

Avaliação dos efeitos de gerenciamento em escolas da rede pública estadual localizadas em Fortaleza/CE: um retrato dos fatores de planejamento, organização, direção e controle na modalidade de Educação Profissional

Assessment of management effects in state public schools located in Fortaleza / CE: a picture of planning, organization, direction and control factors in the Professional Education modality

Evaluación de los efectos de gestión en las escuelas públicas estatales ubicadas en Fortaleza / CE: una imagen de los factores de planificación, organización, dirección y control en la modalidad de Educación Profesional

Recebido: 29/07/2020 | Revisado: 04/08/2020 | Aceito: 24/08/2020 | Publicado: 27/08/2020

Marcos Antonio Martins Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5541-6220>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: marcos.a.lima@terra.com.br

Denize de Melo Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2841-944X>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: denisemellopedagoga@gmail.com

Maria Lucijane Gomes de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7136-7462>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: lucijanne.oliveira@gmail.com

Jáderson Cavalcante da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4553-3340>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: jaderson19871jcs@gmail.com

Resumo

Sabe-se que a avaliação e a gestão estão presentes na dinâmica escolar. Assim, a presente pesquisa objetiva avaliar na concepção dos docentes os efeitos gerenciados pela gestão das escolas públicas da rede pública estadual cearense, na modalidade profissional, localizadas no

município de Fortaleza quanto aos fatores de planejamento, organização, direção e controle. Para esta análise, consideraram-se o núcleo gestor e os corpos docente e administrativo (n = 31) no intento de entender os fatores associados ao desempenho dos estudantes das escolas pesquisadas com base no ciclo de planejamento, organização, direção e controle proposto inicialmente por Deming (1986) e tecida por Shewar (1920) e refinada, na contemporaneidade, por Chiavenato (2014). A metodologia adotada da pesquisa centrou-se na estratégia metodológica quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). O estudo está inserido em uma abordagem qualitativa, de nível descritivo e com finalidade básica. Concluiu-se que é um desafio vivenciar com efetividade nas escolas profissionais a variação do ciclo PDCA, haja vista que, pretende uma mudança na concepção do papel da escola, buscando um modelo mais democrático e participativo.

Palavras-chave: Avaliação; Gestão; PDCA.

Abstract

It is known that assessment and management are present in school dynamics. Thus, this research aims to assess in the teachers' conception the effects managed by the management of public schools in the state public network of Ceará, in the professional modality, located in the city of Fortaleza regarding the factors of planning, organization, direction and control. For this analysis, we considered the managerial nucleus and the teaching and administrative bodies (n = 31) in an attempt to understand the factors associated with the performance of students in the schools surveyed based on the planning, organization, direction and control cycle initially proposed by Deming (1986) and woven by Shewar (1920) and refined in contemporary times by Chiavenato (2014). The research methodology adopted was centered on Bruyne, Herman and Schoutheete's (1977) quadripolar methodological strategy. The study is inserted in a qualitative approach, of a descriptive level and with basic purpose. It was concluded that it is a challenge to effectively experience the variation of the PDCA cycle in professional schools, given that it intends to change the conception of the school's role, seeking a more democratic and participatory model.

Keywords: Evaluation; Management; PCDA.

Resumen

Se sabe que la evaluación y la gestión están presentes en la dinámica escolar. Así, esta investigación tiene como objetivo evaluar en la concepción docente los efectos que maneja la gestión de las escuelas públicas en la red pública estatal de Ceará, en la modalidad

profesional, ubicada en la ciudad de Fortaleza en cuanto a los factores de planificación, organización, dirección y control. Para este análisis, se consideró el núcleo directivo y los órganos docentes y administrativos (n = 31) en un intento de comprender los factores asociados al desempeño de los estudiantes en las escuelas encuestadas a partir del ciclo de planificación, organización, dirección y control propuesto inicialmente por Deming (1986) y tejido por Shewar (1920) y refinado en época contemporánea por Chiavenato (2014). La metodología de investigación adoptada se centró en la estrategia metodológica cuadripolar de Bruyne, Herman y Schoutheete (1977). El estudio se inserta en un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y con propósito básico. Se concluyó que es un desafío experimentar efectivamente la variación del ciclo PDCA en las escuelas profesionales, dado que se pretende cambiar la concepción del rol de la escuela, buscando un modelo más democrático y participativo.

Palabras clave: Evaluación; Gestión; PDCA.

1. Introdução

Sabe-se que a avaliação e gestão estão presentes na dinâmica escolar, portanto as ações desenvolvidas na escola condizem com a realidade vivenciada pelos sujeitos que a integram. Nessa perspectiva, a pesquisa objetivou avaliar na concepção dos docentes os efeitos gerenciados pela gestão das escolas públicas da rede pública estadual cearense, na modalidade profissional, localizadas no município de Fortaleza quanto aos fatores de planejamento, organização, direção e controle. Assim, “a reforma do Ensino Médio irá atingir diretamente estudantes e professores e indiretamente toda a sociedade brasileira” (Andrade & Monteiro & Jucá & Silva, 2019, p. 3). Nessa perspectiva, cabe entender a avaliação externa como elemento inserido nas práticas e na organização das ações que são desenvolvidas dentro das escolas, com delineamento constante do núcleo gestor.

Dessa forma, a pesquisa constitui-se como elemento formativo, tendo em vista o contexto em que as instituições estão inseridas e os efeitos e demandas externos vivenciados por essas instituições com impacto direto nas aprendizagens dos discentes oriundos da rede pública estadual de ensino localizada em Fortaleza-CE.

Nessa perspectiva, entende-se que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica atrela-se à Política Nacional de Avaliação preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Sabe-se, portanto, que o sistema está em consonância com as ações estabelecidas para o monitoramento eficaz e o acompanhamento

contínuo das ações desenvolvidas para o aprimoramento da qualidade educacional. As redes de ensino são niveladas por intermédio dos resultados obtidos pelas instituições no intento de ocasionar melhorias no rendimento dos discentes, bem como por intermédio das práticas relativas à organização da escola e às estratégias adotadas para o processo de ensino e aprendizagem vinculado à gestão escolar.

Desse modo surge o presente problema da pesquisa: Quais são as concepções dos docentes quanto aos efeitos do modelo de gerenciamento aplicados nas escolas de educação profissional da rede pública estadual localizadas no município de Fortaleza quanto aos fatores de planejamento, organização, direção e controle?

Para Ferreti e Silva (2017, p. 390), “(...) Os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação trouxeram também um movimento de discussão sobre os sentidos, as finalidades e os formatos que deveriam ter a última etapa da Educação Básica”. Assim, por meio da LDBEN de 1996, observou-se a homologação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), um campo de forças e disputas.

