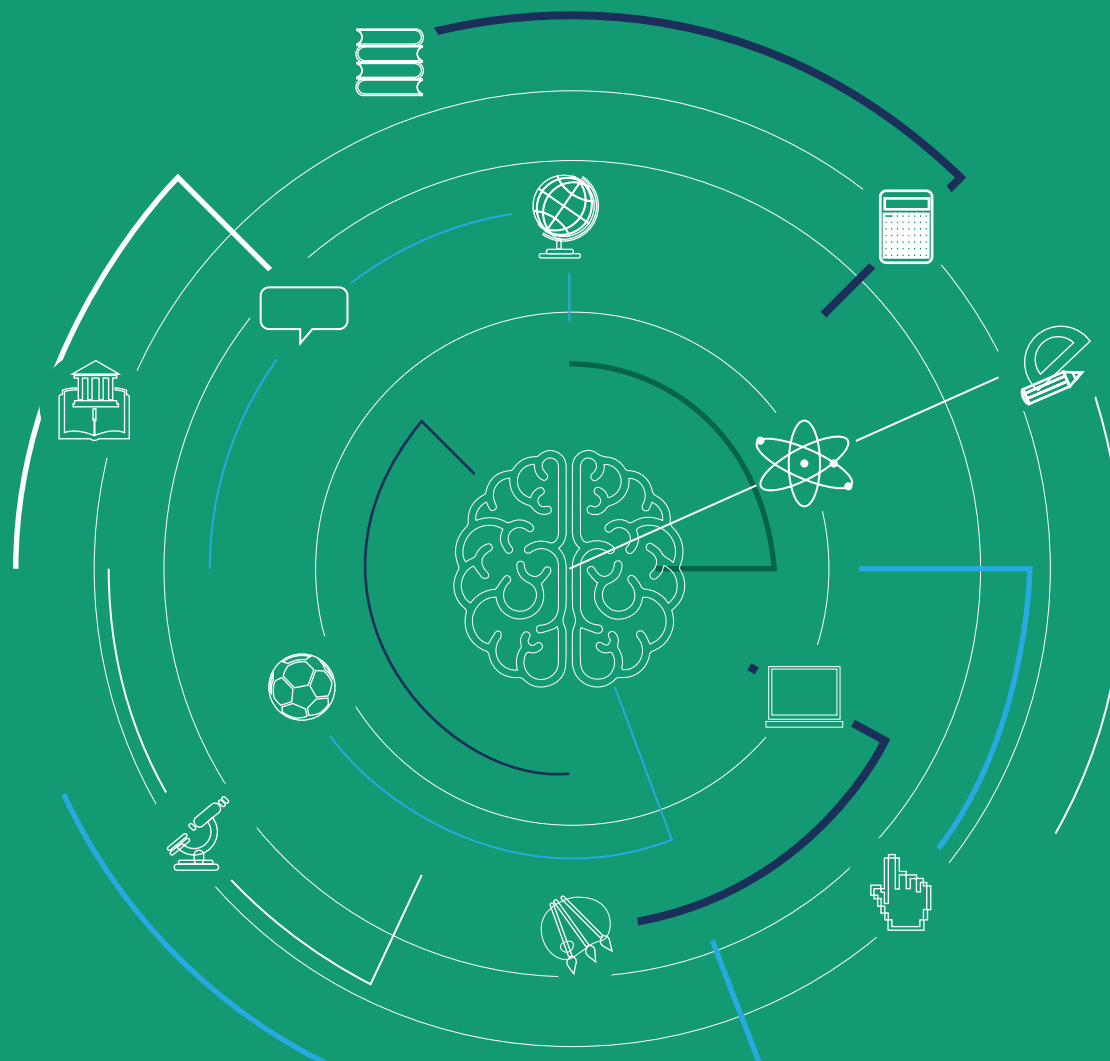


Como melhorar o

# Ideb

Experiências que funcionam



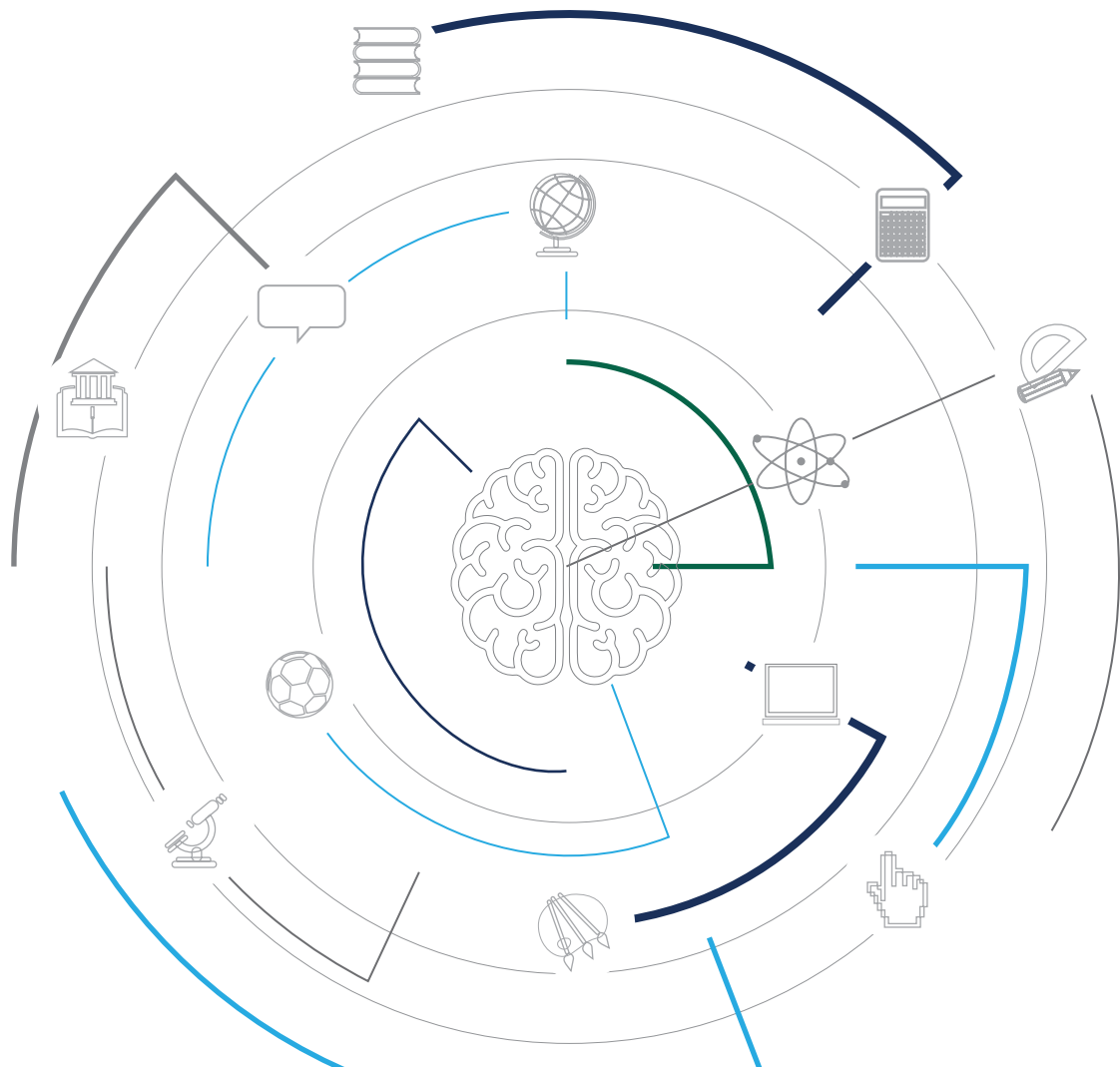
  
**Comunitas**  
**juntos**  
pelo Desenvolvimento Sustentável

  
CENTRO DE EXCELÊNCIA  
E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS

Como melhorar o

# Ideb

Experiências que funcionam



## COMUNITAS

### DIRETORA-PRESIDENTE

Regina Célia Esteves de Siqueira

### COORDENAÇÃO GERAL

Patricia Loyola  
Bruna Santos

### CONTEÚDO E PESQUISA

Álvaro Barros Modesto  
Bruna Santos  
Joelma Ambrózio

### REVISÃO

Bruna Santos  
Joelma Ambrózio

## CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS (CEIPE)

### DIRETORA

Claudia Maria Costin

### GERENTE EXECUTIVA

Teresa Cozetti Pontual Pereira

### COORDENADOR DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO (ELABORAÇÃO, PRODUÇÃO DE CONTEÚDO E PESQUISA)

Allan Michel Jales Coutinho

### ASSISTENTES DE PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO (PRODUÇÃO DE CONTEÚDO)

Juliana Portella de Aguiar Vieira  
Yara Duque Silva

### RELACIONAMENTO CEIPE

Christiano Americano do Brasil

### REVISÃO

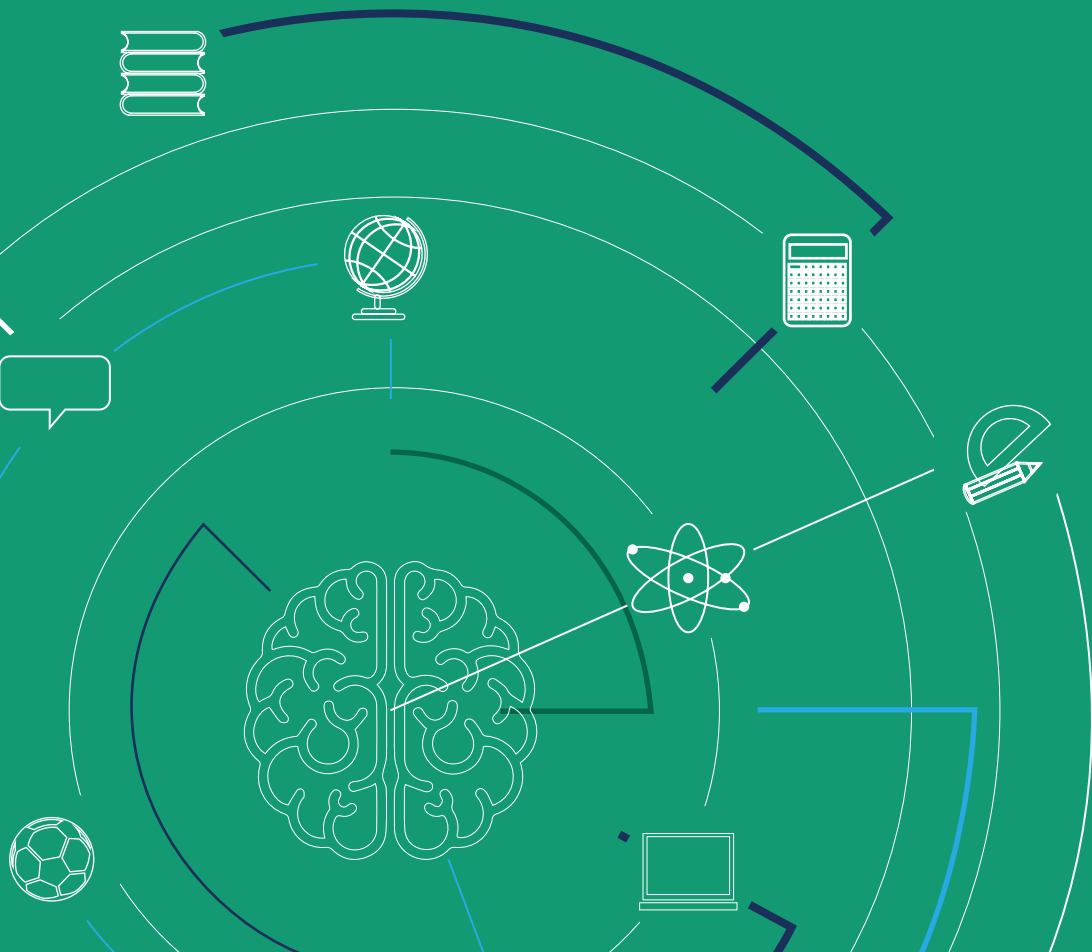
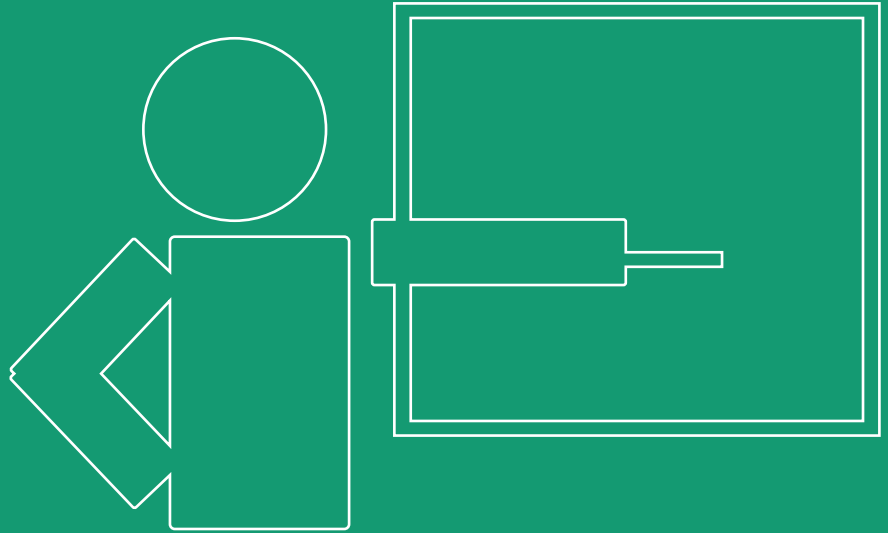
Dayane Reis

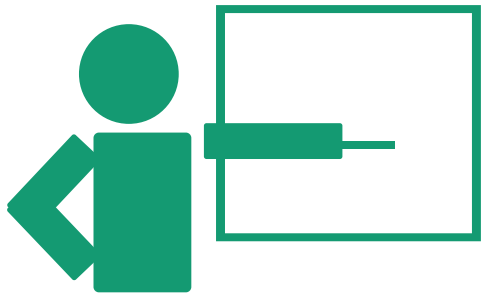
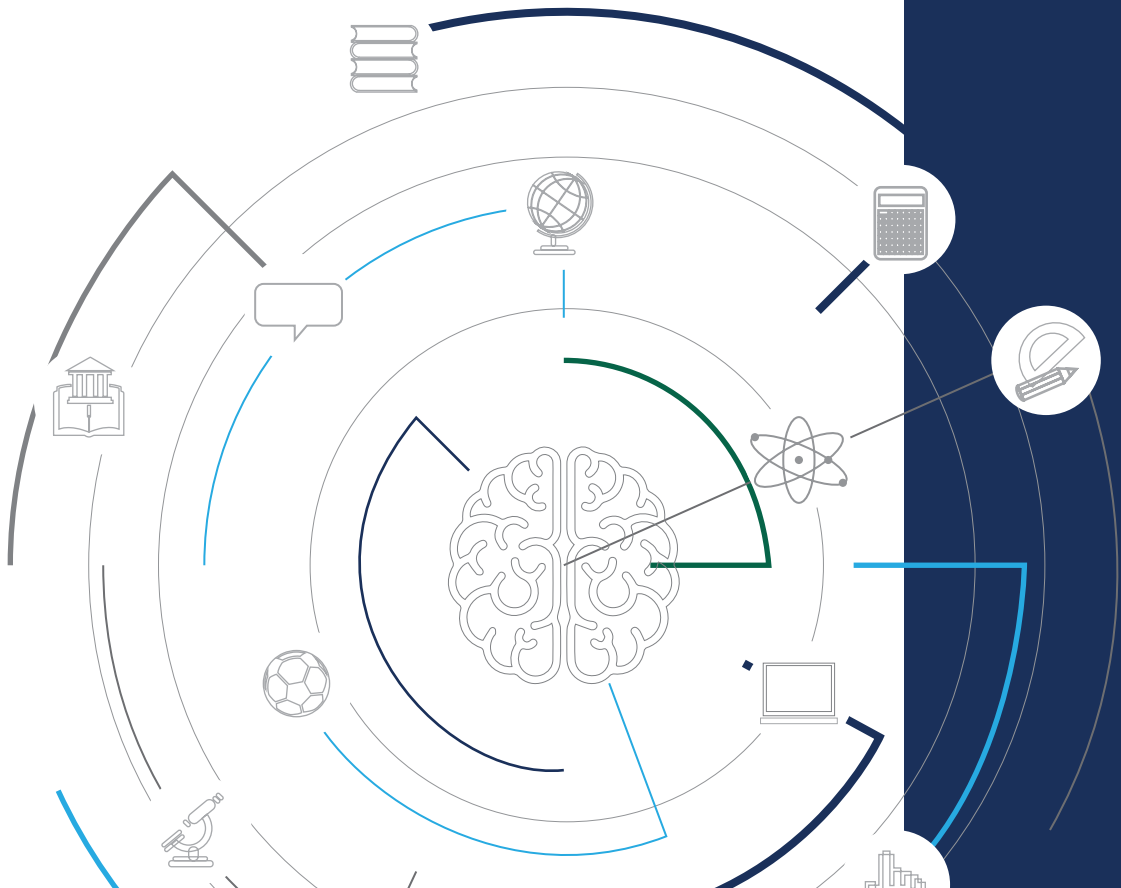
### PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Val Reis e Anderson Barboza (Eros Interativa)

### AGRADECIMENTOS ESPECIAIS:

Secretarias de Educação de São José dos Campos, Teresina e Jijoca de Jericoacoara pela parceria e pelo comprometimento com a educação pública de qualidade.





# APRESENTAÇÃO

## Apresentação

*Regina Célia Esteves de Siqueira*  
Diretora-Presidente da Comunitas



O programa **Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável** foi criado pela Comunitas como uma nova forma de qualificar os investimentos sociais por meio de uma coalizão de líderes de grandes empresas em prol do desenvolvimento sustentável do País. O maior objetivo do programa é atuar em conjunto com o Poder Público, envolvendo e engajando a sociedade civil em um trabalho colaborativo em busca do Aprimoramento da gestão pública. Acreditamos que assim é possível que os investimentos sociais sejam mais sustentáveis e impactem de forma mais assertiva a realidade das cidades brasileiras de maneira estrutural.

Para escalarmos e disseminarmos a experiência e as boas práticas do programa com um maior número de cidades brasileiras, contamos com uma estratégia de sistematização e disseminação que compreende, entre outras ações, o desenvolvimento de cartilhas como esta. O objetivo desta ação é replicar as frentes de trabalho do Juntos, garantindo o amplo compartilhamento deste conhecimento.

Esta cartilha apresenta um panorama da educação no Brasil – o funcionamento do sistema educacional, o diagnóstico da realidade, desafios e estratégias, além de práticas inspiradoras, como as realizadas em Itirapina, Pelotas, Salvador e Paraty. O conteúdo deste material serve como inspiração, referência e guia para aqueles que acreditam no trabalho multissetorial e em rede como melhor caminho para melhoria da educação brasileira e, conseqüentemente, da qualidade de vida dos cidadãos. Compreender a educação é ter em mãos a possibilidade de mudança.

Sabemos que temos muitos desafios e responsabilidades pela frente e que o programa vai se expandir ainda mais nos próximos anos. Continuaremos com a nossa missão de contribuir para o aprimoramento dos investimentos sociais corporativos por meio da geração de conhecimento, da disseminação de boas práticas e da articulação entre os setores da sociedade. Tudo isto porque contribuir para o desenvolvimento do Brasil é o compromisso que nos guia!

---

## Carta dos Especialistas

*Claudia Costin &  
Allan Michel Jales Coutinho*

O Brasil enfrenta uma crise institucional e econômica sem precedentes. Ao mesmo tempo, queremos alcançar metas ambiciosas para a educação e outras áreas sociais, o que demandará certamente financiamento para essas agendas, muita técnica, coesão social e disposição política. Apenas na área educacional, precisamos investir em políticas de expansão e acesso à educação na primeira infância e a escolas com jornadas ampliadas, tanto como garantir que os alunos da educação básica obtenham níveis desejáveis de aprendizado no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) até 2021 de modo que estejam aptos a desenvolver uma cidadania ativa.

Para que possamos garantir aprendizado de qualidade com equidade em meio às adversidades, necessitamos que, além de uma visão sólida de gestão, os gestores públicos obtenham informações cruciais, como o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Só assim é possível definir as políticas que vão promover as melhores condições para o aprendizado e o desenvolvimento de competências para o século 21 nas nossas escolas.

Talvez essa seja sua primeira experiência na gestão pública como prefeito ou secretário. Contudo, independentemente de sua experiência, haverá sempre uma pergunta recorrente sobre o que pode ser feito para melhorar sistema educacional, garantindo ao aluno o direito humano de aprender, independente das suas condições econômicas, raça ou credo.

Sua rede talvez esteja enfrentando problemas muito urgentes relacionados à educação ou, pelo contrário, já apresente resultados muito bons no Ideb e em outros indicadores de qualidade. Independente da atual situação do sistema, você também deve se perguntar de que forma sua liderança pode influenciar a trajetória de desempenho educacional do sistema e dos alunos para que obtenham o sucesso individual e coletivo que tanto almejam.

Sem dúvida, você lidera a agenda mais importante para o desenvolvimento econômico e social do país. Sem educação de qualidade com equidade, não há justiça social, não há economia de conhecimento, não há produtividade, não há

paz, não há progresso. A sua cidade e seu estado e, conseqüentemente, o país, necessitam formar jovens que sejam capazes de construir economias robustas de conhecimento e produção, participar do nosso processo de democracia, e alcancem seus sonhos individuais. Como gestor (a) público (a), você é primordial para a realização desse projeto de país.

Não existe uma receita que determine o caminho correto a ser seguido: cada sistema, escola e contexto precisarão de uma análise detalhada do seu desempenho para então ocorrer intervenções mais vigorosas de suporte aos estudantes, professores e gestores escolares.

Todavia, é importante reconhecer que pesquisadores, educadores e gestores já conseguiram mapear e configurar informações de como lidar, por exemplo, com problemas referentes à aprendizagem e fluxo escolar, por meio de indicadores que compõem o Ideb e outras avaliações de aprendizagem. Esse conhecimento de boas práticas é crucial e deve ser disseminado para incentivar soluções inovadoras.

Apresentamos essa publicação como um guia para gestores públicos, prefeitos e secretários, para que se apropriem desse conhecimento e o utilizem no aprimoramento técnico, na construção de políticas públicas e na gestão de suas redes em prol da aprendizagem dos alunos e do próprio sucesso de suas gestões. Como já sabemos, o bom desempenho de um sistema educacional será sempre associado à boa gestão e aos esforços daqueles que fazem educação no chão da escola.

Nesta cartilha, introduzimos conceitos sobre o Ideb e a educação básica, para então falar sobre o papel transformador que um diagnóstico tem no mapeamento de gargalos em uma rede. Incluímos algumas ferramentas e estratégias de acompanhamento para análise desses indicadores, que podem ser desenvolvidas e utilizadas para o gerenciamento de informações como, por exemplo, uma tabela de avaliação de fluxo. Após solidificados esses conhecimentos, trabalhamos com o conceito de alavancas da mudança em educação: padrões e avaliações, professores e capacitação, currículo e instrução e, por fim, ambientes de aprendizagem e liderança. Identificamos essas políticas públicas e práticas como chaves para a transformação educacional de uma rede. Elas garantem um ecossistema em que a aprendizagem dos alunos é o foco principal da gestão e dos processos educacionais em uma escola.

Exemplificamos o poder transformador das alavancas da mudança por meio de três estudos de caso. Você encontrará o histórico das redes de Jijoca de Jericoacoara no Ceará,



---

de São José dos Campos em São Paulo, e de Teresina no Piauí. A trajetória educacional desses municípios para garantir a aprendizagem com equidade serve como inspiração na construção de um projeto de país mais justo e inclusivo. Esses são municípios que enxergaram o papel transformador das alavancas da mudança e que utilizam o capital humano em suas secretarias ao longo dos anos para alcançarem resultados positivos no Ideb e em outros indicadores de qualidade.

Em suma, apesar dos desafios serem grandes e muitas vezes parecerem impossíveis de serem enfrentados, devemos reconhecer e ressaltar que em educação, ou em qualquer área social, todo problema é acompanhado por soluções que, quando alinhadas por uma liderança efetiva, trazem melhorias relevantes para a vida daqueles que mais necessitam das políticas públicas e de redes de proteção social. Liderar a jornada para uma educação de qualidade com equidade pode parecer uma tarefa árdua, mas você não estará sozinho nessa caminhada.

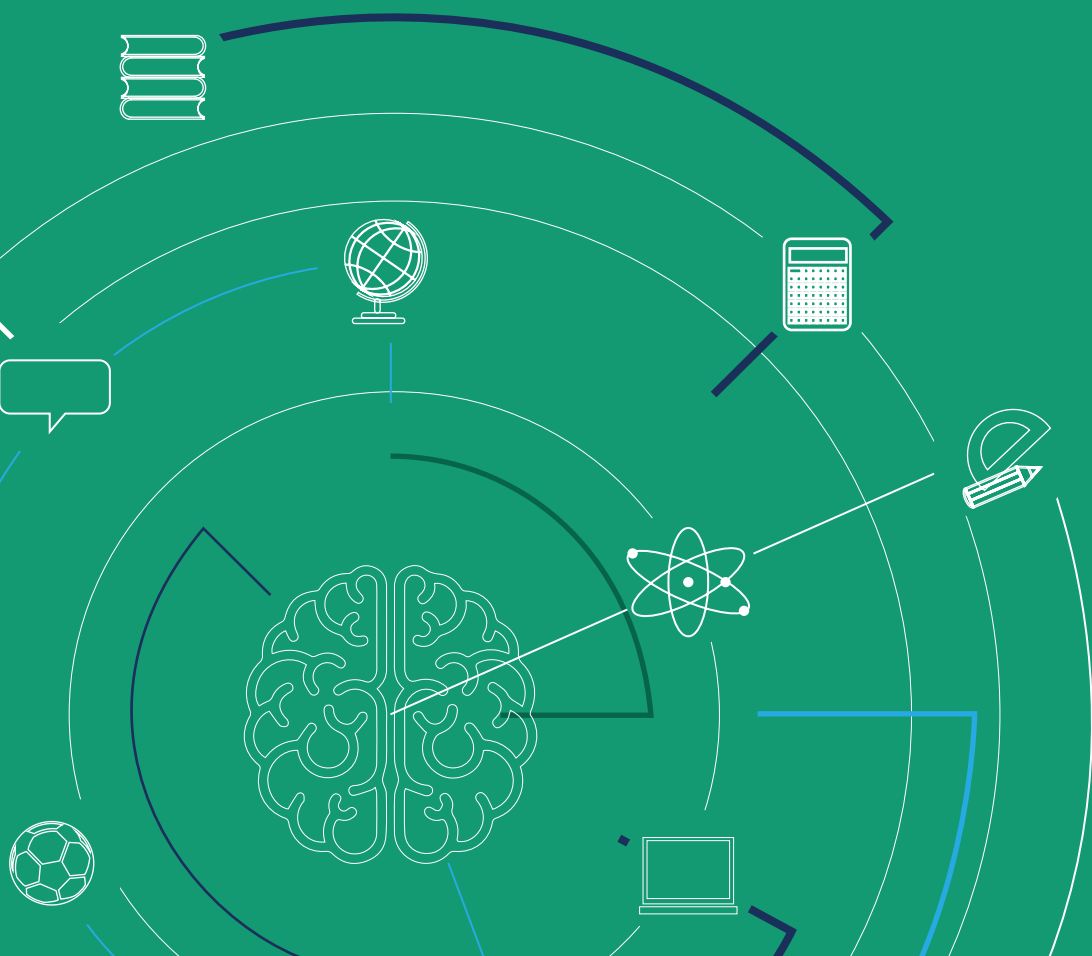
Boa leitura e mãos à obra!

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>06</b>
<b>CARTA DOS ESPECIALISTAS</b>	<b>07</b>
<b>QUEM SOMOS</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E AO IDEB</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Introdução</b>	<b>20</b>
1.1.1 Box Reflexivo: O que é educação de qualidade com equidade?	20
<b>1.2 Sistema Educacional Brasileiro.</b>	<b>22</b>
1.2.1 Box Informativo: Os Anos e Etapas da Educação Básica	24
1.2.1.1 Figura 1: Etapas da Educação Básica	24
1.2.2 Box Informativo: Plano Estadual e Municipal de Educação	25
1.2.3 Box Informativo: Financiamento da Educação	26
<b>1.3 O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)</b>	<b>27</b>
1.3.1 Box Informativo: Componentes do Ideb	27
1.3.1.1 Figura 2: A Mensuração da Qualidade - Aprendizagem e Fluxo	27
<b>1.4 Sistema Saeb e Aprendizagem</b>	<b>28</b>
1.4.1 Box Informativo: O que são Competências e Habilidades?	29
1.4.2 Box Informativo: Elementos da Prova Brasil	30
1.4.2.1. Tabela 1 - Elementos da Prova Brasil	30
1.4.3 Box Informativo: Níveis de Proficiência	31
1.4.3.1 Tabela 2 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa	31
1.4.4 Box Informativo: Base Nacional Comum Curricular e Prova Brasil - Novos Desenvolvimentos	32
<b>1.5 Censo Escolar e Fluxo Escolar</b>	<b>32</b>
1.5.1 Box Informativo: Entendendo os Termos de Fluxo	32
1.5.2 Box Informativo: Censo Escolar	33
<b>1.6 Cálculo do Ideb</b>	<b>34</b>
1.6.1 Box Informativo: Nota Técnica do Ideb	34
<b>1.7 Metas para o Brasil: O avanço do Ideb</b>	<b>34</b>
1.7.1 Figura 4: Resultados Alcançados no Ideb entre 2005 e 2015	35
1.7.1 IDEB e Aprendizagem ao Longo da Vida	38
1.7.1.1 Figura 5: Aprendizado para vida	38
<b>BOAS PRÁTICAS - Desdobramento de metas em educação - Itirapina</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 2 - DIAGNOSTICANDO A REDE</b>	<b>47</b>

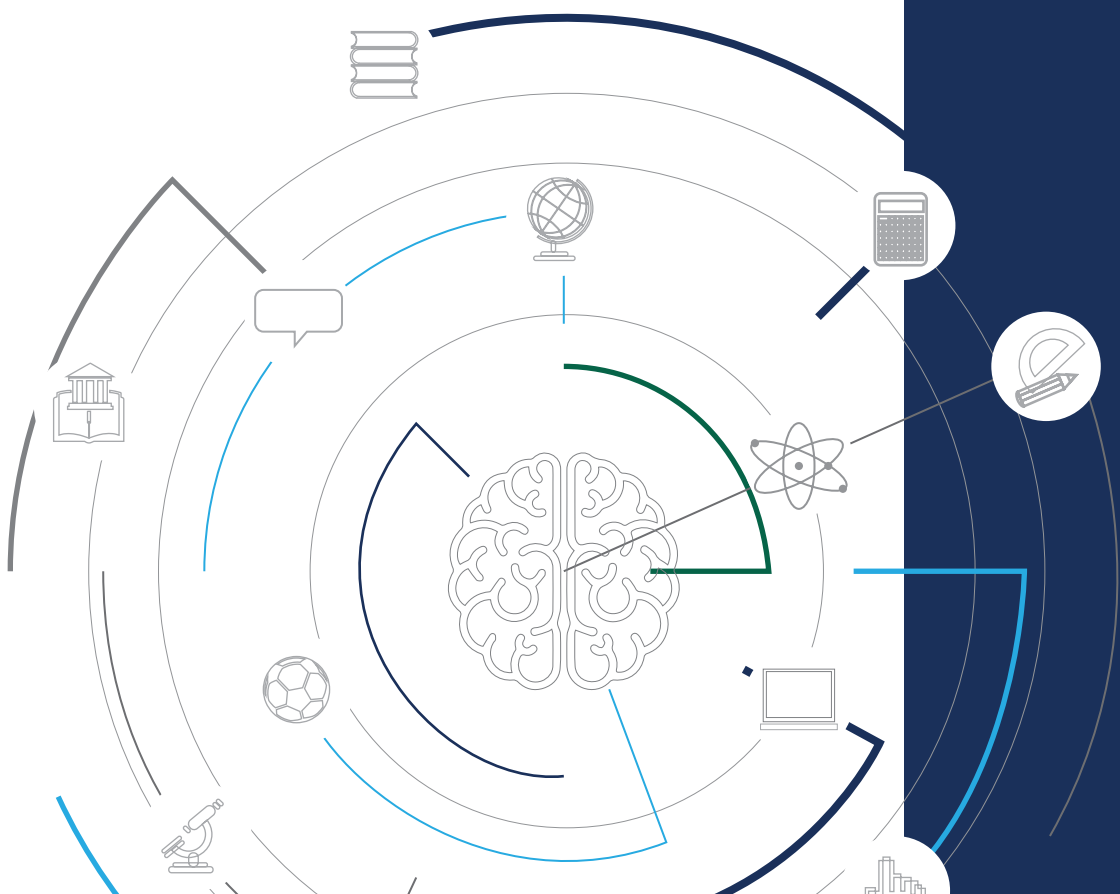
<b>2.1 Introdução</b>	<b>48</b>
2.1.1 Box Informativo nº 12: Sobre o Diagnóstico	48
<b>2.2 Diagnosticando a Rede: Grupos de Interesse</b>	<b>49</b>
2.2.1 Alinhamento entre Grupos de Interesse	50
2.2.2 Coesão entre Prefeitos e secretários Municipais e governadores e secretários Estaduais	51
2.2.2.1 Figura 6: Esquema de Convergência entre Dirigentes	51
2.2.3 Coesão entre os Principais Grupos de Interesse da Educação: Linhas para o Diálogo	52
2.2.3.1 Figura 7: Imagem Simplificada de Uma Rede de Ensino e Seus Grupos de Interesse	52
2.2.4 Mapeando Grupos de Interesse e Criando Coesão	53
2.2.4.1 Figura 8: Esquema de Convergência entre Grupos de Interesse e Gestão	54
2.2.4.2 Figura 9: Movimento de Grupos de Interesse	56
2.2.4.3 Tabela 2: Grupos de Interesse da Minha Rede	57
2.2.5 Reflexões Finais sobre o Mapeamento de Grupos de Interesse	58
2.2.1. Box reflexivo nº 2: Crises de Aprendizagem	59
2.3 Diagnosticando a Rede: Nível Socioeconômico	60
2.3.1 Tabela 3: Níveis do Inse (Indicador de Nível Socioeconômico)	60
2.3.1 Box Informativo nº13: Um Olhar Atento para os Arranjos Sociais	62
<b>2.4 Diagnosticando a Rede: Demanda e Oferta</b>	<b>63</b>
2.4.1 Box Informativo nº 14: Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem	63
2.4.2 Box Reflexivo nº 3: Seu Município/Estado está Acima da Média Nacional?	64
2.4.3 Box Informativo nº 15: Número Recomendado de Estudantes por Sala	65
2.4.5 Oferta e Demanda	66
2.4.5.1 Tabela 4: Oferta de Escolas, Educadores e Funcionários e Demanda de Matrículas	67
2.4.5.2 Tabela 5: Oferta e Demanda: Análise Histórica de Matrículas	68
2.4.6 Box Informativo nº 16: Infraestrutura das Escolas	69
2.4.7 Box Informativo nº 17: Piso Salarial Nacional Profissional	70
2.4.8 Box Informativo nº 18: Tempo de Instrução	71
<b>2.5 Diagnosticando a Rede: Metas do Ideb</b>	<b>72</b>
2.5.1 Box Informativo nº19: QEdu	72
2.5.2 Mapeando o Ideb	72
2.5.2.1 Tabela 6: Progressão Histórica do Ideb	75
2.5.3 Box Informativo nº 20: Dispersão de Resultados	76

2.5.1 Tabela 7: Meu Ideb	78
<b>2.6 Diagnosticando a Rede: Aprendizado</b>	<b>78</b>
2.6.1 Box Informativo nº21: Sistemas de Avaliação Estaduais	79
2.6.2 Implementando Sistemas de Avaliações	81
2.6.2.1 Figura 10: Framework de Implementação	81
2.6.2.2 Figura 11: Elaborando uma Prova Diagnóstica	82
<b>2.7 Diagnosticando a Rede: Fluxo</b>	<b>84</b>
2.7.1 Tabela 8: Calculando Aprovação, Reprovação e Abandono	85
2.7.2 Tabela 9: Tabela de Fluxo e Sobrevivência	86
2.7.3 Box Informativo nº 22: Indicadores de Fluxo	87
2.7.4 Box Informativo nº 23: Preenchimento do Censo Escolar	88
<b>2.8 Concluindo: Próximos Passos</b>	<b>88</b>
<b>BOAS PRÁTICAS Apoio ao Plano Municipal de Educação – Pelotas</b>	<b>89</b>
<b>CAPÍTULO 3 - DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ALAVANCAR SEU IDEB</b>	<b>97</b>
<b>3.1 Introdução</b>	<b>98</b>
3.1.1 Box Informativo nº 24: Framework de Ação 4Q's	99
3.1.2 Box Informativo nº 25: Problema de Oferta e Demanda	101
3.1.3 Tabela 10: Suposições	103
<b>3.2. Alavancas da Mudança</b>	<b>104</b>
3.2.1 Padrões e Avaliações	104
3.2.2 Currículo e Instrução	105
3.2.3 Professores e Capacitação Profissional	106
3.2.3.1 Tabela 11: Políticas para Recrutar	107
3.2.3.2 Tabela 12: Políticas para Preparar	107
3.2.3.3 Tabela 13: Políticas para Motivar	107
3.2.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança	108
3.2.4.1 Tabela 14: Competências para Gestores Escolares	110
<b>3.3. Desafios e Estratégias</b>	<b>111</b>
<b>BOAS PRÁTICAS - Nossa Rede - Salvador</b>	<b>120</b>
<b>CAPÍTULO 4 - ESTUDOS DE CASO</b>	<b>127</b>
<b>4.1 Introdução</b>	<b>128</b>
<b>4.2 Metodologia</b>	<b>128</b>
4.2.1 Figura dos Municípios selecionados	129
4.2.2 Distribuição das Escolas por Nível Socioeconômico	130
4.2.3 Tamanho da Rede Municipal	130
4.2.4 Resultados Acima da Meta Projetada do Ideb	131
4.2.5 Valorização da Trajetória de Transformação Educacional	131

4.2.6 Equilíbrio entre Aprendizado e Fluxo	132
<b>4.3 Jijoca de Jericoacoara - CE</b>	<b>135</b>
4.3.1 Demografia, Economia e Política	135
4.3.2 Educação	135
4.3.2.1 Principais Marcos	135
4.3.2.2 Cenário Atual	137
4.3.3 Alavancas da Mudança	139
4.3.3.1 Padrões e Avaliações	139
4.3.3.2 Currículo e Instrução	145
4.3.3.3 Professores e Capacitação Profissional	149
4.3.3.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança	149
<b>4.4 Teresina - PI</b>	<b>154</b>
4.4.1 Demografia, Economia e Política	154
4.4.2 Educação	154
4.4.2.1 Principais Marcos	154
4.4.2.2 Cenário Atual	155
4.4.3 Alavancas da Mudança	158
4.4.3.1 Padrões e Avaliações	158
4.4.3.2 Currículo e Instrução	162
4.4.3.3 Professores e Capacitação Profissional	163
4.4.3.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança	167
<b>4.5 São José dos Campos - SP</b>	<b>171</b>
4.5.1 Demografia, Economia e Política	171
4.5.2 Educação	172
4.5.2.1 Principais Marcos	172
4.5.2.2 Cenário Atual	174
4.5.3 Alavancas da Mudança	176
4.5.3.1 Padrões e Avaliações	176
4.5.3.2 Currículo e Instrução	180
4.5.3.3 Professores e Capacitação Profissional	186
4.5.3.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança	190
<b>BOAS PRÁTICAS Paraty – Apoio ao Plano Municipal de Educação</b>	<b>193</b>
<b>BOAS PRÁTICAS Santos - Programa Coordenadores de Pais</b>	<b>202</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>213</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b>	<b>217</b>



# QUEM SOMOS



## A Comunitas

A Comunitas é uma organização da sociedade civil brasileira que tem como objetivo contribuir para o aprimoramento dos investimentos sociais corporativos e estimular a participação da iniciativa privada no desenvolvimento social e econômico do País. Por meio do envolvimento de diversos atores da sociedade, a Comunitas estimula e fomenta ações conjuntas com o propósito de promover o desenvolvimento sustentável. A organização conta com o apoio de líderes de grandes empresas, engajados nas várias frentes de atuação da Comunitas, como o BISC (Benchmarking do Investimento Social Corporativo), o Encontro de Líderes e o Juntos pelo

Desenvolvimento Sustentável, programa de aprimoramento da gestão pública municipal. A Comunitas tem como pressuposto a noção de que as empresas brasileiras podem contribuir para a superação dos problemas de ordem econômica e social em diferentes regiões do Brasil, aportando conhecimento especializado e ferramentas de gestão que podem garantir maior eficiência ao setor público e, assim, colaborar decisivamente com o desenvolvimento social do País. Neste sentido, a Comunitas aposta na atuação em rede para o estabelecimento de novos padrões de colaboração que possam transformar a realidade das cidades brasileiras.

