proposta fornecer subsídio técnico para estimular, nas escolas públicas, uma gestão voltada para resultados. O objetivo principal é melhorar o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, por considerar que são disciplinas base para as demais, assim como por serem as disciplinas avaliadas nos testes de larga escala estaduais e nacionais. Percebe-se, dessa forma, que também é um dos objetivos do PJF aumentar o índice de aprovação escolar do Ensino Médio, etapa educacional foco do projeto (INSTITUTO, 2012).

O PJF tem um ciclo de três anos no qual as escolas são estimuladas a construir um plano de ações anual pautado, principalmente, em seu PPP, buscando atender às necessidades pedagógicas da escola, bem como aproximar e articular toda a comunidade escolar em torno do projeto. Para tanto, é necessário que o plano de ação seja construído com a participação da comunidade, ponto que vai ao encontro do que propõe o ProEMI.

As ações propostas pelas escolas devem atuar em seis resultados propostos pelo PJF divididos em três eixos, conforme demonstrado no Quadro 1.

EIXO	RESULTADOS
Aluno	Resultado 1: Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas
	Resultado 2: Alunos com alto índice de frequência
Professor	Resultado 3: Professores com alto índice de frequência
	Resultado 4: Práticas pedagógicas melhoradas
Gestão	Resultado 5: Gestão escolar por resultados
	Resultado 6: Infraestrutura da escola melhorada

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Relatório de Atividades 2010 (INSTITUTO, 2010).

A ideia central do desenvolvimento do PJF em três anos é baseada em uma proposta de intervenção a alunos do Ensino Médio. Sendo assim, no primeiro ano, as escolas são estimuladas a construir um plano de ação voltado para os alunos do primeiro ano; no segundo, são priorizadas ações para alunos do segundo ano e, por fim, no último ano, a prioridade é justamente o terceiro ano do Ensino Médio. Porém, não há qualquer impedimento quanto ao planejamento de ações para todos os anos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010)

Inicialmente, o PJF foi desenvolvido em quatro estados: São Paulo (capital e Vale do Paraíba – São José dos Campos e Jacareí), e nas capitais e regiões metropolitanas de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, sendo que foram desenvolvidos concomitantemente em Belo Horizonte-MG e Porto Alegre-RS e, no ano seguinte, nas outras três regiões citadas; em cada uma dessas localidades foram amostradas 20 escolas que participaram do projeto piloto. Nessa etapa, denominada de validação, o Instituto era responsável por todo o desenvolvimento do PJF: realizava a orientação técnica às escolas, o acompanhamento das ações planejadas, a disponibilização dos recursos financeiros, as formações em GEeR para a equipe escolar, as ações e avaliações de monitoramento do PJF, ou seja, em todas as etapas do projeto havia intervenção dos técnicos do IU. O apoio do Estado ao PJF ocorria à medida que os professores e gestores eram liberados para participar das formações e reuniões e no acompanhamento dos resultados das avaliações realizadas nas escolas participantes do projeto. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010)

Na validação os recursos disponibilizados pelo IU eram da ordem de R\$100,00 por aluno a cada ano, baseados nas matrículas do ano de recebimento dos recursos; contudo, as escolas não recebiam menos que R\$100.000,00 por ano. O recurso era liberado após a elaboração do plano de ação pelas escolas com a

orientação dos supervisores do IU, que acompanhavam todo o desenvolvimento dessas ações ao longo do ano. Durante todo o período de validação do PJF, o IU foi desenvolvendo metodologias de cunho pedagógico e/ou de mobilização e articulação que eram oferecidas às escolas como opção para potencializar suas ações. No entanto, a metodologia SuperAção na Escola era obrigatória, pois havia o entendimento de que era uma ferramenta importante para mobilizar toda a comunidade em torno do PJF. No Quadro 2 apresentam-se essas metodologias e uma breve descrição sobre cada uma delas.

Quadro 2: Metodologias criadas e oferecidas pelo Instituto Unibanco

Metodologia	O que é?
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.
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 Jovem de Futuro.
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.
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.
SuperAção	União de forças que estimula a solidariedade entre os atores-chave e transforma o ambiente da escola.
	Competição solidária que mobiliza 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.

(Continua)

(Continuação do Quadro 2)

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.
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.
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 urbano, pela perspectiva da preservação e sustentabilidade. Estimula o diálogo entre áreas e disciplinas do Ensino Médio com temas transversais relacionados ao meio ambiente, ética e 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 melhoria da prática pedagógica ao utilizar a metodologia de projetos, promovendo a integração destes com os conteúdos exigidos pelo ENEM.
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.
Introdução ao Mundo do Trabalho	Desenvolver competências e habilidades necessárias para o campo profissional.
	Esta metodologia contribui para que os alunos, ainda na escola, adquiram uma visão ampla do mundo do trabalho e reflitam sobre sua inserção profissional de modo mais qualificado.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do Relatório de Atividades 2010 (INSTITUTO, 2010).

Além do acompanhamento *in loco* pelos supervisores do IU junto às escolas, eram realizados, trimestralmente, momentos de Monitoramento Físico-Financeiro (MFF), nos quais as escolas participavam de uma reunião com os técnicos do IU e havia uma consultoria contratada, com o objetivo de apresentar um olhar externo ao projeto. Com isso, muitas vezes era realizado um balanço das ações desenvolvidas até o momento, com o objetivo de corrigir as rotas do plano de ação original, sendo possível, inclusive, interromper alguma ação ou, caso já finalizada, destinar recursos

remanescentes para outras ações já previstas, ou até mesmo desenvolver outras ações até então não previstas.

Outro aspecto do monitoramento que merece atenção são as avaliações, realizadas ao longo dos três anos do projeto. É por meio delas que são obtidos os dados principais para o acompanhamento de desempenho dos alunos e de resultados finais do programa.

Estas avaliações são realizadas em duas perspectivas. A primeira é uma avaliação de impacto, que consiste na comparação dos resultados das avaliações em larga escala oficiais dos estados, antes do início do projeto, com os resultados obtidos ao final dos três anos de intervenção do PJF. Essa avaliação foi realizada por um agente externo ao IU, nesse caso, pelo engenheiro e estatístico Ricardo Paes de Barros, Secretário de assuntos estratégicos da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE). Para esta comparação, as escolas envolvidas foram divididas em dois blocos e pareadas de acordo com suas características, como quantidade de alunos atendidos, localização geográfica, aspectos de infraestrutura, além de características socioeconômicas.

Após esse pareamento foi realizado um sorteio para determinar quais fariam parte do grupo que receberia a intervenção do projeto e quais não receberiam, chamadas de escolas de controle. As últimas apenas participavam das avaliações. Dessa forma, ao final dos três anos, a partir da diferença entre os resultados das escolas de intervenção e os resultados das escolas de controle, é possível verificar qual o real impacto do PJF, pois é possível analisar se as escolas que desenvolveram o projeto obtiveram maiores ganhos de desempenho em relação àquelas que não receberam o Projeto.

Outra linha de avaliação é a de processo, as avaliações externas realizadas pelo CAEd/UFJF, que permitem comparar os resultados ano a ano das escolas, ou seja, enquanto a avaliação de impacto compara resultados entre as escolas, a avaliação de processo permite uma comparação da escola com ela mesma a cada ano do projeto.

Os resultados destas avaliações subsidiam a tomada de decisão e correção de rotas durante a implementação e execução do projeto, além de orientar o planejamento durante os três anos de desenvolvimento do mesmo, ou seja, a intenção maior é fazer uso pedagógico desses resultados. Para tanto, é realizada uma avaliação diagnóstica no primeiro ano do projeto e outra formativa no final do 1º

e do 2º ano e, finalizando este processo, a avaliação somativa no terceiro ano do PJF para alunos do 3º ano do Ensino Médio que, nesse caso, refere-se à avaliação oficial de cada estado, conforme exposto na Figura 1.

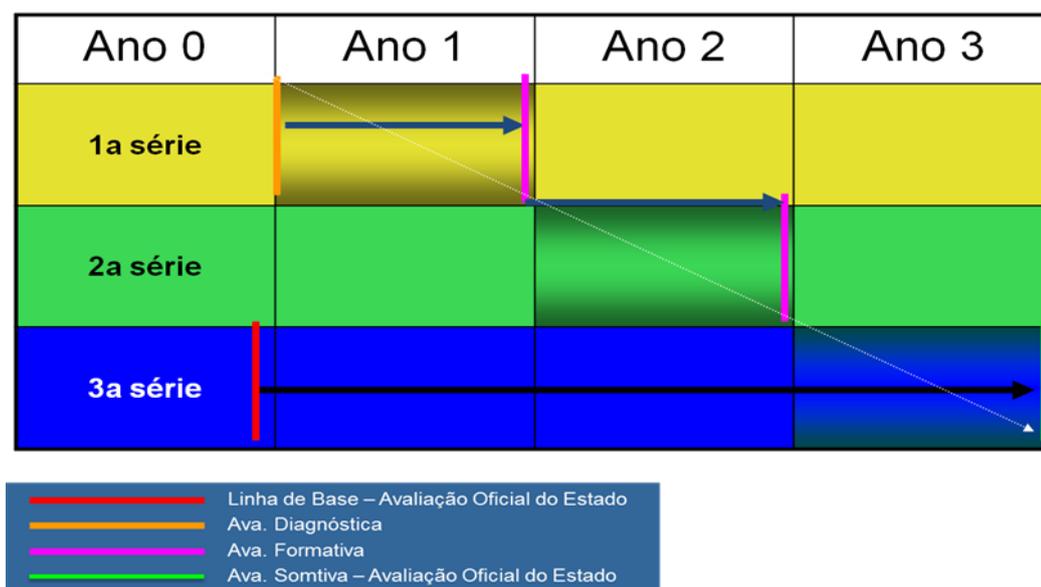


Figura 1: Avaliações durante o desenvolvimento do PJF

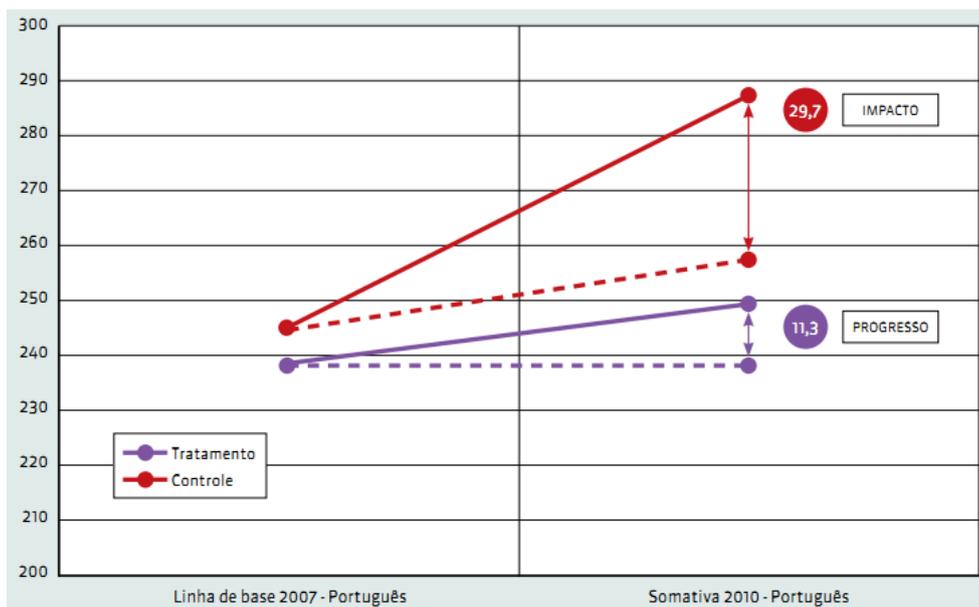
Fonte: Relatório de Atividades 2010 (INSTITUTO, 2010).