Os aspectos metodológicos do estudo compreendem uma pesquisa de campo, estudo de caso com abordagem qualitativa aplicada a 31 (trinta e um) profissionais da educação cearense atuantes em escolas profissionais da rede pública estadual localizadas no município de Fortaleza/CE. Em relação ao seu desenvolvimento, a pesquisa constitui-se em quatro polos de investigação (epistemológico, teórico, morfológico e técnico) revestidos na estratégia metodológica quadripolar evidenciada por Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), na qual se estabelece que os polos conversem e interajam entre si para a compreensão do objeto a ser avaliado. Quanto à sua estruturação, o artigo apresenta mais cinco seções além desta Introdução: a segunda seção inicia o referencial teórico, no qual são aprofundados os conceitos do estudo, abordando a gestão educacional, a avaliação e o modelo de gestão PDCA (*plan/do/check/act*) aplicado nas EEEPs; a terceira seção trata dos aspectos metodológicos do estudo; a quarta seção apresenta os resultados e as análises desta investigação; e, por fim, a quinta seção compreende as considerações finais.

2. Referencial Teórico

Sabe-se que a base conceitual se constitui como elemento importante para o norteamento e a percepção do objeto em investigação. Dessa forma, a profundidade conceitual se apresenta como elemento central da gênese dos saberes científicos e devem estar presentes nas reflexões geradas a partir do objeto em análise (Bruyne et al., 1977).

2.1 A epistemologia de Karl Marx: considerações iniciais

A epistemologia que rege a pesquisa está centrada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. A respectiva óptica funde-se à necessidade de alinhamento com as variáveis que permeiam a avaliação externa e as necessidades evidenciadas pela escola. Dessa forma, faz-se necessário refletir acerca das influências externas à prática avaliativa composta por uma concepção utilitarista e fragmentada que não dialoga com as experiências e o contexto em que a prática educativa está inserida.

A partir da análise conceitual evidenciada, centra-se na epistemologia cunhada por Karl Marx por meio das definições conceituais provenientes do materialismo histórico-dialético. As análises dos fatores sociais e contextuais colaboram para um aprofundamento das relações construídas socialmente. Nessa construção, “A educação no sistema capitalista é uma mercadoria como qualquer outra e, portanto, seu conteúdo é de classe. O método do materialismo histórico e dialético se mostra relevante na compreensão da realidade da educação brasileira no contexto da crise do capitalismo” (Andrade & Monteiro & Jucá & Silva, 2019, p. 7). É mediante essa análise gradual e atenta que os efeitos sociais e históricos são evidenciados para a percepção da realidade do ser social.

2.2 A Educação Profissional no Ensino Médio

A Educação Profissional surge como medida assistencialista, com o ensino voltado para a classe social menos favorecida às demandas do mundo do trabalho. Até o século XX, o “(...) ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os órfãos e desvalidos da sorte” (Brasil, 1999, p. 9).

A LDBEN de 1996 estabelece um “novo” conceito para a Educação Profissional, que visa ir além de uma política de assistencialismo, pois, integrada “(...) às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, p. 7). Com a LDBEN, verificaram-se discussões sobre a proposta de uma nova Educação Profissional baseada no ensino integralizado, contextualizado e por competências, que surgem em função das mudanças sociais, econômicas e industriais ocorridas no país.

O Conselho Nacional de Educação, na Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu

artigo 3º, estabelece que deve ser “(...) desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica” (Brasil, 2012, p. 1). Determina ainda que:

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. § 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas às normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (...). § 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (Brasil, 2012, p. 1).

Desse modo, a Resolução n. 6/2012 elenca os princípios para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre os quais, destacam-se: I) formação integral do educando a partir da formação técnica e a desenvolvida no Ensino Médio; II) articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, integrando os saberes científicos para a produção do conhecimento; III) indissociabilidade entre a teoria e a prática, o currículo e a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; IV) identidade nos perfis profissionais oriundos dos cursos técnicos, incluindo uniformidades entre os conhecimentos, competências e saberes; e V) respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2012).

De fato, o Ensino Médio Profissionalizante inclui desde questões econômicas, políticas e ideológicas até questões eleitorais. A nova educação profissional retira o foco do trabalho educacional com a ênfase no conteúdo e volta-se para as competências que o educando precisa aprender no mundo contemporâneo. Emergem, então, novos conceitos relacionados à educação e ao mundo do trabalho, a exemplo do conceito de competências como norteador do currículo. Desse modo, o currículo não mais é focado no ensino, mas sim em competências desejáveis ao mundo do trabalho (Brasil, 2000).

Assim, conforme o Conselho Nacional de Educação, o principal objetivo das escolas profissionalizantes de nível médio é “(...) proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (Brasil, 2012, p. 2).

Segundo Ramos (2002), as práticas de ensino no período histórico da Educação Profissional no Brasil compreendem três dimensões: unitária, politécnica e omnilateral. Tem-se

nas duas primeiras, portanto, os dois pilares da educação integrada, uma escola “(...) unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (Ramos, 2002, p. 2). A terceira dimensão, ensino omnilateral, refere-se ao pensamento marxista. Conforme Cruz (2004), o homem deve sentir-se completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho com o pensamento crítico, dialético, autocrítico. Sendo assim, deve-se considerar todo o contexto social em que o sujeito está inserido, o que se encontra em oposição ao termo “unilateral”. Sabe-se, portanto, que o dualismo pedagógico é fruto de uma sociedade capitalista. Conforme Destutt de Tracy (1802 apud Frigotto, 2002, p. 146):

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.

Nessa esteira, o dualismo pedagógico enraizado na história da educação brasileira traz evidências nas práticas escolares. De acordo com Gadotti (2009, p. 32), “(...) as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no entorno) quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”. Desse modo, a preocupação não será apenas na quantidade de horas dos alunos na escola, mas sim na qualidade de tempo na escola. É preciso, pois, oferecer uma qualidade necessária para uma aprendizagem significativa.

2.3 Avaliação, gestão e políticas educacionais: breves considerações

Os termos “administração escolar” e “gestão escolar” no campo educacional ora foram utilizados como similares, ora foram utilizados como distintos, isso porque a princípio os objetivos da administração escolar confundiram-se com da administração geral, tomando como base as ideias de Henry Fayol (1841-1925), limitando-se apenas ao aspecto administrativo, desconsiderando-se o caráter pedagógico de sua função. Nesse contexto, a escola era vista como uma empresa que precisava contemplar a eficiência na articulação entre meios e fins.

Para Lück (2000), o processo de gestão inclui o entendimento da organização escolar como entidade viva e dinâmica, com uma atuação especial e efetiva de liderança, transparência e resultado. Inclui a democratização do processo de construção social, a organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a tomada de decisão de forma coletiva.