## O CEIPE

O CEIPE (Centro de Excelência e Inovação em Política Educacionais) é um centro de pesquisas, formação e aconselhamento técnico para governos baseado em uma das mais prestigiosas escolas privadas do Brasil, FGV-EBAPE (Fundação Getulio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas). O centro é dirigido por Claudia Costin, ex-secretária de Educação do município do Rio de Janeiro e ex-Diretora Sênior de Educação do Banco Mundial. O centro visa a promover a equidade e melhorar a qualidade da educação brasileira por meio de três áreas: Laboratório Educacionais, Produção de Conhecimento e Formação Profissional. A primeira área opera para co-criar,

junto com os secretários de educação e suas equipes, soluções contextualizadas para a transformação de seus sistemas educacionais, com foco em qualidade e equidade para todos. A área de Produção de Conhecimento coleta e sintetiza informações das melhores práticas identificadas para orientar a formulação e implementação de políticas públicas. A terceira área destina-se a apoiar futuros líderes educacionais na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e disposições fundamentais para a adoção de políticas sustentáveis, centradas na aprendizagem de todos os alunos.



## Apresentação

Compartilhamento, troca e replicabilidade são palavras que traduzem bem a trajetória do programa Juntos nestes últimos anos. Para subsidiar as ações empreendidas pelo programa para o aprimoramento da gestão pública municipal, a Comunitas desenvolve diversas publicações com o propósito de apoiar a disseminação do conhecimento construído por meio dessa atuação em rede. Para tanto, busca-se resgatar, ordenar, interpretar e analisar as frentes de trabalho da organização. Todas estas iniciativas são pactuadas pela governança, lideradas pela Comunitas, executadas por nossos parceiros técnicos e acompanhadas sistematicamente pela equipe do Juntos. O objetivo desta publicação é apresentar a metodologia do Programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável. Esta cartilha mostra não só como são estruturadas as ações de aprimoramento da gestão pública, mas também os valores e atividades que orientam o programa. Uma seleção de casos de destaque nos municípios do Juntos é apresentada, servindo como

inspiração, referência e guia para aqueles que desejam conhecer como o Juntos e seu modelo de governança compartilhada impactam a realidade das cidades brasileiras.

Esta publicação foi elaborada em parceria com o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), da Fundação Getulio Vargas (FGV). O centro é uma referência na pesquisa aplicada sobre educação no Brasil.

**Como Melhorar o Ideb? Experiências que funcionam** é uma publicação voltada para secretários de educação municipal e servidores públicos que buscam conhecer ferramentas inovadoras para educação. O objetivo é ampliar o conhecimento sobre o Ideb (Índice de Educação da Educação Básica) e algumas das principais questões relativas ao sistema de educação brasileiro para gestores municipais brasileiros, oferecendo estratégias e ferramentas para alavancar os indicadores de rendimento e fluxo ao longo das etapas do ensino básico.

## Plataforma Rede Juntos

Esta publicação estará disponível na plataforma digital Rede Juntos em formato digital. Acreditando que a troca de experiências entre gestores públicos pode contribuir de forma efetiva para a construção de cidades melhores, com mais qualidade de vida para seus moradores, além de auxiliar as lideranças públicas no enfrentamento de desafios inerentes à área, a Comunitas deu origem à Rede Juntos – plataforma digital de troca de

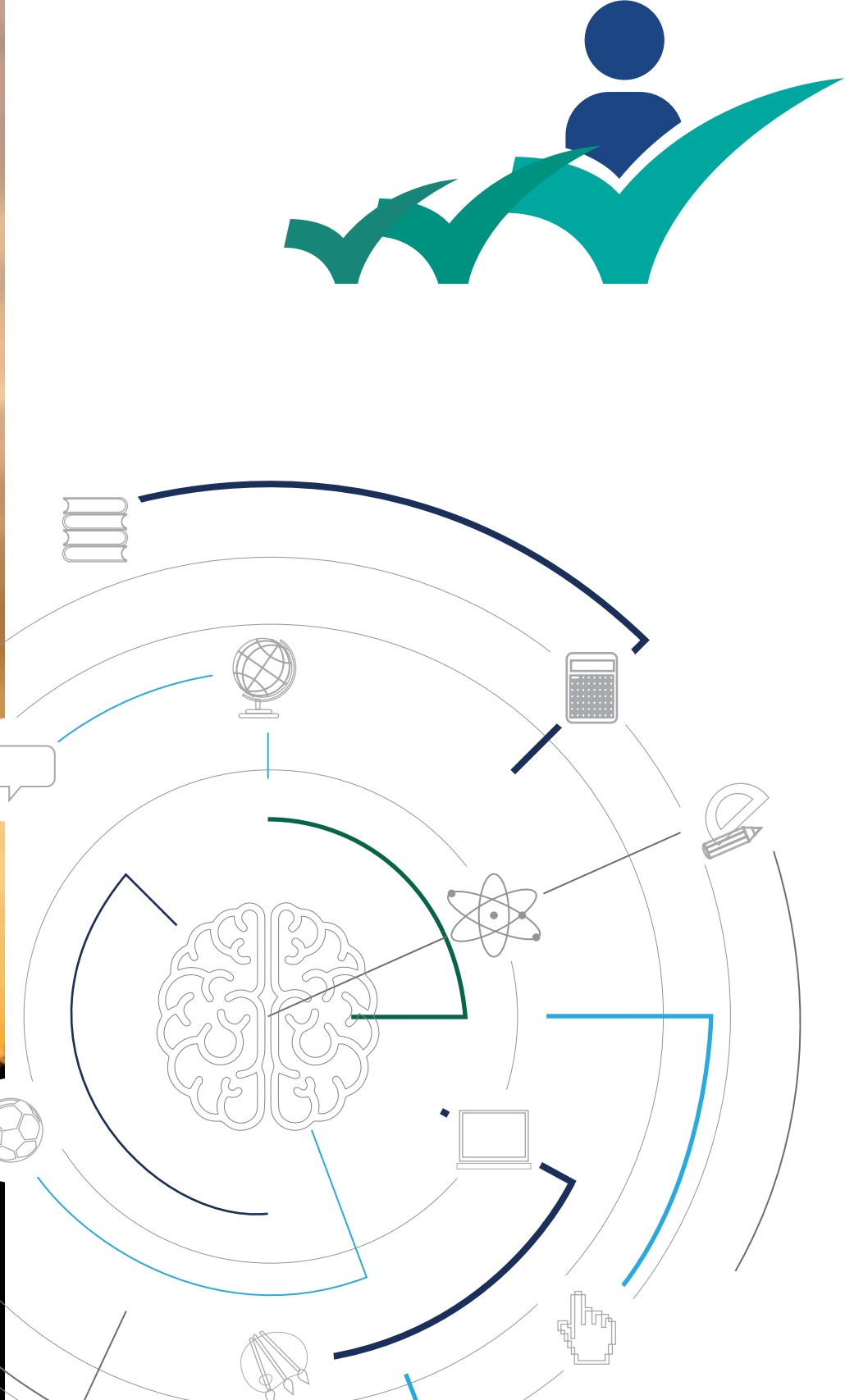
conhecimento em gestão. Na plataforma, os conteúdos estão organizados em trilhas de aprendizado, como por exemplo a trilha

**Como Melhorar o Ideb?**



Visite a plataforma [redejuntos.org.br](https://redejuntos.org.br) e conheça!





# CAPÍTULO 1

## Introdução ao Sistema Educacional Brasileiro e ao Ideb

## 1.1 Introdução

Como gestor da educação no seu município ou estado, você será confrontado com várias demandas no seu dia-a-dia, como por exemplo, a oferta de vagas para crianças ou o fornecimento de bens e serviços como o transporte escolar. A sua gerência depende de um extenso conhecimento do sistema, seu funcionamento e suas nuances, além das responsabilidades e limitações atribuídas a cada ente federativo. Além disso, é necessário que você se aproprie de conhecimentos referentes a sistemas de monitoramento e avaliação de aprendizagem, sejam eles sistemas de avaliação locais ou nacionais como o próprio **Índice de Desenvolvimento**

**da Educação Básica - Ideb.** Afinal, é necessário que você identifique corretamente as áreas que necessitam de maior atenção para poder desenhar e implementar as estratégias mais adequadas, além de ser capaz de avaliar com precisão se elas estão surtindo os efeitos desejados.

Esse capítulo descreve o atual sistema vigente de educação no Brasil. Na sequência, abordamos aspectos do Ideb, o índice de aprendizado e fluxo que abrange o ensino fundamental I, ensino fundamental II e o ensino médio. Com essas informações você pode seguir adiante com seu projeto de **educação de qualidade com equidade.**

### 1.1.1. O que é educação de qualidade com equidade?

Já não há grandes divergências sobre a necessidade de os conceitos de qualidade e equidade nortearem as políticas educacionais e o atual discurso sobre educação. Afinal, não vamos resolver os problemas educacionais se não tivermos um olhar especial para a qualidade e acessibilidade de ensino que oferecemos. Como você deve saber, ambos os termos

possuem um nível de subjetividade muito grande.

O que caracteriza qualidade para nós? O investimento de 10% do Produto Interno Bruto - PIB na educação? Escolas bem equipadas? Alunos que conseguem garantir níveis adequados de aprendizagem? E o que falar sobre equidade? Estamos falando de equidade

na distribuição de insumos educacionais, na obtenção igualitária de indicadores de aprendizagem entre alunos de diferentes etnias, idades, e realidades socioeconômicas, classes e escolas, ou algo diferente?

Em 2015, o Brasil, tal qual todos os outros países membros das Nações Unidas, adotou a “Agenda 2030” para o desenvolvimento sustentável. Esse compromisso, composto por 17 objetivos a serem alcançados até 2030, inclui uma meta relativa à qualidade educacional (meta 4): a de “garantir educação inclusiva para todos, e promover oportunidades de aprendizagem equitativa e de qualidade ao longo da vida”. Nela, o Brasil adere à perspectiva de que a qualidade educacional está atrelada não apenas aos resultados e processos educacionais, mensurados por um conjunto de indicadores de acesso à escola, igualdade de gênero e aprendizagem, como à noção de equidade educacional, como veremos adiante.

De modo geral, o conceito de qualidade educacional norteia noções de eficácia e eficiência nas escolas e o rendimento dos estudantes, ou seja, a forma como gerenciamos as atividades educacionais para o alcance da aprendizagem com os recursos escassos disponíveis. Desta forma, associamos o termo qualidade ao rendimento que os estudantes conseguem obter por meio do conjunto de políticas e programas educacionais oferecidos pelo sistema — geralmente mensurados por meio de exames padronizados como a Prova Brasil e outros dados educacionais como, por exemplo, a distorção idade-série.

De fato, tudo o que fazemos no meio educacional deve ser pelos estudantes e para os estudantes. O foco é a aprendizagem! Portanto, quando falamos sobre qualidade, estamos nos referindo à eficiência e eficácia de todos os insumos e processos que dão suporte à aprendizagem dos estudantes, inclusive os que são regulados por leis em âmbito municipal, estadual e federal.

Todavia, garantir que alguns alunos consigam aprender não é suficiente, principalmente levando em consideração as desigualdades sociais do nosso país. A educação precisa atender a sua demanda social e é nesse contexto que a equidade traz o fator da justiça social para a equação. Isso porque a equidade pode ser definida como o uso da imparcialidade para reconhecer o direito de cada um, na busca de torná-los iguais, sem preconceitos ou privilégios.

A equidade, portanto, busca garantir a oferta de oportunidades iguais a todos, a fim de fazer a sociedade mais justa. Precisamos olhar para as desigualdades de aprendizado entre alunos oriundos de diferentes realidades sociais para garantir que eles também estejam aprendendo e tirando proveito das oportunidades que a educação traz.

Por isso, quando falamos em educação, devemos sempre incluir o termo equidade. É o casamento entre qualidade e equidade que poderá realmente superar as desigualdades sociais do país e garantir que todos estejam incluídos no processo democrático de direito. A questão da equidade será abordada em outros capítulos desta publicação.

Devido a sua natureza descritiva, este capítulo pode servir como uma revisão sobre temas importantes para gestores que já atuaram na área de educação e uma introdução para aqueles que estão se familiarizando com ela. Os tópicos introdutórios deste capítulo envolvem a

formação do sistema brasileiro de ensino, as jurisdições de cada ente federado na promoção de uma educação de qualidade com equidade, instrumentos de planejamento constitucionais, aspectos formativos do Ideb e sua mensuração, entre outros.

## 1.2 Sistema educacional brasileiro

O sistema educacional brasileiro é regido por um grande número de leis, diretrizes, decretos e outros instrumentos normativos. Todavia, existem marcos e leis que formam a base do atual sistema, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases - LDB. A versão mais recente desta lei, de nº 9.394 e criada em 20 de dezembro de 1996, contempla a organização da educação brasileira com base nos princípios vigentes na nossa constituição. A LDB (e suas subseqüentes revisões) aborda tanto o direito à educação como a organização educacional, ou seja, quais responsabilidades recaem sobre a União, os estados e municípios em termos de

execução de tarefas e financiamento, por exemplo.

Dentre outras responsabilidades, cabe à União um papel normativo, cujas tarefas incluem a criação de um Plano Nacional de Educação - PNE, assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar e estabelecer competências e diretrizes para nortear uma formação básica comum na educação. A LDB também promove responsabilidades para unidades de ensino, as escolas e docentes, e descreve as redes federal, estadual e municipal de ensino, tanto como a rede pública e privada.

### TÍTULO IV

## Da organização da educação nacional

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

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

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

A LDB complementa o disposto na Constituição Federal sobre a educação, que estabelece que o papel dos estados é assegurar com prioridade o ensino

médio, e aos municípios oferecer educação fundamental e infantil em creches e pré-escolas:

## **Título VIII**

### **Da Ordem Social**

#### **Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto**

##### **Seção I Da Educação**

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

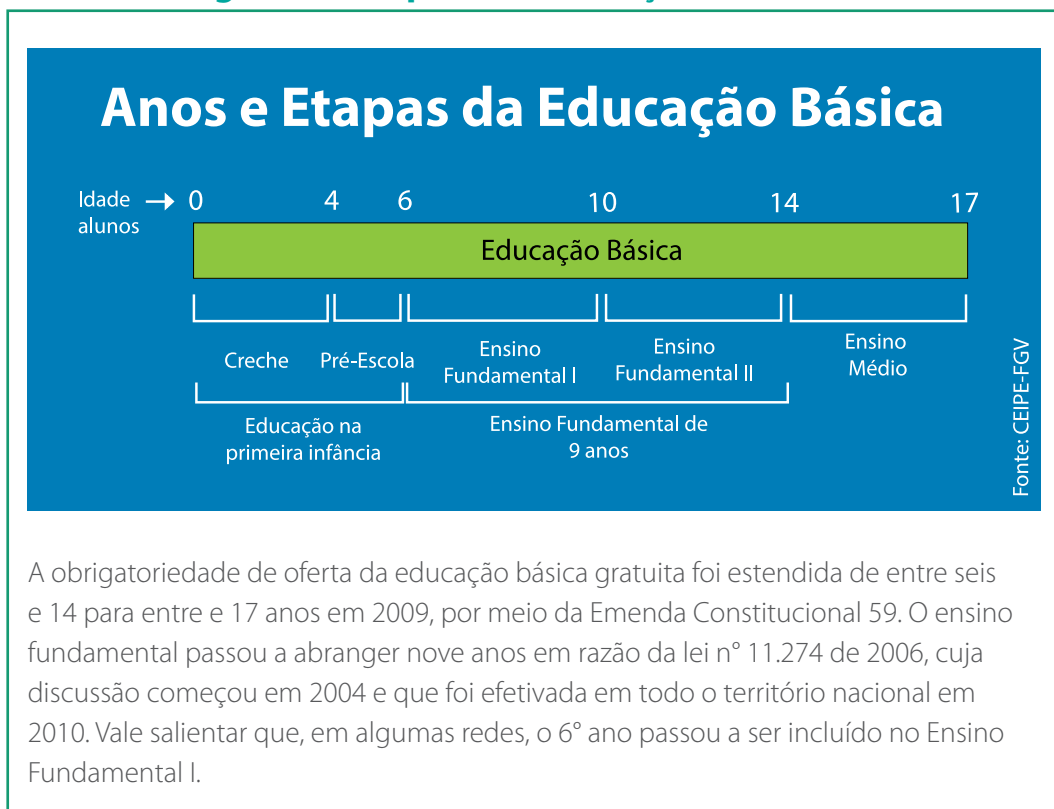
Como vimos, há um certo nível de descentralização na educação. Diferentes entes federados possuem diferentes responsabilidades sobre o sistema. Embora haja um esforço para a colaboração entre essas esferas do Poder Executivo, essa visão não é geralmente efetivada na prática, o que impacta diretamente a forma como criamos políticas públicas para a educação básica e, conseqüentemente, a educação recebida pelos estudantes no ensino fundamental e médio. O tema de colaboração entre os entes federados e a importância dessa cooperação para a formação de um sistema robusto de ensino

e aprendizagem será abordado mais detalhadamente no capítulo 2.

Em seu capítulo II, a LDB também aborda a temática da educação básica, cuja finalidade é empoderar os brasileiros a exercerem sua cidadania e desenvolverem seus trabalhos e estudos posteriores. De acordo com o art. 24 do capítulo II desta lei, a carga anual mínima para a educação básica é de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, excluindo as datas para exames finais. Precedente à educação básica, há a educação na primeira infância, que corresponde à educação de crianças entre zero e cinco anos de idade.

## 1.2.1. Os anos e etapas da educação básica

### 1.2.1.1 - Figura 1: Etapas da educação básica



No próximo capítulo, vamos tratar da importância da primeira infância para o desempenho escolar dos alunos em estágios posteriores, como no ensino fundamental e médio. Embora esta publicação seja focada na educação básica devido à temática do Ideb não podemos desassociar essa fase educacional das outras, pois o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desenvolvidos nos primeiros anos de vida é determinante

para a aprendizagem dos alunos nas etapas subsequentes. De fato, os gestores, educadores, pais e os próprios alunos devem olhar para a educação como um contínuo. Embora o sistema esteja organizado em etapas e fases, devemos pensar a educação, a sua gestão e as políticas públicas educacionais com essa perspectiva. Afinal, a educação é para a vida.



## Plano de Educação

Como visto, a União é responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). Antes da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), o plano era regulado pela LDB, mas tornou-se, por meio da emenda, uma exigência constitucional com periodicidade definida. A cada dez anos, o Ministério da Educação - MEC planeja essas diretrizes com metas e estratégias para a política educacional do Brasil, em conjunto com outros entes federativos e entidades educacionais. O PNE atual é o segundo a ser implementado. A versão anterior abrangeu o período de 2001 a 2010.

O PNE 2014-2024 possui 20 metas e 253 estratégias que servem para guiar os dirigentes educacionais na execução e planejamento de uma educação de qualidade com equidade, em que desigualdades educacionais como acesso e permanência sejam sanadas. Em linhas gerais, este PNE aborda metas com temáticas destinadas à qualidade educacional e à garantia à educação básica com foco, por exemplo, na alfabetização

e no tempo integral, na equidade e na valorização dos profissionais da educação e ensino superior. O plano também dá grande peso ao financiamento e ampliação dos investimentos na educação. O artigo 5º da mesma lei que regulamenta o PNE dá ao Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos) a função de, a cada dois anos, publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas.

Como política de Estado, o PNE deve ser a base para a construção dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME). É de responsabilidade do dirigente da educação providenciar a produção e revisão desses planos. Quando aprovados pelo Poder Legislativo, esses planos passam a nortear as estratégias e políticas a serem adotadas e implementadas durante um período de dez anos. O monitoramento é executado por vários agentes, entre eles o Conselho Estadual de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

### 1.2.2 . Plano Estadual e Municipal de Educação

Para uma análise aprofundada de como são preparados os PEE e PME, acesse o Caderno de Orientações do Ministério da Educação no portal do MEC em <http://pne.mec.gov.br>

Para possibilitar o alcance das metas do PNE 2001-2010, o MEC criou em 24 de abril de 2007 o **Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE** com ações que traduzem o Plano Nacional de Educação. Em conjunto com o PDE, o Ministério criou o **Plano de Metas Compromisso Todos**

**Pela Educação.** É por meio da adesão a esse plano que municípios podem elaborar o diagnóstico do **Plano de Ações Articuladas - PAR** — uma ferramenta de planejamento que possui indicadores em quatro dimensões:

#### 1) Gestão Educacional

#### 2) Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar

#### 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação

#### 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos — e receber transferências voluntárias e apoio técnico do MEC.

O PAR constrói ações por um período de quatro anos com cronogramas, responsabilidades e prioridades para redes municipais. Ou seja, esses planos também

reforçam a ideia de uma gestão de política educacional para o Estado, pois perpassam a gestão de um governo.

### 1.2.3. Os anos e etapas da educação básica

Embora o foco deste livro não seja as leis de financiamento da educação, também é importante que os gestores, principalmente os secretários, tenham conhecimento das principais leis responsáveis por dar autonomia financeira para as secretarias, como o **Plano Plurianual - PPA, a Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e a Lei Orçamentária Anual - LOA**. Além disso, é importante que os gestores também tenham conhecimento sobre as formas constitucionais de repasse de recursos como o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - Fundeb e o Salário Educação**.

Para uma análise aprofundada sobre financiamento da educação, acesse <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244818POR.pdf> e leia

o “Plano de Carreira e Remuneração: Contribuições para elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública.” A publicação aborda, além de leis sobre planos de carreira, temas como transferências voluntárias e constitucionais.

Sabemos que para desenvolver o perfil do gestor de forma plena e atuar para alavancar o potencial do sistema

educacional, você precisará se apropriar da “sopa de letras” que rege o atual sistema brasileiro de ensino. Será importante que

você tenha em mente a função de cada ferramenta e que as utilize para gerenciar de forma ética, eficiente e eficaz todos os

processos que dizem respeito à educação dos brasileiros nas escolas sob sua responsabilidade.

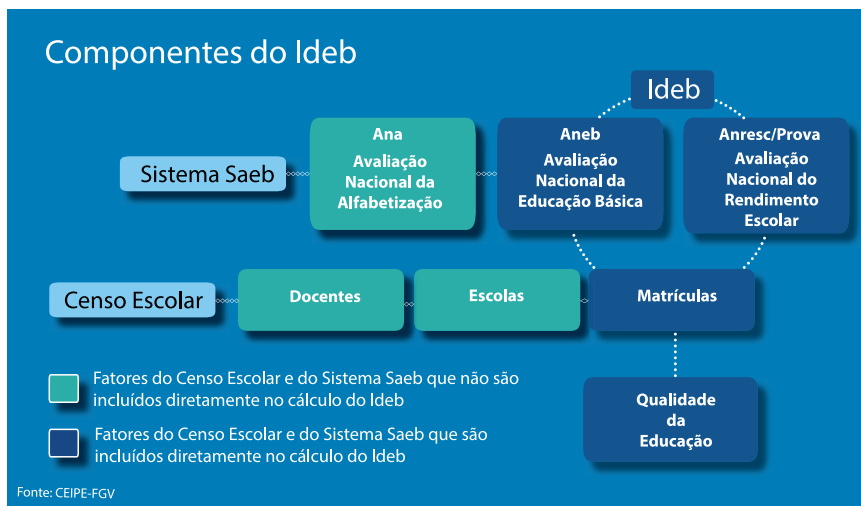
## 1.3 O Ideb

O Ideb foi criado pelo **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep** em 2007 e agrega em apenas um indicador dois fatores importantes que constroem, em termos gerais, o nosso conceito de qualidade da educação: **o desempenho dos estudantes em exames padrões e o fluxo escolar**. São mensurados por

indicadores de aprendizagem extraídos de dois exames do **Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb** — cuja atual estrutura é composta pela **Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb**, **Anresc/Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - Ana** — e de indicadores de aprovação do **Censo Escolar**, respectivamente.

### 1.3.1. Componentes do Ideb

#### 1.3.1.1 Figura 2: A mensuração da qualidade - Aprendizagem e Fluxo



Como discutido no Box Reflexivo 1.1.1 neste capítulo, o termo “qualidade” pode ser mensurado por um conjunto de fatores. O Censo Escolar coleta dados sobre docentes, escolas e matrículas, mas somente o último é utilizado para o Ideb. Todavia, eles também podem fazer parte da descrição de outras definições de qualidade e estarem correlacionados uns com os outros. Por exemplo, alguém pode fazer o questionamento de que escolas precisam ser bem equipadas para que os alunos tenham o interesse de ir às aulas e aprender. O valor de qualidade da educação agregado ao Ideb destaca fatores muito importantes para a educação, mas não deve ser considerado como uma mensuração perfeita à qualidade, e sim um indicador extremamente importante dessa realidade. Aliás, o Ideb não trabalha diretamente com a questão da equidade, outro fator que deve ser levado em consideração pelos gestores na construção de políticas públicas.

O resultado do Ideb é divulgado em uma escala de zero a dez e é de fácil compreensão. Os indicadores de fluxo e aprendizagem criam uma sinergia entre as partes, balanceando o conceito de qualidade educacional. Ou seja, um fator balanceia o outro para que o indicador possa mensurar, de forma equilibrada, a nossa definição de qualidade de educação.

Um sistema que tentar reter alunos para obterem maiores índices de aprendizagem no sistema Saeb (Aneb e Anresc/ Prova Brasil) terá o Ideb ajustado pelos indicadores de fluxo. Em contraposição, um sistema que tentar aprovar alunos que não tenham obtido níveis adequados de aprendizagem terá o Ideb ajustado pelo rendimento nos dois exames do Saeb.

**“Um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.”**

Nota Técnica do Inep

Para permitir uma compreensão aprofundada do Ideb utilizamos esse espaço para tratar sobre os fatores que compõem o seu cálculo, para que possamos, nos próximos capítulos,

começar a abordar estratégias de gestão que poderão ajudá-lo a alavancar os índices de rendimento, aprendizagem e fluxo escolar.

## 1.4 Sistema Saeb e aprendizagem

O sistema Saeb foi criado em 1990. Naquela época, depois que as demandas de acesso e expansão das escolas começaram a ser endereçadas, abriu-se espaço para uma nova demanda tão importante quanto ao acesso: a aprendizagem. Afinal, mesmo assegurada a democratização à escola, crianças podem ter o rendimento baixo quando não há gerenciamento de insumos e processos educacionais que estejam focados na aprendizagem. Isso pode ser muito bem evidenciado a partir de uma análise comparada entre sistemas de ensino que oferecem os mesmos recursos e que obtêm diferentes níveis de aprendizagem.

Com a criação do Saeb, começamos a avaliar a aprendizagem por unidade agregada em nível nacional, regional e estadual, com uma periodicidade bianual. Ao longo dos anos, o Saeb começou a agregar outras avaliações em sua matriz. O exame do Saeb passou a ser chamado de Aneb. Houve então a inclusão da prova Anresc/Prova Brasil e, mais recentemente, do ANA.

O Saeb, como ainda é comumente conhecido o atual Aneb, avalia uma amostra de alunos no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio em redes públicas e privadas. Não dispõe de uma avaliação por escolas

ou por municípios, isto é, apenas um certo número de alunos selecionados dentre escolas sorteadas é avaliado nessa prova, o que é agregado para a análise de desempenho estadual, regional e nacional, produzindo informações sobre disparidades regionais. Espera-se que a partir de 2017 todas as escolas que ofereçam o 3º ano do ensino médio apliquem essa prova e que informações sobre rendimento estejam disponíveis referentes às escolas e municípios.

Já a Anresc/Prova Brasil produz

informações em nível mais detalhado, oferecendo indicadores de desempenho para as escolas participantes e municípios. Vale ressaltar que existem muitas semelhanças entre o antigo Saeb, atual Aneb, e a Anresc/Prova Brasil, no que diz respeito à periodicidade, à metodologia e à matriz de referência com as competências e habilidades (Box Informativo 1.4.1 e 1.4.2) avaliadas pelos exames nas disciplinas de Português e Matemática. A Anresc/Prova Brasil é aplicada a alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental.

### 1.4.1. O que são competências e habilidades?

Embora algumas pessoas que não trabalham diretamente com educação possam pensar em competências e habilidades como sinônimos, ambas possuem significados distintos no ramo educacional.

As Matrizes da Anresc/Prova Brasil e Aneb avaliam as competências por meio da perspectiva do sociólogo Phillippe Perrenoud. Perrenoud define competências como a capacidade de um indivíduo agir, usando conhecimentos e habilidades cognitivas tanto simples como complexas, na resolução de problemas de forma eficaz. Para isso, uma pessoa competente vai agregar todos os seus conhecimentos e fará relações entre objetos, situações, conceitos, etc.

As competências são descritas na matriz por núcleos explicativos, chamados de descritores, os quais indicam habilidades a serem avaliadas por cada item.

Já habilidades podem fazer parte de várias competências. Elas referem-se ao “plano do saber fazer” (MEC 2011, p. 18). Habilidades referem-se à aptidão de um indivíduo para cumprir uma tarefa específica com um determinado nível de destreza.

Por exemplo, na Anresc/Prova Brasil, avalia-se, entre outras competências, a interpretação de textos verbais e não verbais e o reconhecimento das suas finalidades. Esta competência inclui as habilidades referentes à localização de informações explícitas e a identificação das finalidades e temas nos textos.

Em suma, competências são o agregado de habilidades, que quando bem desenvolvidas, formam indivíduos que conseguem desempenhar certas funções e profissões específicas.

Para mais informações sobre as competências e habilidades das provas realizadas pelo Inep, como a Anresc/Prova Brasil, acesse <http://portal.inep.gov.br/matrizes-de-referencia>

## 1.4.2. Elementos da Prova Brasil\*

**n°**  
ELEMENTOS      DESCRIÇÃO

# Elementos da Prova Brasil

1°

### MATRIZ DE REFERÊNCIA

A matriz é o referencial curricular da Anresc/Prova Brasil que contém conjuntos de competências e habilidades para cada série, as quais serão avaliadas pelos itens de Português e Matemática (não compreende o currículo escolar completo).

2°

### ITENS

Criados por professores por meio da matriz, os itens são as questões que compõem a Anresc/Prova Brasil. Cada item possui um ou mais descritores, ou seja, uma lista dos conhecimentos que a Anresc/Prova Brasil deve medir. Cada questão possui 4 ou 5 alternativas.

3°

### PROVA

Há 44 itens para cada um dos 21 diferentes cadernos da Anresc/Prova Brasil do 5° ano do ensino fundamental (22 para Português e 22 para Matemática) e 52 itens para os cadernos do 9° ano do ensino fundamental e do 3° ano do ensino médio (26 para Português e 26 para Matemática).

### ESCOLAS

Itens Corretos  
Português 5° ano

Alunos de escolas que têm mais de 20 alunos matriculados fazem a Prova Brasil de dois em dois anos. Nessa exemplificação, temos estudantes do

1 ao 20 que fizeram a Prova Brasil na escola A e estudantes do 1 ao 20 que fizeram a Prova Brasil na escola B, no 5° ano. Cada aluno obtém um nível de proficiência (Box Informativo 1.4.3) de acordo com o número de itens corretos.

4°

ESCOLA A	Estudante 1		...	Estudante 20		ESCOLA B	Estudante 1		...	Estudante 20	
	Anresc	1 2		Anresc	1 2		Anresc	1 2		Anresc	1 2
	3	<input checked="" type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/> 7		<input checked="" type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 6 7		3	<input checked="" type="checkbox"/> 5 <input checked="" type="checkbox"/> 7		<input checked="" type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 6 7		
	8	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 12		<input checked="" type="checkbox"/> 9 <input checked="" type="checkbox"/> 11 12		4	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 11 12		<input checked="" type="checkbox"/> 9 <input checked="" type="checkbox"/> 11 12		
	13	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>		13	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 16 17		13 14 <input checked="" type="checkbox"/> 16 <input checked="" type="checkbox"/>		
	<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input checked="" type="checkbox"/> 22		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 22		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 21 <input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input checked="" type="checkbox"/> 22		<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 20 <input checked="" type="checkbox"/> 22		

5°

### AValiação

Depois que cada aluno obtiver um nível de proficiência que reflita o acerto de itens na prova, será calculado uma média para as escolas A e B, que, quando interpretada pedagogicamente, fornecerá um diagnóstico preciso sobre a aprendizagem dos alunos. Isso permite avaliar, por exemplo, a porcentagem de alunos em cada um dos níveis de proficiência nas escolas A e B.

Fonte: CEIPE-FGV

\* Como citado, existem muitas similaridades entre a Anresc/Prova Brasil e a Aneb. Portanto, utilizamos a Prova Brasil para exemplificar as etapas de aplicação.

### 1.4.3. Níveis de proficiência

Para cada disciplina e ano avaliados pela Anresc/Prova Brasil, haverá uma escala diferente de proficiência. Por exemplo, para o 5º ano em língua portuguesa, alunos podem ser agrupados em nove níveis, enquanto para matemática esse agrupamento é realizado em dez níveis.

Cada nível nas disciplinas de Português e Matemática possui um descritor. Por exemplo, o nível três da Língua Portuguesa, equivalente ao intervalo entre 175 e 200 pontos na escala Saeb (em verde no quadro), descreve estudantes que são capazes de:

- 1) Localizar informações explícitas em contos e reportagens;
- 2) Localizar informações explícitas em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos;
- 3) Reconhecer relações de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas;
- 4) Inferir o sentido da palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Para uma análise completa dos níveis de proficiência e descrições, acesse <http://provabrazil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia>

#### 1.4.3.1 - Tabela 2 - Níveis de proficiência em língua portuguesa

Nível	5º Ano	9º Ano	Ensino Médio
Até o Nível 1	0 - 149 pontos	-	-
Nível 1	-	200 - 224 pontos	225 - 249 pontos
Nível 2	150 - 174 pontos	225 - 249 pontos	250 - 274 pontos
Nível 3	175 - 199 pontos	250 - 274 pontos	275 - 299 pontos
Nível 4	200 - 224 pontos	275 - 299 pontos	300 - 324 pontos
Nível 5	225 - 249 pontos	300 - 324 pontos	325 - 349 pontos
Nível 6	250 - 274 pontos	325 - 349 pontos	350 - 374 pontos
Nível 7	275 - 299 pontos	350 - 374 pontos	375 - 399 pontos
Nível 8	300 - 324 pontos	375 - 400 pontos	400 - 425 pontos
Nível 9	325 - 350 pontos	-	-

É muito importante que o professor alinhe as práticas pedagógicas com as Matrizes de Referência das competências, habilidades e descritores avaliados pelo sistema Saeb. Isso deve garantir ao aluno o desenvolvimento de habilidades

cognitivas e, dessa forma, torná-lo parte do real processo de democratização da aprendizagem e da construção de uma economia do conhecimento para o século XXI.

#### 1.4.4. Base Nacional Comum Curricular e Prova Brasil: Novos desenvolvimentos

Antes de concluir por definitivo a discussão sobre o Saeb iniciada neste capítulo, vale ressaltar que a matriz das provas será reestruturada de acordo com as novas competências e habilidades existentes na Base Nacional Comum Curricular BNCC, quando for aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e implementada por meio dos currículos desenvolvidos pelos municípios e estados. Os prazos para a implementação por municípios e estados são 2018 e 2019, respectivamente.

Mais informações acesse <http://www.movimentopelabase.org.br>

### 1.5 Censo Escolar e fluxo escolar

O Censo Escolar é um anuário de estatísticas educacionais publicado pelo Inep. O primeiro anuário foi publicado em 1939 com dados de 1932. A publicação levanta dados importantes sobre as redes de ensino a fim de ajudar na elaboração, análise e planejamento de políticas referentes ao sistema educacional brasileiro.

O Censo é elaborado em duas etapas: a primeira caracteriza-se pela coleta de dados sobre os estudantes, professores, turmas e

escolas, com prazo para a última quarta-feira do mês de maio, de acordo com a Portaria nº 264, que consagra esse dia como o Dia Nacional do Censo Escolar. Já a segunda fase caracteriza-se pela coleta de informações sobre rendimento e movimentação, ou seja, a trajetória dos estudantes, e inclui indicadores como taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série, que serão amplamente discutidas nos próximos capítulos.

#### 1.5.1. Entendendo os termos de fluxo\*

**1) Fluxo Escolar** - Progressão dos alunos entre anos letivos consecutivos em determinado nível de ensino. O fluxo escolar considera a aprovação do aluno, a reprovação do aluno ou a situação em que ele abandona a escola.

**2) Taxa de Aprovação** - Percentual de alunos da matrícula total que, ao fim do ano letivo, concluíram com sucesso determinado ano, apresentando os requisitos mínimos previstos em lei de aproveitamento e frequência para cursar, no ano seguinte, o ano imediatamente posterior.

**3) Taxa de Reprovação** - Percentual de alunos da matrícula total que, num dado ano, ao fim do ano letivo, não apresentaram os requisitos mínimos previstos em lei de aproveitamento e frequência para serem promovidos ao ano posterior.



**4) Taxa de Abandono** - Percentual de alunos da matrícula total que, num dado ano, deixam de frequentar a escola durante o ano letivo.

**5) Distorção Idade-Série** - Situação em que o aluno cursa determinado ano/série com idade superior à recomendada. Surge, então, uma defasagem entre a idade do aluno e o ano/série que ele deveria estar cursando. No Brasil, a distorção idade-série se configura quando essa defasagem é igual ou superior a dois anos.

*\* Termos retirados do glossário do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017 do Todos Pela Educação.*

## Está na Constituição Federal!

“Art. 208 § 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência escolar.”

LDB – Lei n 9.394/96

“Art. 5º § 1º – Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso”

“Art. 9º A União incumbir-se-á de: V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação.”

É por meio do Censo que conseguimos compor um dos fatores para o cálculo do Ideb, o fluxo, além de orientar a distribuição de recursos do Fundeb e do **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**.

### 1.5.2. Censo Escolar

Para saber mais sobre o Censo Escolar, acesse o Portal do Inep em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> e leia também as Notas Estatísticas anuais disponibilizadas pelo mesmo instituto.

## 1.6 Cálculo do Ideb

O cálculo do Ideb é o produto do rendimento no Aneb e Aresc/Prova Brasil com o rendimento escolar (nesse caso, o indicador utilizado é a taxa de aprovação escolar, ou seja, o inverso do tempo médio de conclusão), de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Ideb} = [\text{Média dos Alunos}] \times (1 \div [\text{tempo médio de conclusão para cada série}])$$

A média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, o primeiro componente do indicador, é padronizada para ficar em uma escala de zero a dez para cada unidade de ensino em determinada edição do exame Aneb e Prova Brasil. Utilizemos a título de exemplo uma média de 6,0, um Ideb relativamente alto para os atuais padrões brasileiros. O segundo componente é um indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola

em determinada etapa de ensino.

Portanto, uma escola que obtiver uma média padronizada de nota 6,0 na Anresc/ Prova Brasil na 4ª série e cujo tempo médio de conclusão para cada série for de 1 ano alcançará um Ideb igual a 6, visto que  $6 \times (1 \div 1) = 6,0$ . Todavia, se a mesma escola tiver um tempo médio de conclusão igual a 2 anos, o Ideb dessa escola cairá para 3,0 visto que  $6 \times (1 \div 2) = 3,0$ .