Durante O processo são disponibilizados aos gestores, tanto dos estados quanto das próprias escolas, boletins comparativos com os resultados da avaliação diagnóstica e da formativa de cada escola e da escola em relação às outras participantes do PJF, assim como em relação a toda a rede estadual.

Após o fim do primeiro ciclo de três anos nas cidades de Porto Alegre e Belo Horizonte, em 2010, foi possível verificar, por meio da avaliação de impacto, resultados positivos no que diz respeito ao desempenho dos alunos, sendo então acrescentada como meta o aumento nas taxas de aprovação das escolas.

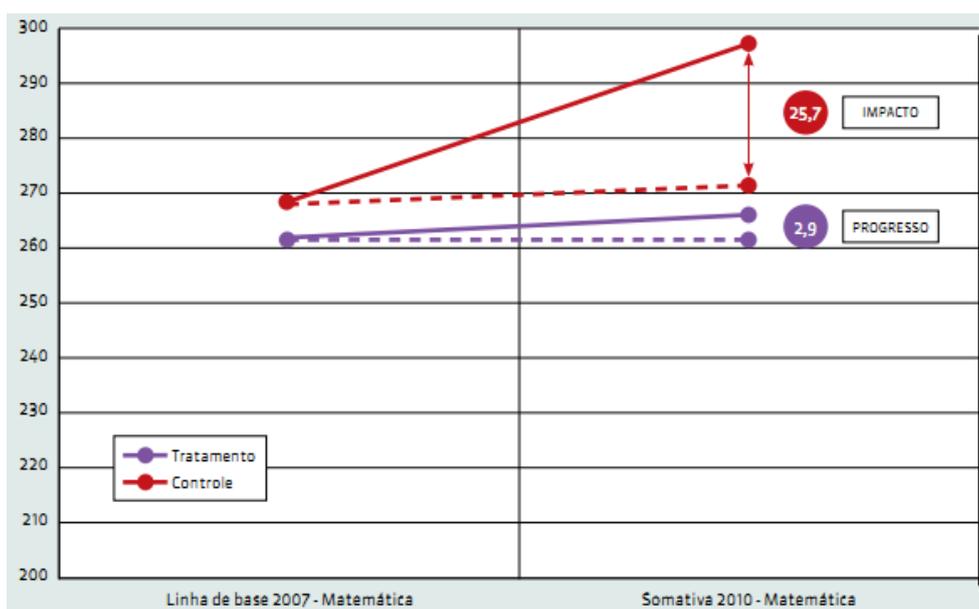
Em Porto Alegre, por exemplo, as escolas de controle cresceram, em média, durante os três anos do PJF, três pontos na escala SAEB em Matemática, enquanto as escolas que receberam a intervenção do projeto cresceram, em média, 29 pontos, ou seja, considera-se que o impacto do PJF foi de 26 pontos. Já em Língua Portuguesa observa-se uma diferença de quase 30 pontos na comparação dos resultados entre os dois grupos de escolas, conforme ilustrado nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Evolução do desempenho em Língua Portuguesa das escolas de Porto Alegre-RS



Fonte: Relatório de Atividades 2010 (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

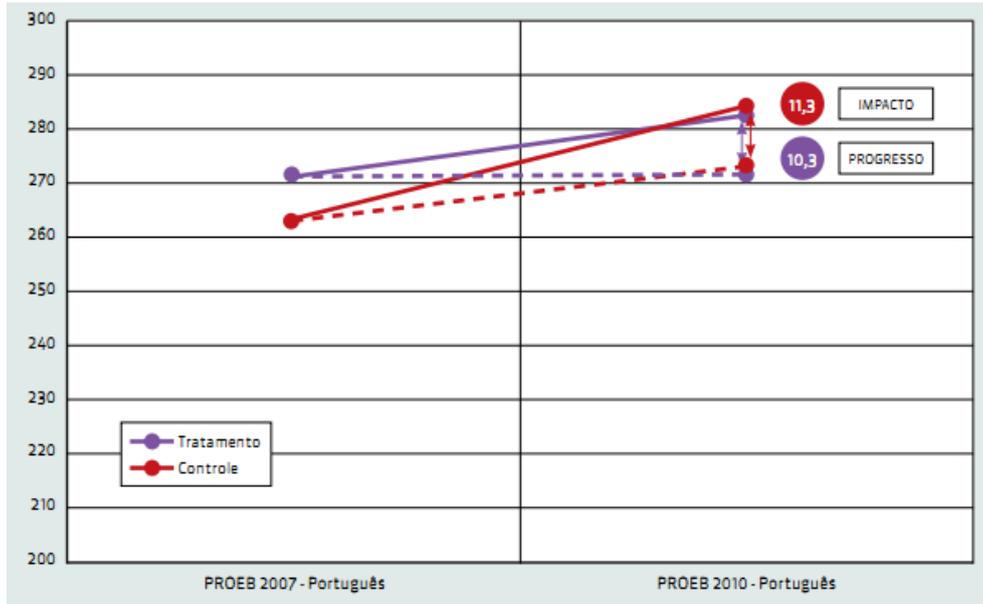
Gráfico 2: Evolução do desempenho em Matemática das escolas de Porto Alegre-RS



Fonte: Relatório de Atividades 2010 (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

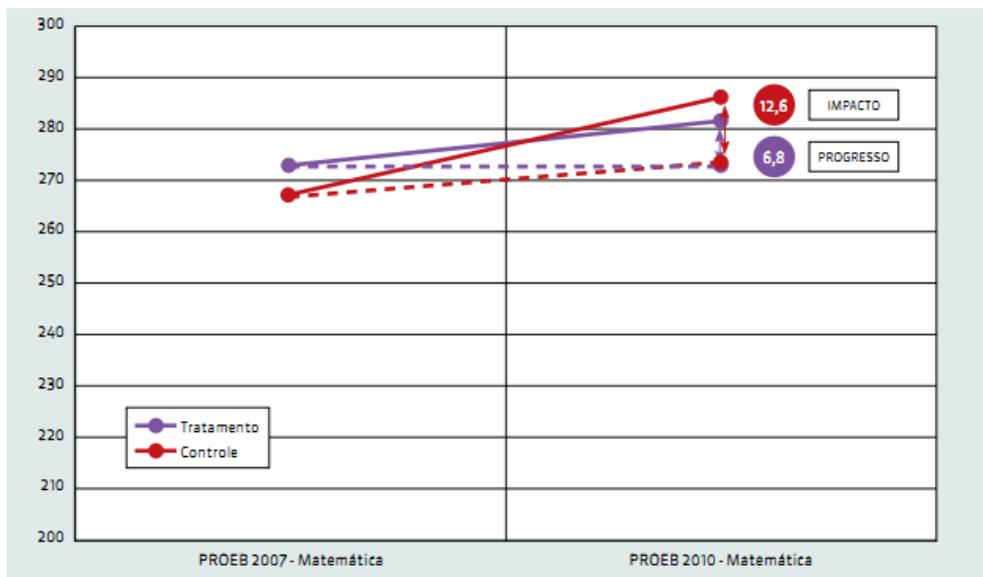
Já em Belo Horizonte a avaliação apresentou índices menores, no entanto, não menos importantes. Em Língua Portuguesa, o impacto medido foi de 12 pontos, enquanto que em Matemática o impacto foi de 10 pontos, conforme podemos observar nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3: Evolução do desempenho em Língua Portuguesa das escolas de Belo Horizonte-MG



Fonte: Relatório de Atividades 2010 (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Gráfico 4: Evolução do desempenho em Matemática das escolas de Belo Horizonte-MG



Fonte: Relatório de Atividades 2010 (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

O PJJ passou a ser disseminado como política pública dos estados que aderiram ao ProEMI, o que gerou um aumento significativo na escala de implantação do projeto, bem como em relação às especificidades das redes estaduais parceiras, sendo necessárias adequações em sua estrutura previamente testada na fase de validação para que pudesse ser aderente à realidade destas redes de ensino, como veremos no subitem 1.3.3. Assim como o ProEMI, o PJJ também busca promover reflexões que possam auxiliar as escolas a atender suas necessidades, bem como

uma aproximação de toda a comunidade escolar, a fim de estabelecer uma postura que seja mais ativa e participativa na gestão escolar, integrando elementos que já compõem o seu dia-a-dia. Ambos acreditam que estas ações devem ter objetivos concretos e plausíveis de serem atingidos e que, para isso, é necessária a participação mais efetiva de toda a comunidade. Também parte do princípio de que elementos como um diagnóstico socioeconômico e cultural e avaliações de desempenho dos alunos são fatores importantes a serem levados em consideração para as escolas elaborarem seu plano de ação e/ou PRC. Sendo assim, temos o PJJF como elemento que complementa o ProEMI, propondo metodologias e ferramentas que vão ao encontro do objetivo do Programa, podendo potencializar seus resultados.

1.3.3 A parceria IU/MEC/Secretaria de Educação

A partir destes resultados positivos o Instituto passou a oferecer aos estados a transferência da tecnologia do PJJF como uma política pública capaz de aumentar o desempenho dos alunos no Ensino Médio (foi oferecida para todos os 26 estados, mais o Distrito Federal). Dessa forma, cinco estados aderiram ao projeto: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012)

Os resultados também chamaram a atenção do Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, que propôs uma parceria ao IU para financiar o PJJF por intermédio do ProEMI, com o intuito de universalizar o atendimento às escolas dos cinco estados envolvidos.

Esta parceria deu origem à política pública Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF), que tem como objetivo potencializar as ações dessas iniciativas. Cabe ressaltar, ainda, que esta parceria de cunho público-privado tem sido vista como inovadora devido à sua abrangência.

Dessa forma, o ProEMI/JF vem sendo implementado como política pública nesses estados. No entanto, a implantação está sendo realizada de forma gradual, ou seja, a entrada das escolas no programa acontece gradativamente, ano a ano. Assim, em cada um dos estados, as escolas foram divididas em três grupos, sendo que cada estado definiu o critério de ordem de entrada no programa, exceto o Estado do Ceará que optou por fazer a divisão em cinco grupos.

Cada estado adotou um critério diferente para a entrada das escolas no ProEMI/JF, sendo que o Ceará adotou o critério de sorteio, ou seja, a cada ano

sorteia-se um número de escolas que passarão a receber a intervenção do programa. Este número de escolas a serem sorteadas foi pactuado no início da parceria e ficou assim definido: em 2012 o Projeto iniciou com 100 escolas, em 2013 entraram outras 124, em 2014 iniciarão mais 170, em 2015 serão 50 e, por fim, a partir de 2016, 166 escolas. Porém, neste último ano, cabe uma ressalva, pois foi levado em consideração o planejamento de criação de novas escolas pelo estado do Ceará (100 novas escolas até 2016) e, como se trata de um planejamento, este número poderá variar para mais ou para menos.