De fato, a educação de qualidade para todos se apoia-se como uma prioridade imediata, haja vista a crescente implementação de políticas de avaliação e o efeito-escola na prática de gestão. Desse modo, estudos sobre educação no Brasil se dedicam a analisar a avaliação, a gestão e as políticas educacionais, sobretudo os fatores relacionados ao desempenho dos estudantes (Brooke & Soares, 2008; Franco, 2009; Machado, 2017).

As políticas de avaliação para a aferição da aprendizagem no sistema educacional brasileiro aconteceram com maior destaque a partir da década de 1990, com a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que permitiu conhecer, com base nas amostras representativas, o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, avaliação esta aplicada a cada dois anos em séries de ensino fundamental e médio (Bonamino & Franco, 1999).

De acordo com o relatório “Documento de referências do SAEB/2018”, elaborado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), o SAEB pretende: I) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação no país na esfera municipal, estadual e federal; II) produzir indicadores educacionais para o Brasil, por regiões e unidades da Federação, permitindo comparativos e desdobramento das séries históricas; III) auxiliar a elaboração, o monitoramento e o aperfeiçoamento de políticas públicas baseadas em evidências, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país; e IV) desenvolver competências técnica e científica em avaliação educacional, contribuindo para o ensino e a pesquisa em educação (Brasil, 2018c).

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) ampliou o SAEB através da Portaria Ministerial n. 931, constituindo a integração de duas avaliações, quais sejam: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC/Prova Brasil). Em 2019, integra também a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Brasil, 2018d).

Desse modo, as avaliações externas configuram-se, conforme Freitas (2009, p. 47), como um “(...) instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. Assim, é vista como um instrumento para a melhoria de gestão e aprimoramento da qualidade educacional.

Quanto ao aspecto normativo, o Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, que, em seu artigo 2º, estabelece os objetivos da respectiva política, quais sejam: I) diagnosticar as condições de oferta da educação básica; II) verificar a qualidade da educação básica; III) oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais; IV) aferir as competências e as habilidades dos estudantes; V) fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e VI) promover a progressão do sistema de ensino. Sendo assim, cabe afirmar que o respectivo decreto abrange a ampliação e valorização do SAEB como instrumento que possibilita subsidiar a implementação dos princípios e finalidades da educação estabelecidos por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, a saber:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica: I - igualdade de condições para o acesso e a permanência do estudante na escola; II - garantia do padrão de qualidade; e III - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Art. 4º Integram a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica: I - o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb; II - o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja; e III - o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. (Brasil, 2018b).

Para tanto, a LDBEN de 1996, em seu artigo 9º, estabelece os padrões mínimos de qualidade referentes às atribuições da União: “(...) VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Consoante Carvalho, Oliveira e Lima (2014), o fator que contribuiu para a expansão dos sistemas de avaliação, o desenvolvimento de “políticas de responsabilização” e os planos de metas foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador válido para o monitoramento da qualidade educacional, atribuído numa escala de 0 a 10.

2.4 O modelo de gestão nas escolas de ensino técnico e o ciclo PDCA

O polo morfológico, segundo Bruyne et al. (1991, p. 35), “(...) é a instância que enuncia as regras de estruturação, de formação do objeto científico, impõe-lhe uma certa figura, uma certa ordem entre seus elementos”. Assim, o modelo de gestão escolhido e implementado nas ETEPs denomina-se Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). A filosofia desse modelo de gestão originou-se a partir de uma perspectiva de gestão empresarial chamada Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), desenvolvida no Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco (Procentros), órgão

da Secretaria da Educação criado em 2003, atualmente denominado Programa de Educação Integral. A TEO destina-se à “arte de arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas”.

Quanto aos conceitos fundamentais dessa filosofia de gestão, destacam-se: I) descentralização; II) delegação planejada; III) ciclo PDCA; IV) níveis de resultados; V) responsabilidade social; e VI) código de ética, que reflete sobre o agir da empresa, estabelecendo normas de conduta para os quatro atores do processo, quais sejam: educandos; educadores; gestores; e pais, responsáveis, comunidades e parceiros. Segundo Linhares (2015, p. 34):

A TESE foi implantada no currículo escolar dos estudantes com o intuito de proporcioná-los (sic) a elaboração de seus Projetos de Vida, despertando, nestes, perspectivas positivas para suas vidas (sic) lhes permitindo planejar o seu futuro. Tal processo, de elaboração do Projeto de Vida dos jovens, é comparável à elaboração do Plano de Ação da própria escola, no qual estudantes, educadores e gestores se utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar seus resultados.

Desse modo, a TESE é tida como importante instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades, que se estrutura de modo a fornecer uma maior eficiência do serviço educacional público. Constitui-se, segundo Magalhães (2008), como um instrumento de gestão eficaz, por considerar os conceitos gerenciais da administração no contexto educacional, possibilitando, de maneira simples e pontual, o alcance dos objetivos e metas estabelecidos.

O plano de ação estratégico, de acordo com os fundamentos da TESE, perpassa pelas quatro etapas, a saber: I) planejamento; II) execução; III) acompanhamento e avaliação; e IV) ajustes. Conforme o Manual Operacional (2010), o ciclo PDCA é um dos métodos de gestão que objetivam controlar e obter resultados eficazes nas atividades de uma organização.

Nessa perspectiva, o PDCA inclui: I) planejamento (*plan*): momento de definir a missão, as estratégias, os objetivos e os resultados esperados; II) execução (*do*): momento de colocar em prática o que foi definido na etapa inicial de planejamento; III) acompanhamento e avaliação (*check*): momento de verificar e avaliar se as estratégias selecionadas estão conduzindo aos objetivos pretendidos, ajustando-as quando necessário; e IV) ajuste (*act*): momento de elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade da educação, colaborando para a eficácia e a eficiência da ação pretendida.

3. Metodologia

O polo técnico, nas palavras de Bruyne et al. (1991, p. 36), “(...) controla a coleta de dados, esforça-se por constatá-los para poder contratá-los com a teoria que os suscitou”. Logo, esta seção destaca, sobretudo, os procedimentos de análise a partir da pesquisa de campo a fim de alcançar o presente objetivo, isto é, avaliar na concepção dos docentes os efeitos gerenciados pela gestão das escolas públicas cearense, na modalidade profissional, localizadas no município de Fortaleza quanto aos fatores de planejamento, organização, direção e controle.

Nesta seção são minudenciados os procedimentos para a análise da avaliação e gestão por meio dos fatores associados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica nas EEEPs do município de Fortaleza-CE, objeto do presente estudo, além do detalhamento das características da pesquisa, das técnicas utilizadas e da descrição e análise dos resultados desta investigação.

As escolas profissionais começaram a ser implantadas pelo governo do estado do Ceará em 2008, com o compromisso de promover a articulação do Ensino Médio com a formação para o mundo do trabalho (Seduc, 2019). Essas unidades escolares vislumbram a possibilidade de um futuro mais justo, com maior equidade e com mais oportunidades (Seduc, 2019). O objetivo, portanto, é ofertar ao jovem cearense uma habilitação profissional técnica integrada aos princípios da cidadania e do protagonismo juvenil (Seduc, 2019).