### 1.6.1. Nota Técnica do Ideb

Para uma análise profunda do cálculo do Ideb, consulte a nota técnica do Inep em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)

## 1.7 Metas para o Brasil: o avanço do Ideb

Como dito, O PNE 2014-2024 possui uma meta exclusiva para o Ideb:

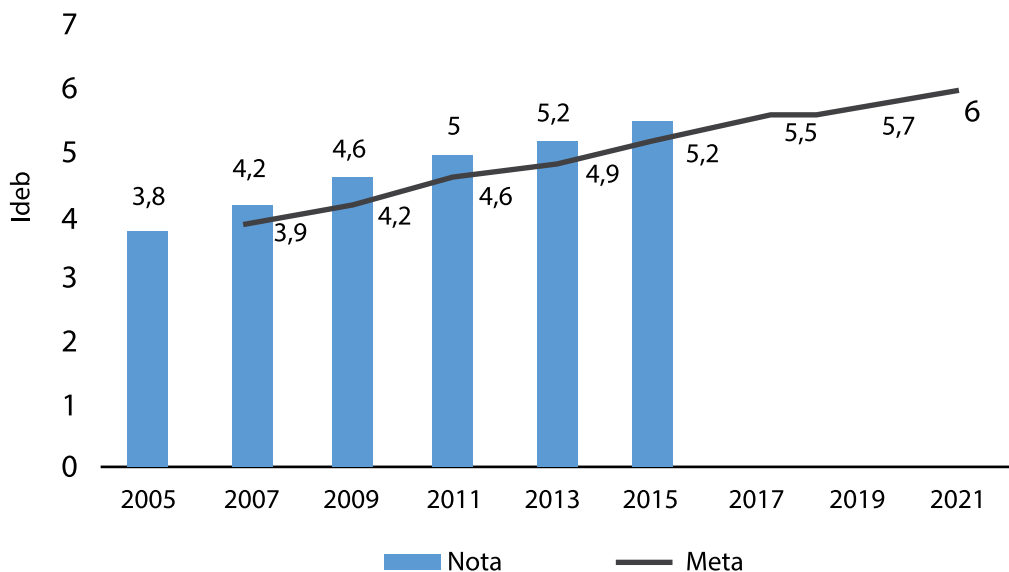
“Meta nº 7 do PNE 2014-2017: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.”

As metas nacionais demonstram o quanto as escolas, municípios, estados e a União devem trabalhar para alcançarem esse objetivo. Infelizmente, no entanto, ainda estamos longe de alcançar as metas para

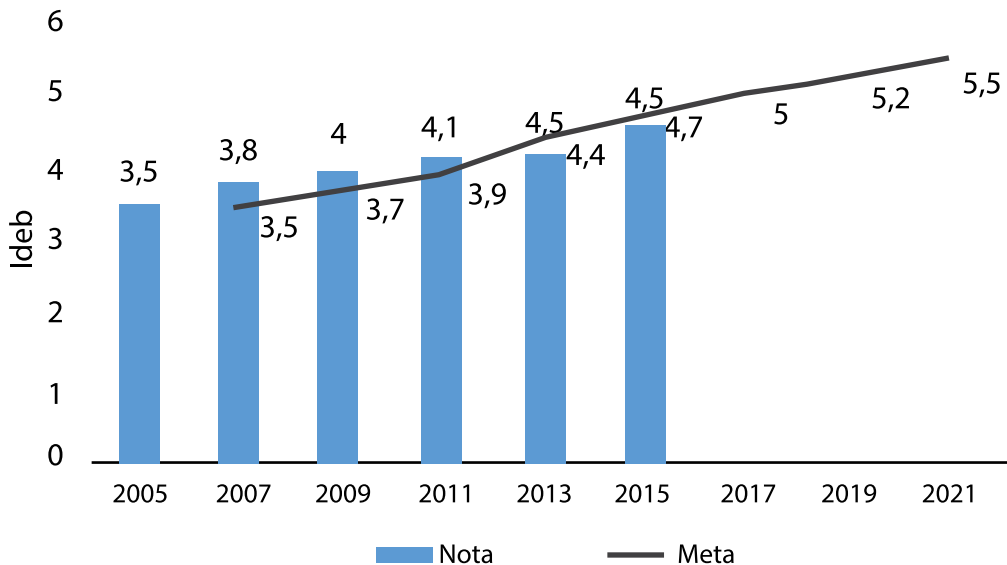
2021, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, onde o Brasil anda praticamente estagnado.

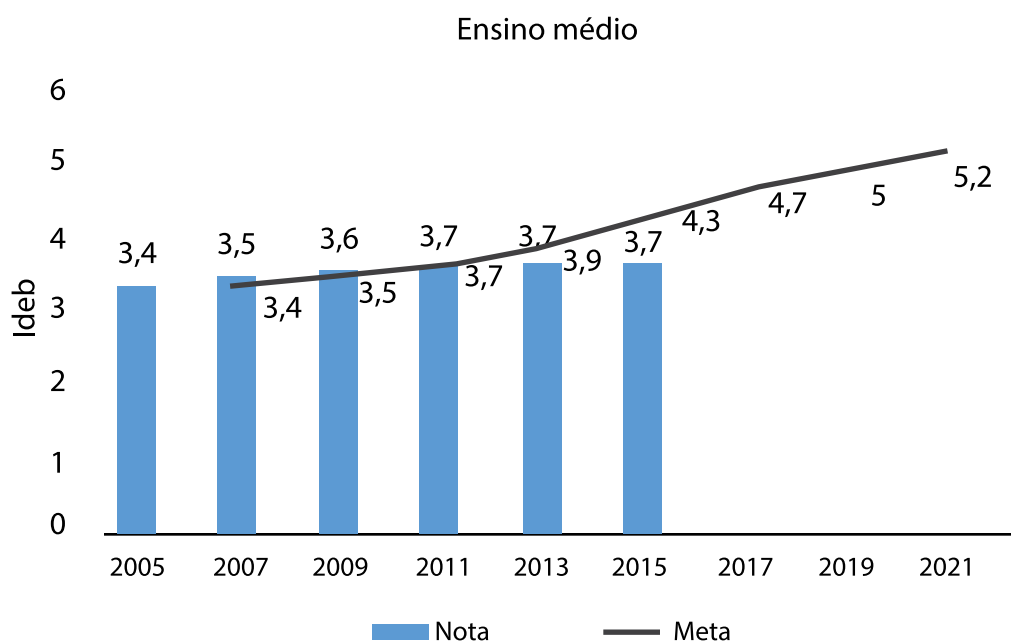
## 1.7.1. Resultados alcançados no Ideb entre 2005 e 2015

Ensino fundamental: anos iniciais



Ensino fundamental: anos finais





Fonte: MEC/INEP

Como os gráficos indicam, há muito que fazer! Com relação ao Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, estamos no ritmo para alcançar a meta para 2021. Mas para que isso ocorra, será necessário que os entes federados ampliem seus esforços para garantir o financiamento da educação básica, o alcance das metas do PNE referentes à educação na primeira infância, o direito à alfabetização na idade certa e a configuração de políticas que visem ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais infantis - que estejam embasadas nas mais recentes evidências sobre desenvolvimento humano e neurociência. Além disso, precisamos valorizar o docente e garantir uma melhor formação inicial, de caráter mais profissionalizante —

especialmente nas licenciaturas específicas — bem como acesso à formação continuada de qualidade.

É possível notar também, a partir dos gráficos, que o rendimento dos alunos é significativamente prejudicado na passagem para os anos finais do ensino fundamental. Infelizmente, as crianças encontram vários novos desafios durante este período, o que tem impacto significativo na forma como eles interagem com as escolas. Por exemplo, é durante esse estágio que os alunos passam a ter um professor especialista para cada uma das matérias do currículo, ao invés de apenas um professor generalista. O professor generalista — muitas vezes sendo chamado carinhosamente pelos

alunos de “tia/tio” —, por passar mais tempo em contato com sua turma, tem maior facilidade para desenvolver uma relação mais próxima com os alunos nos anos iniciais e, portanto, pode atender de forma mais articulada às suas diferentes demandas.

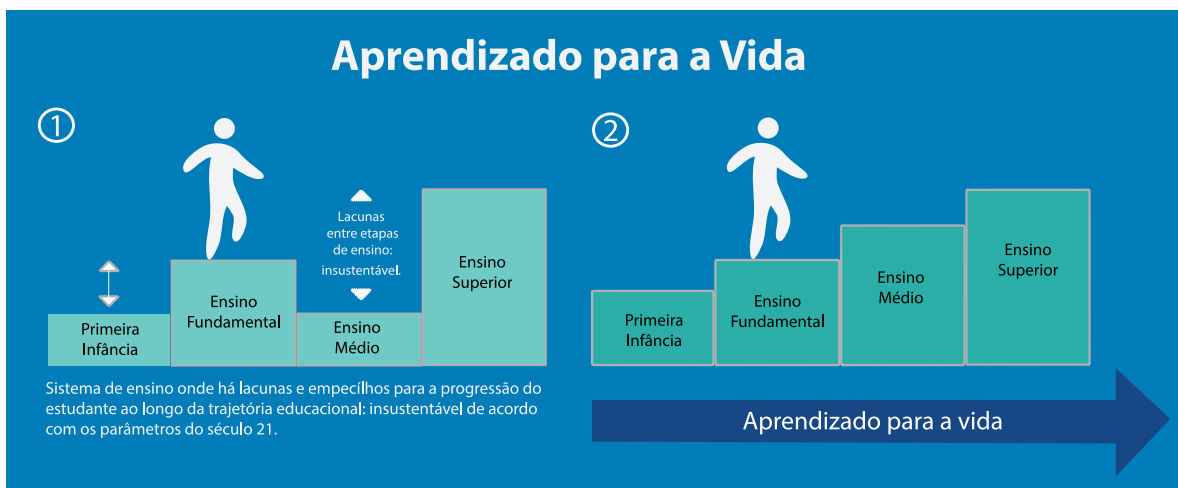
Para que possamos alcançar as metas para os anos finais do ensino fundamental, temos que pensar cuidadosamente sobre todos os desafios enfrentados pelos alunos e apoiá-los para que possam ingressar no ensino médio sem defasagens educacionais e continuar sua trajetória de aprendizado para a vida! Muitas vezes, práticas pedagógicas ainda adotadas por sistemas de ensino no Brasil, como a reprovação e/ou a aprovação automática, podem tanto ferir o direito à aprendizagem como gerar defasagens educacionais futuras, o que causa um estrangulamento do fluxo e do rendimento.

É um fato preocupante estarmos praticamente estagnados no Ideb do ensino médio durante os últimos dez anos. Essa etapa, sem sombra de dúvidas, se apresenta como a mais desafiadora para o país. De fato, reconhece-se que

muitos dos desafios do ensino médio estão associados às práticas pedagógicas e administrativas executadas no ensino fundamental (Unicef 2014). Por exemplo, de acordo com dados fornecidos pelo MEC em 2012, o primeiro ano do ensino médio era o que apresentava a maior distorção na relação idade-série e menor percentual de aprovação (Unicef 2014). A partir de dados do Censo de 2014/2015, o Inep relata que o maior percentual de reprovação e evasão da educação básica ocorre também neste período (O Globo 2017\*), indicando a existência de um problema de fluxo e aprendizagem ao longo do ensino fundamental.

Por isso, há a necessidade de se olhar para a educação de maneira contínua e de promover a cooperação entre os entes federados na construção de políticas para o ensino de forma sustentável, com o intuito de formar alunos que valorizem a aprendizagem ao longo da vida, em qualquer etapa, seja ele o ensino na primeira infância, ensino fundamental I ou II, ensino médio ou superior (Leia: Ideb e Aprendizagem ao Longo da Vida).

## 1.7.1. Ideb e aprendizagem ao longo da vida



Sistemas cujos desafios impossibilitam o aluno de progredir ou não fornecem as ferramentas de suporte necessárias para o percurso devem ser caracterizados como insustentáveis (figura 5, nº 1). Principalmente se levados em consideração os parâmetros de desenvolvimento educacional para o século 21.

Para que o aluno possa ser bem sucedido durante todas as etapas de ensino, ele deve dar passos sólidos ao longo de cada etapa - passos esses que sejam desafiadores, mas que não sejam maiores que as próprias pernas. Portanto, é primordial que os entes federados tenham a capacidade de trabalhar em conjunto para que se crie um trajeto sem lacunas, ou seja, um projeto de educação contínuo e que forneça suporte para os alunos e pelos alunos, de forma que eles possam aprender em cada etapa de ensino e prezar pelo aprendizado para a vida (figura 5, nº 2).

De forma analógica, o Ideb funciona como um termômetro da educação brasileira, mensurando lacunas de aprendizado e de fluxo existentes nas etapas de ensino nos municípios, estados e no Brasil como um todo.

Você já procurou saber quais as principais lacunas existentes no sistema educacional onde você trabalha? Esse será o foco do nosso capítulo 2!

No próximo capítulo vamos trabalhar o diagnóstico. Você pode utilizar as ferramentas apresentadas para montar ou melhorar o sistema de monitoramento da sua rede de ensino. Assim, será possível identificar quais são os desafios para aumentar o Ideb do município ou estado

que gerencia, além de auxiliar a alcançar as metas do PNE. No terceiro capítulo abordaremos de forma mais detalhada os principais desafios enfrentados no ensino fundamental e médio pelos estudantes, e forneceremos estratégias para solucioná-los, a partir de alguns estudos de casos.

Vamos ajudá-lo nessa caminhada de auxiliar os estudantes da sua rede a progredirem com seus estudos de forma digna, autônoma e eficiente. É só por

meio da educação de qualidade com equidade que vamos enfrentar os desafios econômicos e sociais do país!

## Boas Práticas

### Desdobramento de metas em educação - Itirapina

#### Desafios

Localizado no interior de São Paulo, Itirapina se integrou ao Programa Juntos Pelo Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2014, por meio de um modelo inovador de parceria que possibilitou a criação de um consórcio com mais quatro municípios vizinhos: São Carlos, Limeira, Brotas e Corumbataí. A opção pela formulação de um consórcio regional foi a de gerar compromisso com a replicabilidade de ferramentas e metodologias entre os municípios participantes, além de apresentar potencial para influenciar a forma como se administra cidades de pequeno porte no Brasil. Alinha dessa forma, a um dos propósitos fundamentais do programa, que é de replicar boas práticas na gestão pública por meio da atuação regionalizada

e em rede.

Cidade polo desse consórcio, Itirapina tem 17 mil habitantes e representa a realidade de quase 70% dos municípios do país, que possuíam até 20 mil habitantes em 2015. Com baixa arrecadação e dificuldade de consolidar processos maduros de gestão, as cidades de pequeno porte enfrentam desafios importantes para oferecer serviços públicos de qualidade. Por outro lado, elas nos oferecem a possibilidade de implementar transformações de impacto com baixos investimentos, valendo-se do redesenho de processos e fluxos internos, organização de espaços e otimização de recursos humanos e de materiais em escala reduzida.

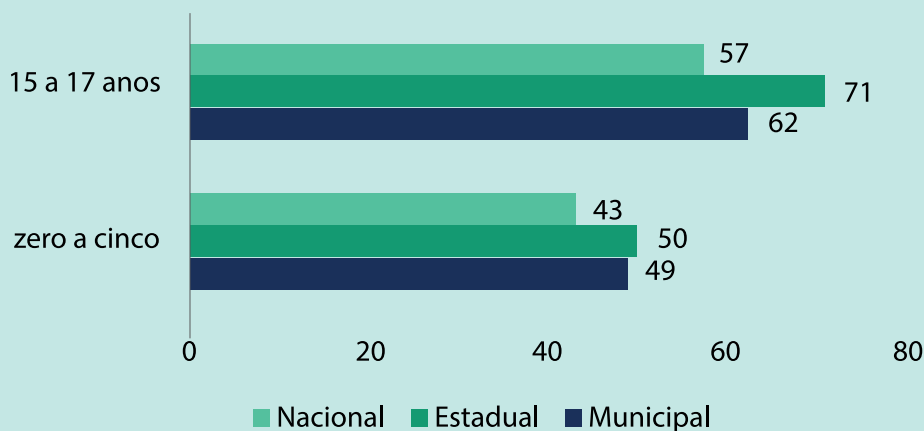
#### Itirapina e a Educação

Ao analisarmos a dimensão de educação do índice Firjan<sup>1</sup>, o município se encontra na faixa de alto desenvolvimento e ocupa significativa 459ª posição no ranking nacional. Considerando as informações oficiais do Censo de 2010 para as questões de educação, observamos que a proporção de crianças de zero a cinco anos em Itirapina que frequentavam a escola era de 49%, dado este que

revela condição de acesso superior à observada na média nacional (43%) e muito próxima da média estadual (50%). Os avanços nas políticas educacionais municipais se expressam também entre os adolescentes, uma vez que 62,10% da população entre 15 e 17 anos tinham ensino fundamental completo em 2010, contra 71% no Estado e 57% no Brasil.

*Para mais informações sobre a metodologia do índice e análise da série histórica disponível (2005 a 2013), acesse <<http://www.firjan.com.br/ifdm/>>.*

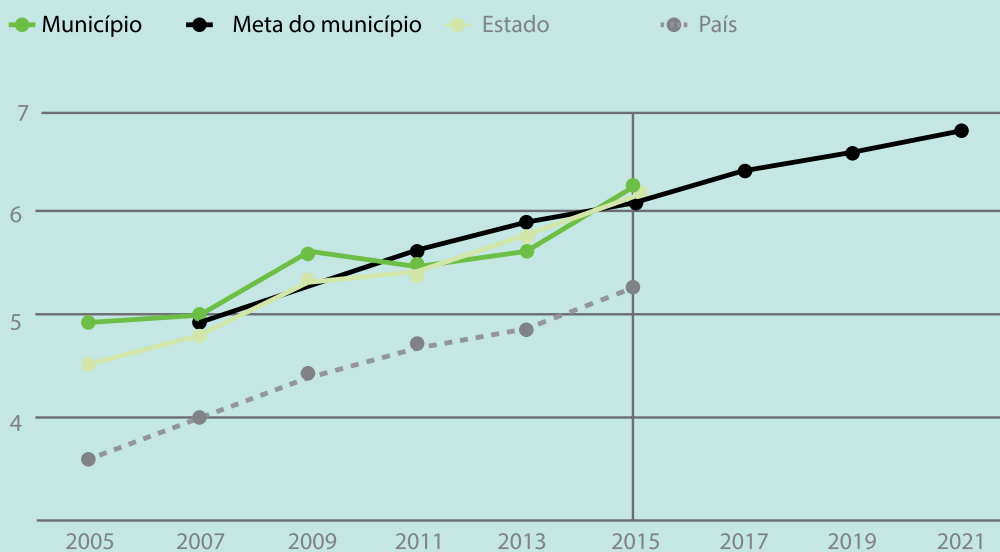
## Acesso à educação - Censo 2010



Os resultados do Ideb também indicam esta tendência, pois cruzam dados de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) com os resultados da “Prova Brasil”. Itirapina atingiu sua meta em 2015 tanto nos anos iniciais de ensino (1º ao 5º ano) quanto nos finais (6º ao 9º). Na comparação com 2013, Itirapina

apresentou aumento de 10% no primeiro ciclo e 13% no segundo. Os índices observados na cidade em 2015 superaram a média nacional tanto nos anos iniciais do ensino fundamental (6,2 no município e 5,5 na média nacional) quanto nos anos finais (4,5 no país contra 4,6 na cidade).

### EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).



## Parceria com a Comunitas

A parceria teve início por meio da frente de Equilíbrio Fiscal, que tem como objetivo auxiliar o aprimoramento e a otimização de processos, a definição de metodologias e ferramentas de acompanhamento das contas públicas. A frente de Equilíbrio Fiscal está inserida no Pilar de Gestão, umas das mais importantes do Programa Juntos, pois proporciona condições para que outras diversas frentes sejam realizadas nas cidades. E foi o que ocorreu em Itirapina, a parceria inicial rendeu como desdobramento ações na área de educação.

O parceiro técnico Parceiros da Educação, em associação com o Grupo Movimenta e apoio do Instituto Península, iniciou em 2013 um projeto de formação de professores da rede pública municipal de Itirapina. Ao longo da implementação das ações, ocorreram diversos encontros com professores e coordenadores pedagógicos para pactuação das atividades, a realização de encontros com toda a comunidade escolar para discussão e avaliação, além do monitoramento da evolução dos alunos envolvidos. O trabalho é realizado até hoje em quatro escolas da rede municipal e os professores continuam

engajados nas ações.

A parceria com a Comunitas ao trabalho em andamento e agregou um olhar voltado à revisão de fluxos de gestão, introdução de metodologias para o planejamento, acompanhamento de metas e a internalização de uma cultura de gestão para resultados na rede de ensino municipal. Mais do que atuar pelo aprofundamento das melhorias em processo, a parceria com a Comunitas permitiu uma nova abordagem para a gestão da política de educação em âmbito local.

A frente de Desdobramento de Metas em Educação focou no aprimoramento da gestão, por meio de uma metodologia com base em resultados. Com ela, foi definida uma lógica de metas compatíveis com a realidade da cidade; objetivos individualizados por escola e para a Secretaria Municipal de Educação; e estruturar um plano de ação e acompanhamento dos resultados. A frente de trabalho também visou a construir um modelo de controle e governança participativo para uma tomada de decisão eficaz.

## Metodologia

Com o início da frente de trabalho, foram definidas metas específicas de proficiência, aprovação, alfabetização e evasão (meta zero) por turma de todas as séries, em cada uma das cinco escolas municipais. Uma vez validadas as metas, foram desenvolvidos planos de ação para concretizar a

mudança dos resultados, realizando o levantamento das causas, priorização e proposição de ações.

Como interlocutores, além da própria Comunitas, atuaram na frente de trabalho a Falconi Consultores de Resultado, Parceiros

da Educação, Grupo Movimenta, Instituto Península e as Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Fazenda e a Procuradoria Geral.

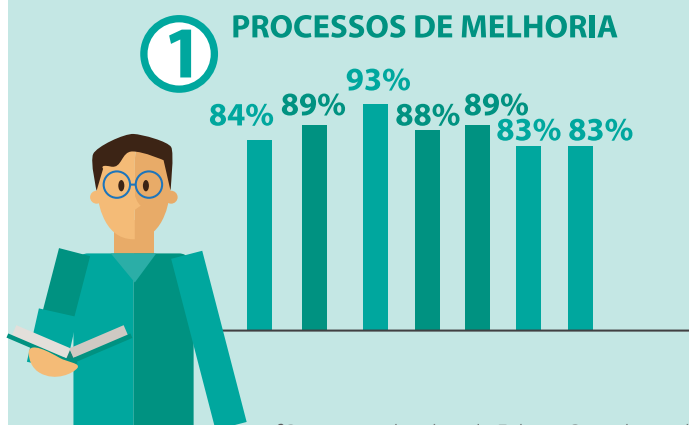
Começada a fase de implementação, os dados acompanhados pela equipe de técnicos foram incluídos na ferramenta de acompanhamento dos resultados de educação. Nela é possível visualizar os gráficos por indicador e entidade pública, comparar os resultados dos anos entre as escolas municipais que possuem a série correspondente, além de contrapor os resultados entre as turmas de uma mesma escola.

- Definir lógica de desdobramento de metas;
- Analisar resultados históricos;
- Elaborar Plano de Ação para escola da rede;
- Definir metas para cada escola da rede;
- Definir sistemática de acompanhamento.

Os planos de ação foram feitos em conjunto com a equipe de técnicos, parceiros e Comitê Gestor, do qual faz parte o prefeito, procurador geral do município e Secretarias de Educação, Saúde e Fazenda. Todas as fases de planejamento, implementação e acompanhamento foram realizadas de modo que todos os níveis de gestores municipais fossem envolvidos. Para auxiliar a Prefeitura na melhoria dos resultados, a frente de trabalho buscou contribuir com o aprimoramento da gestão da Secretaria Municipal de Educação, focada nas seguintes entregas:

## RESULTADOS

Uma pesquisa<sup>2</sup>, realizada junto a 71 professores da rede municipal de Itirapina e 12 gestores, sobre a percepção em relação às mudanças propostas pela parceria com a Comunitas indicou:

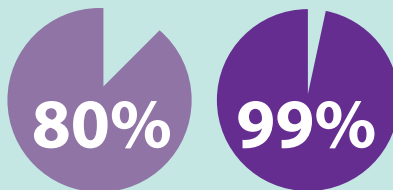


**84%** sentem-se parte do processo; **89%** sentem-se comprometidos com o trabalho; **93%** estão cientes das metas; **88%** acreditam que as escolas estão mobilizadas no alcance das metas; **89%** possuem expectativa de melhoria do Ideb/Idesp; **83%** acreditam que o clima em relação às metas e acompanhamento é favorável; **83%** conhecem os planos de ação das escolas/secretarias.

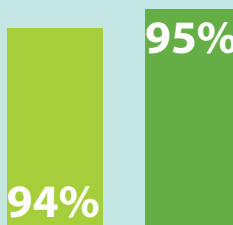
<sup>2</sup>Pesquisa aplicada pela Falconi Consultores de Resultado.

80% se atualizam em relação aos conteúdos com frequência entre 2 e 6 meses; 99% consideram importante a padronização de conteúdo, currículo único.

## 2 Treinamento e Desenvolvimento do Corpo Docente



## Infraestrutura das Escolas



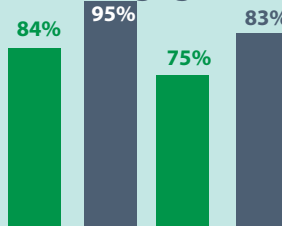
3

94% consideram importante a infraestrutura no aprendizado dos alunos; 95% consideram a qualidade da infraestrutura atual entre boa e muito boa.

84% consideram boa a frequência dos alunos; 95% do corpo docente acreditam que mais de 75% do conteúdo previsto são ministrados durante o ano letivo; 83% consideram importante a análise de resultado dos simulados.

4

## Pedagógico



**Melhorar o IDEB (de 2013 para 2015)**



	Histórico 2013	Histórico 2015	Meta
Anos Iniciais	5,6	6,2	7,7
Anos finais	4,0	4,6	4,9

Figura: Evolução do índice entre 2013 e 2015 e meta pactuada.

## METAS

Segundo o diagnóstico inicial realizado em Itirapina, a cidade apresentava uma oportunidade de elevar os resultados do Ideb para 7,7 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,9 nos anos finais.

Até outubro de 2015: alcançar 96% de alfabetização com os alunos do 1º ano da rede;

Alcançar 60% da média de proficiência dos alunos do 5º ano do ensino

## PRINCIPAIS RESULTADOS

Entre 2013 e 2015, ocorreu crescimento das notas do Ideb tanto para os anos iniciais, quanto nos finais, indicando evolução e possibilidade de cumprimento das metas na próxima atualização do índice.

Alfabetização de 92% dos alunos de 1º ano na rede de ensino básico em Itirapina, em novembro de 2015;

Proficiência de 72% em português e matemática do 5º ano da rede municipal foi de 56%, em maio de 2015, e do 9º ano foi de 37%;

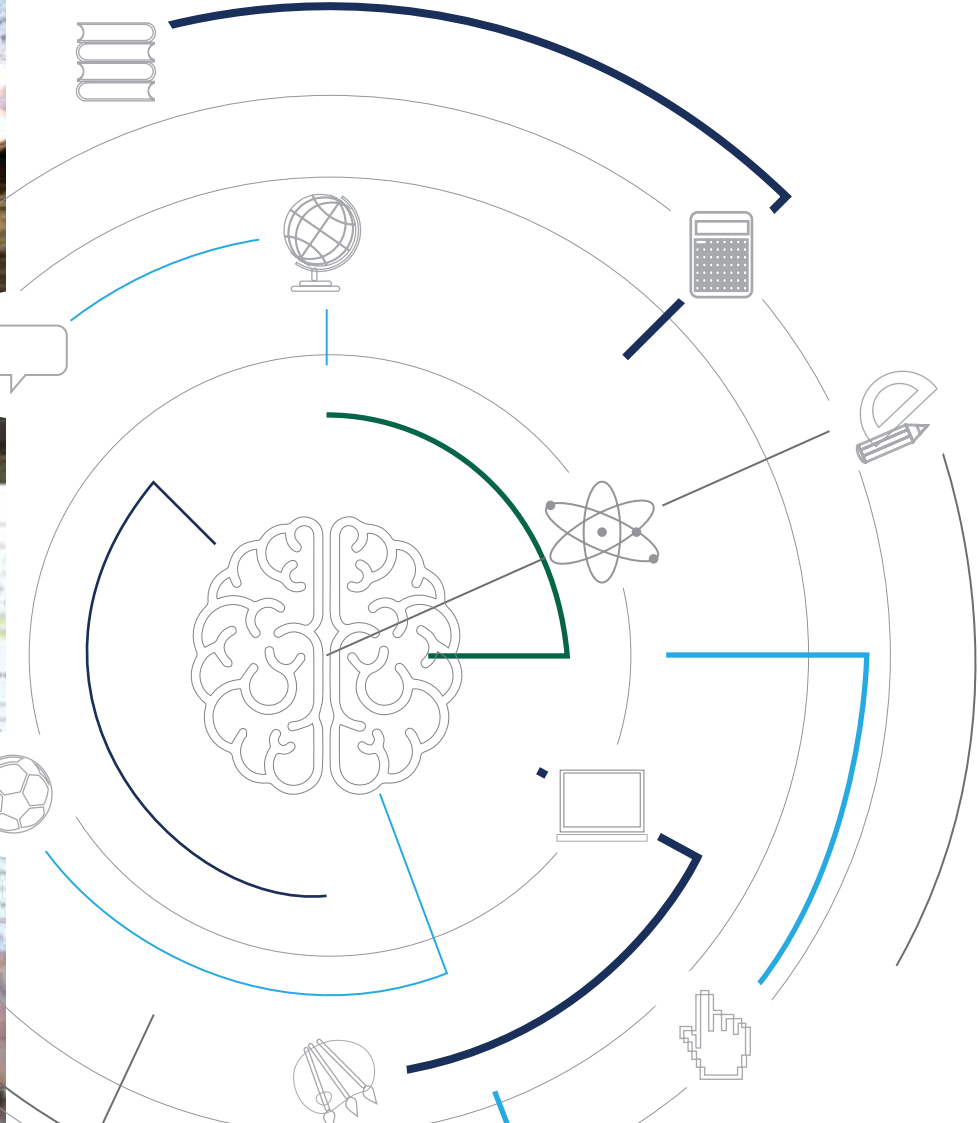
Aprovação em junho de 2015, do Plano Municipal da Educação;

Elaboração do currículo único, com participação de toda a Secretaria e apoio do parceiro técnico da Comunitas, a Parceiros da Educação;

Alcance da meta estabelecida para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e para os anos finais (6º a 9º) no Ideb de 2015.







## CAPÍTULO 2

# Diagnosticando a Rede

## 2.1 Introdução

Gestores municipais e estaduais de educação devem estar simultaneamente atentos a muitos aspectos dos sistemas de ensino como, por exemplo, a manutenção das escolas, o gerenciamento da demanda e oferta de matrículas, o cumprimento de leis como a referente ao piso salarial nacional dos professores (Lei nº 11.738), entre outros. Portanto, no início e durante a gestão, é imprescindível que os dirigentes da educação mantenham os dados escolares atualizados, bem como uma visão macro e micro do funcionamento da rede e das principais lacunas do sistema.

Assim como médicos coletam informações sobre novos pacientes em suas primeiras consultas — fazendo um diagnóstico sobre a sua atual condição de saúde e coletando, também, informações sobre antigos sintomas e enfermidades —, é importante que o gestor colete informações e indicadores que caracterizem a atual conjuntura das escolas de sua rede como, por exemplo, a progressão da

aprendizagem dos alunos por meio de avaliações padronizadas.

Este capítulo traz essa noção de diagnóstico com a finalidade de enfatizar processos de avaliação e monitoramento (Box Informativo nº 11) como uma ferramenta essencial para melhorar a gestão da rede e, conseqüentemente, alavancar resultados de aprendizagem e fluxo. Embora já existam muitas ferramentas de coleta de dados para o monitoramento de redes, como o próprio Plano de Ações Articuladas - PAR e o Censo Escolar, é importante que você elabore também diagnósticos com base no Ideb, já que este é um dos principais indicadores da qualidade da educação brasileira. Isso também envolve o uso de ferramentas de gestão próprias, que te ajudarão no levantamento de hipóteses robustas sobre as origens das lacunas e gargalos existentes na rede e na utilização de estratégias focadas para solucionar estes desafios.

### 2.1.1. Sobre o diagnóstico

**Avaliação.** Apreciação objetiva e sistemática de um projeto ou política que esteja em andamento ou que já tenha sido finalizado, cujo objetivo é disponibilizar informações referentes ao alcance (ou não) de metas.

**Monitoramento.** Coleta sistemática de dados para composição de indicadores específicos que caracterizam o progresso e o alcance (ou não) de objetivos. Seu propósito é disponibilizar informações referentes à etapa em que se encontra o projeto, programa ou política.



**Diagnóstico.** Parte do processo de avaliação e monitoramento. É neste momento que o gestor estabelece linhas de base de desempenho a serem utilizadas no período inicial do monitoramento de uma nova política, ação, programa e/ou projeto. O diagnóstico nada mais é do que a avaliação da condição atual do sistema.

**Indicador.** Um indicador é uma medida contributiva ou parcial de uma “construção de interesse”, a partir de valores que reportam de forma precisa a condição atual de determinada realidade. Por exemplo, como abordado no capítulo 1, a construção de educação de qualidade que medimos por meio do Ideb utiliza indicadores de rendimento e fluxo para caracterizar uma realidade educacional.

\*Adaptado de Kusek et al (2004) e Hua (2017).

Primeiramente vamos abordar como você poderá criar um plano para engajar os atores que participam do processo educacional da sua rede na criação de um diagnóstico e, em seguida, de um plano de ação. Para que uma agenda transformadora para a educação tenha sucesso e continuidade, é necessário haver um mapeamento dos grupos de interesse e acesso a ferramentas para uma gestão democrática. Ao longo deste capítulo vamos abordar aspectos técnicos para a construção de diagnósticos como, por exemplo, o mapeamento do ambiente socioeconômico no qual as escolas e seus

alunos estão inseridos, a demanda e oferta de matrículas, o mapeamento das metas para o município ou estado com relação ao Ideb e uma esquematização dos próprios indicadores de aprendizagem e fluxo.

Com essas informações em mãos, você poderá não somente criar um plano de ação com sua equipe, mas também desenvolver um senso de urgência e mobilizar os grupos de interesse para tomarem decisões em prol de uma agenda que esteja focada na aprendizagem dos alunos e na alocação de recursos para a educação.

## 2.2. Diagnosticando a rede: grupos de interesse

**Vale salientar que o desenvolvimento de um diagnóstico e de um sistema de avaliação e monitoramento é necessariamente uma atividade técnica e política.** Para que haja a formação de um sistema robusto e contínuo de troca de informações entre *stakeholders*, ou seja, grupos de interesse, é essencial que os dirigentes de educação — sejam eles prefeitos, governadores ou secretários — enxerguem a necessidade de criar um planejamento em conjunto para além

de partidos políticos, onde confiança e vontade política se tornam componentes integrais da espinha dorsal do sistema (veja o item “Alinhamento entre Grupos de Interesse”). Afinal, o planejamento deve ser construído por meio do diálogo, da confiança, da transparência e de um sistema de prestação de contas. Se realmente quisermos solucionar os problemas que afligem a nossa educação, devemos todos adotar uma posição republicana e estadista perante os desafios.

## 2.2.1 Alinhamento entre grupos de interesse

Conforme mencionado, antes de pensarmos em montar um diagnóstico, é necessário avaliar se os grupos de interesse estão alinhados com relação ao seu propósito. Apenas com coesão e participação é que o diagnóstico e as futuras ações obterão apoio dos diversos atores da educação como, por exemplo, dos pais e alunos, diretores, professores e da própria sociedade. Para que isso ocorra, também é necessário que os próprios dirigentes estejam alinhados entre si.

Portanto, você sempre terá que mapear onde o sistema se encontra com relação à coesão antes e durante o diagnóstico, avaliando se há convergência entre as partes e estudando como assegurar que o sistema obtenha níveis elevados de harmonia entre elas. A construção do diálogo deve ser empregada pelos dirigentes e pelos grupos de interesse para que o sistema possa evoluir a um estágio de coesão no qual interferências pessoais e/ou coletivas — ou seja, fatores que não estão alinhados com o propósito

de educação de qualidade com equidade para todos — não ocorram.

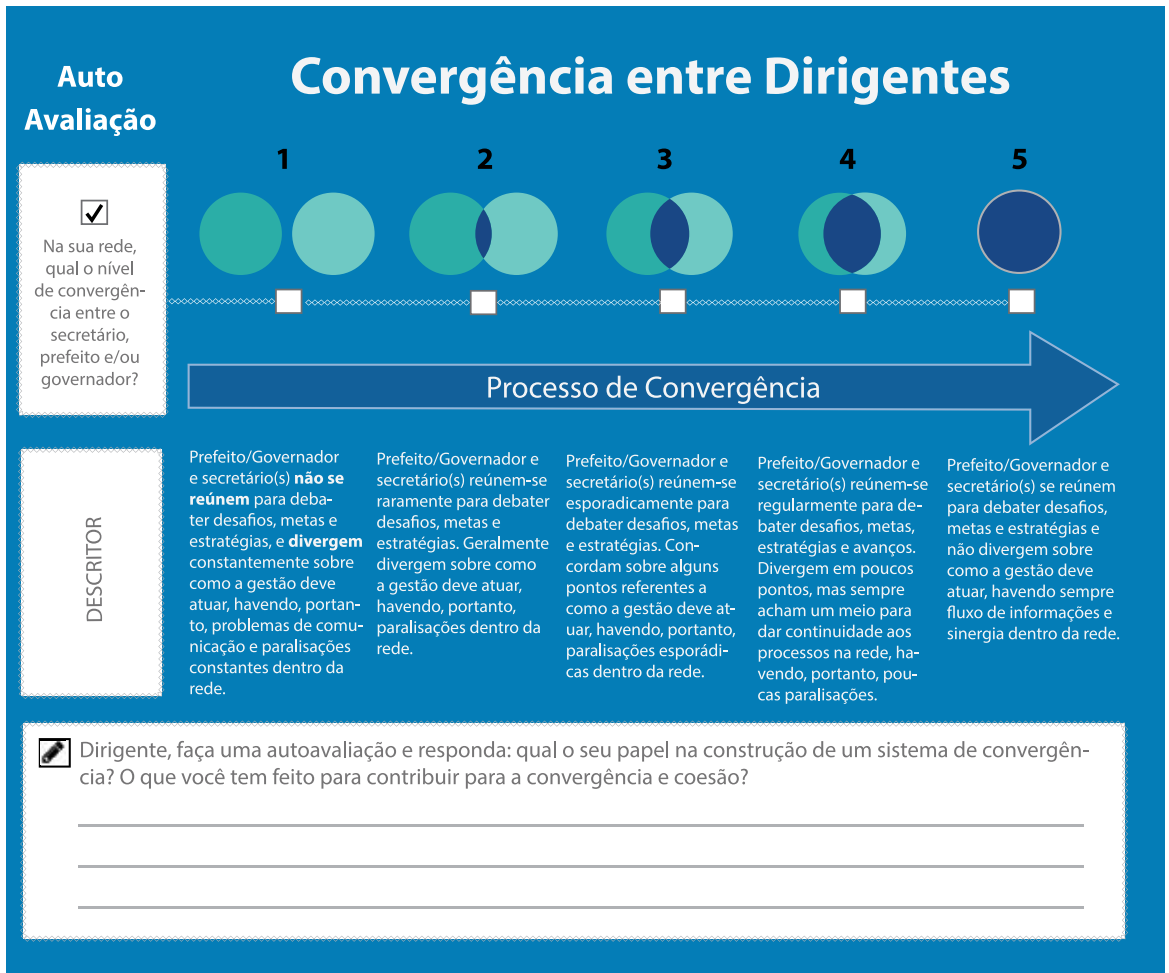
Embora seja muito difícil a total coesão entre todos os grupos de interesse, é necessário que todos eles trabalhem continuamente visando a convergência. Um sistema nunca será estático, ou seja, parado no tempo. Hoje, a sua rede pode ter um nível de coesão muito grande entre dirigentes, professores, alunos e outros grupos, mas eventos desafortunados podem ocorrer e ocasionar o oposto: a divergência.