Esta progressão de entrada de escolas foi uma estratégia adotada por dois principais fatores, um deles é a disponibilização de recursos humanos e o outro a questão financeira das três instituições parceiras. Ou seja, tanto o MEC quanto o IU e os estados precisam de uma preparação prévia para atendimento às escolas, pois a implantação do Programa requer direcionamento de pessoas e de recursos financeiros, de modo que todas as ações previstas possam ocorrer da melhor forma possível. Assim, a título de exemplo, podemos citar que o MEC precisa prever recursos para financiar as ações das escolas, o IU precisa disponibilizar equipes para as formações e orientações aos estados e os estados precisam se organizar para que seus gestores (escolares e das secretarias de educação) participem das formações, reuniões e outros eventos previstos durante a implantação do ProEMI/JF.

Para esta pesquisa escolhemos o estado do Ceará em meio aos cinco estados que aderiram ao Projeto. Tal escolha se deu por diversas razões, a primeira é a entrada de cinco grupos de escolas fazendo com que o ProEMI/JF seja estendido até 2018. Outro fator relevante levado em consideração no momento da escolha é em relação às visitas realizadas pelos Articuladores de Gestão e Superintendentes de Ensino, atores envolvidos na implantação do ProEMI/JF. Estas visitas mensais só ocorrem neste estado, sendo que nos outros elas acontecem de forma esporádica.

Outro ponto é o histórico de avaliação em larga escala no estado, pois o SPAECE ocorre desde 1992; assim, como um dos módulos da formação oferecida pelo IU é justamente o de Avaliação, a presente dissertação poderá trazer elementos importantes para o objetivo da pesquisa. Estas formações serão detalhadas no subitem 1.3.5 deste trabalho.

Também podemos destacar como justificativa a organização do estado, que se divide em Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), responsáveis por representar a Secretaria junto às escolas da cidade e/ou cidades de uma determinada região do estado e na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). Estas são responsáveis pelas escolas da Grande Fortaleza e os Articuladores de Gestão e Superintendentes de ensino estão vinculados àquelas regionais.

Esta estrutura organizacional permite uma melhor divulgação das ações do ProEMI/JF junto às escolas, bem como a estrutura criada contribui para o atendimento da demanda de implantação do Programa. Dessa forma, é nítido o comprometimento da Secretaria e dos atores responsáveis com os resultados do Programa, o que permitirá ao pesquisador uma análise mais sólida dos dados levantados. Por fim, nesta parceria estão envolvidos diversos atores, tanto da Secretaria quanto do IU, sendo que suas funções serão esclarecidas nos próximos subitens.

1.3.4 Os atores

Conforme foi explicitado nos parágrafos acima o PJJF/ProEMI trata-se de uma parceria tripartite entre IU, MEC e SEDUC/CE, na qual cada parceiro tem sua parcela de responsabilidade. Sendo assim, muitos são os atores e profissionais envolvidos na implantação desta política pública.

Os Quadros 3 e 4 demonstram de que maneira a parceria ocorre, bem como quais são as atribuições dos diferentes parceiros, assim como nos permitem observar cada um dos atores da SEDUC/CE e do IU envolvidos e suas responsabilidades no ProEMI/JF.

Quadro 3: 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 a Gestão das CREDEs/SEFOR; definir estratégias de Monitoramento Físico Financeiro junto às 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.
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> junto aos 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: Elaborado pelo autor a partir de dados internos do Instituto Unibanco (Documento de circulação interna).

Quadro 4: Atribuições e papéis dos atores do Instituto Unibanco

INSTITUTO UNIBANCO	
Função	Atribuições e Responsabilidades
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: Elaborado pelo autor a partir de dados internos do Instituto Unibanco (Documento de circulação interna).

Como as funções do Articulador de Gestão e a do Superintendente de Ensino são as que serão analisadas neste trabalho apresentaremos mais detalhes sobre a atuação desses colaboradores da SEDUC/CE. Como podemos notar no Quadro 3, essas duas funções estão constantemente em contato com as escolas, pois são o elo entre os gestores das escolas, a SEDUC/CE e as regionais.

Esses profissionais são responsáveis por acompanhar e articular não apenas o ProEMI/JF, mas todos os programas, projetos e políticas públicas implantadas pelo estado. No entanto, iremos nos deter a esclarecer a atuação dos articuladores e superintendentes em relação ao ProEMI/JF.

Uma das principais funções desses profissionais é a de orientar técnica e pedagogicamente as escolas para a elaboração do PRC, buscando auxiliar o gestor escolar quanto às discussões sobre as necessidades da escola e a articulação com o PPP, bem como de fomentar o envolvimento de todos os atores da comunidade, a fim de que, de fato, esse plano de ações reflita suas expectativas.

Esses atores são responsáveis também pela aprovação final do PRC, plano de ação construído pelas escolas de acordo com suas especificidades, seu PPP (sem perder de foco a discussão e ampliação do currículo preestabelecido no PDDE Interativo), bem como pelo acompanhamento da execução dessas ações planejadas. Tanto o Articulador de Gestão quanto o Superintendente de Ensino realizam visitas mensais às escolas de sua responsabilidade, essas visitas podem ser feitas individualmente ou em conjunto.

Dessa forma, o IU considera esses profissionais atores-chave para o sucesso do ProEMI/JF. Assim, e apesar de o IU também formar os Gestores Escolares no âmbito do projeto, o foco maior da formação concentra-se nos Articuladores de Gestão e Superintendentes de Ensino, tendo uma carga maior de formação, 16 horas por módulo, enquanto os gestores escolares têm 12 horas.

Podemos citar, como exemplo da importância dada a esses atores, que durante o primeiro semestre de 2013, devido às dificuldades de calendário tanto do IU quanto da SEDUC/CE, optou-se pela formação apenas destes atores na perspectiva de que estes pudessem multiplicar o conhecimento adquirido para o grupo de escolas que acompanham, ou seja, não houve formação do IU para os gestores escolares, decisão acordada pelo IU e pela SEDUC/CE. Sendo assim, o que se pretende investigar nesta dissertação, é a não participação dos dois principais atores do estado do Ceará, articuladores de gestão e superintendentes de ensino, em todas as etapas de formação, tendo em vista que, no decorrer dos três anos do programa, alguns destes profissionais são substituídos, seja por opção própria em deixar o cargo, seja por opção da SEDUC trocar o profissional, ou mesmo questões que de alguma forma influenciam nesta troca, como saúde, exoneração da rede ou até mesmo aposentadoria.

Desta forma, a questão central desta dissertação é: quais os motivos que estes profissionais encontram ao assumirem os cargos e não terem participado de todas as formações oferecidas pelo IU, tendo em vista que determinado módulo, depois de oferecido, não se repete? Para tanto, será aplicado um questionário aos Superintendentes de ensino e Articuladores de Gestão, com o objetivo de captar como as formações influenciam em seu trabalho diário como supervisor do ProEMI/JF. O percurso metodológico será discutido no tópico 1.5.

Além dos Articuladores de Gestão e Superintendentes de Ensino destacamos também a atuação da Coordenadora do ProEMI/JF e dos Gestores Locais. A

primeira, que é designada pelo próprio Estado, é a principal articuladora entre as ações para implantação do ProEMI/JF e os Articuladores de Gestão e Superintendentes de Ensino. Esta interface é praticamente diária, sendo realizada por meio de contato telefônico, troca de emails e até mesmo por intermédio de reuniões periódicas, com o objetivo de acompanhar e orientar a atividade destes atores. A Coordenadora também é o principal elo entre a Secretaria e o IU, bem como entre a Secretaria, as CREDEs e a SEFOR.

Já os Gestores Locais são colaboradores do IU que atuam diretamente com a Coordenadora do ProEMI/JF e têm por responsabilidade ser o elo entre o IU e a Secretaria, ou seja, o gestor local é o principal ator do IU junto à SEDUC. Ele também é o responsável por apresentar ao IU informações para o gerenciamento do projeto, é o gestor direto do projeto no estado, além de atuar assessorando o estado nas ações do ProEMI/JF.

Passemos agora a discorrer sobre as formações no âmbito da parceria.

1.3.5 As formações no âmbito do ProEMI/JF

No convênio da parceria está prevista uma série de formações promovidas pelo IU, nomeadas de GEpR. Elas são oferecidas em módulos aos atores responsáveis pela implantação e desenvolvimento da política pública no estado. Estas formações são oportunizadas aos técnicos da SEDUC que atuam diretamente no programa, dentre eles: à Coordenação do ProEMI/JF no estado e seus técnicos de apoio, que atuam dentro da Secretaria; aos Articuladores de Gestão; aos Superintendentes de Ensino, que estão vinculados às Coordenadorias Regionais de Ensino (CREDE), no caso do interior do estado, e às SEFOR, no caso da capital e região metropolitana, que orientam e acompanham as escolas no desenvolvimento das atividades previstas pelo ProEMI/JF.

Este trabalho pretende analisar o impacto da rotatividade nas formações oferecidas pelo IU dos atores que atuam diretamente junto às escolas no desenvolvimento das ações do ProEMI/JF, pois o programa foi pensado e estruturado contando com a participação dos Articuladores de Gestão e dos Superintendentes de Ensino nestas formações, porém dada esta realidade de substituições, de rotatividade de profissionais, faz com que muitos atuem sem a formação, o que prejudica o andamento do projeto e o cumprimento de suas metas.

Os módulos são divididos em eixos temáticos, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5: Módulos das formações em GEpR 2013

Módulo: Planejamento e Execução			
EIXO	TEMA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS ABORDADOS
1	Introdução ao ProEMI/JF	Refletir sobre ProEMI/JF; identificar as complementariedades do PJF e do ProEMI.	Redesenho curricular (ProEMI); Jovem de Futuro; potencialidades do JF para o ProEMI.
2	Planejamento	Importância do diagnóstico como ação estratégica para atingir os resultados esperados.	Conceito de planejamento; Conceito de diagnóstico; Elaboração do diagnóstico; Indicadores educacionais como elementos do diagnóstico.
3	Metodologias IU	Construir um percurso de aplicação das metodologias IU.	Categorização das metodologias; Percurso de aplicações gerais para adesão.
4	Plano de Ação/SGP* - Elaboração	Elaboração e inserção do Plano de Ação na ferramenta de gestão SGP.	Estrutura do plano de ação no SGP; Relação do plano de ação com o PRC; Desenvolvimento do plano de ação; Pontos de atenção para o desenvolvimento do plano; Papel do superintendente e articulador de gestão na etapa de elaboração do plano; Orientação para inserção do plano no SGP; Apresentação da sistemática de acompanhamento do Projeto.
5	Plano de Ação/SGP - Análise e fluxo de aprovação	A importância da análise do plano de ação; Etapas de fluxo de aprovação proposto pelo SGP.	Checagem das atividades do plano de ação; Análise do plano; Etapas de aprovação no SGP; Símbolos e ícones (SGP); Aprovação do plano no SGP - situações recorrentes; Pontos de atenção no fluxo de aprovação; Construção de critérios de análise de atividades do plano de ação, para orientação do superintendente e articulador de gestão com a escola.
Módulo: Avaliação			
EIXO	TEMA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS ABORDADOS
1	Avaliação Educacional	Refletir sobre a importância das avaliações como ferramenta de tomada de decisões.	O que é avaliação educacional?; Avaliar para quê?; Tipos de avaliação (Avaliação Interna, Externa, Diagnóstica, Formativa e Somativa).
2	Avaliação Externa: desvendando os resultados	Sistemas de Avaliações estaduais como subsídio para planejamento.	Avaliação no ProEMI/JF; Instrumentos de Avaliação (Matrizes: curricular e de referência, Escala de Proficiência e Padrões de desempenho); Diagnóstico de Desempenho.