Assim, desde a implantação, do período de 2008 a 2018, o número de escolas profissionais funcionando regularmente se expandiu de 25 para 119 unidades em todo o estado do Ceará; o número de municípios contemplados passou de 20 para 95; e o número de cursos técnicos ofertados passou de quatro para 52 (Seduc, 2018). Os aspectos metodológicos do estudo compreendem uma finalidade pura (Gil, 2016); segue uma modalidade do tipo naturalista ou de campo, perspectiva teórica e descritiva, e abordagem fenomenológica hermenêutica (Fiorentini; Lorenzato, 2012). Logo foi selecionado, no ano de 2020, de maneira intencional apenas o município de Fortaleza como lócus do respectivo estudo, bem como 31 profissionais, incluindo docentes e gestores das EEEPs.

O estudo foi iniciado com uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nos autores que contextualizam a temática de avaliação, gestão e educação profissional (Brasil, 2000; Lima, 2005; Linhares, 2015; Ramos, 2002).

No que diz respeito ao questionário três situações foram consideradas. A primeira condensa a construção das sentenças por meio do ciclo de funcionamento do PDCA

(planejamento; execução; acompanhamento e avaliação; e ajustes) proposto por Deming (1986), aprofundado posteriormente por Walter Andrew Shewar em 1920, e refinamento pelos conceitos de Chiavenato (2014) a partir das funções gerenciais que envolvem o planejamento, organização, direção e controle. A estrutura física do questionário engloba perfil engloba assertivas relacionadas ao gênero, faixa etária, estado civil, função na escola, tempo na instituição, escolaridade, e renda familiar. Optou-se pela escala de avaliação do tipo Likert com 10 (dez) itens, tendo cinco categorias de medida: 0 – não sei responder, 1 – discordo plenamente, 2 – discordo parcialmente, 3 – concordo parcialmente e 4 – concordo plenamente medidos; e 2 perguntas abertas. Nesse sentido, o tratamento dos dados coletados, por sua vez, envolveu duas situações, pois a natureza do dado obtido é diferente (número; mensagem). A primeira situação envolveu o perfil e a escala de avaliação do tipo Likert, sendo que o programa utilizado foi o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), em sua versão 20.0 para Windows, bem como os dados resultantes foram refinados em tabelas e gráficos a partir da frequência absoluta e porcentagem das unidades amostrais. A segunda situação envolveu as unidades de registro (mensagens) alcançadas por meio de 2 perguntas abertas, sendo que o programa aplicado foi o Atlas.ti7 Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS), bem como os dados resultantes foram refinados em redes. Em ambas as situações, utilizou-se a análise de conteúdo e técnica categorial (Bardin, 2016) tendo como princípio norteador as quatro categorias de Deming (1986) e refinada posteriormente por Shewar (1920) e Chiavenato (2014), conforme destaca-se a seguir.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Esta seção versa acerca dos achados da pesquisa, buscando apresentar e aprofundar as discussões tecidas por intermédio dos dados coletados à luz da base teórica e conceitual vinculada à natureza do objeto.

4.1 Perfil dos respondentes

A subseção está dividida em perfil dos respondentes a fim de destacar as características do lócus pesquisadas, bem como a avaliação do Ciclo PDCA na variação de Chiavenato (2014) a partir do modelo de Deming (1986). Dessa forma, a Tabela 1 delinea escalas de um a sete do instrumento aplicado, correspondente aos itens de caracterização do respondente. Nessa perspectiva, a análise inclui os seguintes itens: gênero; faixa etária; estado

civil; função na escola; tempo na escola; escolaridade; e renda familiar.

Tabela 1 – Caracterização dos respondentes.

Gênero	Fa	%
Masculino	16	51,6%
Feminino	15	48,4%
Faixa etária	Fa	%
De 20 a 24 anos	2	6,5%
De 25 a 35 anos	16	51,6%
Acima de 36 anos	13	41,9%
Estado civil	Fa	%
Solteiro(a)	6	19,4%
Casado(a)	16	51,6%
Separado(a)	8	25,8%
Outro	1	3,2%
Função na escola	Fa	%
Docente	19	61,3%
Núcleo gestor	10	32,3%
Diretor(a)	2	6,5%
Tempo na instituição	Fa	%
Até três semestres	6	19,4%
De três a seis semestres	5	16,1%
Acima de seis semestres	20	64,5%
Escolaridade	Fa	%
Graduação	8	25,8%
Pós-Graduação	23	74,2%
Renda familiar	Fa	%
Um salário mínimo	1	3,2%
Dois salários mínimos	1	3,2%
Três salários mínimos	10	32,3%
Quatro salários mínimos	12	38,7%
Cinco salários mínimos ou mais	7	22,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação às variáveis apresentadas, percebeu-se que a maioria dos respondentes está composta de profissionais do sexo masculino, 51,6% (n = 16), sendo os demais do sexo feminino, 48,4% (n = 15). A maioria dos respondentes possui idade entre 25 e 35 anos, 51,6% (n = 16). A maioria dos entrevistados é casada, 51,6% (n = 16). Dentre os respondentes, 61,3% (n = 19) correspondem a docentes, 32,3% (n = 10) correspondem a profissionais do núcleo gestor e 6,5% (n = 2) correspondem a diretores das ETECs de Fortaleza/CE. Com base nos achados, identificou-se que a maioria atua na instituição há mais de seis semestres 64,5% (n = 20), com pós-graduação 74,2% (n = 23). A maioria dos entrevistados recebe em média três salários mínimos, 32,3% (n = 10).

A seguir, apresentam-se os dados compilados mediante a escala Likert de percepção e as respostas dos 2 itens abertos, por meio do ciclo PDCA, para a verificação dos efeitos desses indicadores para a dinâmica da gestão e da vinculação das avaliações externas dirigidas

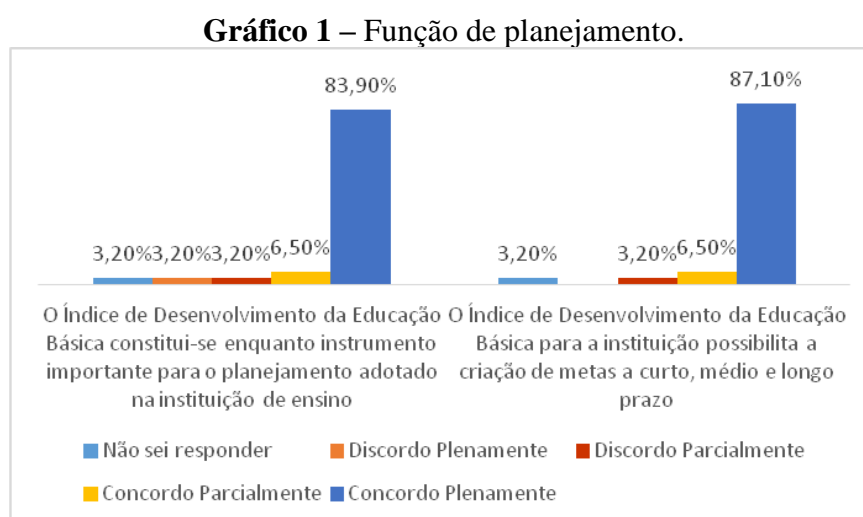
ao planejamento e à adequação das práticas pedagógicas pertinentes ao atendimento das diretrizes atreladas à avaliação e desempenho discente.