Portanto, se você tem qualquer nível de influência sobre o sistema, será seu papel fazer com que “as estrelas e os universos” estejam alinhados, que os grupos se comuniquem, e que sempre dediquem esforços para promover a convergência a fim de proporcionar o melhor para os alunos!

A seguir, você encontrará algumas ferramentas de autoavaliação e reflexão sobre essa temática.

## 2.2.2 Coesão entre Prefeitos e secretários Municipais & governadores e secretários estaduais

Figura 6: Esquema de convergência entre dirigentes



É importante que sistemas sempre se posicionem entre os níveis 4 e 5 e que haja esforços contínuos para a convergência. Debater apenas desafios, metas e estratégias não é suficiente para a coesão dos dirigentes. Eles também devem se esforçar para garantir a comunicação efetiva sobre os avanços e contratempos da rede para possibilitar, quando necessário, o ajuste de processos dentro das secretarias e das escolas ou até mesmo adaptação do processo de implementação de políticas e programas.

Para isso, os prefeitos e governadores devem garantir que os secretários possuam canais de comunicação abertos com a prefeitura e governadoria e que eles tenham autonomia para conduzir o sistema também com mecanismos de responsabilização. Da mesma forma, é necessário que os secretários monitorem os sistemas e coletem informações para que estas sirvam de insumo para as decisões do prefeito no município e do governador no estado.

### 2.2.3 Coesão entre os principais grupos de interesse da educação: linhas para o diálogo

A comunicação entre grupos de interesse deve ser mapeada e garantida por meio de mecanismos formais e informais, para que o sistema não passe a ser considerado autoritário pelos grupos de interesse.

Redes podem ser categorizadas autoritárias, ou de funcionamento “de cima para baixo” (figura 7, nº 1), quando as gestões utilizam apenas ferramentas de comunicação que partem do Estado “para baixo”, ou seja, quando o fluxo de informações “desce” dos grupos mais hierarquizados, como a secretaria, até o diretor, professor e aluno, por exemplo. Em outras palavras, as informações são transmitidas pelo Estado, por meio de leis e diretrizes, sem que haja espaço para feedbacks dos outros grupos de interesse. Feedbacks e outras formas

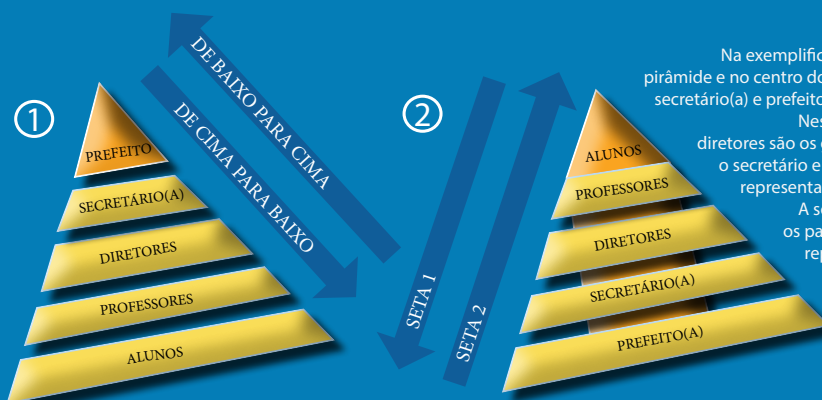
de participação de grupos da base da hierarquia são caracterizados como comunicação “de baixo para cima”.

É necessário que o aluno seja colocado no topo e no centro do sistema educacional (figura 7, nº 2), e que a comunicação “de baixo para cima” ocorra de forma intencional, com frequência e intensidade, para que haja um **equilíbrio** entre esta forma de comunicação e a comunicação “de cima para baixo”.

Em outras palavras, você deve estar sempre atento às formas de mandato e persuasão que utilizará na gestão para que decisões equivocadas não ocorram. Esse diálogo entre as partes é parte característica de uma gestão democrática, uma das metas do próprio PNE 2014-2024 para a educação.

### Figura 7: Esquema simplificado de uma rede de ensino e seus grupos de interesse

#### Representação Simplificada da Rede e seus Grupos



Na exemplificação, alunos são colocados no topo da pirâmide e no centro do processo, seguido dos professores, diretores, secretário(a) e prefeito(a).

Nesta exemplificação, os alunos, professores e diretores são os grupos mais conectados à escola, enquanto o secretário e o prefeito/governador são os grupos mais representativos e ligados ao Estado.

A sociedade civil e a comunidade, onde incluímos os pais, também fazem parte desse arranjo (não representados na figura), atuando, entre outros vários papéis, como regulador do papel da escola e do próprio Estado.

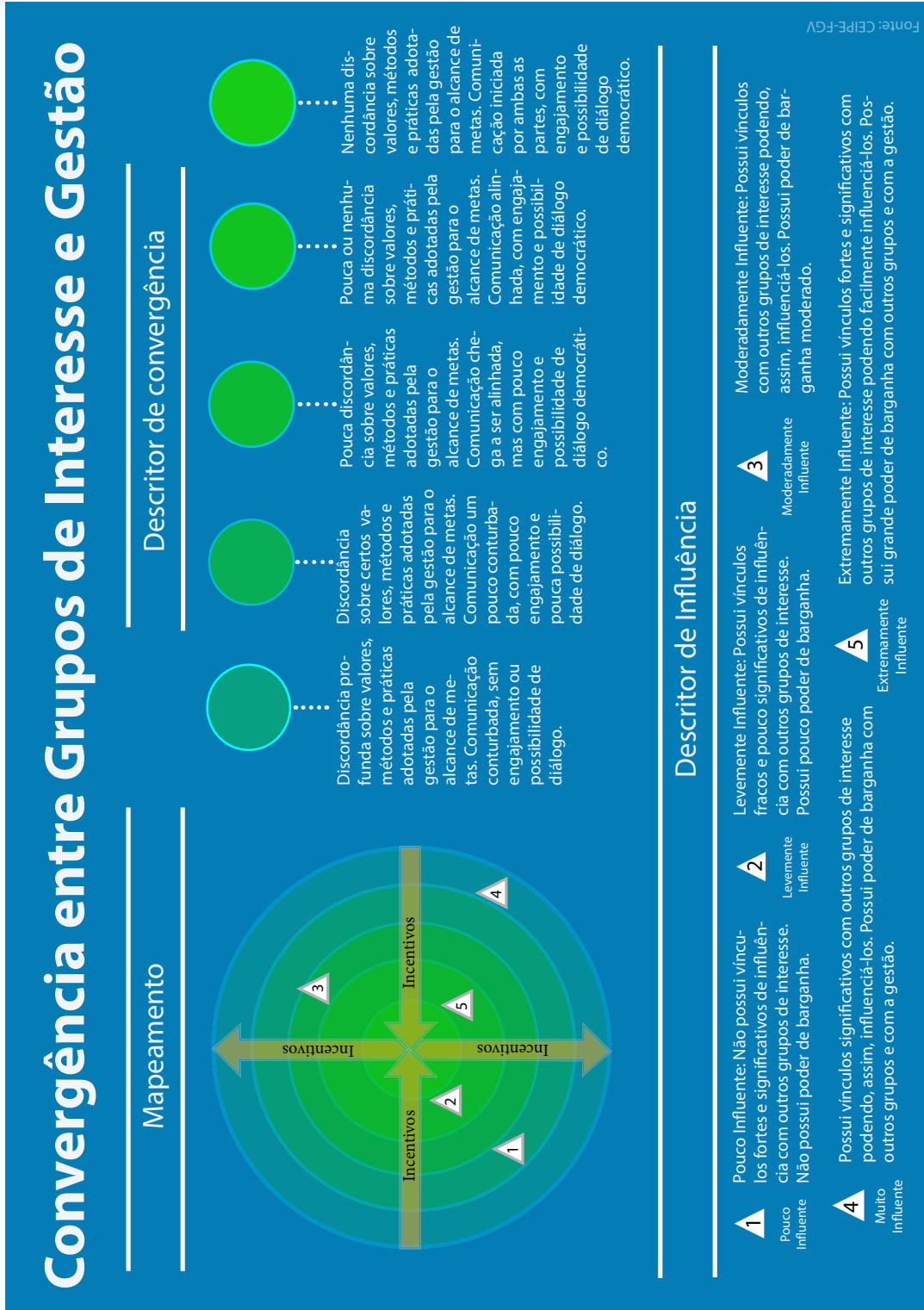
## 2.2.4 Mapeando grupos de interesse e criando coesão

Para que você tenha influência sobre os diversos grupos de interesse que atuam em sua rede, será necessário que você mapeie tanto eles (os grupos) como os canais de comunicação entre eles e os canais de comunicação entre eles e você.

A seguir, propomos um **Esquema de Mapeamento de Grupos de Interesse** para ajudá-lo(a) com esse processo. Com sua equipe, **reflita sobre o nível de influência de cada ator ou grupo**

**e como eles podem dar suporte na implementação de uma agenda de educação focada na aprendizagem dos alunos. Certifique-se de que você consiga nomear e ter no mínimo um contato direto com cada grupo de interesse do sistema educacional. Finalmente, trabalhe para engajar os grupos para o centro do debate por meio da persuasão e do diálogo e, quando necessário, utilize mandatos.**

Figura 8: Esquema de convergência entre grupos de interesse e gestão



---

No mapeamento acima, temos 5 grupos de interesse, representados por triângulos, cada um com um nível de influência próprio (esse nível vai depender do grupo e de seu poder na rede). Esses grupos estão distribuídos por cinco camadas, cada uma com uma coloração diferente, representando um nível de convergência cada.

As setas horizontais (Figura 8) indicam os incentivos como forças de convergência que trazem os grupos de interesse para o centro do debate e para o alinhamento da agenda de transformação educacional.

Já as setas verticais indicam as forças de divergência no sistema. Temos, por exemplo, que o grupo 4, de muita influência, está bastante distante do centro de convergência da rede - ou seja, há muita discordância e pouco diálogo com esse

grupo - o que é um problema significativo para seu projeto de implementação de uma agenda de educação focada na aprendizagem dos alunos. Já o grupo 5, extremamente influente, está bem próximo ao centro de convergência - ou seja, há bastante sinergia e comunicação entre ele e seus projetos - sendo este um ponto muito positivo.

Vale ressaltar que esse mapeamento não é estático, ou seja, ele não é parado no tempo. Os grupos sempre vão responder a estímulos e incentivos, positivos e negativos, como incentivos monetários, de reconhecimento profissional e de responsabilização. Quando os grupos se movem para o centro, convergem para a agenda da gestão. Do contrário, divergem, movendo-se para a borda.

**Figura 9: Movimento dos grupos de interesse**



Você deverá, portanto, saber como esses grupos respondem a estímulos e mapeá-los ao longo do tempo (Figura 9), planejando ações para que ocorra a convergência. É importante notar que incentivos podem ser considerados positivos ou negativos dependendo do grupo. Por exemplo, uma proposta de responsabilização para professores pode ser interpretada como ameaça para um grupo representativo no sindicato de professores, o que levará a divergência deste grupo com a gestão, mas ser bastante apreciada pelos pais dos alunos, o que poderá levá-los a convergir com a gestão.

O nível de energia a ser gasto para o engajamento de grupos localizados nas bordas deve ser bem maior, principalmente se o nível de influência deles for muito grande. É interessante engajar os grupos e contê-los, todos, nas camadas próximas ao

centro, mais precisamente entre as camadas 1 e 2. Assim, haverá níveis adequados de coesão para a implementação da agenda.

Na tabela a seguir, listamos alguns grupos de interesse para ajudá-lo (a) a pensar sobre o nível de influência que cada um desses atores possui e seus respectivos níveis de convergência com a gestão. Sinta-se à vontade para acrescentar grupos de interesse que fazem parte do seu contexto!

Na tabela abaixo, marque os grupos de interesse existentes no seu município ou estado. Identifique se há alguma lei ou decreto que regulamenta suas funções e escreva três nomes de pessoas que sejam contatos diretos seus dentro desses grupos. Por fim, escreva o nível de influência e o nível de convergência do grupo para com a gestão. Em seguida, terminamos com algumas reflexões sobre este exercício de mapeamento.



## Tabela 2: Grupos de interesse da minha rede

GRUPOS DE INTERESSE DA MINHA REDE				
<input checked="" type="checkbox"/> EXISTÊNCIA	LEI:	FUNÇÃO:	PESSOAS:	<input type="radio"/> NÍVEL DE  INFLUÊNCIA CONVERGÊNCIA
<input type="checkbox"/> CONSELHO MUNICIPAL/ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> CONSELHO ESCOLAR (ESTUDANTES)	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> CONSELHO DE DIRETORES	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> PROFESSORES (SINDICATO)	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> INSTITUTOS FORMADORES DE PROFESSORES	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5
<input type="checkbox"/> CONSELHO DE PAIS	_____	_____	_____	<input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5 <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 5

Fonte: CEIPE-FGV

## 2.2.5 Reflexões finais sobre o mapeamento de grupos de interesse

Na tabela acima, você é questionado, dentre outras coisas, sobre a existência ou não de um conselho municipal — caso você desempenhe a função de prefeito ou secretário municipal — ou de um conselho estadual — caso você desempenhe a função de secretário estadual ou governador. Nessa tarefa, é importante saber se cada grupo de interesse foi regulamentado por lei e/ou decreto, bem como a sua função legal. Mais importante ainda é saber, no mínimo, o nome de uma pessoa que seja considerada uma conexão direta sua e que acredite na proposta de transformação educacional da gestão.

Na tabela, você é desafiado a nomear três pessoas que sejam contatos diretos. Se não for possível fazê-lo, recomendamos que você incorpore isso como uma prática de gestão sua. Aprenda sobre servidores em cada grupo e engaje-os no processo de transformação educacional, trazendo-os para o centro do discurso.

O trabalho do conselho municipal deve ser o de monitoramento e eles, teoricamente, devem também ajudar a construir uma ponte com a gestão pública. Também é do seu interesse que os meios de comunicação estejam bem alinhados para que haja fluxos de informações oriundos de “baixo para

cima” (seta 1, figura 1), de forma que essas informações ajudem na convergência entre a gestão e aqueles representados pelos conselhos. Assim, você cria capital político, por meio da coerência entre os grupos, para implementar os planos educacionais.

Porém, para que isso ocorra, os conselhos devem participar de encontros frequentes, e você deve, também, deve atuar nesses movimentos. Deve estar ciente da atuação dos conselhos, da periodicidade das reuniões e dos atores que delas participam. Fazer ligações diretas para as pessoas, visitar escolas, ir a encontros com profissionais da educação, enviar agradecimentos, criar pactos, convenções, convênios. Tudo isso pode ser visto e utilizado como uma estratégia para engajar os grupos, impulsionando sua proposta de transformação educacional.

Essa mesma tarefa de engajamento deve ser praticada com outros conselhos, comitês e grupos de interesse como, por exemplo, o Comitê Local do Compromisso (Todos Pela Educação), o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Agora que você já possui um mapeamento e estratégias para engajar os grupos de interesse, comece a levantar dados que caracterizem a situação atual do sistema

educacional do seu município ou da rede estadual em que trabalha. Esses dados, quando alinhados com os grupos de interesse, criam o senso de urgência e

legitimidade necessários para trabalhar com agendas progressistas e reformas na educação. Se o aprendizado realmente é o foco da gestão, então crises de

aprendizagem (Box reflexivo nº 2) devem ser tratadas com a atenção e cuidado que merecem!

## Box reflexivo nº 2 | Crises de aprendizagem

O diagnóstico de crises de aprendizagem fez parte da primeira etapa de muitas reformas pelo mundo, como foi o caso da reforma de Londres, Toronto e Nova Iorque (FULLAN & BOYLE, 2014).

Aqui no Brasil, um caso de destaque é o Estado do Ceará. Por meio de uma avaliação amostral de leitura, escrita e compreensão de texto aplicada a 48 municípios, com o total de 8 mil alunos do 3º ano do ensino fundamental, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar descobriu, em 2004, que:

- 1) 39% dos alunos não conseguiram ler o texto;
- 2) 15% leram o texto muito mal;
- 3) 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente o texto;
- 4) Apenas 15% leram e compreenderam a avaliação amostral (Secretaria da Educação, 2012).

Ou seja, apenas 1,2 mil crianças de um total de 8 mil fizeram parte do grupo que concretizou o direito à aprendizagem! Sem sombra de dúvidas, isso se caracterizava como uma crise de aprendizagem no estado.

Com esse diagnóstico em mãos, o governo passou a criar coalizões entre os grupos

de interesse, utilizando os dados para gerar o senso de urgência necessário para a concepção de políticas que pudessem solucionar a crise. Daí foram originados o **Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic** e uma série de outras intervenções ao longo dos anos e de gestões municipais e estaduais, como o próprio **Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – Padin**.

Em 2017, o Paic cumpriu dez anos como política pública naquele estado e já gerou resultados incríveis na alfabetização de alunos em Português e Matemática. Devido à cooperação e esforço entre os grupos de interesse e entes federados, as políticas de educação são contínuas e efetivamente elaboradas para a formação completa da criança, Ainda em 2017, TODAS as escolas do estado alcançaram a meta do Ideb. Das 100 melhores escolas no Brasil do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 77 estão no estado do Ceará!

E para você, qual a crise de aprendizado na sua rede? Você já possui os dados e as informações sobre os grupos de interesse e os seus respectivos níveis de alinhamento para gerar essa mudança?

## 2.3 Diagnosticando a rede: nível socioeconômico

Antes de criar um diagnóstico sobre a oferta, demanda, rendimento ou fluxo, é importante que você tenha em mente qual o ambiente socioeconômico em que as escolas da sua rede estão situadas. Sabemos que um fator determinante do aprendizado do aluno é a sua situação socioeconômica e a escolaridade dos

pais (GOLDHABER, 2006). Portanto, é imprescindível ter uma noção clara sobre esses fatores para que se possa, durante o diagnóstico, planejar quais intervenções serão mais apropriadas para alavancar os indicadores de aprendizagem e fluxo de determinado grupo de alunos (Veja os estudos de caso no capítulo 4).

Embora a situação socioeconômica seja um fator determinante da aprendizagem, é necessário que, por meio de políticas públicas, possamos assegurar a igualdade de oportunidades e o direito de aprender de todos.

Dada a importância de um indicador socioeconômico das escolas, o Inep criou, em 2014, um **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas - Inse**. Este indicador contextualiza as medidas de aprendizado do aluno por meio de um agregado de fatores que incluem o número de bens domésticos que este o possui em sua residência, a renda mensal,

a contratação de serviços pela família e o nível de escolaridade dos pais. Os alunos são encaixados em um de sete níveis, de acordo com as suas respostas nas provas Anresc/Prova Brasil, Aneb e Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Na tabela a seguir, descrevemos os sete níveis do Inse:

**Tabela 3**

Níveis do Inse				
Nível/Critérios	Bens no domicílio	Contratação de serviços	Renda familiar	Escolaridade dos pais
Muito baixo	Bens elementares*	-	Até 1 salário mínimo	Cursam ou completaram o ensino fundamental
Baixo	Bens complementares**	-	Até 1 salário mínimo	Cursam ou completaram o ensino fundamental
Médio baixo	Mais bens complementares	-	Entre 1 e 1,5 salários mínimos	Cursam ou completaram o ensino fundamental
Médio	Bens suplementares***	-	Entre 1,5 e 5 salários mínimos	Cursam ou completaram o ensino fundamental
Médio alto	Mais bens suplementares	-	Entre 5 e 7 salários mínimos	Completaram o ensino médio

## Níveis do Inse

Nível/Critérios	Bens no domicílio	Contratação de serviços	Renda familiar	Escolaridade dos pais
<b>Alto</b>	Mais bens suplementares	-	Acima de 7 salários mínimos	Completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação
<b>Muito alto</b>	Mais bens suplementares	Contratam empregada mensalista ou diarista até 2 vezes/semana	Acima de 7 salários mínimos	Completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação

\*Bens elementares: televisão em cores, geladeira ou telefone celular, por exemplo.

\*\*Bens complementares: videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas ou computador com acesso à internet, por exemplo.

\*\*\*Bens suplementares: freezer, telefone fixo ou carro, por exemplo.

Além desse indicador, você, gestor, também pode averiguar com a sua equipe da secretaria indicadores como o **Índice de Desenvolvimento Humano - IDH** - um índice que agrega informações referentes à expectativa de vida, educação e **Produto Interno Bruto - PIB** - e a existência de outras medidas criadas pela própria rede para mensurar o contexto socioeconômico no qual cada escola está inserida, bem como fazer uma análise comparada da posição do município com relação ao estado e o próprio país.

Por exemplo, você pode averiguar com a sua equipe na secretaria qual a proporção de escolas que possuem um nível Inse muito alto ou muito baixo e quais são os indicadores de aprendizagem nessas escolas, avaliando se há alguma correlação entre nível socioeconômico e aprendizagem na rede. Além disso, você pode analisar de forma comparada o seu

município com as outras cidades, bem como estados, similares. Você e sua equipe poderão levantar várias hipóteses com esses dados e, principalmente, desenvolver sua perspectiva sobre a equidade!

Quando dados são coletados e divulgados em nível unitário, ou seja, por aluno, o gestor também pode averiguar como os indicadores de aprendizagem e fluxo estão correlacionados com outras características dos estudantes, como o já citado indicador socioeconômico, bem como dados de gênero e cor (box informativo nº 12). Com tais informações, você e sua equipe poderão fazer um diagnóstico mais preciso, pois terão o conhecimento e a legitimidade para adotar medidas equitativas mais rigorosas quando houver grande correlação entre esses indicadores e os diferentes níveis de aprendizagem (Veja estudo de caso de Jijoca de Jericoacoara e Teresina, por exemplo).

## Box informativo nº 13 | Um olhar atento para os arranjos sociais!

É importante ressaltar que a existência de uma correlação entre características observáveis como cor da pele e aprendizagem não representam, de forma alguma, causalidade entre as mesmas. Em outras palavras, é irracional e imoral afirmar que a aprendizagem de um aluno é baixa por causa de sua cor ou gênero.

Por exemplo, se na sua cidade o nível de aprendizado de alunos que se auto-identificam como negros for menor comparado com a de outras cores, isso **não** significa, **em nenhuma hipótese**, que ser negro é determinante da aprendizagem e que esse grupo de estudantes não tem disposição para aprender! Devemos evitar, de todas as formas, avaliações superficiais que possam gerar afirmações preconceituosas!

De fato, muitas pesquisas já anularam a hipótese de que cor de pele ou gênero têm algum impacto sobre a aprendizagem (SCHILLER, 2001). O que deve ser feito é a avaliação de arranjos sistemáticos e sociais que levam grupos de estudantes com

diferentes atribuições a terem níveis de aprendizado menores ou maiores.

Por exemplo, se meninas obtiverem níveis de aprendizagem menores em exames padronizados, sua equipe pode fazer vários levantamentos e questionamentos para compreender o que de fato está gerando essa iniquidade: Qual o tipo de acompanhamento que as escolas e professores estão oferecendo para as meninas em comparação com os meninos? As meninas possuem algum tipo de responsabilidade a mais em casa ou na sociedade que os meninos não possuem e que toma seu tempo, atrapalhando a dedicação aos estudos? Qual o tipo de suporte que as meninas precisam para o seu desenvolvimento que as escolas oferecem (ou, pior, não estão oferecendo)?

Como dirigente de educação, seu olhar deve estar atento aos arranjos sociais e discriminatórios, além de garantir, por meio de sua liderança, que os diagnósticos da rede também estejam alinhados com este propósito.

Para além deste indicador, você também pode monitorar quantos alunos participam de programas sociais no seu município e no seu estado. Essa informação também pode ser utilizada como um indicador da fragilidade social e econômica na rede, bem como parâmetro para a criação de outras políticas públicas - não somente aquelas ligadas à educação, mas também as relacionadas à outras áreas de assistência social, como saúde e saneamento básico.

Esse tipo de suporte social é essencial para estudantes de baixas camadas sociais. De fato, ações complementares na área de assistência social poderão ajudar os alunos a frequentarem e permanecerem na escola (Veja estudo de caso de São José dos Campos). Dados como estes podem ser obtidos, por exemplo, por plataformas como o **Cadastro Único - CADIÚNICO** da Caixa Econômica Federal.

## 2.4 Diagnosticando a rede: demanda e oferta

Com os sobre o nível socioeconômico, você pode seguir com o seu diagnóstico. Parte deste trabalho deve conter o mapeamento da oferta e demanda de matrículas na rede básica de ensino. Como citado no capítulo 1, o prefeito do município deve também mapear a oferta de creches e pré-escolas. Embora o Ideb não trabalhe com essa população específica, o **desenvolvimento cognitivo** se inicia desde muito cedo

(Box Informativo nº 14), nos primeiros anos de vida. Portanto, **é imprescindível que a oferta de vagas em creches e pré-escolas seja também pensada como política pública para alavancar indicadores de aprendizagem a longo prazo!** Essa política deve ser desenvolvida principalmente com as populações mais vulneráveis, visto que apenas 21,9% das crianças pobres são atendidas por creches no país (Todos Pela Educação 2017).

### Box Informativo nº 14 | Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem

Para muitos, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo podem parecer intercambiáveis. Porém, eles são bem distintos!

A aprendizagem é definida como o processo de adquirir uma habilidade ou conhecimento. Já o desenvolvimento cognitivo é a construção de processos mentais, incluindo a capacidade de recordação, resolução de problemas e tomada de decisões, desde a infância até a adolescência e a idade adulta. Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo é o surgimento da capacidade de pensar e entender.

Aprender é o que acontece depois que uma criança passa por vários processos cognitivos. Por exemplo, as crianças aprendem a ler por meio de vários destes processos, como a resolução de problemas, a recordação e a memorização. A maioria das crianças aprende por experimentação, resolução de problemas e tentativa e erro;

O processo de aprendizagem que é

estabelecido na infância perdura durante o resto da vida (hoje sabemos, inclusive, que o desenvolvimento do cérebro não estará completo em determinadas regiões até o início da idade adulta!). Por este motivo, o desenvolvimento integral da criança na primeira infância é de suma importância. As experiências vividas nessa fase terão influência ao longo de toda a vida do indivíduo, seja na área da saúde, seja no seu bem-estar social, emocional e cognitivo.

Na primeira infância, e muito antes de começar a escola, a criança já está em pleno desenvolvimento dos domínios físico, cognitivo e socioemocional, que ela desenvolve nos contextos de seus relacionamentos afetivos. Este é um período extremamente importante, no qual são desenvolvidas as estruturas e circuitos cerebrais, além das capacidades fundamentais que permitirão o desenvolvimento de habilidades mais complexas no futuro. Sua aprendizagem

nesta fase, portanto, é fortemente influenciada pelo meio onde ela se encontra.

Consequentemente, crianças com desenvolvimento saudável e abrangente durante seus primeiros anos de vida acabam tendo mais recursos para se adaptarem a diferentes ambientes e

maiores chances de adquirirem novos conhecimentos no futuro, contribuindo para que posteriormente tenham um bom desempenho escolar, profissional e pessoal.

Você sabia? Nos primeiros anos de vida, mais de 1 milhão de novas conexões neurais são formadas a cada segundo!

### Box Reflexivo nº 3 Seu município/estado está acima da média nacional?

Em 2015, 30,4% das crianças entre zero e três anos frequentaram a escola (no caso, creches) (Todos Pela Educação 2017). Apenas a região Sudeste e Sul ficaram acima dessa média nacional, com 37,9% e 37% de atendimento, respectivamente. De fato, todos os estados dessas regiões obtiveram uma porcentagem maior que a nacional, mas ainda há **MUITO** o que se fazer nessa área!

Dirigente de educação, você sabe qual

a porcentagem de atendimento em creches no seu município ou estado? E qual a porcentagem para populações vulneráveis? Você sabe qual o tamanho da fila para vagas em creches? Você tem conhecimento sobre a meta do PNE 2014-2024 referente ao atendimento em creches? Qual o impacto político que o não cumprimento de metas como esta poderiam ter sobre a imagem da sua gestão?

A oferta é caracterizada pelo número de matrículas disponíveis e a demanda pelo número de pessoas que solicitam uma vaga nas escolas. Por isso, é importante que você acompanhe os indicadores populacionais do município e do estado, como a taxa de crescimento populacional, em conjunto com os indicadores socioeconômicos. Com isso, você poderá planejar quais demandas deverão ser atendidas a curto e longo prazo, gerenciar

os possíveis espaços ociosos das escolas, criar convênios e até mesmo planejar a construção de novos centros educacionais. Esse gerenciamento poderá garantir que a demanda não seja maior que a oferta (e vice-versa) e que o número de alunos em sala de aula não exceda o número de alunos por turma recomendado pelo Conselho Nacional de Educação (Box Informativo nº 15).



## Box Informativo nº 15 | Número recomendado de estudantes por sala

Não há atualmente uma legislação nacional que determine o número máximo de alunos por turma na Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB dá às redes de ensino municipais e estaduais a autonomia para organizar e distribuir as turmas e alunos sob sua responsabilidade de acordo com suas necessidades e demandas. No caso de creches e pré-escolas, a decisão é das secretarias municipais de ensino.

No entanto, alguns documentos oficiais fornecem orientações relativas ao tema:

- O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil e o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28/1998 recomendam que haja “uma professora ou um professor para cada seis a oito crianças de zero a dois anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de três anos; uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de quatro anos”.
- A resolução 8/2010 do Conselho Nacional de Educação - CNE relativa ao custo aluno-qualidade inicial (CAQi, um indicador que descreve o valor mínimo a ser investido por aluno para que a educação tenha qualidade garantida) indica que o ideal são 13 alunos por turma de creche.
- A Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009, que fornece indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020, estipula que deve haver, no máximo: “Na Educação Infantil: de zero a dois anos, seis a oito crianças por professor; de três anos, até 15 crianças

por professor; de quatro a cinco anos, até 20 crianças por professor; No Ensino Fundamental: nos anos iniciais, 25 alunos por professor; nos anos finais, 30 alunos por professor; No Ensino Médio e na Educação Superior, até 35 alunos por professor.”

Esses textos são, contudo, diretrizes e não leis; eles não têm, portanto, o poder de determinar obrigatoriamente uma relação de crianças por sala. Essa subjetividade tem a finalidade de respeitar as limitações e possibilidades dos sistemas de ensino, uma vez que cada um possui números distintos de alunos, escolas, salas de aula, professores e funcionários administrativos.

Esta flexibilização, no entanto, é alvo de amplos debates. Existem, no momento, diversos projetos de lei para firmar um número máximo de alunos por professor ou turma. De forma geral, essas propostas pretendem evitar a sobrecarga dos professores, além de permitir que alunos criem vínculos mais profundos com os colegas e educadores.

Os debates sobre essas medidas ocorrem por vários motivos. Por exemplo, embora haja evidências sobre as vantagens que salas de aula pequenas podem oferecer para o aprendizado e rendimento dos alunos (ROBINSON, 1990; FINN ET AL, 2001; FINN ET AL, 2005; MUENNIG & WOOLF, 2007), essas evidências não são conclusivas (PENNUCCI, 2012, Capítulo 10). Além disso, as redes de ensino nem sempre possuem recursos disponíveis para seguirem essas recomendações. Portanto, para que o número de alunos por turma seja

balanceado e ao mesmo tempo garanta o equilíbrio entre os componentes do sistema sem que haja prejuízo, é preciso

coordenar e planejar cuidadosamente investimentos e políticas públicas em várias frentes.

Agora, vamos fazer um trabalho de identificação de oferta e demanda para que você saiba dos espaços e infraestrutura oferecidos pelas escolas no seu município ou estado e se elas estão atendendo às necessidades da população. Vale salientar que muitas informações podem ser coletadas com a própria rede, por meio dos dados fornecidos pelo **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**, pelo **Inep** (no portal do Ministério

da Educação, nas abas referentes ao Censo Escolar) ou no portal do **Indicadores Demográficos e Educacionais - IDE**, por exemplo. Se você já tem esses dados em mãos e clareza sobre os desafios e lacunas da sua rede referentes à demanda e oferta, você poderá pular esta sessão e partir para o próximo capítulo, de forma a averiguar quais práticas podem combater os desafios e lacunas referentes ao fluxo e aprendizagem.

## 2.4.5 Oferta e demanda

As informações na tabela a seguir te ajudarão a visualizar quais segmentos escolares possuem o maior número de unidades educativas e a demanda por matrículas em cada uma. Além disso, você pode comparar o número de funcionários e professores em cada segmento de ensino, como o fundamental I ou II, por exemplo, e os respectivos custos. Se sua rede for muito grande e estiver em constante expansão, é importante comparar o número de vagas disponíveis com a projeção da demanda durante sua gestão.

A tabela a seguir te ajudará a ter “uma fotografia” do sistema, ou seja, vai captar informações pertinentes ao atual ano letivo. Mais adiante, você fará uma análise histórica do sistema, ou seja, vai tirar uma foto “panorâmica” e analisar qual a progressão dos indicadores ao longo do tempo, a fim de desenhar estratégias para o alcance de metas em sua gestão. Afinal, se não foram asseguradas vagas e acesso para crianças e jovens, não haverá educação, quanto mais Ideb.

## OFERTA DE ESCOLAS, EDUCADORES E FUNCIONÁRIOS E DEMANDA DE MATRÍCULAS

Marque as redes que serão avaliadas neste diagnóstico:

Rede  Estadual  Municipal  Pública  Privada  Rural  Urbana  Técnica

Preencha **TODAS as informações**. Ano letivo: \_\_\_\_\_

Nº de	Demanda de Matrículas	Funcionários Operantes	Professores	Custo c/ segmento
<b>A. Creches</b>				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>B. Pré-escolas</b>				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>C. Escolas Ensino Fundamental I</b>				
<input type="text"/>	1º Ano <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	2º Ano <input type="text"/>			
	3º Ano <input type="text"/>			
	4º Ano <input type="text"/>			
<b>D. Escolas Ensino Fundamental II</b>				
<input type="text"/>	5º Ano <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	6º Ano <input type="text"/>			
	7º Ano <input type="text"/>			
	8º Ano <input type="text"/>			
	9º Ano <input type="text"/>			
<b>E. Escolas Ensino Médio</b>				
<input type="text"/>	1º Ano <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	2º Ano <input type="text"/>			
	3º Ano <input type="text"/>			
	4º Ano <input type="text"/>			
<b>F. EJA (Educação de Jovens e Adultos)</b>				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>G. Educação Especial</b>				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>H. TOTAL</b>				
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Fonte: CEIPE-FGV

### Algumas perguntas para reflexão referentes à tabela 2.3.11:

Qual segmento será prioritário na sua gestão?

As prioridades estão alinhadas com as metas do Plano Nacional de Educação, Plano Estadual e Municipal? Quais são/serão as metas da secretaria para cada segmento?

Quais serão os investimentos necessários?

A secretaria precisa remanejar professores ou contratar novos educadores para suprir a demanda?

A secretaria terá como financiar os recursos para assegurar educação de qualidade em cada segmento?

Você pode também usar a tabela acima para comparar o número médio de vagas oferecidas por unidade ou segmento com a demanda de matrículas (ou seja, não apenas o número de unidades, mas quantos alunos essas unidades atualmente comportam). Pode também averiguar o número médio de professores por aluno em cada segmento e estimar o “custo por aluno” (fazendo uma divisão simples do custo do segmento pelo número de alunos matriculados).


Já na tabela a seguir, você é convidado a fazer uma análise histórica da oferta de matrículas para ficar ciente do progresso

de expansão da rede nos diversos segmentos da educação. Como abordado, existem metas muito importantes para a expansão de certos segmentos, como creches e pré-escolas. Por meio dessa análise, e junto com os dados da demanda de vagas, você terá ferramentas para pensar em como expandir a oferta de ensino para segmentos prioritários, fazendo com que a taxa de atendimento, ou seja, o percentual da população que se encontra matriculada na escola em determinada faixa etária, esteja sempre nos níveis mais elevados.

#### OFERTA E DEMANDA: ANÁLISE HISTÓRICA DE MATRÍCULAS

Marque o segmento que fará parte da análise histórica de matrículas.

Creches  Pré-escolas  EF I  EF II  Ensino Médio  EJA  Educação Especial  Técnica

 Preencha a análise histórica de oito anos na tabela abaixo, que inclui a gestão anterior a sua (pode ser considerada também como gestão atual no caso de você participar de um governo com mandato consecutivo) e a atual gestão. Preencha os campos com os dados disponíveis. Para os anos da gestão que ainda serão completados, pergunte-se quais serão as metas para a oferta de matrículas e como você irá alcançá-las. Em seguida, preencha os quadros com a variação percentual\* anual já que às vezes números absolutos podem enviar a análise.

	Gestão Anterior				Gestão Atual			
Absoluto	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ANO								
%	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

\* Para calcular a taxa de crescimento (ou diminuição) percentual do número de matrículas em relação ao ano anterior, utilize a seguinte fórmula:  $\text{Variação percentual} = [(\text{Valor ano atual} - \text{Valor ano anterior}) / \text{Valor ano anterior}] \times 100$ . A multiplicação por 100 no final converte a diferença de um valor decimal para uma porcentagem. Por exemplo, para calcular a variação percentual no número de matrículas no 1º ano do Ensino Médio em escolas públicas no Brasil entre 2014 e 2015, utilizamos as seguintes informações: Matrículas em 2015: 2.817.101. Matrículas em 2014: 2.967.116.  $\text{Variação percentual} = [(2.817.101 - 2.967.116) / 2.967.116] \times 100 = -5,1$ . Ou seja, houve um decréscimo de 5,1% no número de matrículas entre 2014 e 2015. Fonte dos dados: Censo Escolar.

Fonte: CEIPEFGV

### Algumas perguntas para reflexão referentes à tabela:

Há alguma diferença na oferta de vagas entre as gestões?

Há indícios de melhora ou piora neste sentido, ou seja, crescimento ou diminuição percentual?

Este crescimento/decrescimento está em aceleração, estabilização ou desaceleração?  
Quais as razões?

A oferta atende à demanda e está alinhada com os Planos Estaduais e Municipais de Educação?

Além de pensar no número de vagas e no atendimento às demandas, é importante que você também acompanhe aspectos importantes da oferta, como a própria infraestrutura das escolas (Box Informativo nº 16) e a oferta de professores na rede.

Além disso, é importante estar atento a como essa estrutura é utilizada, ou seja, qual o proveito dela: quais são os incentivos oferecidos aos docentes e como está a atuação dos mesmos na sala de aula? É possível melhorar isso? Fatores incluem o cumprimento do Piso Salarial (Box Informativo nº 17) e do uso efetivo do tempo de instrução na sala de aula (Box Informativo nº 18) – elementos que estão direta ou indiretamente interligados com a qualidade de ensino oferecida aos alunos.

De fato, muitos dos processos educacionais e de aprendizado ocorrem dentro da sala

de aula e envolvem o professor. Inclusive, para alunos de nível socioeconômico mais baixo, que nem sempre podem contar com ambientes, apoio e estruturas adequados à complementação da sua educação fora da escola, o que acontece (e o apoio dado à sua aprendizagem) dentro da sala de aula é extremamente importante.

Portanto, a trajetória de aprendizagem de um sistema educacional é conduzida quase integralmente pelos professores nas salas de aula. Não surpreendentemente, muitas das políticas educacionais e estratégias para alavancagem de resultados estão voltadas ao professor e sua capacitação, o que será abordado de forma mais aprofundada no terceiro capítulo deste livro.