(Continua)

(Continuação do Quadro 5)

3	Uso Pedagógico de Avaliação em Larga Escala.	As avaliações como ferramenta para entender, criticar e alterar o processo pedagógico e rever o Plano de Ação da escola.	Enfrentando os desafios; Apropriação dos resultados; Divulgação dos resultados; Tomada de decisões e novos caminhos.
---	--	--	--

* SGP é o Sistema de Gerenciamento de Projetos do Instituto Unibanco.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de 2012 do Instituto Unibanco (Documento de circulação interna).

Cada um dos módulos da formação em GEpR é ministrado em 16 horas aos Articuladores de Gestão e aos Superintendentes de Ensino, que também participam das formações dos gestores, com duração de 12 horas, quando esta ocorre.

O módulo de Planejamento e Execução teve como público prioritário as equipes de supervisão ProEMI/JF dos estados. O objetivo da formação foi o de fortalecer a prática da supervisão no processo de elaboração e análise do Plano de Ação das escolas do ProEMI/JF (INSTITUTO, 2013, p. 2).

As 16 horas de formação em cada módulo são distribuídas em dois dias, acordados entre o IU e a SEDUC/CE, de forma a diminuir o impacto da ausência destes técnicos nas Coordenadorias Regionais.

As salas para formação são dispostas em mesas redondas com no máximo 10 pessoas, com limite de 10 mesas por sala. Trata-se de uma escolha metodológica devido à quantidade de participantes que, no caso das formações para gestores escolares, corresponde a um número consideravelmente alto, pois participam três de cada escola. Durante as formações é entregue um caderno em formato de revista com os conteúdos do módulo a ser trabalhado.

Para dar apoio ao material entregue à equipe de Gestores de Aprendizagem do IU, utiliza-se a apresentação de slides, além de exercícios que pretendem provocar reflexões da prática diária daqueles atores. Para tanto, antes dos módulos, ocorre uma reunião entre a Coordenadora do ProEMI/JF no estado, os Gestores Locais e uma representação dos articuladores de gestão e dos superintendentes de ensino para alinhamento dos conteúdos e captação de informações que possam ser úteis durante o processo formativo, na tentativa de aproximação com a realidade; no entanto, não se trata de uma metodologia institucionalizada do IU para a pré-formação.

São consideradas três etapas formativas para cada módulo: a pré-formação, com alinhamento de conteúdos e expectativas junto aos estados; a formação propriamente dita e a pós-formação que é o momento de devolutiva, ao estado, de informações relativas à avaliação aplicada ao final de cada módulo, composto por uma avaliação qualitativa e impressões gerais dos participantes, além de um relatório quantitativo contendo o número de participantes.

Destacamos, ainda, que o estado mantém um controle de participação, assim como o IU. Este considera formados os articuladores de gestão e superintendentes de ensino que participaram de, no mínimo, 75% das atividades propostas durante o módulo de formação, de acordo com o documento de controle de presença.

A estruturação dos módulos da formação levou em consideração o momento vivido pelas escolas dentro do ProEMI/JF, ou seja, os primeiros módulos abordam questões de planejamento, compreendido o planejamento das ações da escola, bem como o próprio trabalho de supervisão, seguindo-se a conteúdos de execução e acompanhamento que agregam questões do monitoramento e orientação para a realização das ações propostas pela escola em seu PRC. Por fim, os módulos finais da formação abordam questões sobre avaliações, aqui compreendidos desde o acompanhamento dos resultados de avaliações oficiais em larga escala, bem como avaliação dos resultados diretos das ações desenvolvidas pelas escolas após a aprovação de seu PRC e recebimento do recurso. Assim, pretende-se dar subsídios aos profissionais que orientam as escolas de acordo com a etapa do ProEMI/JF que está sendo desenvolvida. Cabe ressaltar que, quando algum profissional é substituído ao longo deste processo ele não participa de todas as formações, o que pode ocasionar dificuldades em entender todo o processo para orientação das escolas, podendo impactar diretamente nos resultados esperados pelo programa.

Podemos concluir que o IU acredita que as formações tenham papel fundamental para o sucesso da parceria, pois procura aproximar sua proposta de formação com a realidade e a estrutura do estado do Ceará para o acompanhamento das ações do ProEMI/JF.

No próximo subitem será apresentado qual o recorte escolhido para a pesquisa desta dissertação.

1.4 Recorte da pesquisa

O objeto de pesquisa deste trabalho são as formações dos Articuladores de Gestão e dos Superintendentes de Ensino do estado do Ceará, no âmbito da parceria entre IU e SEEDUC-CE para a implantação do ProEMI/JF, tendo em vista que se acredita que os resultados do programa estão vinculados à participação destes atores no processo formativo da parceria e que a não participação em todas as etapas prejudicam o alcance destes resultados, com a possibilidade de que venha a afetar suas atuações enquanto supervisores do programa.

Este recorte justifica-se pelo fato de que o estado do Ceará, dentre os cinco estados nos quais a parceria ocorre, está bem estruturado e tem demonstrado comprometimento com o sucesso da política. Um dos fatores que comprova esta afirmação é o fato de que o estado complementa o recurso recebido para o desenvolvimento das ações previstas no PRC das escolas, com o intuito de financiar ações que o documento orientador do ProEMI não permite, dando maior flexibilidade para o planejamento das ações pelas escolas.

Outra justificativa para a escolha deste estado é o fato de que a parceria será a mais longa, pois tem prazo de término apenas para 2018, sendo que nos demais estados é em 2016. Portanto, existe maior oportunidade da institucionalização das metodologias e ferramentas do Projeto Jovem de Futuro, ou seja, que o ProEMI/JF seja uma política pública de estado que institucionalize práticas que possam, de fato, impactar na melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos da rede, o que permitirá também uma análise mais aprofundada dos resultados da política em questão.

Há uma grande concentração de escolas na região metropolitana de Fortaleza – como ocorre praticamente em todos os estados, devido à concentração da população nos grandes centros urbanos –, fato que justifica o segundo recorte da pesquisa, pois também há uma concentração de articuladores de gestão e superintendentes que acompanham os projetos destas escolas. Sendo assim, a pesquisa se limitará a investigar os efeitos das formações junto aos articuladores e superintendentes da regional SEFOR, que é subdividida em três territórios (SEFOR 1, 2 e 3) para atendimento da grande Fortaleza, onde se concentra cerca de um terço de todas as escolas do estado.

Os articuladores de gestão estão distribuídos da seguinte forma: em todas as regionais há pelo menos um articulador, totalizando 23 em todo o estado, sendo que na SEFOR 1 atuam dois deles, portanto, na região metropolitana de Fortaleza,

temos quatro articuladores de gestão. Já quanto aos superintendentes de ensino, temos 15 atuando nas regionais SEFOR, sendo sete deles na SEFOR 1, quatro na SEFOR 2 e quatro na SEFOR 3, de um total de 40 agentes espalhados por todo o estado do Ceará; entretanto, destes 15, apenas 10 responderam ao questionário proposto para esta pesquisa. Assim, nosso objetivo é compreender qual o impacto da rotatividade dos supervisores nas formações oferecidas pelo IU, ou seja, quais são os prejuízos desta rotatividade para a atuação destes profissionais que atuam diretamente na orientação, monitoramento e acompanhamento da implementação do ProEMI/JF nas escolas, tendo em vista que alguns assumiram a função de supervisor com o programa já em andamento.

1.5 Percurso Metodológico

Com o objetivo de compreender a percepção de aderência dos Articuladores de Gestão e Superintendentes às formações oferecidas pelo IU, a pesquisa se orientou, predominantemente, pela metodologia qualitativa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

A opção por essa metodologia pauta-se na necessidade de desvelar os sentidos que uma amostra de Articuladores de Gestão e Superintendentes da rede pública do estado do Ceará confere à sua atuação no projeto, em especial a forma como estes sujeitos compreendem o processo formativo ofertado. Busca-se investigar, portanto, a partir do ponto de vista desses sujeitos, até que ponto a percepção de vínculo com a proposta formativa desenvolvida no projeto pode ser um elemento contributivo para a melhoria da própria prática de supervisão deste profissional e, por conseguinte, dos resultados educacionais das escolas.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas três fontes, a saber: i) as fichas de avaliação da formação, respondidas pelos sujeitos ao final de cada encontro de formação no estado; ii) os registros de frequência dos participantes e iii) uma entrevista semiestruturada com uma amostra dos Articuladores de Gestão e Superintendentes participantes do ProEMI/JF, detalhados a seguir. Esses três aspectos constituem as dimensões da aderência à formação pelos Articuladores e Superintendentes do estado do Ceará.

1.5.1 Detalhamento dos instrumentos de pesquisa

As fichas de avaliação², criadas pela área responsável pelas formações, são instrumentos com perguntas diretas, a fim de captar a percepção dos cursistas com relação à formação oferecida, abordando aspectos referentes à metodologia utilizada durante o curso. Eles foram questionados se os conteúdos foram apresentados de forma clara e objetiva, se os formadores dominavam o assunto que estavam apresentando, se os materiais e recursos utilizados eram adequados, se as dúvidas com relação aos conteúdos foram esclarecidas e se aqueles conteúdos contribuíam para a sua função. As respostas eram fechadas, com quatro opções: concordo plenamente, concordo em parte, discordo em parte, discordo plenamente.

Os relatórios de frequência são documentos internos do IU que atestam a participação nas formações. Os relatórios são os consolidados das listas de presença assinadas individualmente em cada um dos quatro momentos das 16 horas de formação. O IU considera como presente na formação quem esteve frequente nos quatro períodos, sendo essa a informação principal para o cálculo da rotatividade.

As entrevistas tiveram por norte um roteiro estruturado em duas partes: elementos de identificação dos sujeitos – sem requerer a nomeação, de forma a garantir o anonimato – e aspectos focais da pesquisa, a saber:

1. Planejamento escolar;
2. Acompanhamento e monitoramento das ações das escolas;
3. Fatores de sucesso escolar;
4. Impactos da formação na prática de supervisão;
5. Percepção de continuidade dos módulos.