4.2 Avaliação do ciclo PDCA

Neste subtópico, versa-se sobre os resultados dos itens que compõem o ciclo PDCA proposto por Deming (1986) aprofundado por Shewar (1920) e Chiavenato (2014), bem como, sobre a sua ordenação e execução a partir das categorias elencadas para a análise e sistematização dos dados coletados por meio do instrumento de coleta dos dados, a saber: planejamento, organização, direção e controle.

4.2.1 Categoria 1 – Planejamento

Na categoria planejamento, observa-se que a maioria dos respondentes concorda plenamente com os seguintes itens: I) o IDEB constitui-se enquanto instrumento importante para o planejamento adotado na instituição de ensino, 83,9% (n = 26); e II) o IDEB para a instituição possibilita a criação de metas a curto, médio e longo prazo, 87,1% (n = 27), conforme apresentado no Gráfico 1.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

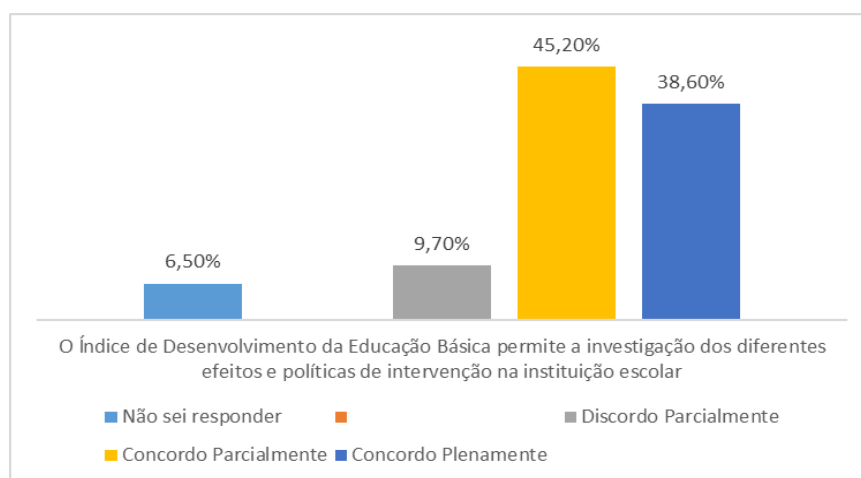
O IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007), em que o objetivo principal é a qualidade da educação (Chirinéa & Brandão, 2015). Conforme Silva et al. (2018, p. 6), o planejamento é o “(...) processo de tomada de decisões que define os

objetivos da organização e as ações necessárias para alcançá-los no futuro”. Desse modo, conforme os respondentes, os resultados apresentados no IDEB influenciam decisivamente as práticas de gestão, desde a criação de metas e a obtenção dos resultados satisfatórios. Assim, “(...) a partir dessas metas são promovidas ações pela gestão da escola, a qual deve buscar a participação, o acesso, a permanência, o sucesso escolar e a qualidade da educação” (Melo, 2014, p. 5). Assim, os três eixos – gestão, IDEB e qualidade de ensino – são relevantes para a avaliação da Educação Básica (Melo, 2014).

4.2.2 Categoria 2 - Organização

Na categoria organização, no que se refere à assertiva, o IDEB permite a investigação dos diferentes efeitos e políticas de intervenção na instituição escolar: 38,6% (n = 12) concordam plenamente, 45,2% (n = 14) concordam parcialmente, 9,7% (n = 3) discordam parcialmente e 6,5% (n = 2) não sabem responder, em consonância com o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Funções de organização.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme análise realizada do Gráfico 2, percebeu-se que a maioria dos respondentes concordam plenamente e parcialmente que o IDEB é um indicador de efeito e política de intervenção, entretanto Chirinéa; Brandão (2014) considera que o IDEB não permite identificar com clareza os efeitos e políticas de intervenção, haja vista que ainda demonstra limitações quanto à qualidade do ensino e avaliação de políticas públicas

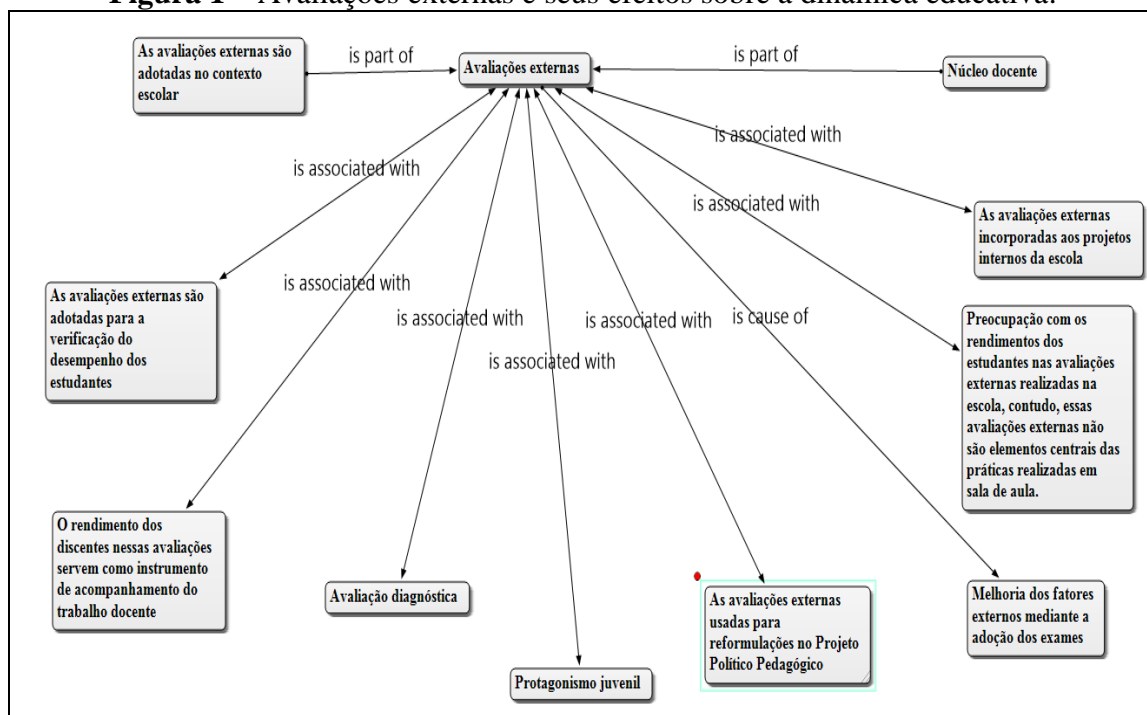
O IDEB é um ‘indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar’; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por restringir-se apenas a essas duas variáveis,

desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias e o estilo de gestão e liderança. (Chirinéa & Brandão, 2015, p. 473).