## Box Informativo nº 16 | Infraestrutura das escolas

O fornecimento de insumos (como instalações, equipamentos e infraestrutura) e condições (como tamanho das turmas e incentivos aos professores) adequados são condições necessárias – ainda que não suficientes – para a garantia do direito humano à educação com qualidade e equidade.

Com isso em mente, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação desenvolveu o Custo Aluno- Qualidade Inicial - CAQi, um indicador que mostra quanto deve ser investido por ano por

aluno em cada etapa e modalidade da educação básica. Esse indicador leva em consideração os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), entre outras leis.

Para realizar este cálculo, o CAQi considera condições como tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro. Assim, o CAQi contempla

as condições e os insumos materiais e humanos mínimos necessários para que os professores consigam ensinar e para que os alunos possam aprender.

Para conhecer mais sobre o indicador e simular quanto custa uma escola de qualidade em seu estado ou município, acesse: <http://www.custoalunoqualidade.org.br>.

## Box Informativo nº 17 | Piso salarial nacional profissional

Basicamente, o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica é o valor mínimo que os professores em início de carreira devem receber. A quantia é atualizada anualmente e esta regra é válida para todo o país. Os profissionais devem ter formação em magistério em nível médio e carga horária de trabalho de 40h semanais, além de atuar em estabelecimentos públicos de ensino na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

O valor do piso salarial é calculado a partir da comparação da previsão do valor aluno-ano (o valor mínimo estabelecido para repasse do Fundeb para cada matrícula de aluno na Educação Básica por ano) os dois últimos exercícios.

Esse piso foi estabelecido em 16 de julho de 2008, quando foi sancionada a Lei nº 11.738 que regulamenta uma disposição já prevista na Constituição Federal (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) e na Lei de Diretrizes e Base

da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96). Essa lei complementa também o inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal, que estabelece que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal”.

Esta lei também estabeleceu limites para o trabalho de interação dos professores com os alunos na composição da jornada docente: professores devem passar no máximo dois terços (2/3) da carga horária em sala de aula e no mínimo um terço (1/3) da jornada em atividades extraclasse, como planejamento de aulas, reuniões pedagógicas, correção de atividades etc.

Entretanto, menos da metade dos municípios e 17 estados, além do Distrito Federal, declararam conseguir pagar em 2016 ao menos o mínimo estabelecido em lei aos professores de escolas públicas da educação básica de suas respectivas redes de ensino, de acordo com o MEC. A Lei não prevê nenhuma punição expressa para esses casos.

Você sabia? Em 2014, 89,6% dos municípios no Brasil possuíam planos de carreira para

o magistério (Todos Pela Educação 2017). Seu município está incluído neste grupo?

## Box Informativo n° 18 | Tempo de instrução

Talvez o recurso mais importante do qual um professor dispõe é o tempo que ele tem em sala de aula. Afinal, o aprendizado de qualidade depende de que o tempo passado em sala seja aproveitado da melhor maneira possível. O problema é que este é um recurso extremamente escasso e limitado!

De acordo com um estudo publicado pelo Banco Mundial em 2014, alunos brasileiros perdem em média um dia de aula por semana por causa de desperdícios de tempo em sala de aula, como atrasos, excesso de tarefas burocráticas (fazer chamada, distribuir tarefas e trabalhos ou limpar o quadro) e em aulas mal preparadas pelo professor - tempo este que poderia ser gasto com o ensino de conteúdo!

A pesquisadora Barbara Bruns, uma das autoras do estudo, explica que o tempo designado para a interação entre professores e alunos é o momento para qual se destinam, em última instância, todos os investimentos em educação. Dessa forma, se o tempo é mal utilizado, grande parte desse investimento é desperdiçado. E esse problema é especialmente sério na América Latina, onde muitos países gastam uma proporção alta de seu PIB na educação, mas não estão obtendo resultados porque, de acordo com ela, esses investimentos não são

usados para aprimorar o tempo que os professores têm disponível para interagir com os alunos.

Bruns afirma que, para mudar esse quadro, é necessário preparar e qualificar o professor para que ele saiba (com muita prática) gerenciar uma sala de aula da forma mais eficiente possível. Além disso, é essencial apoiar os professores ao longo do processo de ensino, oferecendo feedbacks sobre sua performance e estimulando-os a compartilhar conhecimentos e técnicas com seus colegas.

Para técnicas e dicas detalhadas sobre como maximizar o tempo de instrução em sala de aula, recomendamos o livro (e conteúdo online) "Aula Nota 10" de Doug Lemov, acessível no site <http://teachlikeachampion.com/> e disponível também em português na versão impressa.

Lemov ensina como o estabelecimento de sistemas e rotinas, como designar alguns alunos a distribuírem os trabalhos ao início de cada aula (incentivando-os, por meio de brincadeiras e desafios, a fazerem isso no menor tempo possível) e deixar um quadro com breves exercícios para serem completados assim que eles vão entrando, enquanto você organiza a sala - entre muitos outros - são formas de tornar a sala de aula mais eficiente e maximizar o tempo de instrução.

## 2.5 Diagnosticando a rede: metas do Ideb

O primeiro passo a ser dado quando se fala em Ideb e em diagnóstico é ter certeza que todas as pessoas dentro da secretaria e das escolas conhecem e compreendem os componentes de cálculo, ou seja, os indicadores de rendimento e fluxo. Portanto, dependendo do nível de instrução da equipe da secretaria e das equipes nas escolas, você pode colocar essa formação como uma das etapas para elaboração do diagnóstico. Com clareza sobre os componentes do Ideb, você, bem como todos os gestores escolares e professores, poderão melhor compreender as metas e criar estratégias para alavancar este e outros indicadores educacionais da maneira mais eficiente possível.

O segundo passo estratégico será observar quais os valores alcançados pelo Ideb em seu município e estado ao longo dos

anos, quantas e quais escolas conseguiram atingir as metas projetadas (e identificar o porquê), quais dos componentes de cálculo estão ajudando ou prejudicando o alcance das metas, e qual a média e dispersão dos dados de aprendizagem, fluxo e do próprio Ideb. Esta última análise vai ajudar você e sua equipe a criarem um diagnóstico alinhado com os princípios de equidade que discutimos mais cedo.

Antes de iniciarmos o nosso processo de mapeamento das metas do Ideb queremos expor o fato de que, dos 5570 municípios brasileiros, 4002 e 1499 atingiram a meta para o Ideb em 2015 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. Você sabe se seu município se encontra em um ou ambos desses grupos? (Box informativo nº 19).

### Box Informativo nº 19 | QEDu

O QEDu é uma plataforma online, sem fins lucrativos, criada pela Fundação Lemann e pela Merritt. Essa plataforma disponibiliza informações de fácil interpretação sobre a aprendizagem dos estudantes na Anresc/ Prova Brasil e os indicadores de fluxo, bem como análises sobre o próprio Ideb.

Você pode retirar muitos dos dados do

seu diagnóstico referentes ao Ideb dessa plataforma. Acesse <http://www.qedu.org.br>, leia os informativos com sua equipe, instrua os educadores a fazerem o mesmo, e certifique-se de que todos os grupos “falem a mesma língua” e estejam sempre focados na aprendizagem dos alunos!



### 2.5.2 Mapeando o Ideb

Agora vamos visualizar o *status-quo*, ou seja, tirar várias “fotografias” e fotos “panorâmicas” dos índices alcançados no Ideb pelo seu município e estado e, em

seguida, desagregar essas informações para os índices de rendimento e fluxo. Mãos à obra!



# IDEB ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS E FINAIS. ANO: \_\_\_\_\_

 Escola	 Fundamental		 IDEB Obtido		 IDEB Meta Projetada		 Meta Inicial Alcançada		 Meta Final Alcançada	
Código	I	II	Inicial	Final	Inicial	Final	Sim	Não	Sim	Não
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1. Total	<input type="text"/>	3. Total	<input type="text"/>	5. Média	<input type="text"/>	<input type="text"/>	6. Total - Sim	<input type="text"/>	7. Total - Não	<input type="text"/>
	2. Total		4. Total				8. % Sim		9. % Não	

OBS.: Ajuste o número de células na tabela para a realidade de sua rede.

1. Preencha o número de identificação de cada unidade de ensino (ou nome da escola se preferir) e calcule o total de escolas no box 1.
2. Verifique quais escolas oferecem os anos iniciais e finais. Escolas que oferecem ambos os anos devem ter os dois checks. Calcule o total de escolas que oferecem apenas o EFI e insira no box 2. Calcule o total de escolas que oferecem apenas o EFII e insira no box 4. Calcule o total de escolas que oferecem ambas as modalidades e insira no box 3.
3. Calcule as médias do Ideb para os anos iniciais e finais do ensino médio e insira no box 5. Esse cálculo é obtido a partir da soma das notas do Ideb nos anos iniciais (ou finais) dividida pelo total de escolas que oferecem esse segmento de ensino
4. Calcule o total de escolas que alcançaram as metas do IDEB nos anos iniciais e finais e insira nos boxes 6 e 7.
5. Calcule a porcentagem das escolas que alcançaram as metas para os anos iniciais e finais e insira nos boxes 8 e 9, respectivamente. Para isso, pegue o total das escolas que alcançaram a meta, divida pelo total de escolas que ensinam este segmento (anos iniciais ou finais) e multiplique por 100.

Fonte: CEIPE-FGV

Com a sistematização de informações da tabela 2.4.1.1, você, gestor, poderá visualizar, por meio de gráficos e cálculos, qual a porcentagem de escolas que atingiram as metas projetadas para o Ideb no seu município e/ou estado, bem como

identificar quais escolas atingiram as metas. Também, se saíram extraordinariamente bem comparadas com seus pares, podendo servir como norteadoras para outras instituições dentro do próprio município. Essas escolas que se sobressaem

sobre as outras e estão inseridas no mesmo contexto socioeconômico são muitas vezes chamadas de outliers, ou seja, escolas que estão bem acima do padrão.

- Quando as informações que serão sistematizadas por meio de tabelas como a 2.4.1.1, você poderá levantar muitas outras questões com sua equipe, incluindo:
- Em que regiões as escolas com os menores Ideb estão situadas?
- Qual o perfil socioeconômico dos alunos atendidos por essas unidades de ensino?
- Quais os programas educacionais e sociais que elas oferecem?
- Quais escolas apresentaram maior melhora (percentual) ou piora no Ideb?
- É possível identificar o porquê? Existe algo em comum entre elas?
- Quais e quantas escolas estão perto de alcançar as metas projetadas para o Ideb?
- O que falta para que isso ocorra?

Além disso, você e sua equipe podem também avaliar o crescimento dos resultados obtidos pelas escolas ao longo do tempo. Por exemplo, uma escola pode ainda estar muito abaixo da meta mas, mesmo assim, ter apresentado um crescimento expressivo em seu Ideb entre 2011, 2013 e 2015. Isso também deve ser considerado um indicador de sucesso,

especialmente se for identificado um crescimento contínuo!

De fato, uma escola bem abaixo das metas projetadas e com índices estagnados de aprendizado e fluxo ao longo dos anos deve ser a maior preocupação de todas! Essa realidade, infelizmente, caracteriza a situação de muitas instituições no ensino médio. O Ideb para essa modalidade no Brasil como um todo alcançou 3,4 e 3,7 em 2005 e 2015, respectivamente. Ou seja, em dez anos, o país avançou apenas 0,3 pontos no Ideb nessa etapa de ensino. Apenas três estados brasileiros ficaram acima da média de 3,7 em 2015: Pernambuco, Rio de Janeiro e Goiás, e muitos outros estados apresentam índices estagnados (Todos Pela Educação, 2017). Espera-se, todavia, que esses índices melhorem ao longo dos anos devido ao novo fluxo de alunos que já obtiveram indicadores de aprendizagem maiores em estágios iniciais do ensino básico e a políticas voltadas para ampliação do acesso e melhoria da qualidade do ensino médio.

Para que você também tenha conhecimento sobre a realidade de crescimento ou decréscimo das escolas, você deve, novamente, fazer uma análise histórica de cada unidade de ensino, o que poderá ser efetuado com o auxílio da próxima tabela.

## PROGRESSÃO HISTÓRICA DO IDEB

Marque o IDEB que fará parte da análise histórica desta tabela.

Anos Iniciais     Anos Finais     Ensino Médio

Preenchem os IDEB's obtidos por cada escola na etapa de ensino que voce escolheu acima. Em seguida, calcule a taxa de crescimento\*, o total de escolas que obtiveram uma melhora, piora ou estagnação no IDEB comparado ao ano anterior, e avalie como sua rede está se saindo. Pergunte-se: Qual o número de escolas que melhoraram com relação ao ultimo IDEB? Quais escolas obtiveram a maior e menor taxa de crescimento? Há estagnação? Se sim, qual o motivo?

Escola Código	IDEB			%	
	2011	2013	2015	2011/ 2013	2013/ 2015
TOTAL					
%					

Crescimento     Piora     Estagnação

\* Para calcular a taxa de crescimento (ou diminuição) percentual do IDEB entre dois anos, por exemplo, entre 2011 e 2013, utilize a seguinte fórmula:  $\text{Variação percentual} = \frac{[\text{Valor ano final (2013)} - \text{Valor ano inicial (2011)}]}{\text{Valor ano inicial (2011)}} \times 100$ . A multiplicação por 100 no final converte a diferença de um valor decimal para uma porcentagem. Essa variação percentual, quando negativa, indica uma piora com relação ao ano anterior, e quando positiva, uma melhora. Escolas com taxa de 0% permanecem, portanto, estagnadas com os índices de aprendizagem e fluxo comparadas ao ano anterior. Calcule o total das escolas que obtiveram um crescimento, piora e que ficaram estagnadas para, então, calcular a porcentagem representativa de cada realidade desse total.

OBS.: Ajuste o número de células na tabela para a realidade de sua rede.

Fonte: CEIPE-FGV

Descobrir qual a proporção de escolas que estão melhorando, piorando e que estão estagnadas em relação aos seus índices de aprendizagem e fluxo deve ser uma prioridade do diagnóstico — e para sua gestão. Lembre-se de que é sempre importante olhar para a taxa de crescimento junto com os números absolutos para se fazer uma análise precisa sobre a progressão.

Afinal, uma escola muito boa pode alcançar indicadores exemplares no Ideb e apresentar ganhos percentuais ao longo dos anos pouco expressivos quando comparados às metas estabelecidas. Todavia, isso não necessariamente se caracteriza como uma falha ou lacuna da rede. Como explicado, é o conjunto da obra — o fato de estar abaixo das metas projetadas e a estagnação dos índices — que deve caracterizar o maior senso de urgência para uma rede.

Porém, mesmo se seu município e estado

obtiveram Ideb acima da meta projetada, você também tem muito trabalho a fazer! Além de garantir que este progresso seja sustentado ao longo do tempo, é aconselhável que o município crie catálogos e documente as metodologias e estratégias utilizadas dentro e fora de sala de aula para alcançar essas metas. Assim, o município terá um repertório de conhecimento que servirá como um indicador de sucesso da própria gestão e daqueles que trabalham com educação, bem como uma possível fonte de conhecimento para futuras gestões, além de outras escolas e municípios. Sabemos que existem várias boas práticas sendo executadas em escolas que muitas vezes precisam ser reconhecidas e sistematicamente documentadas para então serem escalonadas para o resto do sistema. Portanto, durante a gestão, é importante que você e sua equipe façam visitas em campo nas escolas, criem laços

com educadores e entendam o que ocorre na prática em sala de aula.

Por último, é importante ressaltar, também, que um município pode atingir a meta para o Ideb por causa de algumas escolas que se saíram muito bem na Prova Brasil e que possuem indicadores de fluxo ou aprendizado muito bons. Contudo, o mesmo município pode ter escolas que se saíram muito mal em ambos os

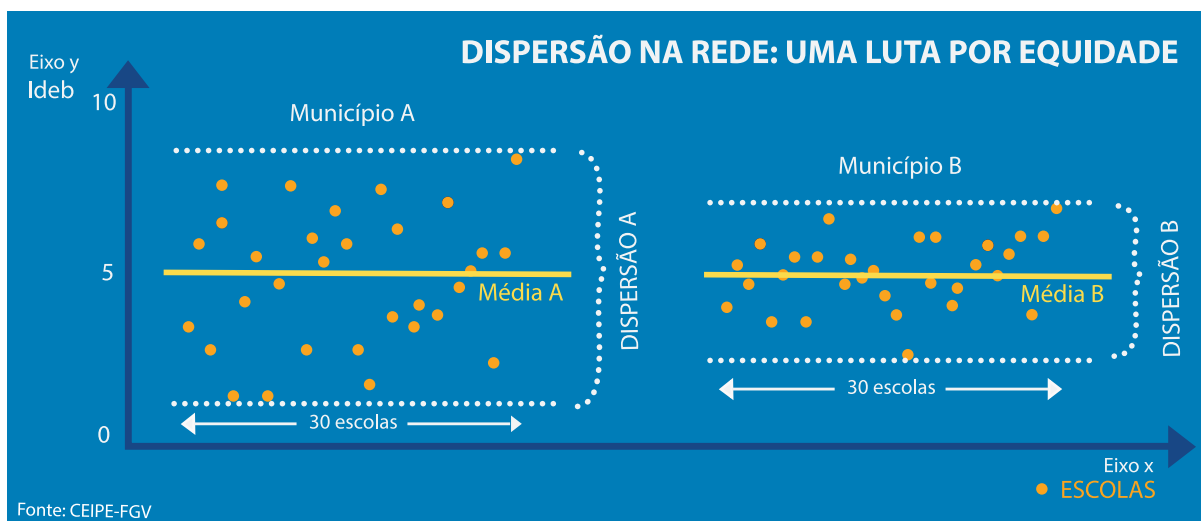
indicadores de aprendizagem e fluxo em regiões socialmente vulneráveis, por exemplo, o que caracteriza uma dispersão de resultados tremenda na rede (Box Informativo nº 20). Oriundos de problemas sistêmicos na nossa sociedade, essas situações contrariam a definição de educação de qualidade com equidade para todos abordada no primeiro capítulo, Box Informativo nº 1!

## Box informativo nº 20 | Dispersão de resultados

Como citado no primeiro capítulo, um município pode alavancar resultados investindo massivamente nas escolas que considera mais promissoras. Todavia, esse tipo de abordagem pode gerar grande

níveis de iniquidades dentro da rede. A seguir, apresentamos um exemplo fictício de dois municípios, A e B, que possuem cada um 30 escolas.

**Figura 5**



Na figura 5, o eixo y representa o Ideb obtido pelas escolas no município A e município B. Cada ponto laranja é uma escola, com um total de 30 unidades escolares em cada município. Os dois

municípios obtiveram a mesma média para o Ideb. Está representada pelo traço amarelo em cada gráfico. Ambos os municípios obtiveram uma média de 5 no indicador.

Embora a média do município A seja igual à do município B, a dispersão dos resultados no município A é bem maior. Em outras palavras, o município A possui escolas que tiveram notas muito boas e notas muito ruins no Ideb, caracterizando iniquidades dentro da rede e uma dispersão de aprendizagem tremenda. As escolas que se saíram muito bem trazem a média do município para patamares mais elevados mesmo o município tendo escolas com o Ideb muito baixo, onde o direito à aprendizagem não é totalmente concretizado!

Já no município B, as 30 escolas obtiveram Ideb mais similares entre si, estando mais agrupadas em torno da média e gerando uma dispersão menor. Em outras palavras, o município B, quando comparado com o A, está providenciando um ambiente mais igualitário de aprendizagem entre as escolas. Ou seja, sua rede não cria iniquidades educacionais em que uns aprendem muito e outros aprendem pouco!

### **A lição é que, para que se tenha**

Agora que você já coletou dados referentes às escolas para o diagnóstico, você deve desagregar o Ideb em seus componentes de origem, ou seja, avaliar os fatores que compõem o seu cálculo: fluxo e aprendizagem. Se o Ideb do seu município foi 5,4 em 2015, por exemplo, você terá que entender como o fluxo e a aprendizagem interagem para gerar esse número. Com isso, você poderá avaliar o que de fato está alavancando ou prejudicando o alcance das metas

**equidade em resultados de aprendizagem, é necessário que todas as escolas da rede integrem o processo de transformação educacional e que a dispersão dentro de uma rede seja a menor possível.**

É claro que algumas escolas podem se sobressair sobre as outras de forma meritocrática e se tornarem *outliers*. Esse processo pode ocorrer por vários motivos como, por exemplo, quando diretores desempenham seu papel de liderança, professores planejam suas aulas detalhadamente com outros educadores e se capacitam, etc. Porém, para que esse processo ocorra de forma justa, é preciso assegurar que todas as escolas tenham acesso aos insumos necessários para garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos!

**Dirigente de educação, você sabe sobre a dispersão de dados de aprendizagem na sua rede? Na opinião daqueles que fazem parte da rede, qual a origem dessa dispersão?**

projetadas para o Ideb: aprendizagem, fluxo ou ambos. Este será o próximo passo do diagnóstico.

Logo abaixo, sugerimos que você escreva os fatores do Ideb do seu município ou estado e que comece a refletir sobre quais desses dois componentes são os maiores responsáveis pela sua nota do Ideb.

Aconselhamos fortemente que o mesmo exercício seja realizado para cada escola como parte do diagnóstico, que você

e sua equipe obtenham o desagregado dessas informações para cada unidade de ensino (esses dados também podem ser obtidos para cada escola da rede por meio dos microdados fornecidos pelo INEP em <http://portal.inep.gov.br/microdados>), e que essas informações sejam amplamente discutidas com as escolas para que os educadores e gestores se apropriem delas

para a elaboração de estratégias pedagógicas e de gestão. Mais importante do que isso tudo, no entanto, é a criação de uma cultura onde as escolas também desenvolvam suas próprias metas para o Ideb e que monitorem esse progresso como parte integrante do seu aprendizado. Essa é a dinâmica necessária para a criação de uma gestão por resultados!

## MEU IDEB



Escreva o índice padronizado de aprendizado e de fluxo que compõem o IDEB do seu município ou estado:

$$\begin{array}{ccc} \text{.....} & \times & \text{.....} \\ \text{Nota Padronizada} & & \text{Taxa de Aprovação} \\ \text{SAEB/Anresc} & & \end{array} = \begin{array}{c} \text{.....} \\ \text{IDEB} \end{array}$$

Fonte: CEIPE-FGV

## 2.6 Diagnosticando a rede: aprendizado

Como visto no primeiro capítulo, parte do cálculo do Ideb é composta pela nota padronizada do Saeb e Anresc/Prova Brasil. Para diagnosticar o aprendizado dos alunos para além do Saeb e Anresc, é necessário que você e sua equipe criem avaliações padronizadas para a rede. O Saeb e a Prova Brasil, no entanto, são aplicados de dois em dois anos e, por isso, não providenciam informações para tomada de decisões de forma regular. De fato, eles apenas disponibilizam dois pontos de informação para auxiliar a tomada de decisões durante os quatro anos de gestão. Para que se possa tomar medidas mais adaptadas ao contexto e às urgências da rede, é aconselhável que se tenha o maior número de pontos

de informações possíveis, o que pode ser feito por meio da aplicação de avaliações formativas mais frequentes em paralelo com o Saeb e a Anresc/Prova Brasil (veja os estudos de caso no capítulo 4).

Muitas pesquisas já mencionam o fato de avaliações robustas terem um efeito positivo sobre os indicadores de aprendizagem dos alunos (Clarke, 2012). Municípios como o Rio de Janeiro e o Estado do Ceará, por exemplo, criaram provas e sistemas de avaliação como o Alfabetiza Rio, Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio - IDERIO e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE, respectivamente (Box Informativo nº 21). Por meio dessas avaliações, esses

entes federados são capazes de diagnosticar e monitorar crises de aprendizagem com maior frequência, tendo maior clareza sobre a progressão da aprendizagem dos alunos

ao longo do tempo, principalmente após a implementação de políticas públicas criadas para alavancar esses resultados.

### 2.6.1. Sistemas de avaliação estaduais

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Inep, existem no Brasil, 19 sistemas de avaliação estaduais, dos quais 14 estabelecem padrões de desempenho e escalas de proficiência para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, em Português e Matemática, por meio da **Teoria de Resposta ao Item - TRI** (Maria Bof, 2016). Esse método garante que as avaliações possam agrupar os alunos de forma progressiva e cumulativa,

ou seja, do menor para maior nível de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado, por exemplo) e com competências e habilidades acumuladas: se um aluno obtiver uma nota considerada adequada na escala de proficiência, isso quer dizer que ele também desenvolveu as habilidades dos níveis anteriores (abaixo do básico e do básico) (Maria Bof, 2016).

A gestão pode gerar esses pontos de informações adicionais sobre aprendizagem por meio de avaliações padrões somativas, bem como avaliações formativas de sala de aula conduzidas pelos próprios professores e desenhadas de forma a estarem alinhadas com o currículo. Com isso, professores podem dar feedbacks contínuos e construtivos para os alunos, escolas podem criar ambientes autônomos com responsabilização para os professores, e redes podem gerir recursos prioritários de olho na progressão das metas.

Embora exista certo ceticismo em relação a sistemas de avaliação externos baseados em testes padronizados, sabemos que objetivo desses exames e dos indicadores gerados por eles não é reprovar ou aprovar alunos ou ignorar complexidades

sociais. Pelo contrário, o objetivo é fornecer informações confiáveis e de fácil interpretação aos gestores e ao público sobre o desempenho do sistema como um todo. Estes indicadores permitem, de forma imparcial e objetiva, a comparação tanto de unidades entre si como das unidades ao longo do tempo. Desta forma, possibilitam a identificação daquelas (sejam estas escolas, regiões, municípios, estados ou mesmo o país) que precisam melhorar seus resultados, e a apontar o que é necessário fazer para promover essa melhoria. Afinal, ao querer saber qual direção caminho tomar numa viagem de carro, por exemplo, não adianta tentar usar um mapa em tamanho real. Você precisa de uma representação simplificada o bastante que te permita avaliar, com praticidade e objetividade, o melhor caminho a fazer!

Indicadores confiáveis são, portanto, uma das melhores ferramentas à disposição da sociedade para a elaboração e manutenção de políticas públicas eficazes. É a partir deles que são definidos os objetivos, fixadas as metas, comparados os desempenhos regionais, municipais ou das escolas, por exemplo, e avaliada sua evolução ao longo do tempo. Esse monitoramento permite identificar as melhores práticas, melhores métodos pedagógicos e, na outra ponta, os pontos que requerem maior atenção.

Em suma, embora não sejam capazes de mensurar todas as dimensões que

gostaríamos, os indicadores padronizados são instrumentos essenciais para a melhoria dos padrões de qualidade e implementação de novas políticas públicas. Cabe a nós utilizá-los com sabedoria e o cuidado de formular os diagnósticos corretos.

Abaixo, apresentamos um guia de como sua gestão pode implementar sistemas de avaliação de exames formativos para mensurar a progressão da aprendizagem, em conjunto com a prova Brasil, como parte integrante do monitoramento e avaliação da rede.



# FRAMEWORK DE IMPLEMENTAÇÃO

## ARRANJO INSTITUCIONAL

1. Política Pública: Primeiramente, determina-se como um sistema de avaliação formativa pode ser inserido como uma política pública do município/política pública do estado. Para isso, identificam-se os custos para o município, bem como os recursos humanos necessários para a criação e implementação do sistema. Esses e outros fatores irão determinar a periodicidade das avaliações nas escolas, se as avaliações serão amostrais, bem como quais séries serão avaliadas.

Em paralelo a este processo, também há o alinhamento, sensibilização e participação dos outros grupos de interesse. Afinal, a política pública é criada PARA os alunos e educadores - professores, coordenadores pedagógicos, etc - e gerida principalmente por esses atores, em conjunto com os especialistas, no processo de implementação. De fato, os gabinetes do poder Legislativo e Executivo devem apenas dar o pontapé inicial e monitorar o processo para que este se torne parte da cultura escolar.

## FEEDBACK

6. Capacitação: As escolas e os professores devem receber as informações sistematizadas, se possível, das habilidades desenvolvidas por cada aluno, e utilizá-las de forma a capacitar tanto o educador como o educando. Feedbacks rápidos e claros sobre quais habilidades não foram desenvolvidas por cada aluno garantirão que o professor compreenda a realidade de cada estudante, e aplique sequências didáticas específicas para cada uma delas. Em conjunto com análises de campo, as escolas podem receber feedbacks para além da dimensão pedagógica como, por exemplo, feedbacks sobre a dimensão física e estrutural. Ao longo do tempo, esses exames somativos ajudarão a rede a desenvolver sua própria cultura e estratégias para avançar seus resultados (exemplos: plataformas digitais com conteúdo para professores e cadernos pedagógicos da rede) com a gestão por resultados no centro desse processo de aprendizagem.

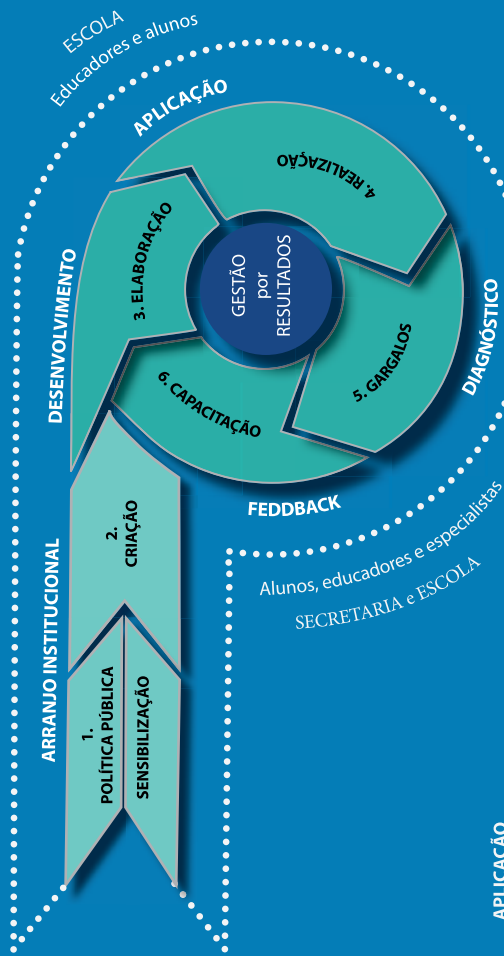
## Principais Atores:

GABINETES, SECRETARIA e ESCOLA

Dirigentes, alunos, educadores e especialistas

SECRETARIA e ESCOLA

Educadores e especialistas



## APLICAÇÃO

4. Realização: A avaliação é aplicada para os alunos nos anos avaliados (5º e 9º ano, por exemplo). A nota da primeira prova diagnóstica irá compor a linha de base da avaliação.

## DIAGNÓSTICO

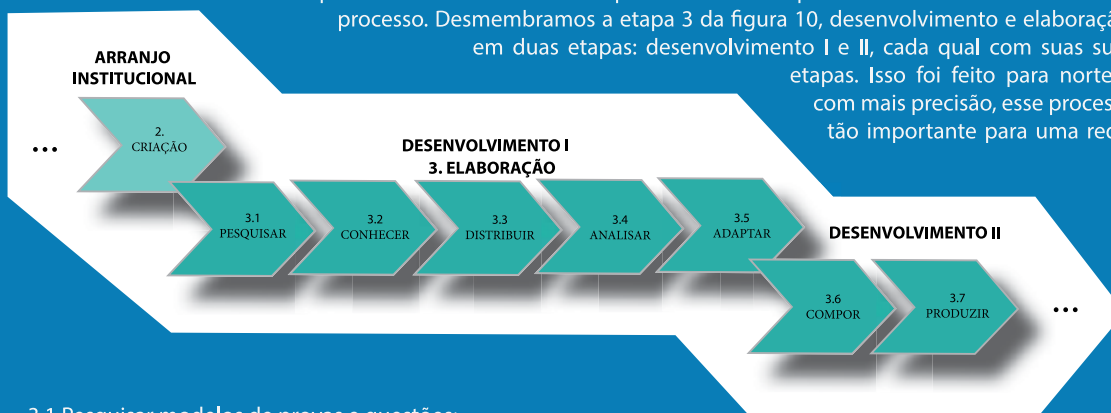
5. Gargalos: A avaliação gera dados sobre as habilidades avaliadas. Os dados irão destacar as habilidades que foram desenvolvidas e que não foram totalmente desenvolvidas pelos alunos durante o semestre e/ou ano letivo, evidenciando os gargalos de aprendizagem dos alunos. Ajudam a identificar, também, os gargalos estruturais, quando vinculamos os resultados à falta de insumos e falhas de processos escolares. Essas informações devem ser sistematizadas o mais rápido possível para a tomada de decisão pelos gestores e pelos professores.

## 2.6.2. Implementando Sistemas de Avaliação

Fonte: CEIPE-FGU

## ELABORAÇÃO de PROVAS

O arranjo institucional é geralmente consolidado por meio de uma comissão composta por especialistas da secretaria e professores das disciplinas de Português e Matemática. Eles são responsáveis por alinhar a prova com a matriz da Prova Brasil e, em seguida, participar do processo de elaboração da mesma (figura 10, etapa 3). Isso garantirá que a própria secretaria e os professores desenvolvam o expertise necessário para darem continuidade a todo o processo. Desmembramos a etapa 3 da figura 10, desenvolvimento e elaboração, em duas etapas: desenvolvimento I e II, cada qual com suas sub-etapas. Isso foi feito para nortear, com mais precisão, esse processo tão importante para uma rede.



3.1 Pesquisar modelos de provas e questões;

3.2 Conhecer os descritores (habilidades) da Prova Brasil;

3.3 Distribuir os descritores da Prova Brasil conforme organização do currículo da rede/escolas;

3.4 Analisar as questões das provas pesquisadas;

3.5 Adaptar as questões ao contexto local (vocabulário e estilo de enunciado);

3.6 Compor prova atendendo ao contexto local.

3.7 Elaboração da prova do professor com orientações, gabarito, ficha de avaliação do conteúdo e sugestão para próxima avaliação diagnóstica.

FONTE: CEIPE-FGV. Com contribuições da consultora Janaína Audino.

Quando uma rede pretende implementar seu próprio sistema de avaliação para coletar dados referentes à aprendizagem dos alunos, ela deve passar a seguinte mensagem para os alunos e professores:

**Alunos** - "Qual o problema de aprendizagem que devemos superar com você neste momento? ""Como podemos ajudá-lo para que você concretize o direito à aprendizagem? "

**Professores** - "Qual tipo de suporte precisamos providenciar para que você possa auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades? "

Para que isso ocorra, você precisa garantir que **TODOS** os educadores, professores e coordenadores pedagógicos entendam como avaliar descritores de provas e conectá-los às habilidades que serão avaliadas em cada item da prova (questão). Sem este conhecimento, a avaliação se torna obsoleta.

Os educadores precisam estar cientes do que será trabalhado, ou seja, compreender que tipo de questão avalia determinada habilidade e como desenvolver essa habilidade por meio de didáticas na sala de aula.

---

De fato, a devolutiva de uma nota do Ideb pode representar pouca coisa quando essa nota não está associada a algo tangível e/ou legível para o professor. Portanto, é necessário que essa nota seja desagregada, ou seja, desconfigurada até a menor unidade de compreensão possível. Por exemplo, quando uma avaliação é criada para monitorar e avaliar o aprendizado dos alunos, a rede pode desenvolver uma plataforma online onde boletins escolares mostram o desempenho de cada escola, bem como os resultados de cada aluno para o professor. Por meio desse diagnóstico e do acesso aos dados, o professor poderá saber quais habilidades obtiveram os menores índices de acerto, compreendendo, pedagogicamente, quais

práticas e estratégias de ensino devem ser renovadas.

Essa devolutiva é essencial para a rede pois é por meio dela que são elaboradas oficinas de aprendizado e colaboração entre os professores para que estes possam melhor trabalhar sequências didáticas. Dessa forma, os educadores são capacitados para dar e receber feedbacks construtivos e rápidos sobre práticas de ensino em sala de aula, bem como retornos para os próprios alunos. As escolas precisam se ver nesses resultados e compreendê-los para incorporarem práticas de auto responsabilização e liderarem a mudança em suas próprias unidades de ensino com o acompanhamento da rede.

---

Além de implementar avaliações, é importante criar hipóteses robustas sobre o que está levando alunos e escolas a obterem índices baixos de aprendizagem. Para isso, você e sua equipe devem entender a realidade a qual alunos e professores estão inseridos e principalmente os empecilhos estruturais, sejam eles sociais e/ou econômicos, que estão gerando estes resultados. Isso pode incluir, por exemplo, a carência de materiais e apoio pedagógico para os professores ou

a insuficiência de alimentação e transporte escolar para os alunos da rede básica, entre outros. A partir desse levantamento, você poderá orientar as escolas, gestores e professores a tomarem as medidas mais eficazes para solucionar estes problemas. Esse processo de monitoramento e avaliação é exatamente o processo que levou as cidades dos estudos de caso no capítulo 4 a alavancarem mudanças no cenário educacional.

## 2.7. Diagnosticando a rede: fluxo

O outro grande indicador que compõe o IDEB e deve ser monitorado com atenção é o fluxo (por meio da taxa de aprovação), já que pretendemos que os estudantes não percam tempo com repetências durante a trajetória escolar.

Da mesma forma que é possível monitorar o aprendizado, é possível ter clareza sobre os gargalos existentes no fluxo de um sistema educacional por meio de algumas ferramentas. Utilizamos e encorajamos dirigentes de educação a utilizarem uma tabela de fluxo, ou “tabela de sobrevivência”, para caracterizar o fluxo dos alunos na rede, bem como visualizar a ineficiência na aplicação de recursos gerada pela reprovação (que ainda é erroneamente utilizada no Brasil como um instrumento pedagógico).

Na tabela de fluxo abaixo, caracterizamos uma rede fictícia de 1 mil alunos que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental em 2008 (tabela 8, 1º ano). Neste ano, 885 alunos foram aprovados para o segundo ano do ensino fundamental (1º ano, 2008, coluna A), 100 foram reprovados (1º ano, 2008, coluna B) e permanecem nessa etapa de ensino, e 15 abandonaram os estudos (1º ano, 2008, coluna D), totalizando os 1 mil alunos no início do 2º ano.

Em 2009, dos 100 alunos reprovados em 2008, 55 foram aprovados para o segundo ano em 2010 (1º ano, 2009, coluna A), 30 foram reprovados na mesma etapa de ensino (1º ano, 2009, coluna B), e 15 abandonaram a escola (1º ano, 2009, coluna D). Neste mesmo ano de 2009, dos 885 estudantes que foram aprovados e ingressaram no

segundo ano, 810 foram aprovados para o terceiro ano em 2009 (2º ano, 2009, coluna A), 75 foram reprovados (2º ano, 2009, coluna B) e, portanto, permaneceram nessa etapa de ensino em 2009, e nenhum estudante abandonou a escola.

Já em 2010, dos 30 alunos que foram reprovados consecutivamente em 2008 e 2009, 20 foram aprovados (1º ano, 2010, coluna A), 5 foram reprovados (1º ano, 2010, coluna B) e 5 abandonaram a escola (1º ano, 2010, coluna D). Já que 75 alunos foram reprovados em 2009 no segundo ano (2º ano, 2009, coluna B), eles permanecem na mesma etapa de ensino e se somam àqueles que haviam sido reprovados no primeiro ano em 2008, mas que foram aprovados em 2009 (1º ano, 2009, coluna A), gerando um total de 130 alunos (75+55), e assim por diante, até esse grupo de 1000 alunos chegar ao 9º ano e se graduar.