As fichas de avaliação tiveram por objetivo levantar algumas informações gerais sobre a satisfação dos participantes com as formações; os registros de frequência, por sua vez, tiveram por objetivo apresentar elementos informativos acerca da rotatividade dos participantes. A utilização dessas duas fontes sustenta-se na ideia de que tanto a satisfação quanto os indicadores de rotatividade são aspectos importantes na busca do entendimento da aderência à formação. As entrevistas buscaram levantar percepções sobre a prática de supervisão, o suposto ganho técnico e profissional que a formação pode trazer, bem como a relação lógica entre os temas ofertados.

²Os modelos de ficha de avaliação e do roteiro da entrevista encontram-se, respectivamente, nos Anexos 1 e 2 desta Dissertação.

1.5.2 Métodos de Análise dos Resultados

Os dados das fichas de avaliação e dos registros de frequência foram submetidos ao método de análise documental (FAZENDA, 1994) e as respostas às entrevistas foram interpretadas à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). Esses resultados foram, então, triangulados com os pressupostos teóricos apresentados neste capítulo.

O foco dessa triangulação neste estudo de caso foi o de estabelecer vias de entendimento sobre a percepção de aderência à formação ofertada pelo IU a partir de um recorte qualitativo de pesquisa aplicado a uma amostra de quinze sujeitos. Os resultados, nesse sentido, possibilitam apresentar inferências interpretativas sobre a percepção desses sujeitos em relação ao objeto pesquisado, sem recorrer a correlações, a relações de causa e efeito ou a generalizações de quaisquer tipos, o que extrapolaria a perspectiva desta pesquisa. O emprego desses métodos partiu da premissa de que perspectivas diversas podem ser complementares, na análise e interpretação dos resultados, quando se deseja um maior aprofundamento dos fenômenos estudados.

Desta forma, no capítulo 2, serão apresentados os dados das análises com o intuito de fundamentar uma intervenção nas formações oferecidas pelo IU.

2 ANÁLISE DAS DIMENSÕES DE ADERÊNCIA À FORMAÇÃO NO PROEMI/JOVEM DE FUTURO

No primeiro capítulo foi abordado um breve histórico do convênio entre o Projeto Jovem de Futuro e o ProEMI, bem como uma apresentação dos dois módulos de formações oferecidas pelo IU, em 2013, para os envolvidos diretamente com a implantação e desenvolvimento da política pública em questão.

Neste capítulo serão apresentadas as análises documentais das fichas de avaliação e dos relatórios de frequência, bem como as análises de conteúdo das entrevistas realizadas com os Articuladores de Gestão e Superintendes.

Para a interpretação dos resultados segue-se uma triangulação entre as percepções de satisfação da formação, os indicadores de rotatividade extraídos dos relatórios de frequência e as características das respostas, tendo em vista sua natureza semântica, à luz do referencial teórico do trabalho.

2.1 Percepção da satisfação entre os participantes

As fichas de avaliação foram aplicadas a todos os participantes das formações no estado do Ceará, nas três formações oferecidas entre agosto de 2012 e dezembro de 2013. É considerado satisfeito com o curso o agente que responde “estou satisfeito” em, no mínimo, 75% dos itens.

Tendo em vista a análise documental das fichas pode-se observar que os dados apontam para uma média de aprovação de 80% para os eixos considerados na avaliação das formações. No entanto, o resultado de um dos eixos chama atenção: quando questionados se as “Dúvidas [são] esclarecidas”, cerca de 43% dos participantes apontaram que “concorda em parte” e 1,4% “discorda em parte”; e quando questionados sobre a “Contribuição na função” que exercem, 13,7% disseram que “concordo em parte”.

Chama atenção a questão sobre “dúvidas esclarecidas” pelo fato de que a formação tem como objetivo instrumentalizar os articuladores de gestão e superintendentes de ensino para a prática da supervisão, sendo assim, ao nos depararmos com uma taxa de 43% dos que concordam em parte podemos obter algumas hipóteses, dentre elas se o fato da rotatividade dos profissionais pode ter

influência neste contexto, ou seja, pelo fato de não terem participado da formação anterior faltou alguma base de informação para compreensão dos conteúdos da formação seguinte.

Soma-se a isso que 13,7% apontaram que concordam em parte com a questão sobre a contribuição para a sua função, assim, a hipótese aqui é que se as dúvidas não estão sendo esclarecidas completamente pode haver uma dificuldade no entendimento dos conteúdos e uma conexão deste com sua prática diária enquanto supervisor, conforme demonstrado nos gráficos presentes na Figura 2.

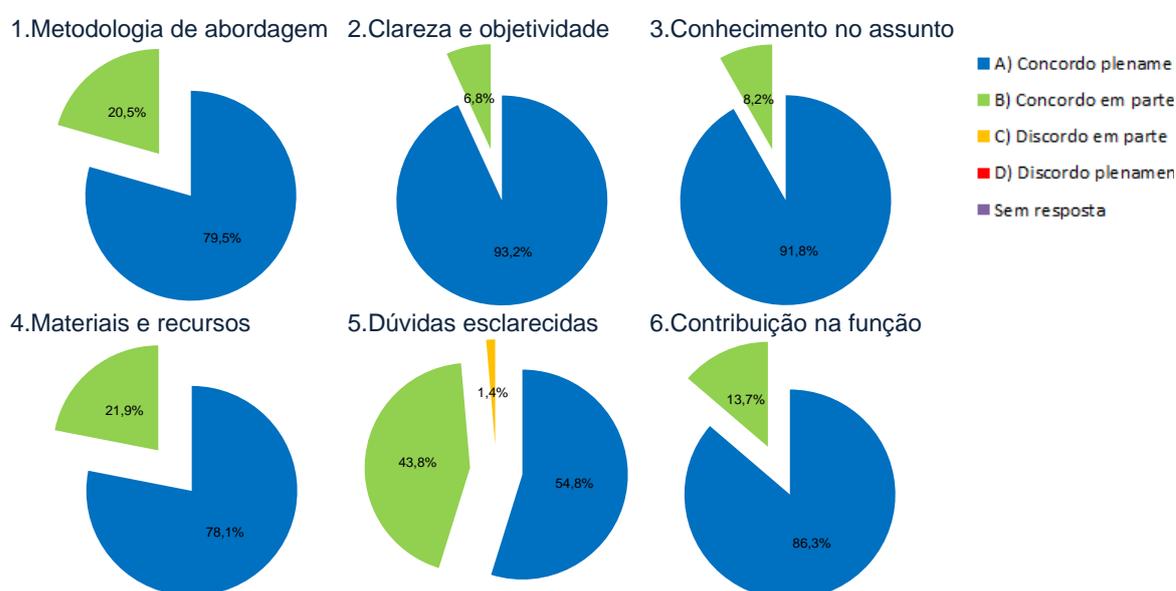


Figura 2: Eixos considerados para avaliação das formações

Fonte: Relatório Formação Supervisores (Documento de circulação interna).

2.2 Rotatividade nas formações

Foram analisadas três listas de presença, com 134 assinaturas, entre os períodos de agosto de 2012 a dezembro de 2013. Analisando essas listas, observou-se que a rotatividade ficou entre 16% e 19%, que pode ser considerada alta, pois temos um total de 36% de supervisores que não participaram de todas as formações, o que corresponde a mais de um terço destes profissionais. Os dados citados encontram-se no Quadro 6.

Quadro 6: Consolidado dos relatórios de presença

ROTATIVIDADE NAS FORMAÇÕES		
1.	Nº de supervisores previstos na formação 1	47
2.	Nº de supervisores previstos na formação 2	50
3.	Nº de supervisores previstos na formação 3	51
5.	Nº de supervisores previstos no total	148
8.	Nº de supervisores que participaram da formação 1, mas não participaram da formação 2	6
9.	Nº de supervisores que participaram da formação 2, mas não participaram da formação 3	9
10.	Nº de supervisores que participaram da formação 2 e não participaram da formação 1	9
11.	Nº de supervisores que participaram da formação 3, mas não participaram da formação 2	10
12.	Rotatividade em relação à participação da formação (%): "Formação 1" X "Formação 2"	16%
13.	Rotatividade em relação à participação da formação (%): "Formação 2" X "formação 3"	19%
14.	Rotatividade em relação participação das formações (%)	36,2%
15.	Percentual de faltas na formação 1	8,5%
16.	Percentual de faltas na formação 2	2%
17.	Percentual de faltas na formação 3	21,6%

Fonte: Relatório interno Instituto Unibanco.

De acordo com essa análise há um prejuízo com relação ao investimento do IU, pois, considerando que cada formação envolve tempo dos formadores, além de deslocamento, hospedagem e toda a infraestrutura para que as formações ocorram, podemos considerar que há uma perda de recursos, tendo em vista que muitos destes profissionais não atuaram definitivamente no ProEMI/JF.

2.3 Análise das Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas e a carta convite para participação na pesquisa³ foram enviadas por correio eletrônico a 19 sujeitos, quatro articuladores de gestão e 15 superintendentes de ensino, que atuam como supervisores do ProEMI/JF na região metropolitana de Fortaleza. As respostas foram encaminhadas também por *e-mail* e compuseram uma planilha inicial com o compilado das respostas a cada um dos itens. No total, foram recebidas 14 catorzes respostas do roteiro de entrevista.

Em relação às características gerais dos respondentes, 10 Superintendentes e quatro Articuladores de gestão responderam à entrevista. Todos possuem ensino

³ Conforme consta no Anexo 2.

superior completo, predominantemente nas licenciaturas, atuando há pouco tempo no cargo, variando entre nove meses a três anos na função.

Analisadas as respostas aos itens da entrevista, segundo sua natureza semântica, foram agrupadas em categorias e unidades de registros (BARDIN, 2006).

Quadro 7: Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categorias	Unidades de Registro	
	Fatores de Análise	Unidades de Registro
1. Formas de Planejamento das ações de supervisão	Sistematizado	Relação com os conteúdos/ temas/ estratégias aprendidos na formação.
	Pouco sistematizado	Coletivamente; Com ajuda dos demais superintendentes, articuladores e orientadora.
2. Acompanhamento e monitoramento das ações	Sistematizado	Sige, SGPIU, Relatórios de visitas
	Pouco sistematizado	Acompanhamento coletivo. Conversas com a comunidade. Observação do ambiente escolar.
3. Fatores de sucesso escolar	De gestão	Desenvolvimento e acompanhamento do plano de ação. Envolvimento da comunidade. Mobilização e articulação dos colaboradores para a execução das ações. Acompanhamento e monitoramento do processo na escola.
	Pedagógicos	Cuidado com a aprendizagem do aluno, uso das metodologias.
4. Impacto da formação na prática de supervisão	Sim, totalmente	Slides e vídeos foram reutilizados nas reuniões com as escolas. Melhorou habilidades de análise e interpretação de dados. Maior acurácia na capacidade de análise e acompanhamento de planos de ação. Sistematização das ações de planejamento, execução, avaliação e comunicação.
	Sim, parcialmente	As orientações para o plano de ação não chegaram a tempo, prejudicando o processo. Atrasos em algumas formações. Pouca ênfase nas formações para os aspectos financeiros da ação de supervisão.
5. Continuidade dos módulos	Sim, há continuidade	Sequência compreende leitura de base, do documento orientador do programa Ensino Médio Inovador e ainda conhecer a matriz lógica, as metodologias e macrocampos,
	Não existe continuidade	A maioria dos módulos pode ser trabalhada sem uma sequência rigorosa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando o Quadro 7 percebemos que os supervisores, no que diz respeito ao planejamento de sua atuação no ProEMI/JF, em sua grande maioria, não apresentam em suas respostas nenhuma menção sobre as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco. No entanto, podemos apontar um articulador de gestão que destaca elementos claros de planejamento quando questionado sobre o tema, como cronograma, responsáveis e recursos:

É realizado com a participação dos Superintendentes que acompanham as escolas ProEMI/JF, através de alguns passos que ajudam a montar e desenvolver o planejamento: definir o tema para conduzir a execução da supervisão; explicitar a necessidade do tema de acordo com a necessidade da escola; definir os objetivos e metodologias; elaborar o cronograma, definindo claramente o que será feito, como será e quando; levantamento dos recursos necessários (Resposta retirada do questionário de um Articulador de Gestão).