Sob esse viés, Mesquita (2012) indica que a qualidade da educação proposta pelo IDEB está centrada apenas na dimensão cognitiva e na obtenção da nota satisfatória ao final do ano letivo, o que contemplaria o alcance das diretrizes, metas e estratégias do PNE. No entanto, Libâneo (2013) destaca que é preciso o desenvolvimento de três dimensões: cognitiva, social e operacional, para a construção de qualidade na educação. Destarte, a qualidade não estaria centrada nos resultados das avaliações externas, e sim nas formações de professores e nas melhores condições de trabalho, recursos e estratégias didáticas.

Diante disso, a fim de aprofundar a discussão supracitada indagou-se aos docentes acerca das contribuições das avaliações externas para o norteamento das práticas e modelo pedagógico desenvolvidos nesses espaços de aprendizagem. Assim, perguntou-se aos professores se essas avaliações externas são consideradas pelo núcleo gestor para as práticas e atividades vivenciadas nas escolas pesquisadas. De acordo com os respondentes (n = 31), verificaram-se, por meio das unidades de registro processadas no Atlas.ti7, que as mesmas fazem menção à avaliação como etapa importante para o delineamento dos projetos e atividades escolares com base na elevação da aprendizagem e desempenho dos estudantes, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Avaliações externas e seus efeitos sobre a dinâmica educativa.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

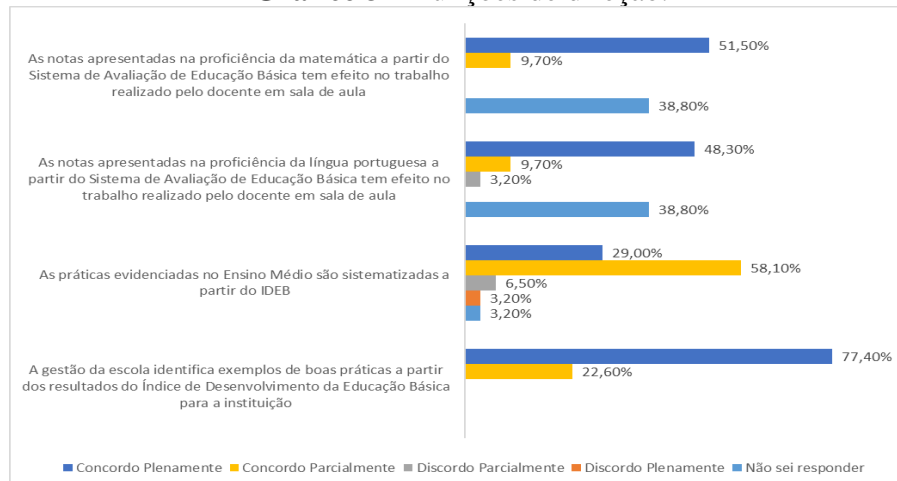
Por meio da Figura 1, mediante realizada, observou-se que os professores reafirmam que o rendimento e o desempenho dos estudantes nas escolas pesquisadas contribuem para um modelo pedagógico centrado nas matrizes das avaliações externas. Essa política está presente através do reforço do núcleo gestor. Dessa forma, os (n = 31) respondentes enfatizaram a exigência de práticas e atividades exigidas pelo núcleo gestor que corroborassem a ampliação e a melhoria do desempenho dos discentes. Nessa perspectiva, a revisão contínua do PPP e do protagonismo juvenil dos estudantes para a elevação dos fatores de desempenho estudantil é colocada pelos educadores como pontos centrais no planejamento e nas ações realizadas na escola.

Ratificando o exposto, Lück (2013, p. 64) pontua que, “(...) em decorrência de tais situações, pode-se depreender a atribuição de conotações nem sempre adequadas à autonomia no âmbito do ensino, em vista do que se torna conveniente”. Assim, fazem-se necessárias uma tomada de consciência e uma ação diante da prática avaliativa observada, tendo em vista que ela pode auxiliar no processo de mudanças, mas considerando o contexto e as realidades vivenciadas pelos professores no processo educativo.

4.2.3 Categoria 3 - Direção

Na categoria direção, observa-se que a maioria dos respondentes concorda plenamente com os seguintes itens: I) as notas apresentadas na proficiência da matemática a partir do SAEB têm efeito no trabalho realizado pelo docente em sala de aula, 51,5% (n = 16); II) as notas apresentadas na proficiência da língua portuguesa a partir do SAEB têm efeito no trabalho realizado pelo docente em sala de aula, 48,3% (n = 15); III) a gestão da escola identifica exemplos de boas práticas a partir dos resultados do IDEB para a instituição, 77,4% (n = 34); e IV) as práticas evidenciadas no Ensino Médio são sistematizadas a partir do IDEB, assertiva com a qual concordam parcialmente 58,1% (n = 18) dos respondentes, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Funções de direção.