Esse cálculo matemático, que é demonstrado na tabela 3 logo abaixo, dá origem à tabela de fluxo ou “sobrevivência” (tabela 9) – que é assim chamada por motivos bem especiais, já que ela sistematiza informações pertinentes à persistência dos alunos durante a trajetória escolar: aqueles que conseguem iniciar e terminar os estudos, seja lá qual ano for, e aqueles que, infelizmente, por alguma razão, não conseguem concluir o ensino. Para simplificar os cálculos, não colocamos o influxo de alunos que poderiam ter retornado em algum momento para a sala de aula, mas isso também é algo que pode ser feito e avaliado por meio desta tabela

		1º Ano				2º Ano					
		A. Aprovado	B. Reprovado	C. Total	D. Abandono			A. Aprovado	B. Reprovado	C. Total	D. Abandono
2008	1000	885	100	985	15	885	810	75	885	0	
2009	100	55	30	85	15	130	100	20	120	10	
2010	30	20	5	25	5	40	32	4	36	4	
2011	5	3	1	4	1	7	2	1	3	4	
2012	1	1	0	1	0	2	1	0	1	1	
2013											

Fonte: CEIPE-FGV

Ao examinar a tabela de fluxo a seguir, originada pelos cálculos da tabela anterior (Tabela 8), percebemos que apenas 500 alunos dos 1 mil iniciais graduaram na idade certa, ou seja, não reprovaram em nenhuma etapa de ensino (tabela 9, 2007, coluna graduados). Os outros 500 alunos ou abandonaram o ensino fundamental ou repetiram de ano pelo menos uma vez entre 2008 e 2017. Na mesma tabela, você pode verificar que foram necessários CINCO anos para que 963 alunos dos 1 mil fossem aprovados no primeiro ano, entre 2008 e 2012. De fato, se contássemos cada ano que cada um dos 964 alunos levou para concluir essa etapa de ensino (1º ano do ensino fundamental) – representado pela linha “Estudantes em anos” na tabela 9 – e somássemos aos anos cursados pelos alunos que entraram na rede mas abandonaram os estudos em algum momento (36) e também a todos os anos de repetência (136), contaríamos 1136 anos.

Se todos os 1 mil alunos tivessem concluído essa etapa de ensino em um ano, teríamos somado 1 mil anos no total. Portanto, para essa etapa de ensino, houve 136 anos adicionais aos 1 mil anos (cada aluno representando um ano) que seriam necessários caso todos os alunos

tivessem progredido no tempo certo. Se considerássemos que o valor médio anual por estudante em 2008 foi R\$ 2.739,00 e multiplicarmos os 136 anos por esse custo médio, iríamos apurar que o Estado teve que investir R\$372.504,00 reais adicionais por causa da reprovação, o que poderia ser aplicado em outros insumos escolares se todos os 1 mil alunos tivessem aprendido e passado para a próxima etapa de ensino ainda em 2008.

Para facilitar a compreensão, não estamos considerando a taxa de desconto anual nesse cálculo de custo, bem como eventuais ajustes no custo médio por aluno, mas é algo que também pode ser levado em consideração e ser aplicado na construção de uma tabela como esta em sua secretaria. A ideia central desta tabela é demonstrar, além do fluxo, o custo direto que a reprovação causa no orçamento. Falamos sobre custo direto pois a reprovação também gera um custo social para a sociedade. Quando estamos lidando com fluxo, estamos lidando, na realidade, com a vida das pessoas, seus sonhos e suas próprias metas e, portanto, com o projeto coletivo de país que sonhamos para o século 21. Como vários estudos já demonstraram, quando um aluno reprova ou abandona a escola, ele tem uma menor

### Tabela de Sobrevivência Trajetória dos grupos de estudantes Ensino Fundamental I & II

Fonte: CEPE/FGV.

Custo médio por estudante por ano: R\$ 2,739 reais

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Ainda no Sistema	Graduados
2008	1000									1000	-
2009	100	885								985	-
2010	30	130	810							970	-
2011	5	40	130	750						925	-
2012	1	7	57	120	710					895	-
2014	0	2	6	60	200	600				868	-
2015	0	0	2	6	100	110	580			798	-
2016	0	0	0	2	15	85	120	550		772	-
2017	0	0	0	0	4	18	90	120	510	742	500
2018	0	0	0	0	0	5	18	90	119	232	110
2019	0	0	0	0	0	0	5	25	85	115	80
2020	0	0	0	0	0	0	0	7	24	31	21
2021	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	6
2022	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2023	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2024	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estudantes em	1136	1064	1005	938	1029	818	813	792	744	8339	717
Promovi-	964	945	903	866	792	768	750	725	717	7439	
Repetentes	136	100	60	35	163	26	45	42	19	626	
Abandono	36	19	42	37	74	24	18	25	8	283	
Custo Inicial Direto*	372504	273900	164340	95865	446457	71214	123255	115038	52041	R\$ 1714614	

probabilidade de ocupar um emprego formal e ser autônomo financeiramente, cuidar de sua saúde, participar de forma

ativa e cidadã em sua comunidade, etc (IKEDA & GARCÍA, 2014).

Por meio dessa tabela de fluxo, você poderia facilmente verificar quais etapas de ensino estão levando mais tempo para serem concluídas. Por exemplo, verifique se o número de anos necessários para concluir os anos iniciais do ensino fundamental decresce ao longo dos anos - de 1136 no 1º ano para 938 no 4º ano -, mas que este aumenta novamente para 1029 anos no 5º ano do ensino fundamental II, isso quando 710 alunos entraram na etapa de ensino sem serem reprovados em nenhuma etapa anterior.

Nesse caso, o gestor poderia buscar o motivo desse crescimento anormal, visitando escolas, conversando com diretores, professores e alunos e tentando avaliar quais os motivos que levaram a esses casos de repetências e abandono. Aqui, também, você poderia avaliar qual o perfil dos alunos que estão sendo

reprovados e abandonando a escola, desenvolvendo, assim, um olhar especial para a equidade da rede! Por exemplo, dos alunos que compõem os 163 anos de reprovação no quinto ano, quantos vinham de camadas sociais mais baixa e qual a sua etnia e gênero?

Além disso, essa tabela lhe fornece as condições para calcular a taxa de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série, entre outras (Box Informativo nº 22). Todas essas informações podem ser calculadas e, então, utilizadas para efetuar uma análise sistemática dos gargalos na rede. De fato, orientamos os dirigentes a obterem esses dados para o diagnóstico e conhecerem quais etapas de ensino possuem a maior taxa de reprovação e abandono da rede, além de em quais etapas os alunos obtêm a maior taxa de aprovação.

## Indicadores de fluxo

Para uma análise aprofundada dos termos e indicadores de fluxo, acesse o Dicionário de Indicadores Educacionais do INEP em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/26>.

Vale salientar que esta tabela foi construída para mostrar uma realidade de um município fictício, mas que ela pode ser construída para retratar a realidade do seu município ou estado. Em uma tabela que ocupa apenas uma página, você pode analisar quais os gargalos existentes e agir junto com sua equipe para saná-los. Salientamos que a análise foi conduzida por todo o ensino fundamental, mas que ela pode ser feita, por exemplo, apenas

para os anos iniciais, bem como para o ensino médio e para os alunos do EJA, exclusivamente. Não necessariamente ela precisa ter esse formato específico. Inclusive, qualquer pessoa poderia avaliar, por exemplo, a permanência de professores novatos na rede usando essa tabela, avaliando quantos professores permanecem na rede ao longo dos anos. A lógica por trás da tabela é o que importa!

Em suma, essa tabela e as informações que ela fornece te ajudarão a mapear quais etapas de ensino possuem os maiores gargalos da rede, os custos diretos gerados pela reprovação e a eficiência do sistema, entre outras coisas! Esse tipo de visualização dará o suporte necessário para que dirigentes da educação possam tomar medidas quanto à origem dos gargalos e solucioná-los e, dessa forma, ajudar os alunos a passarem pelas etapas de ensino na idade certa, garantindo o direito à educação com qualidade e equidade.

Antes de concluir o diagnóstico, ressaltamos que você e sua equipe devem sempre zelar e prezar pela veracidade dos dados, bem como monitorar se eles realmente representam

a realidade de cada escola.

Como já explicado, os dados que compõem o Ideb são oriundos dos sistemas de avaliação de aprendizagem do Aneb e Anresc e do Censo Escolar. É importante que os dirigentes da educação, junto com suas equipes, criem estratégias de planejamento e processos de fluxo para preencher e validar as informações repassadas pelas escolas para o Censo Escolar (Box Informativo nº 23). Dessa forma, a gestão terá como identificar erros no preenchimento e problemas de comunicação, assim garantindo que os dados fornecidos tenham os três pilares de um indicador robusto: confiabilidade, validade e continuidade.

## Preenchimento do Censo Escolar

O MEC também costuma disponibilizar orientações para o preenchimento do Censo Escolar. Você pode começar a elaborar os fluxos e processos de validação da rede por meio das sugestões do Ministério. Acesse o portal do MEC e leia publicações referentes ao Censo Escolar como, por exemplo, o livro “Orientações de Preenchimento do Censo Escolar 2016: Programas e Políticas Federais.”

## 2.8 Concluindo: próximos passos

Agora que você tem os dados e a sistematização de informações em mãos por meio de um diagnóstico, já pode seguir adiante e utilizar as melhores estratégias para solucionar vários gargalos. No próximo capítulo, vamos retratar quais os maiores desafios para a rede

básica e apresentar algumas sugestões para solucionar estes problemas. Embora não exista uma receita para solucionar os problemas da educação, apresentaremos propostas que podem te guiar no caminho da transformação educacional. Mãos à obra e boa leitura!



### Apoio ao Plano Municipal de Educação – Pelotas

#### Desafios

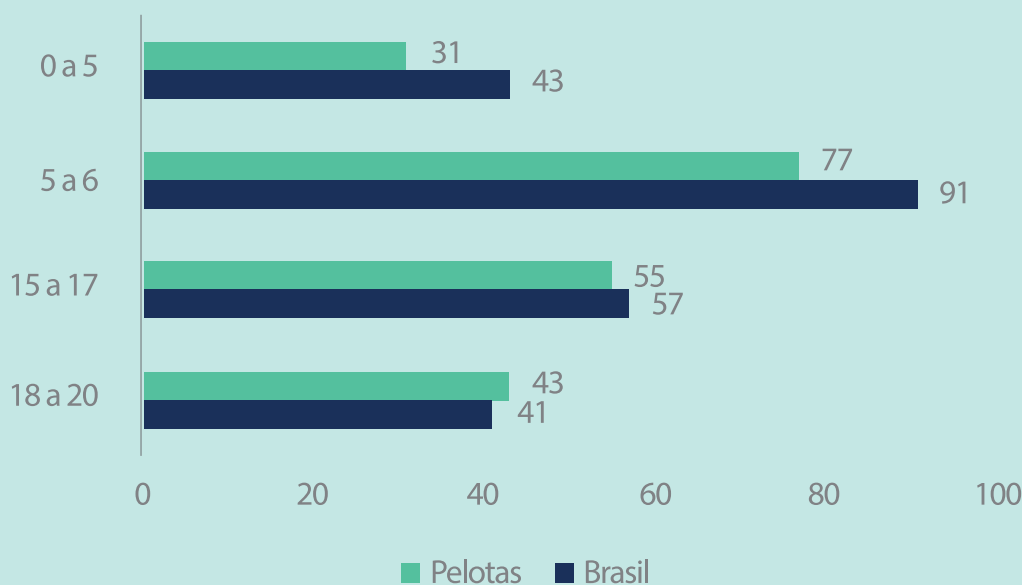
Situada ao sul do estado do Rio Grande do Sul, Pelotas concentra 342.873 habitantes, figurando na terceira posição das cidades mais populosas do Estado e na nona posição entre municípios gaúchos mais ricos, com PIB de 5 milhões de reais em 2013. Distante 250 quilômetros de Porto Alegre, Pelotas é considerada uma capital regional, destacando-se como principal centro comercial do sul do Estado gaúcho e polo regional de indústrias ligadas ao agronegócio. A cidade se divide em nove distritos: Pelotas, Cascata, Cerrito Alegre, Colônia Z/3, Monte Bonito, Quilombo, Rincão da Cruz, Santa Silvana e Triunfo. Pelotas conta com bons índices de desenvolvimento humano e social, embora ainda enfrente importantes desafios nas áreas de saúde e educação. Foi a terceira a integrar o Programa Juntos Pelo Desenvolvimento Sustentável, em outubro de 2013, com a realização da Frente de Escritório de Gerenciamento de Projetos (EGP) e, pouco depois, a de Cocriação de Serviços em Saúde. Desde então, diversas frentes de trabalho foram implementadas com o apoio da Comunitas

e o acompanhamento de um Núcleo de Governança, que atua em sinergia com a administração municipal na formulação, implementação, no monitoramento e na avaliação de soluções para alguns dos principais desafios da gestão da cidade. Especialmente nas áreas da saúde e da educação, a parceria com a Comunitas revelou à gestão municipal importantes oportunidades de fortalecimento das políticas sociais para a melhoria dos serviços oferecidos à população. Ao isolarmos a dimensão de educação do índice IFDM<sup>3</sup>, Pelotas se mantém na faixa de “desenvolvimento moderado” desde 2009, mas seu desempenho cai de forma significativa quando comparado a outros municípios do Estado (449º) e do país (4.064ª posição) Entre as informações que compõem essa dimensão, podemos destacar o número de matrículas na educação infantil, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ensino fundamental, bem como número de docentes com ensino superior e distorção idade-série neste ciclo.

No Censo de 2010, Pelotas registra baixos índices de acesso à educação infantil, quando confrontados com as médias nacionais. Enquanto a proporção de crianças de zero a cinco anos que frequentavam a escola no Brasil era de 43% em 2010, no município gaúcho apenas 31% delas estavam na escola. O mesmo se observa em relação à faixa etária de cinco a seis anos: 91% da população nacional

estão na escola, contra 77% em Pelotas. A diferença cai ao analisar os jovens: 57% entre 15 e 17 anos no Brasil, em 2010, haviam concluído o ensino fundamental; em Pelotas, no mesmo ano, essa proporção chegava a 55%. E dos 18 a 20 anos que completaram o ensino médio, foram 41% da população nacional e 43% dos jovens pelotenses.

### Acesso à educação - Censo 2010



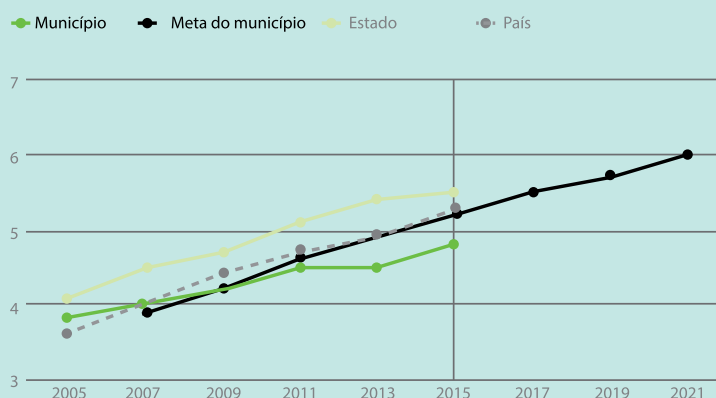
<sup>3</sup>Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & renda, Educação e Saúde. é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais. Para mais informações sobre a metodologia do índice e análise da série histórica disponível (2005 a 2013), acesse <<http://www.firjan.com.br/ifdm/>>.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>4</sup> de 2015, Pelotas cresceu (4,8), mas não atingiu a meta definida para o município, de 5,2. Em que pese os avanços indicados pela evolução dos índices entre 2013 e 2015, pode-se afirmar que a ampliação do acesso e a qualidade da educação ainda são importantes desafios do Plano Municipal de Educação (PME).

Os planos de educação são os mais importantes instrumentos da política

educacional, pois decidem as metas de médio e longo prazo e garantem a continuidade das políticas públicas, já que, quando sancionados possuem vigência de dez anos. Os planos também têm o papel de orientar a formulação de políticas de gestão educacional e de referenciar o controle social e a participação cidadã na área. Igualmente, promovem a articulação de todo o atendimento educacional em um território.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Como forma de possibilitar um processo de construção de um Plano Municipal mais amplo e participativo, a Comunitas promoveu a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e a Fundação Itaú Social. Desde 2002 a Fundação Itaú Social (FIS) atua na área educacional e um dos projetos que desenvolve é o “Programa Melhoria da Educação no Município”. O objetivo principal é a formação continuada de gestores municipais e uma das ações previstas é o desenvolvimento dos

planejamentos de curto e longo prazo, que contemplam a elaboração do Plano Municipal.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014 (Lei 13.005), determinou que os municípios elaborassem também seus Planos Municipais de Educação (PME) no prazo de até um ano após a publicação da lei. À época da sanção, estima-se que mais de 50% dos municípios não possuíam planos municipais e muitos outros contavam com

<sup>4</sup>Formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para mais informações sobre o Ideb, acesse <http://ideb.inep.gov.br/>

o instrumento, mas não o aplicavam em suas políticas educacionais.

Sob pena de terem o acesso a recursos provenientes do Governo Federal bloqueados, os municípios foram incentivados a partir de 2014, a desenvolverem seus Planos Municipais (PME), tendo como prazo para sancioná-los a data de 24 de junho de 2015.

Com a publicação da lei 13.005/14, fez-se necessária a adequação do Plano Municipal de Educação de Pelotas, aprovado pela lei 5.871, de 4 de janeiro de 2012, e pensado para o decênio 2011-2020. O processo de adequação teve início em dezembro de 2014, com a participação de diversas instituições representativas da comunidade e da sociedade civil envolvidas com a

educação no território pelotense.

Nesse contexto, foi identificada a oportunidade de apoiar o município de Pelotas na atualização de seu PME. A frente de trabalho de Apoio ao Plano Municipal de Educação teve como objetivo assessorar a coordenação do grupo de trabalho responsável pela elaboração do Plano Municipal de Educação pelotense.

Entre os interlocutores do projeto, além da Comunitas e a Fundação Itaú Social, participaram: Secretaria de Educação e Desporto de Pelotas, Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Cultura, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Promotoria Regional de Educação, Grupo Educação e Sindicato dos Municipários de Pelotas.

## Metodologia

Durante a elaboração do PME, a prefeitura de Pelotas teve como premissa definir metas que não partissem de decisões unilaterais, tomadas unicamente pelo poder público. O objetivo era ouvir a comunidade e seus diferentes atores para que essa agenda fosse construída em coautoria com a sociedade.

Com o apoio do Programa Juntos e a metodologia da Fundação Itaú Social, foram realizados quatro encontros presenciais de caráter reflexivo/formativo para coleta de dados e encaminhamentos. Também ocorreram encontros presenciais

periódicos, que buscaram reconhecer a prática educacional do município, alinhados a discussões teóricas numa uma relação dialógica reflexiva, que subsidiaram o passo a passo da construção/revisão do Plano Municipal de Educação.

Os envolvidos diretamente nas frentes de ação (gestores, técnicos da Secretaria da Educação e participantes do grupo de trabalho), também receberam assessoria à distância, o que permitiu o acompanhamento das ações desencadeadas, a partir do plano de trabalho.

Os passos para a elaboração do Plano Municipal de Educação – Metodologia do Programa Melhoria da Educação no Município

1º Passo Organização do Órgão Gestor da Educação

2º Passo Constituição do Fórum Municipal de Educação

3º Passo Articulação política

4º Passo Ações de mobilização para a formação do Grupo de Trabalho

5º Passo Instalação do Grupo de Trabalho para a elaboração/revisão do PME

6º Passo Avaliação diagnóstica da educação do município

7º Passo Ações de mobilização para promover a participação social

8º Passo Elaboração dos objetivos, metas e ações do PME

9º Passo Organização da Conferência Municipal de Educação

10º Passo Realização da Conferência Municipal de Educação

11º Passo Redação final do PME

12º Passo Tramitação interna no governo

13º Passo Encaminhamento do PME à Câmara Municipal

14º Passo Execução, monitoramento e avaliação das ações do PME

**Fonte:** Fundação Itaú Social<sup>5</sup>

## Resultados

Foram realizadas as pré-conferências e Conferência Municipal de Educação com a participação da comunidade e de uma comissão ampliada, composta por representantes de instituições de ensino superior. Conselho Municipal de Educação, 5ª Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria de Cultura (Secult), escolas especiais, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (Condica), Promotoria Regional da Educação, Grupo EducAção e Sindicato dos Municípios de Pelotas (Simp). Além disso, participaram as secretarias municipais de Cultura, Saúde, Justiça Social, Desenvolvimento

Econômico e Turismo.

Durante a pré-conferência foi apresentado o diagnóstico do ensino em Pelotas, dividido em eixos temáticos: ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA) e ensino médio; educação infantil; ensino superior e gestão e financiamento. A partir das discussões, foi elaborado o documento-base do plano para ajustes e aprovação final na Conferência Municipal. Após o que a versão final do PME seguiu para votação na Câmara dos Vereadores.

O Plano Municipal de Educação (PME) foi então aprovado pela Câmara e, no

<sup>5</sup>*Diálogos sobre a gestão municipal: passo a passo do Plano Municipal de Educação / [coordenação Editorial Sonia Dias, Tatiana Bello Djrdjran]. -- São Paulo: Fundação Itaú Social, 2014.*

mesmo dia 24 de junho de 2015, o prefeito sancionou a Lei nº 6.245, instituindo o plano de Pelotas, com vigência de dez anos. Em novembro de 2015, foi constituído o Fórum Municipal de Educação com a missão de implementar o plano. Foram realizadas visitas às unidades escolares, com a participação de técnicos da Secretaria, para mobilizar os gestores e comunidade escolar, além de coletar

informações que subsidiaram a avaliação diagnóstica

Uma pré-conferência de educação foi realizada para promover debate com a comunidade escolar e demais parceiros sobre a situação da educação no município. O encontro ocorreu durante o processo de construção do PME, que foi organizado por eixos temáticos.

## Proposta de agenda da Pré-conferência do PME em Pelotas

### Definições:

- Grupos organizados por eixos temáticos e temas transversais;
- Todos os encontros concentrados no dia 15.04;
- Confirmar: Local e horários dos grupos;
- Definir mediadores dos grupos:

### Proposta de metodologia:

- Apresentar aos grupos, organizados por eixos temáticos e temas transversais:
- O que é o PNE, por que revisar o PME Pelotas?
- Enfatizar que o PME é um instrumento de planejamento, perenidade da política pública educacional do município;
- Resgate do status de elaboração e panorama geral do processo, dando ênfase a participação dos professores, comunidade escolar e suas contribuições.

### Apresentar os encaminhamentos dos trabalhos aos grupos:

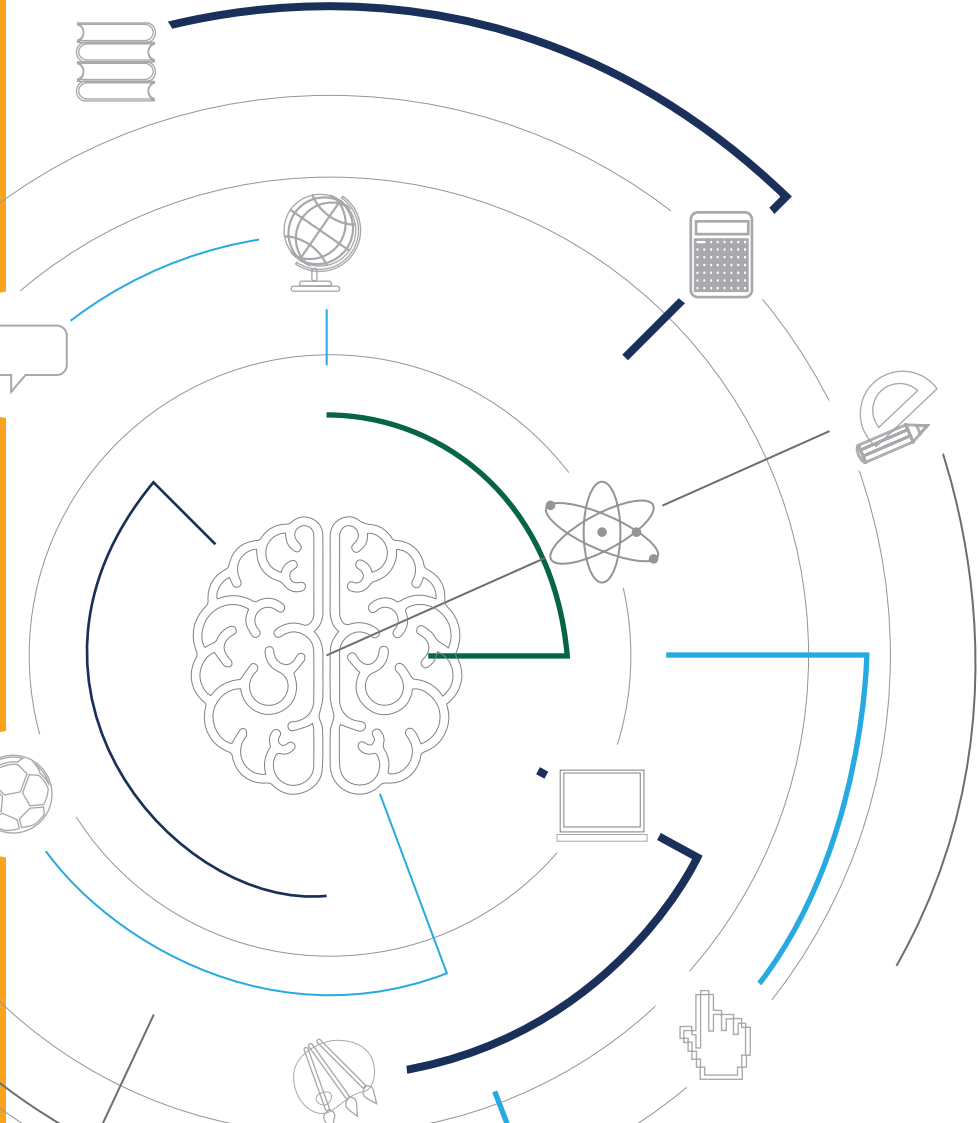
- 1º Momento apresentação da avaliação diagnóstica por eixos temáticos e temas transversais;
- 2º momento individual: chuva de ideias, a partir do roteiro do instrumento estruturado e registro das contribuições individuais;
- 3º momento coletivo: abertura para os debates no grupo;
- 4º sistematização coletiva das contribuições individuais.

*Informações retiradas do relatório do projeto*









## CAPÍTULO 3

**Desafios e Estratégias para alavancar o seu Ideb**

## 3.1 Introdução

Com as informações coletadas por meio do seu diagnóstico, você descobrirá quais os principais gargalos e lacunas da sua rede e identificará se estão prioritariamente enraizados no fluxo escolar, na aprendizagem dos alunos, e/ou em iniquidades entre os diferentes grupos de estudantes.

Essas informações, todavia, apenas fornecerão o ponto de partida na jornada da transformação educacional. A partir do momento em que você reconhece e cria o senso de urgência para alavancar todas as mudanças, é necessário descobrir quais ações terão o maior impacto na resolução dos problemas da rede. **Cada uma das**

**estratégias existentes é baseada em uma teoria da mudança**, ou seja, em uma convicção de que uma ação específica vai gerar uma mudança sistêmica no conhecimento, nas atitudes e/ou nas crenças das pessoas.

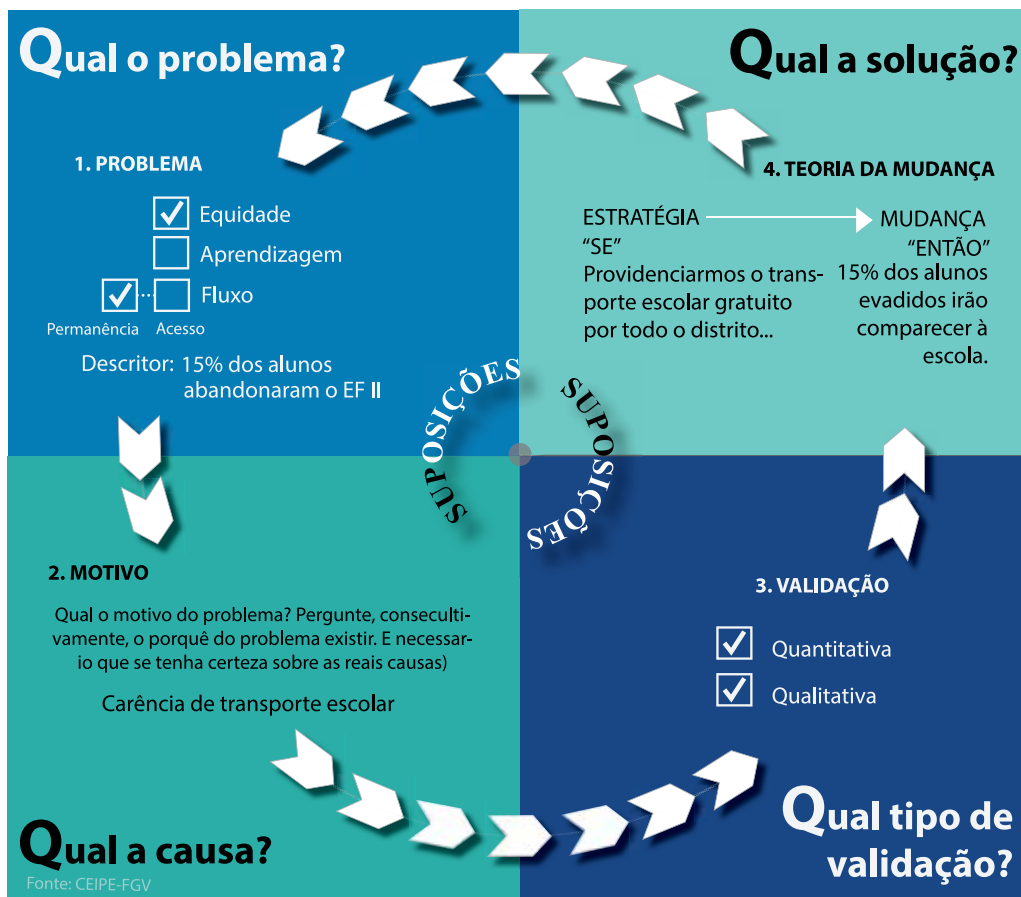
Por exemplo, se a sua rede identificasse, por meio do diagnóstico quantitativo e de um questionário enviado às famílias e aos professores, um problema de fluxo onde 15% dos alunos no ensino fundamental II abandonaram a escola durante o último ano letivo, devido à carência de transporte escolar gratuito nas áreas mais longínquas do município (ou seja, um problema de fluxo), então a teoria da mudança seria:

**“SE** providenciarmos o transporte escolar gratuito para todo o município, **ENTÃO** os 15% de alunos evadidos comparecerão à escola.”

O framework de ação 4Q's traz um passo a passo para que você, gestor, saiba identificar as melhores ações a serem tomadas diante de cada um dos diversos

desafios que enfrentará, após obter clareza sobre as lacunas e gargalos presentes em sua rede (Box Informativo).

## Box informativo | Framework de ação 4Q'S



O primeiro passo a ser tomado é efetuar a análise do problema e do(s) motivo(s) que o geraram, rotulando-o como uma das questões listadas abaixo:

- 1) Fluxo (acesso e permanência);
- 2) Fluxo e equidade;
- 3) Aprendizagem;
- 4) Aprendizagem e equidade;
- 5) Fluxo e aprendizagem;
- 6) Fluxo, aprendizagem e equidade.

Note que desmembramos o problema de fluxo em duas subcategorias, acesso e permanência. Ademais, o problema da

equidade estará sempre atrelado a um problema de fluxo (acesso e permanência) e/ou aprendizagem. Isso ocorre porque a equidade é, antes de mais nada, uma questão relativa à acessibilidade da escola a todos os grupos e camadas sociais. Algumas das principais questões que mensuramos, por exemplo, são quanto ao acesso que grupos de diferentes realidades socioeconômicas têm à escola, qual a diferença nos índices de permanência desses grupos na escola, e qual os diferentes níveis de aprendizagem que eles obtêm quando conseguem frequentar instituições de ensino regularmente.

Na segunda etapa, confirmamos a causa do problema por meio de dados qualitativos e quantitativos (quadro 3. “Validação” no framework), ou seja, informações oriundas de questionários, entrevistas e do próprio diagnóstico. É necessário ter certeza de que a causa do problema foi validada tanto por dados quantitativos quanto qualitativos, para então refletir sobre quais estratégias adotar.

Por fim, avaliamos uma ou mais soluções que possam gerar a mudança esperada nos conhecimentos, atitudes e/ou crenças das pessoas (quadro número 4, “Teoria da mudança”). Para isso, **desmembramos a teoria da mudança em duas etapas: uma que descreve a ação proposta como solução para o problema, o “SE”, e outra que descreve a mudança**

### **esperada quando a solução proposta for empregada, o “ENTÃO”.**

No final do processo, ou seja, quando a proposta for implementada por meio de um projeto ou política pública, os gestores vão avaliar se realmente essa teoria da mudança (que no caso do município referido acima seria a de providenciar o transporte gratuito), cumpriu com o esperado - os alunos evadidos voltam a comparecer à escola. Esse último passo requer que o gestor e sua equipe revalidem o problema e efetuem todo o processo de avaliação novamente, incluindo a reavaliação dos dados e a proposição de uma nova ação para mudança, até que o problema seja completamente superado.

No exemplo, identificamos que os 15% de alunos do ensino fundamental II que abandonaram a escola durante o último ano letivo configura um problema tanto de fluxo (acesso) como de **equidade**. Isso porque esses alunos são oriundos das áreas mais longínquas do município, onde possivelmente estão os alunos com Inse baixo e/ou muito baixo, por exemplo (veja a tabela 4 no capítulo 2).

Encorajamos os gestores a utilizarem o “Framework de ação 4Q’s” porque ele deixa claro quais os passos a serem tomados para a implementação de uma estratégia de mudança. Além disso, ele evidencia alguns pontos importantes

sobre sua implementação. Se houver algum problema em alguma das etapas, seja ela a primeira ou a segunda, e/ou se os dados não validarem as causas do problema, é muito provável que a estratégia empregada não gere resultados, ou seja, que a teoria da mudança não gere benefícios.

Por exemplo, no contexto acima sobre evasão escolar, a seguinte teoria da mudança teria, provavelmente, pouca ou nenhuma influência sobre a atitude dos alunos de abandonar a escola, dado que o problema era a carência do transporte escolar:

**“SE** providenciarmos mais carteiras nas salas de aula, **ENTÃO** os 15% de alunos evadidos irão comparecer à escola.”

Embora a infraestrutura, como por exemplo as carteiras, possa fornecer um ambiente de conforto aos estudantes, essa ação está mais ligada à **permanência** do estudante na escola do que ao **acesso**, quiçá à **aprendizagem**. Afinal, ter carteiras em sala de aula não é garantia de aprendizagem por parte dos alunos uma vez que são necessários outros processos para que ela se concretize como, por exemplo, a qualidade dos professores e dos planos de aula.

De fato, esse é um processo cíclico, cuja probabilidade de sucesso depende, inevitavelmente, da forma como todas as etapas são desenvolvidas. A seguir, exemplificamos casos em que etapas iniciais não são corretamente planejadas, levando ao fracasso parcial ou total do trabalho do gestor e da equipe, bem como ao desperdício de recursos públicos.

No caso do município com 15% de taxa de abandono anual, se, no diagnóstico, a equipe tivesse relatado apenas que os pais não possuíam condições financeiras para custear gastos com transporte, mas deixasse de incluir informações sobre uma percepção dos pais dos alunos evadidos de que as escolas não estavam ensinando os filhos corretamente, então, provavelmente, apenas a oferta de um transporte escolar

gratuito não fosse resolver o problema.

O problema referente à ausência de condições financeiras dos pais para custear o transporte escolar é restrito à oferta, enquanto a questão da percepção dos pais é relativa à demanda (Box Informativo). Seguramente, neste caso, outras estratégias e ações deveriam ser desenvolvidas como, por exemplo, uma campanha de sensibilização para os pais, coordenada pelo município em conjunto com o Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, bem como a melhoria de outros fatores relacionados à qualidade da escola. Dessa forma, a percepção dos pais também poderia ser trabalhada e o problema solucionado.

De forma análoga, é como se uma médica diagnosticasse um paciente que apresentasse dores de cabeça e lhe prescrevesse analgésicos, enquanto na realidade ele sofre de enxaqueca e a dor fosse causada por pressão alta, que deve ser tratada com anti-hipertensivos. O analgésico não surtiria efeito sistêmico algum de longo prazo nas dores do paciente. **Em outras palavras, a identificação e a definição correta do problema são tão importantes quanto as estratégias e soluções propostas.**

### 3.1.2. Problemas de Oferta e Demanda

Além de identificar se o problema está no fluxo, na aprendizagem e/ou na equidade, é vital que você e sua equipe saibam se a lacuna e/ou gargalo da rede foi gerado por um problema de oferta ou demanda. Ambos requerem ações bem distintas, pois o primeiro estaria relacionado à oferta insuficiente de serviços públicos educacionais, enquanto o segundo refere-se à falta de procura da população pelos serviços educacionais oferecidos.

**Problemas de oferta** estão vinculados à forma como são gerenciados processos e

mapeamentos de recursos para a oferta de bens e serviços em educação, como por exemplo a disponibilidade de vagas em creches. Eles estão, portanto, diretamente ligados ao papel de liderança dos dirigentes de educação - prefeitos e governadores - na provisão desses bens públicos.

**Problemas de demanda** estão muitas vezes relacionados ao imaginário e preferências das pessoas sobre determinado produto ou serviço. Por exemplo, no caso sobre o abandono, se os pais dos alunos e os próprios estudantes não enxergassem os benefícios oferecidos pela educação e achassem que seu tempo estaria sendo melhor aproveitado fora da escola, então, mesmo que houvesse oferta de vagas suficiente e formas gratuitas de acesso às instituições de ensino, os alunos muito provavelmente iriam continuar sem comparecer às salas de aula.

Problemas de oferta e demanda requerem diferentes estratégias baseadas em políticas públicas e ações bastante distintas, como, por exemplo, a criação de programas de transferência de renda — uma das soluções propostas para eliminar problemas de demanda onde possivelmente há uma preferência dos pais ou alunos em usar o tempo escolar para outras atividades — e políticas para garantir transporte gratuito para as escolas (problema de oferta de serviços). Portanto, essa distinção deve estar bem clara antes de se tomar qualquer decisão, para que a ferramenta utilizada esteja realmente endereçando o problema que se objetiva solucionar.

**Desta forma, é imprescindível que os problemas de fluxo, aprendizagem e/ou equidade sejam diagnosticados da forma correta (quadros 1 e 2, “Problema” e “Motivo”), pois a estratégia e ação (quadro número 4, “Teoria da Mudança”) só surtirão os efeitos desejados se forem voltadas para as verdadeiras causas que se visa a solucionar, seja na comunidade ou na escola.** Por isso, destacamos a importância da validação da causa do problema por meio de dados. Se o problema for diagnosticado erroneamente, a estratégia adotada, muito provavelmente, não vai solucionar coisa alguma (e possivelmente gerar outros transtornos).

**Além disso, é imprescindível que você e**

**sua equipe estejam cientes e confiantes nas suposições que embasam cada estratégia tomada, para que se tenha clareza sobre a capacidade de entrega de resultados.** Isto é, não se pode atribuir a falha no alcance de uma meta à uma política ou programa sem antes verificar os processos e suposições que foram consideradas em torno de cada etapa de execução, entre a definição do problema, sua validação e a estratégia proposta para solucionar o problema.

As suposições que embasam as etapas iniciais da solução de problemas podem estar atreladas à qualidade dos dados gerados pelo diagnóstico. Quando validamos um problema por meio dos





dados, estamos supondo, por exemplo, que todas as etapas de coletas de dados foram conduzidas da forma correta, prezando pela sua veracidade e autenticidade.

Já com relação às suposições em torno da teoria da mudança, é importante que você e sua equipe estejam cientes de quais são as suposições necessárias para que esses resultados realmente ocorram. No exemplo citado sobre abandono e transporte escolar, os gestores provavelmente iriam supor que os ônibus escolares da prefeitura seriam entregues no prazo estipulado, que eles passariam nas residências e

nas escolas nos horários corretos e que haveria verba suficiente para contratação de motoristas, combustível, manutenção, entre outros. **As suposições estão sempre muito associadas aos processos de implementação e devem ser monitoradas para que a política pública e a mudança realmente ocorram.** Em suma, as suposições devem ser explicitadas com o auxílio de toda a equipe para que eventuais erros originados em suposições infundadas possam ser mitigados. Abaixo, apresentamos uma tabela para que você e sua equipe possam explicitar as suposições em cada etapa.

## SUPOSIÇÕES

Escreva as suposições que você e sua equipe levantaram para o problema, a causa, a validação e a solução proposta.