Outro supervisor, um superintendente de ensino, remete-se a conteúdos trabalhados no curso de Gestão Escolar para Resultados, pois faz referência direta à análise de dados e indicadores como forma de acompanhar os resultados do ProEMI/JF:

Acompanho as escolas através do SIGE Escola, quanto à frequência, disciplinas críticas e rendimento bimestral (registro em slides produzidos). Durante as visitas, analiso junto com o núcleo gestor (NG) tais resultados e além de refletirmos sobre a situação, surgem propostas de intervenção pedagógicas, bastante importantes para a melhoria dos resultados. Em nossa última reunião (em setembro), convidamos também os três PCAs das áreas de LC, CN e CH, tendo havido muito boas propostas e uma maior percepção de incoerências nas ações pedagógicas, antes camufladas pelo próprio NG []. Em visita, também já se sentou com o(a) gestor(a) e professores responsáveis pelas ações do JF, de forma a verificar os portfólios de registro, bem como o andamento de cada atividade proposta no plano, mas em algumas escolas não surtiu [efeito] positivamente por conta das constantes interferências externas, o retorno do professor à sala de aula... É bastante difícil concentrar grande parte dos envolvidos num momento só, pois isto acabaria comprometendo o tempo pedagógico do aluno (Resposta retirada do questionário de um Superintendente de Ensino).

No entanto, podemos ainda ressaltar que a maior parte dos respondentes fazem apenas uma menção superficial dos elementos de planejamento, trazendo apenas elementos básicos e de senso comum como: “planejamos coletivamente” ou

“em grupo”, porém, não fica claro de que forma este planejamento ocorre, nem de que forma é estruturado. Esta estruturação sistêmica é importante, pois “planejamento é um procedimento formal para produzir um resultado articulado, na forma de um sistema integrado de decisões” (MINTZBERG, 2004, p. 26). Portanto, não havendo estruturação deste planejamento, ou a formação não trazendo elementos suficientes para a sistematização do trabalho de supervisão, ou mesmo a rotatividade dos profissionais que participam dessas formações, esses fatores podem estar impactando na estruturação do trabalho, podendo gerar prejuízos ao resultado pretendido do ProEMI/JF.

Com relação ao acompanhamento e monitoramento, o que mais se destaca nas respostas são os sistemas disponibilizados pelo IU e pela SEDUC, respectivamente, o Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP) e o Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). Além disso, elementos como registro de visitas aparecem recorrentemente, assim como respostas sobre instrumental próprio e algumas alternativas para a realização de contato, como e-mail e telefone, e até mesmo pelo aplicativo *Whatsapp*, como meios de acompanhamento não sistematizado. Desta forma, podemos inferir que a formação ao discutir ferramentas de acompanhamento e monitoramento não apresentam total sucesso na instrumentalização dos supervisores, tendo em vista que não encontramos um padrão nas respostas e, conseqüentemente, na atuação sistematizada dos articuladores de gestão e superintendentes de ensino, porém, esta dissertação não busca responder a esta questão. Para ilustrar, segue uma resposta dada por um superintendente de ensino.

[Realizamos o] monitoramento das ações da escola através do Sistema Integrado de Gestão Escolar - SIGE; Acompanhamento das ações da escola por meio de portfólios; Audiências individuais com os componentes do Núcleo Gestor, quando necessário; Comunicação constante através de e-mail, *Whatsapp*, ligações; Visitas *in loco* (Resposta retirada do questionário de um Superintendente de Ensino).

No entanto, podemos perceber que as respostas em que são trazidos elementos como “acompanhamento sistemático de resultados”, assim como as que remetem ao planejamento de sua atuação, são principalmente de profissionais que afirmam estar a três anos ou mais na função, ou seja, aqui a hipótese é de que eles

tenham participado, se não de todos, de muitos dos módulos oferecidos. Vale ressaltar que este trabalho versa apenas sobre três módulos, oferecidos entre agosto de 2012 e dezembro de 2013. Assim, reforça-se a tese da importância de participarem de todos os módulos e que ao não participarem pode haver prejuízos para sua atuação, tendo em vista a importância das formações continuadas para profissionais da educação, pois, segundo Lück.

É evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. De pouco adiantam a melhoria do currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos. Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. (LÜCK, 2000, p. 29)

Portanto, no caso específico das formações oferecidas pelo IU, podemos entender que os dirigentes deste processo são os articuladores de gestão e superintendentes de ensino, que são os responsáveis em orientar e acompanhar as escolas para o alcance dos resultados propostos pela parceria ProEMI/JF. Sendo assim, podemos considerar ser de fundamental importância a participação destes profissionais que atuam como supervisores de todas as formações previstas no âmbito da parceria em questão.

Dando continuidade à análise, verificamos que, no eixo sobre fatores de sucesso escolar, podemos notar forte tendência em considerar a aproximação da escola com a comunidade como um dos fatores de sucesso e, para que isto ocorra, de acordo com um dos supervisores, é necessário.

O empenho e o compromisso da gestão, no sentido de mobilizar e articular seus colaboradores para a execução das ações. E a partir daí acompanhar e monitorar todo o processo na escola, a fim de que possa perceber os impactos e/ou possíveis necessidades de mudanças de rota. (Resposta retirada do questionário de um Superintendente de Ensino)

Destacamos ainda que pesquisas recentes apontam forte correlação entre a atuação do gestor escolar com a “liderança” (SCHEERENS, 2005) sendo imprescindível a participação de toda a comunidade escolar, buscando a corresponsabilização para alcançar melhores resultados. Segundo Freire:

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho *com* –, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas às suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. (...) Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se (FREIRE, 1957 apud GADOTTI et al, 1996, p. 96).

Destaca-se também a questão pedagógica, que aparece em algumas respostas, como sendo uma preocupação dos respondentes para a obtenção dos resultados do programa. Dentre estas respostas podemos citar a utilização das metodologias oferecidas pelo Instituto Unibanco que buscam melhorar os resultados acadêmicos dos alunos, no entanto, não é explicado como as escolas são orientadas a escolher tais metodologias e nem mesmo como são feitas as escolhas a partir das necessidades da comunidade escolar. A seguir temos duas das respostas apresentadas por diferentes superintendentes de ensino ao responderem ao questionário: “O uso das metodologias, que implica um bom resultado na escola” e “Manter cuidado constante com a permanência e a aprendizagem do aluno”.

Soma-se a isso que em nenhum momento é citada a (re)visitação ao Projeto Político Pedagógico da escola, que deveria ser o referencial na etapa de planejamento das ações das escolas, conforme proposta da parceria ProEMI/JF.

Contrariamente ao destacado até aqui estão as respostas do supervisor sobre o eixo do impacto da formação em sua prática profissional. Destacamos que são quase unânimes as respostas que afirmam que as formações têm impacto positivo sobre a atuação, sendo que apenas dois respondentes apontaram que este impacto ocorreu de forma parcial; no entanto, concordam que houve este impacto em alguma medida e, sendo assim, podemos entender que todos os respondentes tem clareza da importância das formações para sua prática.

Essas observações reforçam a hipótese de que é necessário que os agentes participem e cursem todos os módulos do curso em GEPR oferecido pelo IU. Para ilustrar, seguem duas respostas, de um articulador de gestão e de um

superintendente de ensino, respectivamente, quando questionados sobre o impacto das formações na sua prática diária:

As formações normalmente apresentam pautas que retratam o cotidiano de forma dinâmica e diversificada. Considero as formações do IU imprescindíveis para uma boa prática de orientação e acompanhamento das escolas. A formação serviu como insumo para acompanhamento às escolas, GES, na organização de pauta de acompanhamento e na própria forma de lidar com as outras pessoas. As formações (do IU e da SEDUC) modificaram até minha postura diante da resolução de problemas (Resposta retirada do questionário de um Articulador de Gestão).

Direcionando o meu olhar para alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho que possivelmente, sem essa comunicação, não teria sido possível (Resposta retirada do questionário de um Superintendente de Ensino).

Dessas repostas apresentadas, podemos levantar a hipótese de que a participação em todas as capacitações permite a percepção mais clara da influência das formações na prática diária, como: “organização da pauta de acompanhamento” e a indicação pelo próprio profissional de sua mudança de “postura diante da resolução de problemas”. Já na resposta do superintendente de ensino, que quando questionado se participou de todas as formações respondeu que não, a resposta é mais superficial, não apontado o que de fato mudou no desenvolvimento do seu trabalho, apenas resumindo que “sem essa comunicação não teria sido possível” sua mudança de olhar ao realizar seu trabalho.

Por fim, com relação ao curso ter ou não uma continuidade entre os módulos, apenas dois respondentes apontam que não há esta continuidade, um que não sabe avaliar e todos os outros responderam que sim. Porém, notamos que não há um padrão, pois cada um dos respondentes trouxe um elemento diferente para sua percepção quanto a esta questão, conforme demonstrado nessas repostas:

Não. Apesar da continuidade ajudar na compreensão, vejo que não atrapalha na formação (Resposta retirada do questionário de um de um Superintendente de Ensino).

Sim. Como entrei recentemente na Superintendência, não pude participar de módulos anteriores e tive um pouco de dificuldade para compreender os módulos seguintes (Resposta retirada do questionário de um Superintendente de Ensino).

Há a continuidade, mas não é necessário realizar um módulo para compreender o seguinte, pois cada módulo é muito completo. No entanto, fica a lacuna do tema. Perder um módulo significa perder oportunidade de estudar um tema de forma inovadora e dinâmica (Resposta retirada do questionário de um Articulador de Gestão).

Destacamos essas respostas pois trazem elementos importantes desta análise. Na primeira resposta observa-se que o supervisor considera que não há continuidade, ainda que esta ajude a compreender os conteúdos. Já na segunda, o supervisor sente dificuldade em compreender os módulos seguintes, indo ao encontro da primeira resposta. O terceiro respondente aponta que “não é necessário realizar um módulo para compreender o seguinte”, mas tem o entendimento de que “fica uma lacuna” na formação quando se perde um dos módulos, ou seja, considera importante a participação em todos os momentos formativos para que não haja perda de conteúdos. Assim, podemos inferir que há um entendimento dos três respondentes, apesar de apresentarem respostas diferentes, já que consideram que há alguma perda de conteúdo quando não há participação em todos os módulos ofertados pelo curso em GEpR.