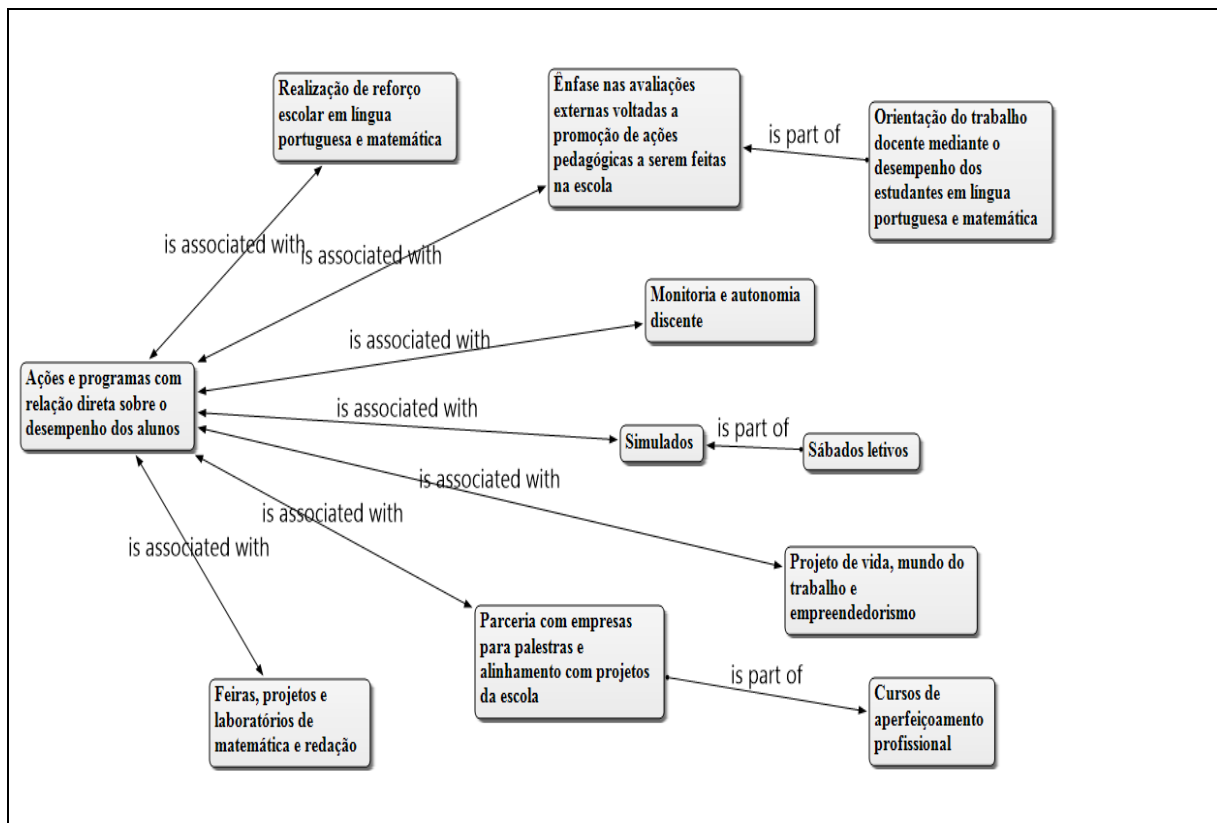
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme Nascimento e Silva (2011), a função de direção consiste no processo de guiar as pessoas na realização de suas atividades para o alcance dos objetivos da organização. Essa função administrativa busca orientar o trabalho das pessoas para que executem suas tarefas de acordo com o que foi definido na fase de planejamento e com o que foi arranjado na fase de organização.

A exigência contemporânea de melhoria da qualidade da educação tem levado os países e os sistemas educativos a reconhecerem a complexidade do fenômeno educacional e pensarem a questão da qualidade em sua complexidade, o que inclui reconhecer fatores externos e internos que afetam a aprendizagem das crianças, jovens e adultos. (Dourado, 2007, p. 16).

Desse modo, a fim de aprofundar o fenômeno exposto pelos respondentes, Também foi perguntado aos professores (n = 31) quanto aos programas desenvolvidos na escola com foco no desempenho dos estudantes, em conformidade com a Figura 2.

Figura 2 – Programas com ênfase no desempenho dos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por intermédio da análise realizada, verificou-se que os educadores fazem menção/direção às ações e às atividades pedagógicas criadas para a elevação do desempenho e para o posterior êxito nas avaliações externas. Os docentes mencionam feiras, projetos e laboratórios de matemática e de redação. Os respondentes apontam as dificuldades dos alunos ante os conteúdos do Ensino Fundamental I, sinalizando que ações dessa natureza auxiliam e ampliam as aprendizagens dos discentes e os preparam para os exames vestibulares.

Os docentes respondentes da pesquisa mencionam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente na língua portuguesa e na matemática básica, assim são criados reforços escolares e monitorias nas escolas, em que os educandos que mais se destacam nas aulas de matemática e português auxiliam seus pares com dificuldades no processo de aprendizagem.

Os educadores salientam que tais ações e programas acabam por ocorrer aos sábados letivos da escola e que essas atividades buscam auxiliar no crescimento pessoal e profissional dos aprendizes. Também são estabelecidas parcerias com empresas com o objetivo de ampliação da bagagem profissional e da autonomia dos discentes por meio de cursos e de palestras. Contudo, “(...) essa sobreposição de autonomia não elimina e não deve se sobrepor

à vinculação da unidade de ensino com o sistema que a mantém, organiza e dá direcionamento do todo” (Lück, 2015, p. 46). Em uma perspectiva diferente, Hengemuhle (2011, p. 32) afirma que:

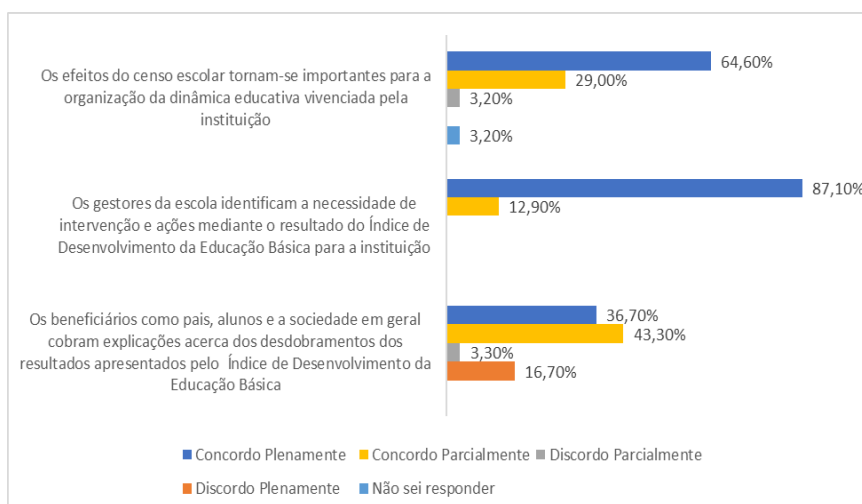
As mudanças rápidas, os novos referenciais, a disponibilidade de uma soma muito grande de informações, o mundo da comunicação e da globalização, a inovação tecnológica contínua, a diversidade cultural; por outro lado, os grandes contrastes econômicas e sociais, os desafios com o desequilíbrio ecológico e a ameaça à vida no planeta, entre outros, exigem do ser humano criatividade, capacidade de adaptação a novos ambientes e situações, abertura de espírito, constante atualização, além de estar preparado para, em seu cotidiano, ser um exímio solucionador de situações complexas da vida.

Dessa forma, entende-se a escola como espaço de formação para situações complexas (além da sala de aula), que exigem dos estudantes, professores e comunidade educativa um olhar mais denso sobre a realidade e o contexto dos alunos, para além dos exames e notas escolares, enfatizando, pois, uma construção coletiva que evidencie uma autonomia e significância do que foi aprendido nesse espaço de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação servirá como instrumento basilar das boas práticas e do processo de ensino e aprendizagem, porém sem desconsiderar a realidade contextual daqueles que ocupam a escola.