<b>P</b> roblema	 _____ _____
<b>C</b> ausa	 _____ _____
<b>V</b> alidação	 _____ _____
<b>S</b> olução	 _____ _____

Fonte: CEIPE-FGV

Considerados todos esses pontos sobre como definir e escolher estratégias para a mudança, vamos agora tratar das “alavancas da mudança em educação”, as quais são baseadas em quatro grandes dimensões: **padrões e avaliações, currículo e instrução, professores e capacitação, ambientes de aprendizagem e liderança.** Esses são os insumos sobre os quais os gestores e

legisladores têm maior poder de controle para alavancar os processos de acesso, permanência e aprendizagem na escola e, portanto, são considerados peças-chave para a transformação educacional. Embora fatores externos às escolas, como a própria escolaridade dos pais, por exemplo, influenciem fortemente a aprendizagem dos alunos, as alavancas de mudança, sobre as quais os governantes e gestores

educacionais têm grande poder de gestão, oferecem suportes essenciais para a aprendizagem e equidade.

Na próxima seção deste capítulo, vamos discutir brevemente cada alavanca da mudança para, em seguida, abordar como combater os desafios na educação básica referentes ao fluxo e à aprendizagem usando esses insumos. No capítulo 4,

quando descrevermos o processo de transformação educacional de Jijoca de Jericoacoara-CE, São José dos Campos-SP e Teresina-PI, vamos destacar, também, quais dessas alavancas da mudança foram utilizadas para que esses municípios pudessem alavancar seus Idebs e garantir o direito de aprendizagem para os seus alunos. Boa leitura!

## 3.2 Alavancas da Mudança

# Alavancas da MUDANÇA

Cada alavanca tem o poder de mover as engrenagens e o processo de transformação educacional na rede. É papel do gestor fazer com que elas sirvam de insumo para esse processo.

Fonte: CEIPE-FGV

O gestor deve avaliar qual alavanca ele e sua equipe irão utilizar para mover o sistema para um nível mais elevado de aprendizagem e sustentável com relação ao fluxo. Elas não necessariamente devem ser implementadas em conjunto, pois isso vai depender da força política que o gestor tem para implementar essas mudanças e de outros fatores, como variáveis orçamentárias. Geralmente, as reformas iniciam-se com a implementação de avaliações e padrões e seguem com as outras alavancas, cada qual desenvolvendo seu papel para que o aluno acesse, permaneça e aprenda na escola.

### 3.2.1 Padrões e Avaliações

Padrões e avaliações são considerados alavancas da mudança por quatro motivos. Primeiro, eles **criam o senso de urgência** necessário para a tomada de decisão por parte dos gestores, além de **fornecer legitimidade** para que essa tomada de decisão ocorra. Segundo, os padrões e

avaliações **balizam o gerenciamento de insumos educacionais** nas escolas, como os próprios padrões de seleção de professores, pois eles regulam a oferta de professores nas redes. Terceiro, **evidenciam defasagens** educacionais e guiam os professores e as escolas



na implementação de políticas para solucionar crises de aprendizagem, como o reforço escolar, e que servem de insumo também para a instrução dos professores em sua formação continuada - tema que é tratado na próxima alavanca da mudança. Isso evidencia como as alavancas estão interconectadas e como, juntas, ampliam o poder de transformação educacional em uma rede.

Como discutido no capítulo dois, é por meio de avaliações diagnósticas e formativas que professores podem descobrir quais habilidades não foram totalmente desenvolvidas pelos alunos e criar sequências didáticas e intervenções, como o reforço escolar, para dar suporte aos alunos. Os padrões e avaliações geram os insumos necessários para a autonomia dos profissionais de educação e, paralelamente, sua responsabilização.

Geralmente, é por meio dessa alavanca da mudança que gestores iniciam e dão

continuidade à transformação educacional da rede. Esse foi, por exemplo, o caso da transformação efetuada na rede São José dos Campos no estado de São Paulo, que será abordada em detalhes no capítulo 4 deste livro. Os dados ajudam não apenas a criar uma cultura de gestão por resultados como também a gerenciar todos os processos necessários para que os alunos possam ter acesso à uma educação integral nas escolas.

Finalmente, é por meio dos padrões e avaliações que podemos evidenciar discrepâncias entre grupos de alunos. Esses são, portanto, responsáveis por **evidenciar iniquidades** na rede. Sem padrões e avaliações, é praticamente impossível definir se existem desigualdades entre os diversos grupos de alunos. Essa alavanca da mudança serve exatamente para identificar o problema, o seu motivo, e propor sua validação.

### 3.2.2 Currículo e Instrução

O currículo é um dos insumos mais importantes para **desconstruir iniquidades** de aprendizagem em uma rede. É por meio dele que se pode **regular o que é ensinado** para as crianças com o auxílio do **material didático**, bem como **definir quais os valores, as habilidades e as competências** a serem desenvolvidos pelos alunos em sala de aula, como competências cognitivas, intrapessoais e interpessoais (Box Informativo). O currículo é o norteador de todos os planos de sala de aula e a bússola do sistema escolar, pois é ele quem **define o que é ensinado, bem como o tipo de instrução e habilidades que o professor vai**

**desenvolver em sua formação inicial e continuada.**

Hoje, o Brasil está prestes a adotar uma Base Nacional Comum Curricular justamente para que esse processo de transformação educacional ocorra em âmbito nacional. Será por meio da tradução da Base em currículos locais e estaduais que o Brasil poderá garantir aprendizagem e desenvolvimento das dez competências gerais esperadas de cada aluno ao fim do Ensino Básico. Essa é exatamente a teoria da mudança que é proposta pela Base. De acordo com a terceira versão do documento, se “contextualizar[mos] os conteúdos

dos componentes curriculares [...], decid[irmos] sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares [...], selecionar[mos] e aplicar[mos] metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas” [...], então “vamos assegurar as aprendizagens educacionais essenciais definidas para cada etapa da educação básica” (BNCC Versão 3 p. 12-13). A Base e a construção de currículos são, portanto, políticas focadas na solução de problemas de aprendizagem e equidade.

O mesmo pode ser dito sobre a **instrução**. Quando nos referimos à instrução,

estamos reforçando a importância do **tempo pedagógico\tempo em sala de aula** (citado no capítulo dois), bem como a instrução oriunda das propostas curriculares da rede e da realidade da própria sala de aula, quando são **personalizados os processos de ensino e aprendizagem** para dar suporte aos alunos. Em termos gerais, a instrução, quando utilizada corretamente, facilita a aprendizagem do aluno e sua permanência, uma vez que ela permite ao aluno identificar a importância e a relevância daquilo que é ensinado.

### 3.2.3 Professores e Capacitação Profissional

Uma das mais importantes alavancas da mudança é o **professor** e sua **capacitação**. O professor é o **responsável por conduzir os processos de ensino e aprendizagem** na sala de aula e, portanto, é a peça-chave na condução de qualquer intervenção na rede, desde a criação de uma possível matriz curricular até o desenho e implementação de um programa de reforço escolar. Um sistema educacional só pode ser transformado junto com os professores, por isso a **ênfase em sua formação inicial e continuada**.

A primeira refere-se à formação obtida nas universidades e a segunda à formação que o professor obtém como profissional da rede.

Para o desempenho da função, precisamos profissionalizar as redes e utilizar três tipos de políticas: **políticas para recrutar**, **políticas para atrair** e políticas para **motivar** educadores de alto-desempenho. Abaixo, listamos algumas propostas oriundas do relatório do Banco Mundial sobre aprendizagem na América Latina, intitulado “Professores Excelentes: Como Melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e do Caribe”, com enfoque nas políticas para docentes, as quais são divididas nesses três eixos. Cada gestor deve avaliar qual política é mais adequada antes de sua implementação, de acordo com o contexto em que se está inserido.

## POLÍTICAS PARA PREPARAR

Formação inicial e períodos probatórios que incluam avaliações abrangentes dos novos professores

Avaliação de professores que se baseie em características da profissão e mensurar a performance deles de forma aprofundada.

Formação profissional de professores com foco na relevância do conteúdo do treinamento a intensidade e duração do curso e a qualidade do resultado

Destacamento de professores e gerenciamento: gerenciar como os diretores das escolas são selecionados.

a) Criar programas de iniciação dos primeiros anos de serviço, que devem incluir projetos de pesquisa prática, tutoria, observação de sala de aula, suporte de um mentor e avaliações.

a) Criar avaliações que mensuram e melhorem a qualidade dos professores fazendo com que estes sejam também responsáveis pelo processo.  
b) Desligar, sistematicamente, os professores que tiveram uma performance inadequada.  
c) Identificar e recompensar professores com as melhores performances.

a) Abordagens programadas: estágio que prepare os professores para ambientes desafiadores.  
b) Domínio do conteúdo: estágio para melhorar ou aprofundar conhecimentos.  
c) Gerenciamento da sala de aula: estágio para nutrir a efetividade dos professores através de preparação de aula, uso eficiente do tempo pedagógico, estratégias para manter os alunos engajados e técnicas de aprendizagem mais efetivas.  
d) Colaboração entre pares: melhorar a prática de sala de aula através da identificação dos professores mais eficazes e da criação de oportunidades para que outros professores observem suas práticas, seu desenvolvimento de currículo, compartilhem estratégias de avaliação, etc.

a) Estabelecer um critério para o treinamento e avaliação de diretores que englobe áreas como liderança, gerenciamento de currículo e gerenciamento da escola.  
b) Estabelecer um processo competitivo para a seleção de diretores.

## POLÍTICAS PARA RECRUTAR

Aumentar os critérios para formação inicial dos professores

Aumentar a qualidade da formação dos professores

Aumentar os critérios para a contratação de novos professores

Aumentar a seletividade dos professores

a) Fechar instituições de ensino superior de baixa qualidade.  
b) Fundar uma Universidade Nacional de Professores.  
c) Criar bolsas especiais para que alunos excepcionais frequentem cursos de pedagogia.  
d) Aumentar os padrões de credenciamento, forçando algumas instituições de ensino superior a fecharem ou se adaptarem as normas.

a) Criar programas que foquem no trabalho e desafios que os professores vão encarar em sala de aula, antes que eles iniciem suas carreiras.

a) Criar padrões nacionais para os professores e exames de certificação.  
b) Estabelecer avaliações que chequem as habilidades e competências dos professores antes que sejam contratados.  
c) Estabelecer certificações alternativas.

a) Diminuir a quantidade de professores e assim atingir uma maior eficiência no coeficiente professor/aluno, consequentemente liberando recursos para incrementar os salários dos professores efetivos.  
b) Aumentar os salários dos professores, mas apenas se esta política vier acompanhada de uma maior seletividade em programas de formação de professores.

## POLÍTICAS PARA MOTIVAR

Recompensas profissionais

Pressão para responsabilização e prestação de contas

Incentivos financeiros

a) Condições de trabalho agradáveis e bem equipadas.  
b) Motivação intrínseca.  
c) Reconhecimento e prestígio.

a) Estabilidade no emprego: diminuir a instabilidade do emprego.  
b) Feedback comunitário: empoderar alunos e pais para se monitorarem e avliem seus professores.  
c) Feedback administrativo.

a) Bônus.  
b) Diferenças salariais.  
c) Pensões e benefícios.

Percebe-se, em todos os níveis da Federação brasileira, a necessidade de profissionalizar a rede de docentes por meio da contratação de professores efetivos que atuem 40 horas em uma escola e usem 1/3 do seu tempo para criar seus planos de sala de aula coletivamente com seus colegas. A criação de um banco de dados com professores principiantes, aprovados anualmente por meio de concursos que avaliam, além de conhecimentos teóricos, a práxis do docente, pode ser utilizada como uma política para fomentar a oferta de profissionais qualificados para a rede.

Em todas as redes de alto-desempenho

no mundo, a formação inicial e continuada **ocorre dentro da escola**, os reais laboratórios de formação para um professor e considerada peças-chave para o desempenho escolar dos alunos. Isso ocorre porque a formação profissional pode torná-los mais efetivos em sala de aula e, dessa forma, tornar o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico. Quando o professor consegue, junto com o currículo e os ambientes de aprendizagem citados abaixo, conectar o processo de ensino à realidade do aluno, ele agrega significado à sua jornada na escola, o que muitas vezes acaba por melhorar a frequência, o fluxo e a aprendizagem do aluno.

### 3.2.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança

Outra alavanca da mudança são os ambientes de aprendizagem e a liderança. Ambientes de aprendizagem, que envolvem os **aspectos estruturais da rede e tecnologia**, devem sempre estar alinhados com a aprendizagem do aluno. Todas as ações das escolas e todos os insumos devem ser geridos para que a aprendizagem ocorra e para que o aluno permaneça na escola. Já o papel da liderança do **diretor** e dos **coordenadores pedagógicos** é de suma importância para esse processo, pois eles são os responsáveis por gerir os insumos e conduzir os processos de ensino-aprendizagem nas escolas junto aos professores. Aliás, é por meio da liderança do diretor e do orientador pedagógico que os professores conseguem melhor

criar uma cultura colaborativa com seus pares. A **gestão escolar** garante que as alavancas trabalhem em conjunto para que a escola possa alcançar seu objetivo de promover a igualdade de aprendizagem e oportunidade para os alunos.

Sem desconsiderar os possíveis aspectos negativos que a tecnologia pode trazer ao processo de ensino quando geridas corretamente, essas práticas podem ajudar na **disseminação de boas práticas** na rede, bem como garantir que os professores possam **personalizar a aprendizagem** por meio do ensino híbrido (que envolve o uso das tecnologias, como computadores e ferramentas online, com foco na personalização das ações de ensino e de aprendizagem) bem como **garantir o acesso e permanência do**

---

**aluno** na escola. Hoje existem várias plataformas educacionais que dão suporte ao professor e aos alunos. Não obstante, é preciso que a gestão escolar esteja atenta aos aspectos financeiros e de sustentabilidade dessas políticas.

Da mesma forma que é necessário formar professores de alto-desempenho, é importante que se forme lideranças eficazes para assegurar que os processos de ensino-aprendizagem ocorram nas escolas. Afinal, um professor efetivo, mesmo tendo diretrizes e um plano de sala de aula impecável, apenas desempenhará seu papel de forma plena quando todas as alavancas estiverem trabalhando em conjunto, auxiliando tanto a ele como aos

alunos nesse processo.

No Brasil, entre outros fatores, vê-se a necessidade de formar lideranças que possam desenvolver um projeto de gestão nas esferas política, pedagógica e comunitária para as escolas, e que deve ser validada por especialistas em educação e gestão, para então serem apreciadas pela comunidade escolar por meio da gestão democrática. O Instituto Votorantim, por exemplo, criou uma lista de competências e habilidades que devem ser trabalhadas e podem ser avaliadas em um gestor, a qual replicamos na tabela abaixo. Você e sua equipe podem criar uma planilha parecida e elaborar indicadores de avaliação para acompanhar o desempenho da liderança.

## COMPETÊNCIAS PARA GESTORES ESCOLARES

DIMENSÕES	Processos de Gestão	Registro e Documentação	Acompanhamento das Aprendizagens	Constituição de Equipe Colaborativa	Parcerias e Responsabilização Social	Articulação entre Ações da Escola e Políticas da Rede	Formação Continuada
DESCRIÇÃO da COMPETÊNCIA	<p>Apropria-se dos processos de gestão, do grau de autonomia com que eles são executados e engaja a participação da comunidade escolar em instâncias de planejamento.</p>	<p>Apropria-se do uso de registros e documentação dos processos e práticas da escola.</p>	<p>Apropria-se do acompanhamento dos resultados por meio dos dados educacionais disponíveis.</p>	<p>Compreende a importância do trabalho coletivo e trabalha em equipe, nos planejamentos, decisões e ações da escola.</p>	<p>Compreende a importância da participação democrática e integra os estudantes, das famílias e comunidades nos planejamentos, decisões e ações da escola.</p>	<p>Compreende, integra e articula os projetos da escola (PPP, projetos didáticos e institucionais, Proposta Pedagógica da Escola) e as políticas de educação da rede municipal.</p>	<p>Garante, por meio da gestão pedagógica, a formação continuada dos seus professores.</p>
PRÁTICAS DESENVOLVIDAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Executar</li> <li>● Planejar e acompanhar</li> <li>● Fazer diagnóstico</li> <li>● Envolver a equipe</li> <li>● Usar as tecnologias da informação e comunicação</li> <li>● Institucionalizar o planejamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fazer os registros obrigatórios</li> <li>● Manter registros obrigatórios atualizados</li> <li>● Registrar processos internos</li> <li>● Institucionalizar os registros/documentação da escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acessar e divulgar os resultados de aprendizagem</li> <li>● Analisar os dados educacionais</li> <li>● Tomar decisão a partir dos resultados</li> <li>● Envolver a equipe escolar</li> <li>● Compartilhar informação com secretaria</li> <li>● Envolver estudantes, pais e responsáveis com os resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartilhar decisões com a Secretaria</li> <li>● Envolver a equipe escolar</li> <li>● Ser uma liderança presente, democrática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valorizar a participação do aluno</li> <li>● Promover a participação dos estudantes escolar</li> <li>● Mobilizar a comunidade</li> <li>● Aderir parcerias</li> <li>● Engajar a família e a comunidade</li> <li>● Favorecer ações intersetoriais</li> <li>● Efetivar a gestão democrática na relação com estudantes, família e comunidade</li> <li>● Institucionalizar processos para a participação e mobilização social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estabelecer relações entre ações da escola e as políticas educacionais</li> <li>● Atuar em parceria com a Secretaria</li> <li>● Contribuir para as políticas</li> <li>● Incidir nas políticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Organizar encontros informativos</li> <li>● Assegurar espaços formativos</li> <li>● Valorizar a formação</li> <li>● Alinhar a formação às necessidades da equipe</li> <li>● Institucionalizar a formação continuada na escola</li> </ul>

FONTE: Instituto Votorantim

### 3.3 Desafios e Estratégias

Os desafios na educação básica são inúmeros, e muitas vezes estão atrelados a problemas que ocorrem em etapas anteriores de ensino. Os alunos desenvolvem continuamente, ao longo dos anos, suas capacidades e competências, tanto cognitivas como

socioemocionais. Já na primeira infância, ou seja, durante a educação infantil, a criança começa a descobrir a si mesma, além de seu meio social e natural (ou seja, começa a conhecer sobre a existência das coisas).

#### PRIMEIRA INFÂNCIA

É nos primeiros anos de vida que as funções executivas — definidas como as habilidades que viabilizam reflexões deliberadas e ponderadas — são mais significativas para o desenvolvimento da criança (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2016, p.4 e 5). Estas funções são indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia da criança, ou seja, para que ela seja capaz de assumir as consequências de suas decisões e responsabilidades - habilidades fundamentais para sua inserção na sociedade. Ademais, a autonomia permite que ela gradualmente passe a desenvolver respostas emocionais maduras para situações de medo e estresse, além de ferramentas para tomar decisões responsáveis no curto e longo prazo. Tudo isso tem grande impacto sobre a aprendizagem, comportamentos e até a saúde do estudante (COSTA & VIEIRA, 2006).

É preciso que, durante todo o período de a transição para o Ensino Fundamental, já exista uma comunicação eficaz entre as crianças, os professores das diversas etapas da educação infantil, os colegas e

os pais. **As práticas educacionais devem ser individualizadas** para as crianças e suas famílias desde a pré-escola, ou seja, antes mesmo do primeiro dia do Ensino Fundamental. Diversos aspectos do contexto familiar – como a qualidade do relacionamento dos pais, por exemplo, ou a relação deles com os filhos – devem ser abordados em reuniões frequentes, e quaisquer problemas devem ser discutidos prontamente – se possível, antes mesmo do ingresso na nova fase. Além disso, é recomendável que a alfabetização das crianças comece a ser trabalhada já na pré-escola, tendo em mente essa transição e o sucesso escolar da criança. A **qualidade do ambiente de sala** de aula deve ser desenvolvida de modo a atender às necessidades das crianças da melhor forma possível. E isto envolve não apenas o fornecimento de infraestrutura adequada como a **formação do professor** em relação à práticas de transição como, por exemplo, as competências interpessoais para acolher e acompanhar os alunos nesse período.

## ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

No **começo dos Anos Iniciais**, entre os cinco e oito anos de idade, a criança realiza, do ponto de vista cognitivo, a transição entre o estágio que Piaget denominou pré-operacional e o estágio operacional concreto. No primeiro, a criança dispõe de uma inteligência pré-lógica e, para adaptar-se às novas situações, se vale do mecanismo da intuição (SOUZA & WECHSLER, 2014), definido como “o estágio em que as crianças parecem fazer julgamentos imediatos sem passos mentais conscientes em sua formulação” (BEARD, 1978). O pensamento está sujeito à confusão entre a aparência e realidade e a criança, nesta etapa, é capaz apenas de focar em um aspecto da realidade de cada vez. Isto a torna egocêntrica já que ela tem dificuldades de assumir o ponto de vista do outro. Com o passar dos anos, ela desenvolve o autocontrole, a capacidade de avaliar situações sob mais de uma perspectiva e a conseguir comparar situações diferentes. A criança se torna cada vez mais capaz de diferenciar entre aparência e realidade, considerar simultaneamente vários aspectos de um problema e perceber o ponto de vista do outro. Esse desenvolvimento é fortemente estimulado pelas interações com os colegas, cuja companhia auxilia também na geração de sensações de segurança e proteção contra situações de estresse (RODRIGUES, 2013). Em suma, essa é uma das fases mais importantes para o sucesso escolar no Ensino Básico, pois é quando se criam as bases para o futuro desenvolvimento do aluno -

tanto no sentido socioemocional como cognitivo. É também nesta etapa que a criança é finalmente alfabetizada e passa a desenvolver sua proficiência e competências nas diversas áreas do ensino.

De acordo com Piaget, durante o período operatório concreto que ocorre entre os sete e 11 anos, as crianças ainda pensam em termos concretos e têm dificuldade em fazer abstrações (SOUZA & WECHSLER, 2014). Isso significa que eles estão mais preocupados com coisas que são “reais” e não com ideias, ou seja, coisas que podem ser identificadas com os sentidos. As crianças começam a ler mais e a apreciar a leitura. Entre os dez e 11 anos, ou seja, no Ensino Fundamental II, as crianças já conseguem, de modo geral, se concentrar mais, buscar informações de forma independente e concluir projetos com maior facilidade (DUNLAP, 2017).

As funções executivas mencionadas anteriormente, ou seja, as habilidades que possibilitam reflexões atentas e deliberadas, são desenvolvidas também nessa fase, embora num ritmo menor do que na primeira infância (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2016). Paralelamente, por volta dos 11, aos 13 anos de idade, a curiosidade aumenta drasticamente e acontece a transição do pensamento concreto para o abstrato. Essa fase, definida por Piaget como o período operatório-formal, é caracterizada pela capacidade da criança de se concentrar em problemas que não estão associados a um instante específico. Conseqüentemente,



os alunos desenvolvem habilidades cognitivas atreladas à análise de textos e ao desenvolvimento da análise espacial e matemática (DUNLAP, 2017). Tais habilidades são essenciais na formação de competências para um cidadão global.

Para que seja possível desenvolver todo o potencial da criança é necessário repensarmos a escola e todo o seu Projeto Político Pedagógico. A escola deve ser vista como uma matriz norteadora de aprendizagens, conhecimentos, habilidades e competências - tanto as cognitivas como as socioemocionais - onde os alunos participam em interações saudáveis, realizam reflexões diárias e desenvolvem projetos “mão na massa” (estratégia que deve ser mantida até o final da educação básica). Em outras palavras, além de aprender a conhecer, é necessário

também que o aluno aprenda a ser, a conviver, e a fazer (DELORS, 1996, p. 20-22), habilidades que envolvem diferentes competências cognitivas, pessoais e intrapessoais. Afinal, nas palavras do professor Antonio Carlos Gomes da Costa, “educar é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais” (GOMES DA COSTA, 2007).

No entanto, este percurso é também repleto de desafios. Tanto a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental como a transição dos Anos Finais para o Ensino Médio são etapas extremamente complexas para a maior parte dos alunos.

## ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Durante a **transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais**, por exemplo, com o intuito de aproveitar e instigar as novas demandas e capacidades em desenvolvimento, há alterações significativas no currículo e organização escolar. O aluno se depara, de repente, com matérias diferentes e mais especializadas. Ademais, um grande entrave para os alunos que iniciam os Anos Finais é a mudança súbita do **professor polivalente para o professor especialista**. Nos Anos Iniciais, os alunos costumam desenvolver uma relação profunda com seus professores polivalentes, que passam todo o tempo escolar com eles e que, portanto, estão mais aptos a reconhecer as necessidades individuais de cada um, desenvolvendo mecanismos de suporte

personalizados. Nos Anos Finais, no entanto, essa relação é rompida. Tudo isso, em conjunto com as mudanças físicas e psicológicas pelas quais estão passando, podem contribuir para uma fase muito desafiadora para as crianças, tanto no campo cognitivo como emocional.

Esses problemas são agravados quando o professor especialista se depara com alunos que não conseguiram obter níveis de aprendizagem adequados nos Anos Iniciais, pois fica mais difícil que ele, com menos tempo disponível junto ao aluno (que ademais está sobrecarregado por matérias diferentes e novas), consiga sanar suas dificuldades. O relacionamento que os alunos desenvolvem com os colegas também é afetado durante a

transição para os Anos Finais. Devido ao fato de que muitas vezes essa transição acarreta também em uma **mudança entre escolas**, muitos acabam tendo contato apenas com alunos mais velhos no 6º ano ao passar para os Anos Finais. Consequentemente, enquanto os alunos mais velhos estão iniciando a etapa de adolescência, os alunos recém-chegados ainda estão passando pelo processo de maturação de habilidades cognitivas e socioemocionais bem distintas, o que pode afetar profundamente as relações sociais entre eles.

Adicionalmente, quando existe uma grande distorção idade-série (definida como a defasagem de mais de dois anos entre a idade adequada e o ano que o aluno está cursando), as problemáticas entre os alunos se agravam e podem causar **problemas comportamentais**. De fato, este tipo de problema é comum nesta fase devido à uma série de fatores, como o nível de liberdade que os alunos recebem (e sua dificuldade de administrá-la), o novo ambiente escolar e a possível influência de alunos mais velhos neste. Algumas crianças começam a se envolver ou experimentar comportamentos de risco de maior

seriedade. Não é incomum que utilizem termos violentos ou até que se envolvam em altercações físicas. Casos de bullying também constituem um problema sério que se agrava nesta etapa.

São comuns, também, a **perda de motivação e autoestima**, particularmente quando a transição ocorre com alunos mais novos. Há também uma grande possibilidade de declínio no desempenho acadêmico; maior pressão sobre relações interpessoais; e maior risco de abandono ao longo dos anos. Estes fatores geram problemas no aprendizado e no fluxo, que muitas vezes perduram até o Ensino Médio, se não forem sanados, podem reverberar ao longo de toda a vida do indivíduo.

Para agravar a situação, muitas escolas oferecem pouco mais do que quatro horas diárias de ensino para os alunos, além das disciplinas que não oferecem a eles as ferramentas ou **tempo suficientes para o aprofundamento e o desenvolvimento de competências**, muito menos para a colaboração ou protagonismo juvenil. Nestes casos, a oportunidade de incentivar o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos alunos por meio de projetos curriculares e extracurriculares se perde.

Não surpreendentemente, nos **Anos Finais**, a rede pública registrou, por todo o país, resultados do Ideb significativamente menores do que a meta estabelecida pelo PNE (Plano Nacional de Educação) para 2015, o que dificultará o alcance dos níveis desejados para 2021 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 64). O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017 demonstra que há problemas tanto de aprendizagem como de fluxo do indicador, que vem avançando pouco nos últimos anos. Em 2015, por exemplo, apenas 33,9% dos alunos nos Anos Finais alcançaram o nível de proficiência esperado ou acima

do esperado em Português, enquanto a meta para aquele ano era de 49,9% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). Existe, portanto, uma crise de aprendizagem que se agrava ao longo dos anos, com consequências devastadoras. Conforme demonstram os dados da Prova Brasil, o problema é desproporcionalmente maior em Matemática do que Português (leitura e interpretação de textos). Isso se deve a uma **“fobia à matemática”** perpetuada tanto culturalmente como pelos métodos de ensino baseados simplesmente na memorização de informações (e a ausência de ênfase na lógica por trás delas).

Mas, com tantos problemas, por onde começar? São muitas as estratégias e frentes a serem desenvolvidas. É necessário, por exemplo, que os professores conquistem os alunos para que eles acreditem que são capazes de aprender, ensinem a eles como exercer esforço efetivo, façam com que os alunos se sintam reconhecidos e valorizados, e, de forma geral, forneçam instrução de alta qualidade (SAPHIER, 2016, p. 3). Embora o ensino por meio de **tarefas baseadas em problemas e jogos** seja uma das melhores formas de desenvolver o pensamento matemático do aluno, ensiná-lo a abordar tudo isso com uma mentalidade saudável é tão importante quanto a instrução. A **mentalidade de crescimento**, conceito abordado por Carol Dweck em seu livro homônimo (do inglês “Mindset”), estipula que a inteligência é algo que pode ser desenvolvida por meio

da dedicação e do esforço. Dessa forma, aplicar essa mentalidade ensina aos alunos que, ao invés de evitar os desafios, eles devem utilizá-los como oportunidades de crescimento e aprendizado.

Concomitantemente a esse processo, a escola deve **trabalhar a autonomia** do estudante por meio de atividades extracurriculares de artes e esportes; do desenvolvimento de **projetos interdisciplinares** planejados por diferentes professores; e da **tutoria de projetos** que permitam ao aluno vislumbrar seus sonhos de vida. É imprescindível que as escolas ofereçam suporte, tempo e espaço para que os jovens trabalhem esses aspectos e tirem proveito dessa grande oportunidade de desenvolvimento de suas funções executivas, em especial os jovens que não tiveram apoio durante a primeira infância. Vale enfatizar a necessidade de qualificar

os docentes e de profissionalizar as redes. É recomendado que os **professores sejam contratados em condições que os permitam focar em uma unidade escolar**, facilitando o acompanhamento dos alunos e as trocas com seus pares. Da mesma forma, é necessário que os gestores escolares utilizem sua capacidade de liderança para dar o suporte possível tanto aos professores como aos alunos

de sua rede. Eles devem se apropriar e gerenciar as alavancas da mudança ao seu alcance para, por exemplo, garantir formação continuada dos professores e a troca de ideias com alunos e pais. Por fim, é de suma importância que os governantes deem continuidade às políticas estruturantes da rede e haja mudança desde o “chão da escola”.

## ENSINO MÉDIO

Além da capacidade de formular hipóteses diante do real e do possível, os alunos desenvolvem outras características como: o pensamento proposicional, o isolamento das variáveis individuais e a análise combinatória. Desenvolve-se também o pensamento formal, ou seja, a crescente capacidade para considerar tanto as realidades com as quais o indivíduo entra em contato, como as que podem ou não existir fisicamente. O pensamento formal, como foi chamado por Piaget, permite a conceituação de abstrações e de eventos concretos e tem as seguintes ramificações: enfoque em conclusões lógicas e não em informação factual; raciocínio dedutivo hipotético; e consideração simultânea de mais um aspecto de uma situação e os relacionamentos entre eles (FAW, 1981).

Nesta etapa, de acordo com a Matriz de referência para o Enem do Ministério da Educação, os adolescentes devem ser capazes de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-

problema, além de relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentações consistentes.

É no Ensino Médio que os jovens atingem a **“adolescência”**, um período em que eles **constroem a sua identidade, os seus pontos de referência e começam a projetar - e especialmente executar ativamente - seu projeto de vida**. Esta é uma fase em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais. Existe a ansiedade de construir o seu próprio “eu” e desenvolver a autonomia. Há um desenvolvimento da independência pessoal e social. Todas essas alterações acabam por repercutir sobre as relações com a família, pares e escola.

Em função do desenvolvimento do pensamento formal, o adolescente possui maior capacidade para elaborar teorias abstratas. Paralelamente, ele afirma sua vida afetiva e busca construir sua personalidade ao passo em que tenta conquistar seu espaço no mundo

dos adultos. A capacidade para pensar formalmente não apenas aumenta a habilidade do adolescente de solucionar novos problemas, como também dá margem ao idealismo típico de seu grupo etário (FAW, 1981).

Devido em grande parte ao acúmulo de dificuldades enfrentadas nos Anos Finais, o Ensino Médio é a etapa do Ensino Básico que mais apresenta empecilhos para o alcance do direito à educação. O Ideb desta etapa está praticamente estagnado há anos. Entre 2005 e 2015, o índice cresceu de 3,4 para 3,7, sendo que a meta era de 4,3 em 2015. O 1º ano do Ensino Médio é a que apresenta o menor percentual de aprovação: em 2012, apenas

71,6% dos alunos foram aprovados. As taxas de reprovação e abandono também são mais elevadas nessa etapa de ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

É necessário, portanto, **trabalhar de forma mais ativa com os adolescentes** que estão retidos no Ensino Fundamental e trazê-los para o Ensino Médio por meio do uso efetivo de medidas focais de intervenção. Adicionalmente, é essencial que sejam trazidos para a sala de aula os alunos excluídos do Ensino Médio, geralmente oriundos de famílias de nível socioeconômico mais baixo, por meio de investimentos direcionados e fomento da relação educador-educando.

## VALORIZAÇÃO DO (A) DOCENTE

Para isso, mais uma vez, é necessário que se valorize o professor e que se profissionalize as redes de ensino. De acordo com dados do governo, a média salarial dos professores da educação básica no Brasil corresponde a 72,7% da média salarial dos demais profissionais com formação equivalente e, no estado de São Paulo, corresponde a 63,8% (JACOMINI et al, 2015). É importante destacar, entretanto, que, ainda que sumamente importante, o salário e o Piso Nacional são apenas alguns dos componentes que devem ser avaliados quando o assunto é valorização do docente. Outros fatores essenciais incluem o fornecimento de boas condições de trabalho, o que inclui:

- Poder contar com escolas que tenham infraestrutura adequada para a realização das atividades;
- Jornadas de trabalho adequadas, com tempo suficiente para atividades de planejamento de forma colaborativa entre os pares;
- O estabelecimento de uma carreira atrativa

Além disso, precisa-se levar em conta a **diversidade do público** e dos contextos de forma a garantir a equidade educacional para todos. É apenas com isto em mente que será possível estabelecer um fluxo escolar adequado e o acesso ao Ensino Médio para todos os adolescentes. Deve-se, por exemplo, utilizar **ferramentas para flexibilizar o currículo e diferenciar os conteúdos** para atender a essa diversidade, além de desenvolver competências que preparem os estudantes para outras etapas do ensino, como o técnico e superior. Quando possível, o uso de tecnologias em sala de aula permite às escolas fornecerem um ambiente conectado à realidade dos jovens. Os ambientes de aprendizagem nas instituições também são capazes de gerar espaços culturais e diversificados que incentivem os alunos.

Adicionalmente, tal qual nos Anos Finais, recomenda-se o **ensino por meio de tarefas baseadas em problemas e jogos** para desenvolver o pensamento matemático e crítico do aluno, além do enfoque na mentalidade de crescimento. É essencial que os professores ofereçam feedbacks aos alunos e seus pais sempre que possível, atendendo a essa diversidade, e da forma mais completa possível.

**Enfrentar a discriminação, a violência e o bullying**, inclusive entre alunos e professores, é outro grande desafio nessa etapa de ensino. Uma pesquisa global da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com dados de 2013 e referente a alunos

de 11 a 16 anos, põe Brasil no topo de um ranking de violência em escolas. Na pesquisa, 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana (O Globo, 2017). O bullying é um problema sistêmico e deve ser encarado como tal, mas cada caso deve ser avaliado individualmente. A conscientização dos alunos por meio de campanhas e atividades em grupo, além da prontidão das escolas para intervir sempre que for identificado um caso, ajuda a criar um ambiente de confiança e solidariedade. Lembre-se: a culpa nunca é da vítima!

Idealmente, o aluno que termina o Ensino Fundamental e ingressa no Ensino Médio com defasagens educacionais deve ter acesso a **tutorias e reforços pedagógicos** (assim como no Ensino Fundamental), preferencialmente durante o turno inverso para não desmotivar e agravar a exclusão escolar (assim como no Ensino Fundamental). Além disso, é recomendado que se trabalhe o engajamento dos pais e famílias nas escolas para que eles possam acompanhar o desempenho dos filhos de perto e, se possível, fornecer o suporte necessário em casa. Já que os alunos passam a ter maior nível de autonomia nesta fase, os responsáveis podem chegar a pensar que o filho não precisa desse acompanhamento familiar, o que não é verdade.

O trabalho iniciado no Ensino Fundamental sobre protagonismo juvenil não pode perder força no Ensino Médio, e a

**democratização da gestão** deve ser utilizada para criar espaços onde os jovens possam ser ouvidos e atuar como agentes transformadores do espaço escolar e do mundo onde vivem.

Mas esse trabalho não depende apenas de gestores de redes e escolas. Os governos devem investir no **desenvolvimento de um regime de colaboração** de modo que os alunos possam transitar entre escolas municipais e estaduais sem que sofram impactos negativos em seu aprendizado durante o processo. Por meio da reestruturação escolar sistematizada entre instituições que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é possível criar, deliberadamente, políticas públicas e estratégias pedagógicas que facilitem essa transição.

Todas as iniciativas mencionadas até agora têm o poder de combater o abandono escolar no Ensino Médio, momento no qual muitos jovens assumem responsabilidades profissionais e domiciliares que deveriam, em tese, ser atribuídas a adultos. Muitos deles começam a trabalhar logo nesta idade devido às condições socioeconômicas da família, entrando, por exemplo, no ensino noturno e em modalidades como o EJA. Esta carga de trabalho extra é um grande risco para a qualidade e continuidade do

aprendizado com equidade.

Em suma, precisamos definir uma nova identidade para a Educação Básica, especialmente nessa última etapa antes do Ensino Superior, e dar suporte para que os jovens possam exercer sua autonomia com responsabilidade e enxergar no espaço escolar um local emancipador de direitos e sonhos. Para que isso ocorra, **é imprescindível que o Estado faça a sua parte, ou seja, que invista na educação e dê continuidade a políticas estruturantes das redes de ensino, sem interrupções partidárias.**

Em termos de porcentagem do PIB, o investimento do Brasil em educação (6% em 2014) é maior que a média dos países da OCDE (4,5% em 2013). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p.121). Porém, isso - equivale a um gasto per capita menor do que a média. Nos Anos Finais e ensino médio, o gasto anual por aluno foi de US\$ 4.318 em 2013, enquanto na OCDE, o valor médio atingiu US\$ 10.493. Como colocado no Plano Nacional de Educação vigente, precisamos investir mais e melhor, principalmente em setores prioritários da educação, para que possamos realmente alcançar uma educação de qualidade para todos. Afinal, educação de qualidade não é barata e exige  *muito* esforço.

Sem sombra de dúvidas, todas as mudanças e transições sofridas pelos alunos durante o ensino básico criam um ambiente metamórfico, ou seja, um ambiente em constante evolução. Porém, infelizmente, a escola muitas vezes tem dificuldades de se adaptar a essas mudanças e atender às necessidades dos alunos devido ao engessamento da gestão e das políticas públicas. É necessário inovar para chegar ao “chão da escola” e atender enfrentar as crises de aprendizagem com urgência. Precisamos criar, junto aos alunos e professores e todos os grupos de interesse, espaços onde os alunos possam desenvolver suas competências para o novo século.

Em suma, a escola deve ser pensada para o aluno e com o aluno. As políticas públicas e as alavancas de mudança devem ser utilizadas para atender às especificidades de cada etapa da trajetória escolar. Sintetizamos, em seguida, os principais desafios e as possíveis estratégias que podem ser utilizadas pela gestão para auxiliar na inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Note que

muitas das estratégias, como a formação do professor por exemplo, podem ser utilizadas não apenas em uma etapa de ensino, mas em várias. No próximo capítulo vamos descrever como alguns municípios trabalharam com essas alavancas e com esses projetos inovadores, que asseguram o acesso e a aprendizagem dos alunos e garantem um IDEB promissor.