No próximo subitem serão apresentados os resultados da análise, assim como os possíveis caminhos de intervenção que serão tratados no capítulo 3 desta dissertação.

2.4 Os sentidos da formação em gestão escolar na perspectiva dos respondentes

Diante do que foi apresentado com as análises realizadas, podemos considerar que os articuladores de gestão e superintendentes de ensino consideram importantes as formações oferecidas pelo IU e que há realmente prejuízos em não participar de todos os módulos oferecidos. Desta forma, reforça-se também que a taxa de rotatividade nas formações, de aproximadamente 36%, pode trazer tanto prejuízos com relação aos investimentos realizados nas formações do IU e, mais importante, que há um forte indício de que esta rotatividade traz prejuízos na atuação direta dos agentes responsáveis pela supervisão, portanto, podendo impactar nos resultados esperados para o ProEMI/JF no estado do Ceará.

Também destacamos com a análise realizada que do universo de 14 supervisores entrevistados, poucos fazem referência direta às formações e não

conseguem relacioná-las com sua prática, ou seja, podemos inferir que não utilizam os conteúdos das formações, estando muito presos à prática diária, realizando pouca reflexão sobre a mesma. Assim, temos outra hipótese, a de que as formações podem não estar oportunizando isso a eles, o que pode ser um indício de que os conteúdos das formações precisem ser revisados; porém, reforçamos que o objeto de pesquisa desta dissertação não é o conteúdo em si, mas a rotatividade dos profissionais nas formações presenciais.

De maneira geral, pode-se perceber que as formações são consideradas úteis e os módulos que os agentes cursaram, em alguma medida, trouxeram ganhos para sua atuação.

No próximo capítulo, será apresentado um plano de intervenção que buscará melhorar o acesso aos módulos que, por algum motivo, não puderam ser cursados no tempo em que foram oferecidas as formações.

3 PLANO DE INTERVENÇÃO

Após a análise do questionário respondido pelos Articuladores de Gestão e pelos Superintendentes de Ensino, podemos aferir que estes consideram a formação como uma aliada à sua atuação enquanto supervisores do ProEMI/JF junto às escolas, concluindo-se que a não participação na formação traz prejuízos para seu trabalho. Sendo assim, as propostas aqui apresentadas visam garantir que todos os que atuam como supervisores do ProEMI/JF tenham acesso, a qualquer tempo, aos módulos do GEpR.

Conforme já foi exposto, o Curso em GEpR tem como objetivo formar os principais atores que supervisionam e orientam as escolas no planejamento e execução das ações estabelecidas no PRC que busca, sobretudo, melhorar os resultados acadêmicos dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer uma discussão sobre a grade curricular e como ampliá-la, de modo que atenda as demandas da comunidade escolar.

Uma das propostas do ProEMI/JF é que as escolas articulem a elaboração do PRC conjuntamente com sua comunidade escolar, levando em consideração seus anseios e o PPP. Essa não é uma tarefa fácil, visto que é necessário articular diversos atores; contudo, com o auxílio dos Articuladores de Gestão e dos Superintendentes de Ensino, espera-se que a escola chegue o mais próximo disso.

O Curso de Formação GEpR se propõe a atrelar as reflexões sobre os desafios da escola pública às técnicas do modelo de gestão escolar para resultados propostas pelo Jovem de Futuro. O ProEMI e o Jovem de Futuro preconizam a autonomia da gestão escolar ao incentivarem que a escola, por meio de um trabalho de gestão participativa, identifique os seus problemas e/ou desafios e formule ações que promovam inovações, envolvendo aspectos de gestão e de currículo.

Conforme exposto no primeiro capítulo deste trabalho, acredita-se que a supervisão tenha papel fundamental no alcance dos resultados esperados com o ProEMI/JF e, desta forma, que o curso em GEpR contribui significativamente para a prática da supervisão, conforme a análise realizada no segundo capítulo. Portanto, o GEpR deve se adequar à realidade das redes de ensino, neste caso especificamente, às redes do estado do Ceará, que possui altas taxas de rotatividade dos profissionais e uma dificuldade de que todos os atores participem de

todas as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco. Assim, serão apresentadas algumas proposições de melhoria na organização do curso; no entanto, não se pretende aqui discutir seu conteúdo, mas sim sua estrutura de oferecimento, de modo a atender as necessidades das redes de ensino e seu dinamismo, embora possa haver uma reestruturação em seu formato, por meio da reorganização e revisão de conteúdo, como veremos na primeira proposta de intervenção. Sendo assim, o plano de intervenção que segue apresentará três propostas: i) menor interdependência entre os módulos do curso em GEpR; ii) formação como pré-requisito para atuação como supervisor do ProEMI/JF; e iii) oferta contínua por meio de ambiente virtual de aprendizagem. A seguir serão detalhadas cada uma das propostas de intervenção.

3.1 Menor interdependência entre os módulos

Os módulos foram pensados e elaborados pelo Instituto Unibanco de modo a serem dependentes entre si, ou seja, a princípio para entender o conteúdo de um é necessário ter cursado o anterior, seguindo um roteiro formativo pré-determinado; assim, quando um supervisor não participa de um dos módulos tem dificuldade em acompanhar o módulo subsequente. Desta maneira, a primeira proposta trata-se de uma reformulação dos módulos de formação em GEpR, de modo que sejam menos interdependentes.

Nesta proposta, os módulos passariam a ser independentes e passariam então a ter um formato de “minicursos”, podendo ser cursados em qualquer momento e sem necessariamente seguir um roteiro formativo pré-determinado, permitindo maior flexibilidade entre eles. Desta forma, será possível que os articuladores de gestão e superintendentes de ensino possam cursar os módulos que julguem ser necessários para determinado momento de sua atividade supervisora, ou a partir do momento que assumam a função de supervisor.

Com esse formato será possível aproveitar melhor os conhecimentos prévios, dinamizando a formação conforme a necessidade de cada agente em um determinado momento; como exemplo, podemos supor que um articulador de gestão esteja mais familiarizado com a questão do planejamento e que tenha mais dificuldades na questão da execução e monitoramento, assim, priorizará o módulo com conteúdos sobre esta questão, buscando um complemento aos conhecimentos

que julga estar mais familiarizado. Porém esse conhecimento prévio não o isenta de cursar o módulo com conteúdo de planejamento, apenas permite que ele estabeleça o melhor momento para cursar cada módulo, o que chamaremos de plano de formação, que será melhor detalhado no próximo subitem e será a principal proposta de intervenção desta dissertação.

A principal responsável por esta reformulação será a área de criação de conteúdo das formações do Instituto Unibanco. Sugere-se um levantamento do perfil profissional junto aos articuladores de gestão e superintendentes de ensino, bem como uma pesquisa ampla das necessidades para atuação como supervisores do ProEMI/JF, por meio de entrevistas com um grupo destes profissionais, assim como o aprofundamento das ações de formações continuadas oferecidas pelo estado em questão, e também de quantas e quais formações estes profissionais estão participando.

Acredita-se que, com isso, os conteúdos oferecidos ficarão mais próximos da realidade do estado. Recomenda-se também o apoio da equipe de Gestores Locais do Instituto Unibanco que atuam dentro da Secretaria para a interlocução junto à coordenadora do ProEMI/JF do estado do Ceará.

Sugere-se que o levantamento do perfil dos supervisores e as entrevistas ocorram no primeiro trimestre de 2015 e a reformulação completa dos conteúdos ocorram entre maio e agosto de 2015. Os custos envolvidos serão de passagens áreas e hospedagem para a equipe de desenvolvimento de conteúdos do GEpR para a realização das entrevistas.

3.2. Formação como pré-requisito para atuação na função de supervisor do ProEMI/JF

A primeira proposta foi de flexibilização dos módulos do curso de GEpR, esta segunda diz respeito à necessidade de formação para os articuladores de gestão e os superintendentes de ensino. Os dados apresentados e analisados no segundo capítulo desta dissertação apontam para a necessidade de garantir que esses profissionais tenham acesso a todos os módulos do curso em GEpR, independente do momento em que assumam esta função.

Para tanto, a partir das entrevistas propostas no subitem anterior, por meio das quais será realizado um levantamento de perfil dos supervisores e de seus

conhecimentos prévios, sugere-se a realização de uma avaliação de alinhamento de cada um dos articuladores e superintendentes de ensino, a fim de identificar quais são os conhecimentos prévios de cada um dos supervisores sobre os conteúdos que serão tratados nos módulos do GEpR.

O resultado desse alinhamento permitirá que os próprios articuladores de gestão e superintendentes de ensino sejam convidados a construir seus planos de formação, momento no qual deverão planejar suas prioridades de estudo, desde os módulos iniciais até os finais que irão cursar do GEpR. Assim, entende-se que os próprios agentes terão clareza sobre as necessidades para otimizar suas atuações enquanto supervisores do PROEMI/JF e que, desta forma, possam refletir sobre quais suas necessidades imediatas para o início das atividades. Com o plano de formação planejado eles poderiam começar a cursar imediatamente o primeiro módulo por meio da plataforma de aprendizagem, que será a terceira proposta deste plano de intervenção.

Esta avaliação de alinhamento deverá ser desenvolvida também pela área de desenvolvimento de conteúdos do IU, pois, sendo a área responsável pela reformulação dos conteúdos, será capaz de determinar o ponto da curva de conhecimento de cada um dos supervisores. Também deverá ser criado um modelo padrão de plano de formação para preenchimento dos articuladores de gestão e superintendentes de ensino, no qual deverá constar o percurso escolhido pelos supervisores e as datas que pretendem cursar cada um dos módulos. Assim, pretende-se que montem um planejamento para realizar a formação dentro de sua disponibilidade, porém garantindo que todos os módulos estarão em seu planejamento. É importante salientar que haverá pelo menos dois módulos presenciais ao ano, sendo que estes deverão ser apresentados pelo IU já no início de 2015, mais especificamente até março de 2015.

O prazo para esta ação deverá ser logo após a reformulação dos módulos propostos no subitem 3.1, com prazo final para a elaboração da avaliação e do modelo de plano de formação para setembro de 2015. O custo envolvido nesta ação será apenas o tempo de trabalho dos colaboradores do Instituto Unibanco que elaborarão a avaliação de alinhamento e o modelo para o plano de formação.

3.3 Oferta contínua por meio de ambiente virtual de aprendizagem

A terceira proposta é que os módulos do curso em GEpR sejam oferecidos também na modalidade de educação à distância por meio da plataforma de aprendizagem que o Instituto Unibanco já dispõe.

Assim, além dos dois módulos presenciais oferecidos ao ano para os articuladores de gestão e superintendentes de ensino, os módulos do curso em GEpR estarão disponíveis na plataforma de aprendizagem, principalmente para aqueles profissionais que assumiram a função de supervisor com o ProEMI/JF já em andamento e que, portanto, não tiveram a oportunidade de cursar os módulos oferecidos presencialmente, já que estes são oferecidos apenas uma vez durante os três anos da parceria.