4.2.4 Categoria 4 – Controle

De acordo com o instrumento avaliado na categoria controle, constata-se que a maioria dos respondentes concorda plenamente com os seguintes itens: I) os efeitos do Censo Escolar tornam-se importantes para a organização da dinâmica educativa vivenciada pela instituição, 64,6% (n = 20); e II) os gestores da escola identificam a necessidade de intervenção e ações mediante o resultado do IDEB para a instituição, 87,1% (n = 27). Quanto ao item, os beneficiários, como pais, alunos e a sociedade em geral, cobram explicações acerca dos desdobramentos dos resultados apresentados pelo IDEB, notando-se que a maioria dos respondentes, 43,3% (n = 13), concorda parcialmente com essa assertiva, conforme o Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Funções de controle.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme Nascimento e Silva (2011, p. 7), a função controle tem como objetivo: “(...) medir constantemente o desempenho dos indicadores selecionados na fase de planejamento, organização e direção, comparar essas mensurações com um determinado padrão, também escolhido na etapa de planejamento, e corrigir o que estiver em desacordo com o planejado”. Chiavenato (2014) complementa que essa função está associada ao aspecto da verificação, com um viés comparativo entre os objetivos pretendidos e os alcançados.

5. Conclusões

Em virtude da importância das práticas pedagógicas no ambiente escolar para uma aprendizagem significativa, a reflexão sobre a avaliação e o modelo de gestão torna-se necessária e vem ganhando destaque no conhecimento pedagógico, enaltecendo as contribuições necessárias à formação e à prática docente. De fato, considerando o Ensino Médio integrado nessa nova perspectiva, verifica-se a necessidade de investir no gerenciamento de políticas públicas e no bom planejamento de gestão para a obtenção de resultados positivos. Diante disso, a variação do ciclo PDCA (plan/do/check/act), na concepção de Deming (1986) e refinada posteriormente por Chiavenato (2014), o qual objetiva controlar e obter resultados eficazes nas atividades de uma organização, incluindo planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, bem como ajustes, de forma a melhorar a qualidade da educação, colabora para a eficácia e a eficiência da ação pretendida.

Quanto ao objetivo central deste estudo, especialmente com relação ao objetivo da pesquisa que buscou avaliar na concepção dos docentes os efeitos gerenciados pela gestão das

escolas públicas da rede pública estadual cearense, na modalidade profissional, localizadas no município de Fortaleza quanto aos fatores de planejamento, organização, direção e controle. Isso, fez-se uso de uma investigação integrada nos quatro polos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Ante os fatos apresentados, constatou-se que o ciclo PDCA constituiu-se como um desafio, haja vista que pretende uma mudança na concepção do papel da escola, buscando um modelo mais democrático e participativo. Ressalta-se, portanto, a necessidade de novas pesquisas a fim de consubstanciar um aprofundamento acerca dos modelos de gestão apresentados pelos teóricos frente à realidade escolar.

Referências

Andrade, A. L. R., Monteiro, A. de O., Jucá, S. C. S., & Silva, S. A. da. (2019). A Reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no contexto da crise do capital. *Research, Society and Development*, 8(10). Recuperado de <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1418/1126>.

Bardin, L. (2016). A análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. (2010). *Manual operacional: Modelo de Gestão: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Uma nova escola para a juventude brasileira*. Recuperado de https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf

Bonamino, A. C., & Franco, C. (1999). Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, (108), 101-132.

Brasil. (1988). Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out.

Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez.

Brasil. (1999). Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 out.

Brasil. (2005). Ministério da Educação. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 mar.

Brasil. (2007). Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, o Distrito Federal e os Estados. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr.

Brasil. (2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set.

Brasil. (2018a). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documento de referência*. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2018b). Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jun.

Brasil. (2018c). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica: aprimoramentos para 2019*. Brasília, DF: Inep.

Brasil. (2018d). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep.

Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.

Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. (R. Joffily, Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Carvalho, C. P., Oliveira, A. C. P., & Lima, M. F. M. (2014). Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 50-76.

Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4a ed.). Rio de Janeiro: Campus.

Chiavenato, I. (2012). *Administração geral e pública* (3a ed.). Barueri: Manole.

Chirinéa, A. M., & Brandão, C. F. (2014). O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(87), 461-484.

Cruz, J. M. O. (2004). A internet no Ensino Superior: um estudo exploratório com alunos e professores da graduação. *Anais do Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de São Cristóvão*, São Cristóvão, SE, Brasil, 5.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge: MIT Center Of advanced Engineering Study.

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 921-946.

Ferreti, C. J., & Silva, M. R. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404.

Fiorentini, D., & Lorenzato, Sergio. (2012). Formação de professores: Investigação em educação matemática percursos teóricos e metodológicos. São Paulo: Autores Associados.

Franco, A. M. P. (2009). *Os determinantes da qualidade da educação no Brasil* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Freitas, L. C. (2009). A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In M. M. Pistrak. (Org.). *A escola-comuna*. 9-101. São Paulo: Expressão Popular.

Frigotto, G. (2002). Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In C. M. Gomes, G. Frigotto, M. Arruda, M. Arroyo, & P. Nosella (Org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador* (4a ed., pp. 132-148). São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Paulo Freire.

Gil, A. C. (2016). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas S.A.

Hengemuhle, A. (2011). *Gestão de ensino e práticas pedagógicas* (7a ed.). Petrópolis: Vozes.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. (2010). *Manual operacional: Modelo de Gestão: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): Uma nova escola para a juventude brasileira*. Recuperado de https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf

Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (6a ed.). Goiânia: Alternativa.

Lima, M. A. M. (2005). *Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento*. Fortaleza: UFC.

Linhares, N. P. R. (2015). *Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: uma reflexão sobre o modelo de gestão de Tecnologia Empresarial Socioeducacional* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto: Gestão Escolar e Formação de Gestores*, 17(72), 11-33.

Lück, H. (2015). *Gestão educacional: uma questão paradigmática* (12a ed.). Petrópolis: Vozes.

Lück, H. (2013). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional* (9a ed.). Petrópolis: Vozes.

Machado, C. (2017). Possíveis contribuições da avaliação externa para a gestão educacional. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1(12).

Magalhães, M. (2008). *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz: Loqui.

Melo, D. V. (2014). Qualidade da educação e o IDEB: o olhar da equipe gestora no município de Olinda. *Anais do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco*, Garanhuns, PE, Brasil, 5.

Mesquita, S. (2012). O resultado do IDEB no cotidiano escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(76), 587-606.

Nascimento e Silva, D. (2011). *Compreendendo o processo gerencial*. Manaus: IFAM.

Ramos, M. N. (2002). A Educação Profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, 23(80), 405-427.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Marcos Antonio Martins Lima – 20%

Denize de Melo Silva – 30%

Maria Lucijane Gomes de Oliveira – 30%

Jáderson Cavalcante da Silva – 20%