Para tanto, a equipe responsável pela plataforma de aprendizagem será a responsável por adaptar os conteúdos de forma a atender ao dinamismo de um curso a distância, contando com o apoio da equipe de desenvolvimento de conteúdo, e recomenda-se que cada módulo seja planejado para que a conclusão seja realizada entre 12 e 16 horas de navegação. Também será necessária uma avaliação referente ao conteúdo apresentado e ao formato do módulo à distância, com o objetivo de fornecer informações que possam melhorar cada vez mais esta modalidade de oferta.

Após os conteúdos serem revisados sugere-se que esta adaptação seja realizada em três meses, entre os meses de setembro e novembro de 2015. Haverá custos relativos à adaptação da plataforma para receber este curso, pois atualmente ela atende apenas aos cursos das metodologias oferecidas pelo IU; portanto, será necessário um estudo da consultoria de tecnologia da informação, a fim de verificar se serão necessários investimentos com relação ao servidor que atende a plataforma de aprendizagem, para que esta possa suportar de modo satisfatório o curso de GEpR.

3.4 Resultados esperados

Espera-se como resultados das ações propostas que o curso de GEpR oferecido aos articuladores de gestão e superintendentes de ensino seja mais

flexível no seu formato, fazendo com que mesmo aqueles que assumam a função de supervisor após o oferecimento das formações tenham a oportunidade de cursar todos os módulos, sem perda de conteúdos importantes para sua atuação junto às escolas. Além disso, acredita-se que oportunizando que cada ator construa seu próprio caminho formativo, este sentirá maior proximidade e compromisso com a realização e aplicação dos conteúdos aprendidos durante o curso.

Espera-se também que o fato dos módulos estarem disponíveis na plataforma virtual de aprendizagem se torne um incentivo para que aquelas informações sejam constantemente revisitadas. Sendo assim, o IU terá um *feedback* constante dos conteúdos oferecidos podendo, portanto, realizar melhorias com maior frequência, aumentando a conexão entre a teoria e a prática da supervisão no âmbito do ProEMI/JF.

3.5 Monitoramento e Avaliação das Propostas

Recomendamos as seguintes ações para o monitoramento e avaliação, durante todo o percurso de desenvolvimento das ações: reuniões periódicas, ao menos quinzenais, entre as áreas envolvidas, produzindo-se um registro do andamento e criando relatórios que possam validar o avanço das proposições.

À medida que as etapas das ações forem sendo desenvolvidas sugere-se que elas sejam expostas a um grupo de articuladores de gestão e superintendentes de ensino, com o objetivo de verificar a aderência à sua prática e à realidade e, sobretudo se, de fato, se contempla a falta de participação nos módulos em GEPR para os supervisores que assumem a função ao longo do desenvolvimento do ProEMI/JF, ou seja, se a questão da falta de formação devida à rotatividade está sendo sanada. Assim será possível corrigir rotas ao longo do processo para o alcance dos resultados esperados com as três linhas de ações propostas.

Acredito que com essas três ações as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco no âmbito da parceria público-privada ProEMI/JF serão mais aderentes a situação apresentada de rotatividade dos atores responsáveis pelas orientações e monitoramento das ações do programa junto as escolas, alcançando melhores resultados para a parceria em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação procurou discutir a questão da rotatividade dos atores responsáveis pela supervisão do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro da Secretaria de Estado de Educação do Ceará, assunto este não explorado pelo Instituto Unibanco. Para tanto, optamos por analisar dados referentes às formações oferecidas, como listas de presença e avaliação de satisfação dos participantes, além de um questionário criado para entender o impacto das formações no trabalho de supervisão do programa. Porém, antes de qualquer coisa, acreditamos que seria importante realizar uma contextualização das formações continuadas oferecidas no contexto da educação brasileira, por meio de um resgate histórico realizado no capítulo 1. Assim, foi possível verificar as mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo dos anos, perpassando as leis que deram origem ao sistema educacional brasileiro, chegando aos dias atuais com as diversas formações oferecidas aos profissionais que atuam, principalmente, na educação pública.

Desta forma, situamos o contexto no qual o ProEMI foi criado, bem como o cenário como se estabeleceu a parceria desta política-pública com o PJF, de iniciativa do Instituto Unibanco. Ainda neste capítulo foi apresentado separadamente o ProEMI e o PJF, com suas especificidades e o objetivo de cada um deles, chegando então às bases da parceria, como ela se deu e a responsabilidade de cada um dos parceiros, bem como foi apresentada a estrutura do Estado do Ceará para a implantação desta política e os principais atores responsáveis pela supervisão do ProEMI/JF no estado.

Já no segundo capítulo desta dissertação demonstrou-se, a partir das análises realizadas, que 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, e que, portanto, o modelo de oferecimento dos módulos precisa ser revisto.

Ainda nesse capítulo foi analisada a avaliação de satisfação de participação dos cursistas, os números relativos à rotatividade dos supervisores a partir das listas de presença dos três módulos do período estudado e de informações coletadas a

partir de um questionário criado por este mestrando, respondido pelos articuladores de gestão e superintendentes de ensino que atuam na supervisão junto às escolas do ProEMI/JF no estado do Ceará. Foram utilizados, como referencial teórico, a conceituação sobre planejamento de Mintzberg (2004), a discussão sobre a importância de formação continuada de Lück (2000) e ainda a corresponsabilização da comunidade à luz do que nos ensina Freire (1996), autores que contribuíram para a análise dos dados apresentados.

Concluimos, a partir das análises realizadas, que há uma fragilidade no modelo de oferta dos módulos, pois muitos dos supervisores não participaram de todo o processo formativo no período pesquisado e, portanto, é necessária a revisão deste modelo. Além disso, as respostas apresentadas pelos supervisores indicaram ser necessária a formação em todos os módulos para não haver lacunas de conteúdos. Desta forma, as fragilidades identificadas serviram de insumo para as propostas apresentadas no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo apresentamos três propostas de intervenção com o objetivo de resolver a questão da rotatividade dos supervisores nas formações, e recomenda-se que sejam adotadas o mais rápido possível para diminuir o impacto do problema aqui estudado nos resultados do ProEMI/JF.

A primeira proposta é tornar os módulos menos dependentes entre si, permitindo maior flexibilidade para cursá-los independentemente, diminuindo a perda de conteúdos. Em seguida, recomenda-se que as formações sejam pré-requisito para atuação como supervisor do ProEMI/JF, partindo-se do princípio que os próprios profissionais que irão assumir a função desenhem seu percurso formativo, a partir de uma avaliação de alinhamento de conhecimento, e na construção de um plano de formação de acordo com suas necessidades.

A terceira proposta é que os módulos estejam à disposição para serem cursados em ambiente virtual de aprendizagem; assim, os supervisores podem ter acesso aos módulos em qualquer momento, seja no seu plano de formação, seja para revisar conteúdos e informações que possam ajudar em sua prática diária. Acredita-se que com estas propostas o curso em GEPR fique mais dinâmico e que não haja perda de conteúdos por aqueles que assumiram a função com o programa em andamento.

Embora esta dissertação tenha foco específico na rotatividade de profissionais nas formações e não aborde outros temas relevantes, podemos sugerir

outros temas que podem ser explorados em pesquisas futuras, dentre eles destacamos: i) o impacto do ProEMI/JF no resultado acadêmico dos alunos; ii) a rotatividade dos gestores escolares nas formações oferecidas no âmbito da parceria ProEMI/JF; iii) compreender os ganhos e/ou perdas neste modelo de parceria público-privada para as Secretarias de Educação e iv) o impacto da rotatividade dos supervisores nos outros cinco estados onde está sendo implantado o ProEMI/JF.

Esperamos que esta dissertação possa contribuir para a melhoria do Curso de Gestão Escolar para Resultados e, conseqüentemente, para a atuação dos articuladores de gestão e superintendentes de ensino, contribuindo para melhorar os resultados acadêmicos dos alunos de nossas escolas públicas, neste caso, mais especificamente da rede pública de ensino estadual do Ceará.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. Séries históricas e estatísticas. **Aprovação, reprovação e abandono** - Ensino Médio (série nova). [2011]. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=M12&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-medio-serie>>. Acesso em: 07/07/2014

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Sobre a UAB. **O que é**. [2006]. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. _____. **Documento Orientador Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2011.

_____. _____. **Documento Orientador Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2014.

_____. _____. **Ensino Médio Inovador**. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=1037>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. _____. **Formação continuada para professores**. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Universidade Federal do Ceará – UFC. Instituto UFC Virtual. **Curso de Formação Continuada em Avaliação Educacional**. 2013c. Disponível em: <<http://www2.virtual.ufc.br/portal2/index.php/extensao/curso-avaliacao-educacional>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

CURY, C. R. J. Legislação Educacional Brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro. **Sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF)**. 2012. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 15 abr. 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. 2012. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro>>. Acesso em: 24 out. 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2010. Distribuição interna.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2013. Distribuição interna.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MINTZBERG, H. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. São Paulo: Bookman, 2004.

SCHEERENS, J. **A Mensuração da Liderança Escolar**. Brasília: Inep, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Avaliação de percepção da formação

Com relação à Formação assinala sua percepção quanto à:

1. Metodologia de abordagem

Concordo plenamente

Concordo em parte

Discordo em parte

Discordo plenamente

4. Materiais e recursos

Concordo plenamente

Concordo em parte

Discordo em parte

Discordo plenamente

2. Clareza e objetividade

Concordo plenamente

Concordo em parte

Discordo em parte

Discordo plenamente

5. Dúvidas esclarecidas

Concordo plenamente

Concordo em parte

Discordo em parte

Discordo plenamente

3. Conhecimento no assunto

Concordo plenamente

Concordo em parte

Discordo em parte

Discordo plenamente

6. Contribuição na função

Concordo plenamente

Concordo em parte

Discordo em parte

Discordo plenamente

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS GESTORES

Prezados Articuladores de Gestão e Superintendentes de Ensino,
Sou Ewerton Camargo e atuei como Gestor de implementação do ProEMI/JF do Instituto Unibanco.

Seguem abaixo algumas questões referentes às formações oferecidas pelo Instituto Unibanco no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Este questionário tem por objetivo levantar dados e informações que possam orientar uma proposta de melhoria das formações que será apresentada por este mestrando para o Instituto Unibanco, afim de que estas formações possam ajuda-los ainda mais no seu trabalho como supervisor do programa junto às escolas.

Agradeço desde já sua contribuição.

Questões:

1. Função: () Superintendente de Ensino () Articulador de Gestão
2. Qual sua formação inicial?
3. Há quanto tempo atua na sua função atual?
4. Quantas escolas você acompanha/orienta no PROEMI/JF?
5. Como realiza seu planejamento para a realização da supervisão junto às escolas que acompanha?
6. Utiliza algum método específico de acompanhamento e monitoramento das ações planejadas pelas escolas?
7. Qual aspecto que considera mais importante para o sucesso da escola que desenvolve o PROEMI/JF?

8. Você participou de todas as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco? Caso não tenha participado de todas, de quantas participou?

9. Tendo em vista sua atuação no programa, você acredita que os conteúdos apresentados nas formações que participou interferiram no seu trabalho? Como?

10. Você considera que houve uma continuidade entre os módulos, isto é, é necessário realizar um módulo para compreender o outro? Por quê?

() Sim () Não