## BOAS PRÁTICAS | Nossa Rede - Salvador<sup>6</sup>

### Desafios

Salvador é uma das cidades que aderiram ao Programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável em seu segundo ciclo, em 2017. Mesmo sem participar do Programa desde o seu início, a Prefeitura realizou iniciativas replicáveis, e alinhadas à proposta do Juntos, de aprimorar os serviços públicos municipais.

O modo como o Nossa Rede foi concebido em 2015 é pioneiro na educação pública brasileira. Com foco na participação e criação colaborativa, o novo conteúdo pedagógico foi elaborado dentro de uma visão de respeito aos valores das

identidades culturais de Salvador e suas peculiaridades. Os materiais foram produzidos a partir das experiências prévias dos educadores que vivenciam o dia a dia da rede municipal de ensino. Para a Educação Infantil, foram desenvolvidos materiais como álbum de fotografias da família, agenda da criança e maleta com material didático. Já para o Ensino Fundamental I, foram produzidos 80 cadernos de Português e Matemática para alunos e professores, para serem aplicados em cada bimestre. Para a construção do projeto, mais de mil professores



participaram dos Grupos de Trabalho realizados nas dez Gerências Regionais e os demais fazem a colaboração via Grupos de Trabalhos Regionais ou através de uma Plataforma Virtual.

Com o Nossa Rede, foram beneficiados cerca de 100 mil alunos que estão na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e dá voz para mais de 4,5 mil professores, 540 coordenadores pedagógicos e 332 gestores escolares que já participaram ativamente do processo de elaboração dos

cadernos pedagógicos.

Entre os objetivos previstos pelo projeto estão a elaboração das diretrizes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o desenvolvimento dos novos cadernos pedagógicos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O processo de criação contou com o apoio de parceiros como a Avante – Educação e Mobilização Social, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e a Associação Pracatum.

## Metodologia

O projeto Nossa Rede atende a uma demanda da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED), para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças nas instituições de educação (Infantil e Fundamental I) do município. O projeto utiliza como referência o relatório Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos, publicado pela UNESCO em 2008.

O propósito do projeto Nossa Rede é que todos os cadernos pedagógicos tragam uma unidade à rede de ensino, de modo que os alunos de todas as regionais (Cidade Baixa, Itapuã, Centro, Orla, Cabula, Cajazeiras, Subúrbio I, Subúrbio II, Pirajá

e São Caetano) aprendam da mesma maneira. A ideia é que estes materiais sejam os principais orientadores do trabalho do professor em sala de aula e os tradicionais didáticos passem a servir como apoio.

Entre as ações previstas, foram desenvolvidas: criação de material pedagógico para professores, crianças, instituições de educação e familiares; elaboração de instrumentos de monitoramento para acompanhamento e avaliação dos resultados; formação continuada para profissionais; revisão das Diretrizes Curriculares da SMED.

*Este trabalho foi executado pela prefeitura de Salvador antes da adesão da prefeitura a rede de cidades do Programa Juntos.*

*“O primeiro encontro do Projeto Nossa Rede aconteceu num clima tenso. Na véspera, os professores decidiram não aderir à greve dos servidores municipais e estavam ainda um tanto desconfiados. Depois da apresentação do projeto, os ânimos se acalmaram.*

*Os encontros, que por vezes serviram de consulta pública, aconteceram entre 10 de junho e 8 de julho e reuniram 857 participantes, entre os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, em 473 escolas. Ao chegar, todos receberam um papelzinho para que pudessem escrever quais eram as conquistas e avanços da rede e apontar que desafios e caminhos ainda precisavam ser trilhados. Ao fim das reuniões, foi possível traçar um diagnóstico da educação pública que temos hoje em Salvador.*

*Os dados coletados durante os seminários foram reunidos em um relatório que traz os principais apontamentos em cada regional. Uma diretora de uma escola no Subúrbio I falou da necessidade de a rede municipal se transformar, de fato, em uma teia com práticas unificadas. “Cada bairro tem as suas características, sim, mas somos uma rede e como tal precisamos de uma proposta pedagógica que dê um norte para o nosso trabalho”. Mais de 98% dos participantes dos seminários concordou que é preciso investir na construção de uma proposta curricular que dê unidade ao trabalho pedagógico da rede.”*

*Fonte: A hora do sim (<https://boletimnossarede.wordpress.com/2015/09/15/first-blog-post/#more-7>)*

Aproximadamente 2.080 educadores participaram dos Grupos de Trabalho, orientados pelos parceiros técnicos para a construção do material, que conta com 80 diferentes volumes e traz ainda páginas ilustradas com desenhos feitos pelos estudantes, dentre outras imagens.

Uma iniciativa pioneira foi realizada para o projeto, a partir da criação de álbuns

musicais para apoio lúdico e criativo no Ensino Fundamental I. A coleção é composta por quatro volumes que a SMED vai lançar em parceria com a Associação Pracatum. A coletânea trabalha o conteúdo didático por meio de ritmos baianos tradicionais e contemporâneos e contou com a participação de músicos e cantores consagrados.

## Resultados

O projeto Nossa Rede, beneficia aproximadamente 100 mil alunos dos Ensinos Infantil e Fundamental I (1º ao 5º ano), cerca de 4,5 mil professores, 540 coordenadores pedagógicos e 332 gestores escolares, além de 60

coordenadores pedagógicos, nas 10 gerências regionais.

Segundo o secretário de Educação de Salvador, Guilherme Bellintani, o Nossa Rede possibilita duas ações importantes:

- A adoção de um conteúdo pedagógico próprio, com uma grande mobilização dos profissionais da rede municipal e que considera os aspectos culturais da cidade, como a história e a música. Este conteúdo é aplicado da mesma maneira em todas as escolas que possuem Educação Infantil e Ensino Fundamental I.
- Gera economia com a adoção de um conteúdo próprio em sala de aula.

*“Só para ter uma ideia, o custo anual de material pedagógico como este produzido por editoras seria de R\$14 milhões. Com o Nossa Rede, o custo será de R\$6,3 milhões para produção durante dois anos e mais os valores de impressão, que estimamos em R\$3,5 milhões por ano” – Guilherme Bellintani, Secretário Municipal de Educação de Salvador*

Foi desenvolvida uma plataforma online para avaliação da qualidade do atendimento prestado nas instituições de Educação Infantil. O Sistema de Monitoramento da Educação Infantil da Rede Municipal de Salvador começou a

funcionar em 2016. Os dados coletados serão lançados na plataforma online, que irá sistematizá-los para que as instituições e as Gerências Regionais de Educação (GRE) elaborem seus Planos de Ação.



NOSSA REDE  
PROJETO PEDAGÓGICO DE SALVADOR

| Seja Bem Vindo!

Acesso para usuários registrados

Login:

Senha:

**Figura:** Sistema de avaliação de qualidade do atendimento prestado nas instituições de Educação Infantil. Fonte: Avante – Educação e Mobilização Social

Para o Ensino Fundamental I há também uma plataforma online, onde podem ser acessados os materiais desenvolvidos, contribuições para as diretrizes municipais,

boletim de notícias e até a consulta da agenda de reuniões dos grupos de trabalho, dos seminários municipais e regionais.



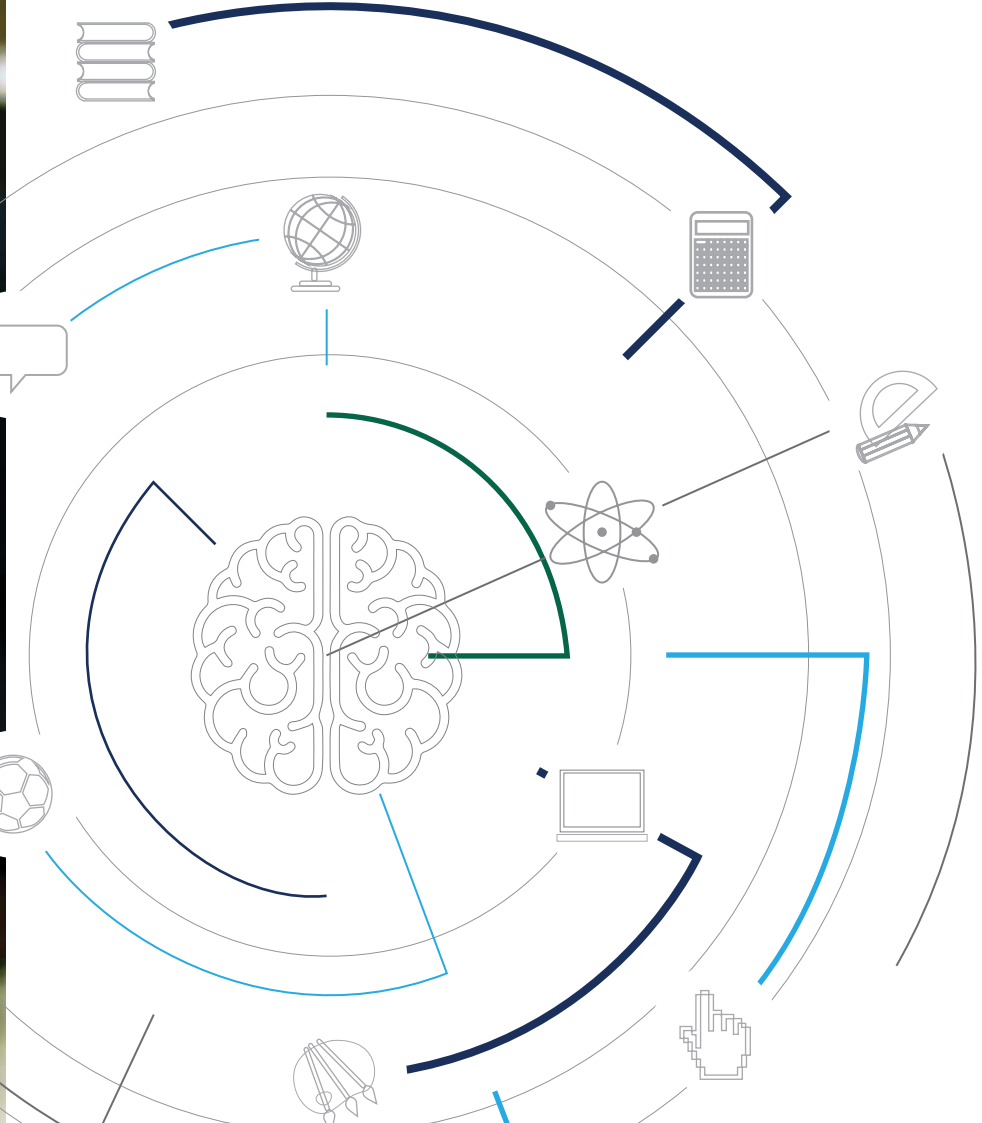
*Figura: Boletim Nossa Rede (<https://boletimnossarede.wordpress.com>)*

## Fontes

- Secretaria Municipal de Educação <http://educacao.salvador.ba.gov.br>
- Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) -<http://institutochapada.org.br>
- Avante – Educação e Mobilização Social <http://avante.org.br>
- Boletim Nossa Rede <https://boletimnossarede.wordpress.com>







## CAPÍTULO 4

# Estudios de Caso

## 4.1 Introdução

Agora que já abordamos detalhadamente alguns dos maiores desafios da educação básica, discutiremos as alavancas da mudança que foram utilizadas por três municípios brasileiros para impulsionarem seus índices de aprendizado e fluxo. Primeiramente, descrevemos a metodologia que utilizamos para escolher esses municípios e, em seguida, abordaremos como cada um deles desbravou sua própria trajetória de transformação educacional.

Como colocado várias vezes ao longo deste livro, não existe uma “receita” que funcione para qualquer realidade

educacional. Cada município e/ou unidade federativa traz em sua própria bagagem aspectos históricos, culturais e locais que são indispensáveis no processo de criação de suas políticas públicas educacionais. No entanto, acreditamos que os estudos de caso aqui expostos possam servir como inspiração para a outras redes educacionais Brasil afora. Assemelhando-se ou não à realidade da sua localidade, as histórias que trazemos aqui podem (e devem) ser utilizadas como “bússolas”, orientando você e sua equipe no traçar de sua própria trajetória de políticas educacionais baseadas em evidências.

## 4.2 Metodologia

O Brasil conta com 5.570 municípios espalhados pelas suas 27 unidades federativas (IBGE, 2016) e é conhecido por ser um dos países mais desiguais do mundo. O país reúne, dentro do mesmo território, localidades com realidades socioeconômicas totalmente diferentes entre si. Por essa razão, optou-se pela escolha de municípios caracterizados por diferentes elementos sociais e econômicos e que, de certa forma, pudessem representar as diferentes realidades e contrastes brasileiros. Cada um desses territórios organiza sua rede de educação

municipal e/ou estadual de forma particular, com base em peculiaridades locais. A grande quantidade de redes e suas inúmeras e diferentes formas de organização tornaram árdua a tarefa de escolher apenas três para integrar os três estudos de caso desta publicação.

Por essa razão, criamos uma metodologia de seleção e apenas redes de educação municipais e/ou estaduais que se enquadraram nos quatro critérios listados a seguir foram consideradas em nossa análise:



**1** Diferentes realidades socioeconômicas: escolhemos uma rede para cada nível socioeconômico - baixo, médio e alto, calculados de acordo com uma metodologia própria - uma vez que este fator é fortemente correlacionado com os índices de aprendizado e fluxo;

**2** Tamanho de rede: selecionamos uma rede pequena, uma média e uma grande, também de acordo com metodologia própria, de forma a melhor refletir a heterogeneidade brasileira;

**3** Resultados no Ideb: elegemos apenas redes com resultados do Ideb acima da meta para 2015 em pelo menos uma das etapas analisadas (Anos Iniciais, Anos Finais e/ou Ensino Médio);

**4** Trajetória positiva: escolhemos apenas redes com trajetórias de transformação educacional positivas, conforme refletido nos resultados do Ideb para Anos Iniciais e Finais, e com indicadores de aprendizado e fluxo bem equilibrados;

A seguir, apresentamos um mapa do Brasil com as redes selecionadas e discutimos os critérios da metodologia em maiores detalhes.

## Quadro: Redes selecionadas



## 4.2.1 Diferentes realidades socioeconômicas

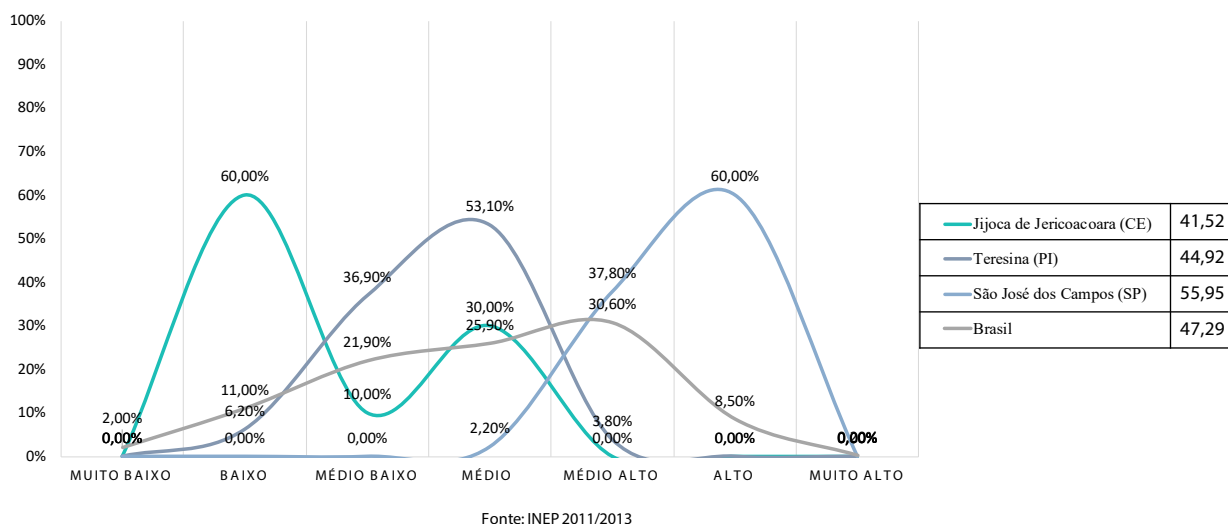
Utilizamos, como critério de análise, o Índice de Nível Socioeconômico (Inse), indicador já mencionado no Capítulo 2 que é baseado nas respostas de alunos para questões referentes à sua renda familiar mensal, escolaridade dos pais, posse de bens e contratação de serviços domiciliares. As questões são parte do Enem e da Prova Brasil e Aneb, para os anos de 2011 e 2013.

Calculamos o Inse para cada rede

municipal e/ou estadual brasileira que, sem seguida foram classificadas em ordem crescente e divididas em três grandes grupos: redes com Inse Baixo, Inse Médio e Inse Alto.

Cada uma das redes educacionais selecionadas é oriunda de um dos três grupos de Inse. desta forma, destacamos três redes que contemplam backgrounds socioeconômicos bem diferentes entre si.

### Distribuição das Escolas por Nível Socioeconômico



## 4.2.2. Diferentes tamanhos de rede

Também com o objetivo de retratar diferentes realidades educacionais, optamos por utilizar o tamanho da rede como um dos critérios desta metodologia. Dessa forma, selecionamos três redes completamente diferentes em termos de tamanho: uma rede pequena, com poucas unidades escolares, uma média e uma grande.

Tamanho da Rede Municipal		
<b>Pequena</b>	Jijoca de Jericoacoara	17 unidades
<b>Média</b>	São José dos Campos	122 unidades
<b>Grande</b>	Teresina	300 unidades

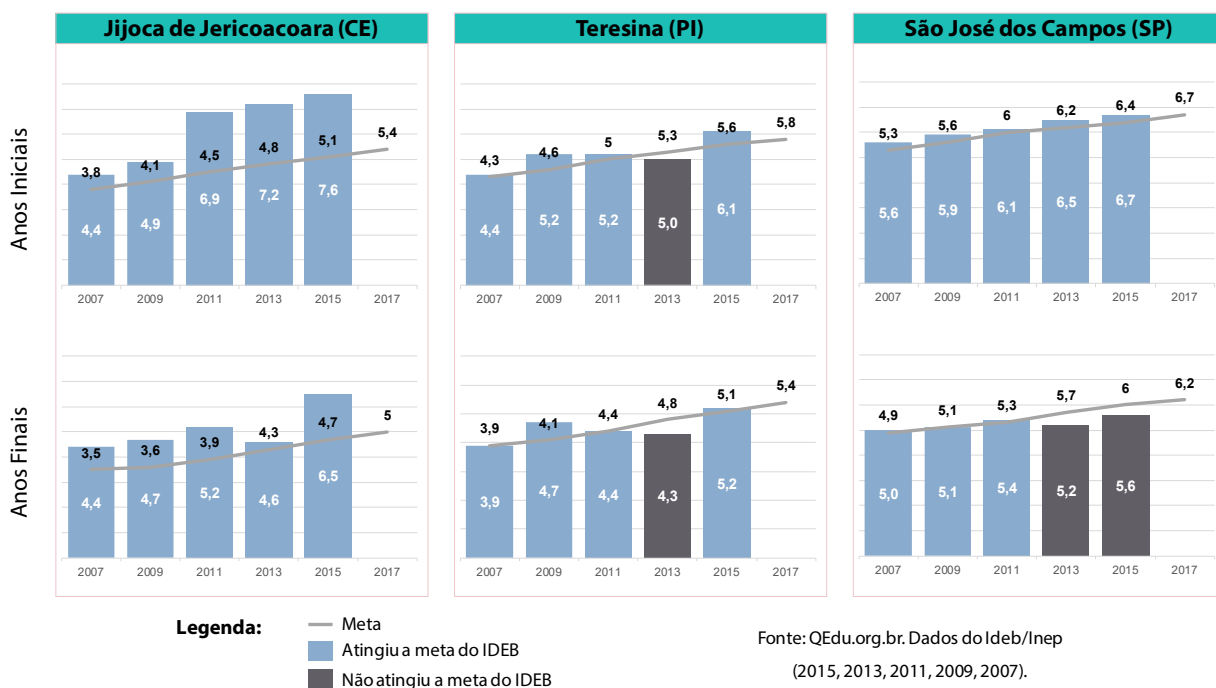
Fonte Censo Escolar/INEP 2016

## 4.2.4 Resultados acima da meta Projetada do Ideb

Outro critério utilizado na definição dos municípios/unidades federativas participantes dos estudos de caso deste livro foi o fato dos mesmos terem obtido resultados de Ideb acima das metas bianuais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) em pelo menos uma das etapas analisadas (Anos Iniciais, Anos Finais e/ou Ensino Médio) no Ideb 2015. Mesmo as etapas com resultados abaixo da meta não poderiam estar muito abaixo dela.

A justificativa para tal escolha recai sobre a necessidade de pensarmos a educação em sua esfera nacional, como

um projeto único de país, bem como de responsabilizarmos as redes estaduais, municipais e as escolas por isso, tornando este objetivo comum à toda rede educacional brasileira. De fato, as metas referentes às escolas, às redes municipais e às estaduais derivam-se justamente da meta geral estabelecida para o Brasil, que prevê que a nação atinja nota 6,0 no Ideb até 2021, a fim de alcançar o desempenho dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).



## 4.2.5 Valorização da trajetória de transformação educacional

Como já mencionado anteriormente, os municípios/estados diferem muito entre si. O fato de nosso universo abarcar, de um lado, redes historicamente organizadas e, de outro, aquelas que há tempos enfrentam desafios, torna importante uma

maior compreensão e cuidado com a seleção dos estudos de caso.

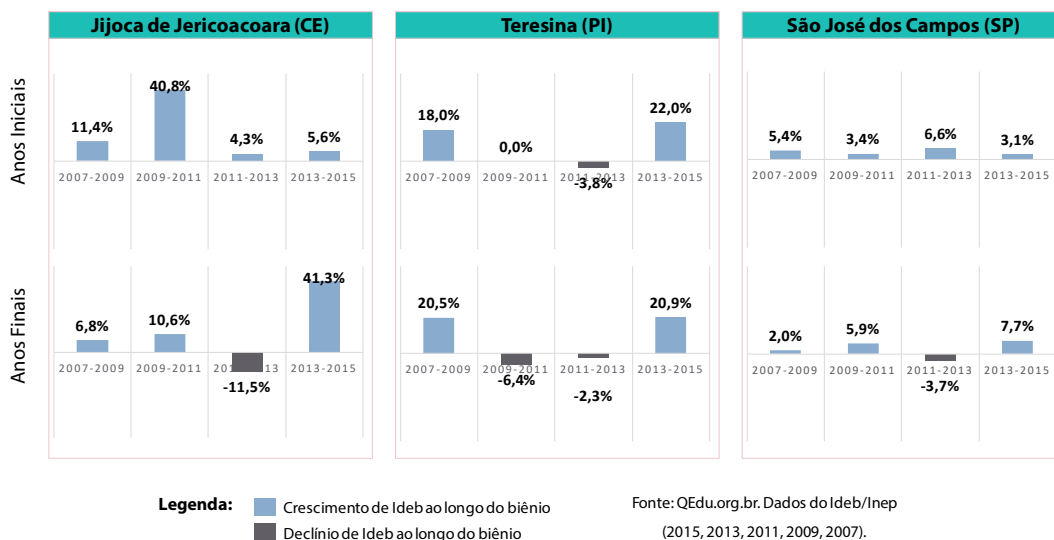
Por essa razão, optou-se por valorizar nesta publicação os esforços investidos pelas secretarias municipais e estaduais no

que tange à melhoria dos resultados de Ideb nos segmentos analisados, ou seja, o reconhecimento do que chamamos de trajetória de transformação educacional em vez da simples análise dos resultados brutos alcançados por essas redes. Como mencionado no critério anterior é importante que a rede tenha resultados acima da meta no Ideb 2015 em ao menos uma etapa de ensino, mas o resultado

bruto em si não foi utilizado como critério de seleção.

Assim sendo, destacamos redes que obtiveram crescimentos significativos de Ideb em determinado período do tempo, bem como aquelas que, por alguma razão, passaram por uma diminuição de seus índices, mas recuperaram o crescimento logo em seguida. Procuramos responder perguntas como:

- Quais foram as políticas públicas utilizadas para a melhoria dos índices?
- Como uma rede que ainda enfrenta desafios e possui baixo Ideb pode utilizar essas políticas para também alavancar a qualidade de sua educação básica?
- E como redes historicamente organizadas e com resultados melhores também podem fazer para aproveitar-se dessas políticas e melhorar ainda mais os seus indicadores?



## 4.2.6 Equilíbrio entre aprendizado e fluxo

Sabemos que o Ideb é composto por dois componentes, aprendizado e fluxo. Dessa forma, nada mais justo do que considerar como estudos de caso aquelas redes que implementaram políticas focadas não

apenas em um componente, mas em ambos, logrando, portanto, resultados equilibrados.

Assim sendo, redes com bons resultados

na Prova Brasil, mas com altas taxas de reprovação e abandono escolar não foram consideradas. Assim como também não entraram na análise aquelas com altas taxas de aprovação (consequentes, talvez, da aprovação automática), mas com baixas notas padronizadas de Português e Matemática na Prova Brasil.

Por exemplo, as políticas públicas implementadas nos últimos anos em determinado município podem ter

tido focadas no combate ao abandono escolar, com conseqüente melhoria no fluxo. Essa priorização pode ter sido acompanhada por um menor crescimento ou mesmo estabilização nos resultados de aprendizado, o que não configura como problema. No entanto, se a melhoria do fluxo vem acompanhada de uma queda no aprendizado, tal rede torna-se inelegível como um estudo de caso desta publicação.

		Jijoca de Jericoacoara (CE)				Teresina (PI)				São José dos Campos (SP)			
		Aprendizado	Fluxo	Ideb									
Anos Iniciais	2007	4,78	✘ 0,93	≡ 4,4	2007	4,70	✘ 0,93	≡ 4,4	2007	5,69	✘ 0,98	≡ 5,6	
	2009	5,22	✘ 0,94	≡ 4,9	2009	5,56	✘ 0,94	≡ 5,2	2009	6,13	✘ 0,97	≡ 5,9	
	2011	7,20	✘ 0,97	≡ 6,9	2011	5,50	✘ 0,94	≡ 5,2	2011	6,24	✘ 0,97	≡ 6,1	
	2013	7,32	✘ 0,98	≡ 7,2	2013	5,38	✘ 0,93	≡ 5,0	2013	6,62	✘ 0,98	≡ 6,5	
	2015	7,70	✘ 0,99	≡ 7,6	2015	6,26	✘ 0,98	≡ 6,1	2015	6,81	✘ 0,99	≡ 6,7	
Anos Finais	2007	5,13	✘ 0,86	≡ 4,4	2007	4,58	✘ 0,85	≡ 3,9	2007	5,16	✘ 0,97	≡ 5,0	
	2009	5,37	✘ 0,87	≡ 4,7	2009	5,02	✘ 0,93	≡ 4,7	2009	5,29	✘ 0,97	≡ 5,1	
	2011	6,15	✘ 0,85	≡ 5,2	2011	4,93	✘ 0,89	≡ 4,4	2011	5,49	✘ 0,98	≡ 5,4	
	2013	5,19	✘ 0,89	≡ 4,6	2013	5,00	✘ 0,87	≡ 4,3	2013	5,30	✘ 0,98	≡ 5,2	
	2015	6,82	✘ 0,96	≡ 6,5	2015	5,42	✘ 0,96	≡ 5,2	2015	5,69	✘ 0,98	≡ 5,6	

Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015, 2013, 2011, 2009, 2007).

Agora que já se conhece o método de escolha dos três municípios, passamos a descrever o processo de transformação em cada um deles. É importante ressaltar que a trajetória de transformação ocorreu, em todos os casos, durante um longo espaço de tempo, perpassando várias gestões. Todo o corpo tecnocrático das redes selecionadas enfatizou o fato de que, nelas, a educação é vista como um bem social, suprapartidário. Em São José dos Campos, por exemplo, a gestão de uma única

coligação governou a cidade por mais de 15 anos, o que possibilitou a continuidade de políticas públicas estruturantes que embasaram o trabalho dos professores e da rede até os dias de hoje, de acordo com os tecnocratas. Já Teresina conseguiu manter, durante duas décadas, a continuidade de políticas públicas durante a gestão dos vários secretários de Educação, fato que foi enfatizado pelo atual secretário, Kleber Montezuma Fagundes dos Santos, por seus técnicos. Foi alcançada, portanto,

a ausência de patronagem na gestão educacional. Em Jijoca de Jericoacoara, os técnicos também citam o mesmo ingrediente para o sucesso: a não interferência política e/ou corporativista na

gestão do ensino.

Além disso, todos os casos utilizaram as alavancas da mudança em momento distintos, prezando pelo

- **Poder conciliador e unificador do currículo;**
- **Pela capacidade transformadora e de coesão do trabalho colaborativo dos professores, que transforma a sua prática;**
- **Pela ampliação e execução de intervenções para dar suporte ao professor e ao aluno por meio de avaliações e padrões, sempre com um olhar atento para a gestão por resultados;**
- **Pelo papel da liderança e dos ambientes de aprendizagem na construção e no gerenciamento desses insumos.**

As experiências descritas pelos técnicos, professores e por todos os grupos de interesse nas redes demonstram duas coisas:

Primeiro, o sucesso e o desenvolvimento de competências na educação básica ocorrem de forma contínua, ou seja, aquilo que é trabalhado (ou não) terá impacto em etapas futuras de ensino. Como exemplo, se um aluno começar a trabalhar com a alfabetização já aos cinco anos de idade na pré-escola, e conseguir ser alfabetizado integralmente aos sete anos, ele conseqüentemente irá desenvolver competências e proficiências já no início dos Anos Iniciais e terá um desempenho mais avançado em etapas futuras de ensino. Por outro lado, um aluno que não é alfabetizado terá dificuldades para acompanhar seus colegas e poderá

apresentar defasagens educacionais futuras.

Os estudos de caso demonstram que a transformação educacional não ocorre do dia para a noite, mas mesmo assim ela está ao alcance de todos. É preciso criar uma tecnocracia forte e uma cultura de gestão por resultados onde a aprendizagem é o principal foco da gestão. A profissionalização da rede por parte dos técnicos e educadores — e também por aqueles que desempenham os cargos de liderança — é essencial na construção dessa trajetória de transformação, pois são eles que mitigam os possíveis choques externos, como os oriundos das trocas de gestões e que, de uma forma ou de outra, lideram a mudança no chão da escola. A seguir, você vai ler sobre cada uma delas. **Boa leitura!**

---

## 4.3 JIJOCA DE JERICOACOARA

---

### 4.3.1 Demografia, economia e política

---

O município de Jijoca de Jericoacoara é conhecido nacional e internacionalmente pelas suas belezas naturais. O destino turístico, localizado no interior do estado do Ceará, possui uma população estimada de 19.224 habitantes (IBGE, 2016).

A principal atividade econômica de Jijoca de Jericoacoara é justamente o turismo. Em 2014, o PIB per capita municipal (soma de todos os bens produzidos no município dividida pela quantidade de habitantes) foi de R\$ 9.963,67.

No que tange aos indicadores socioeconômicos, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Jijoca de Jericoacoara atingiu

0,652 em 2010. Variando de 0 a 1, o indicador busca comparar municípios no que se refere à longevidade, educação e renda. O índice alcançado pelo município classifica-se, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), como “médio”, em uma escala que possui as seguintes classificações: Muito Baixo (de 0 a 0,499), Baixo (0,500 a 0,599), Médio (0,600 a 0,699), Alto (0,700 a 0,799) e Muito Alto (0,800 a 1)

Atualmente, o nome à frente da Secretaria de Educação e Cultura é Tony Thiago Souza Ferreira, professor da rede estadual há oito anos.

### 4.3.2 Educação

---

#### 4.3.2.1. Principais marcos

---

Jijoca de Jericoacoara adotou várias alavancas da mudança para dar início ao processo de transformação educacional na rede. De acordo com os técnicos e o atual secretário de Educação, o primeiro passo adotado para a integração da rede foi o processo de nucleação iniciado em 2004, que teve seu auge no ano de 2005 e perdurou até meados de 2014. Durante este processo, as gestões municipais optaram por fechar unidades educacionais em localidades de pequeno porte que possuíam um número de escolas considerado excessivo em relação ao número de alunos. Isso se deu em função da necessidade de dar mais eficiência à gerência dos insumos educacionais, diminuindo os gastos e, desta forma,

zelando pela aprendizagem dos alunos. Por exemplo, uma comunidade que possuísse quatro escolas de pequeno porte com turmas de 10 alunos cada uma passou a utilizar apenas uma escola com um maior número de alunos por turma. Dessa forma, a rede foi capaz de reduzir o número de professores, melhorar os salários e investir na infraestrutura das escolas, além de melhor reter e formar professores efetivos na rede. O secretário Municipal de Educação e Cultura defende: “Se não houver uma rede estruturada, a aprendizagem não ocorre”.

Concomitante a esse processo, houve a avaliação, nos municípios do Ceará, pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, explorada

no Box Informativo sobre crises de aprendizagem no segundo capítulo deste livro. O município de Jijoca de Jericoacoara foi um dos municípios avaliados. Os resultados dessa avaliação permitiram que o município, tal qual o resto do estado, enxergasse a urgência de se alfabetizar as crianças da rede e assegurar a aprendizagem. A partir desse processo, que originou o **regime de cooperação com os municípios**, Jijoca de Jericoacoara passou a utilizar os insumos propiciados pelo Governo do Estado para garantir que a transformação educacional ocorresse. Desde 2008, por exemplo, a rede passou a usufruir da **formação de professores do Programa PAIC** em Literatura, Português e Matemática e a adaptá-lo à sua realidade de forma a profissionalizar a rede de professores e seus grupos de liderança nas escolas. Além da formação e de todo o material disponibilizado para as redes, o governo estadual também propicia um sistema de monitoramento chamado **Sistema Sige-Escola** para que as redes possam alimentar informações referentes ao fluxo escolar, entre outros indicadores, e monitorar o desenvolvimento das atividades.

Além disso, a partir de 2009, o município começou a avaliar as aprendizagens por meio de avaliações e padrões, processo que foi sistematizado em 2013 com a criação de um **sistema de avaliação próprio**, o SAEMJJ (Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Jijoca de Jericoacoara). Por fim, o município adotou, mesmo que informalmente, recomendações semelhantes às futuras

**Orientações Curriculares**, que seriam publicadas em 2013, para os Anos Iniciais, em Língua Portuguesa e Matemática. Isso porque a cidade integrou o grupo de trabalho que elaborou estas propostas para uso oficial, aproveitando a oportunidade para adotar as orientações antes mesmo que elas fossem publicadas. De acordo com os técnicos da Secretaria de Educação de Jijoca de Jericoacoara, isso criou coesão entre as atividades desenvolvidas na rede, ou seja: **um casamento entre currículo, avaliação e formação**.

Vale ressaltar que esse processo ocorreu sem grandes interferências políticas. Maria Vera Vasconcelos, Gerente da 3º CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação) do estado, afirma que a tecnocracia em Jijoca de Jericoacoara é solidificada, ou seja, que não são feitas grandes mudanças no corpo de funcionários da Secretaria devido à patronagem, e que o sistema busca se atualizar e reinventar constantemente. Ela enfatiza que isso se aplica também aos professores e demais profissionais da rede, uma vez que foi desenvolvida uma profissionalização sistêmica ao longo dos anos. Em outras palavras, há pouco espaço para tratar educação como barganha política. O atual secretário de Educação, Tony Thiago Souza Ferreira, explica: "Mesmo com a frequente troca de gestões, não há patronagem na rede, até mesmo nos contratos. Mantivemos 90% dos contratos da gestão passada. Essa cultura é muito forte dentro da Secretaria de Educação neste município."



### 4.3.2.2 O cenário atual

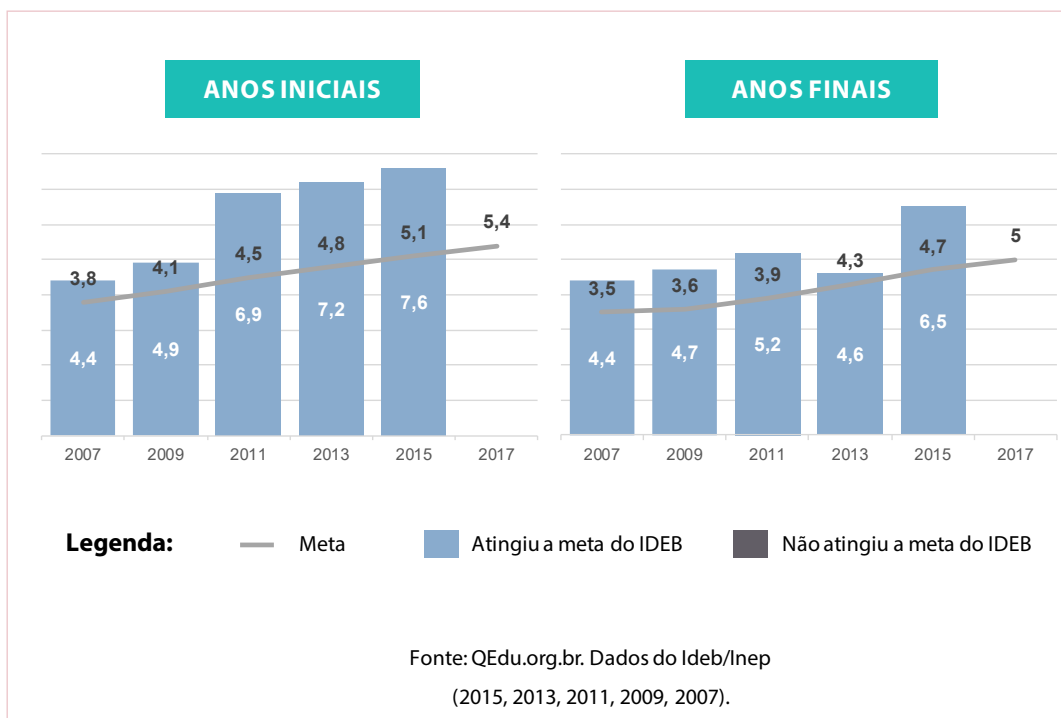
Jijoca de Jericoacoara possui uma rede municipal de educação pequena, com apenas 17 unidades escolares (9 centros de educação infantil e 9 de Ensino Fundamental). Dados do INEP de 2016 indicam que a rede atingiu um total de 4.532 matrículas, das quais 40% se referiram aos Anos Iniciais e 32,6% aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

As escolas da rede municipal são caracterizadas pelo seu baixo Inse, que atingiu 41,52 em 2016. Ao todo, 60% das

unidades escolares foram classificadas como de Inse Baixo e nenhuma foi classificada como de Inse Médio Alto ou acima.

Ao observarmos o comportamento da rede municipal no Ideb, no entanto, percebemos uma performance consistente, com melhoria dos índices ao longo do período analisado, principalmente nos Anos Iniciais. No Ideb de 2015, a cidade obteve uma nota de 7,6 nos Anos Iniciais e 6,5 nos Anos Finais.

### Evolução do Ideb da Rede Municipal



Uma análise mais apurada do componente de fluxo do Ideb mostra que a rede vem diminuindo suas taxas de reprovação e abandono. Em 2016, houve apenas 1 abandono e 29 reprovações (0% e 1,6%, respectivamente) nos Anos Iniciais. A distorção idade-série, ou seja, a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou

mais neste segmento, é de 3%. No que se refere aos Anos Finais, apesar da rede ter apresentado altos índices de reprovação e abandono em anos anteriores, atualmente esses indicadores atingiram seus níveis mínimos: entre 2013 e 2016, a rede diminuiu sua taxa de reprovação de 9,5% para 4,4%. Seu índice de abandono alcançou 1,3% em

2016. Destaca-se que a distorção idade-série de 14% nos Anos Finais pode ser reflexo do histórico da rede de altos índices de reprovação. No entanto, vale ressaltar que tal indicador vem diminuindo com o passar dos anos.

Observando o componente Aprendizado

tendo como enfoque o desempenho nos Anos Iniciais em Português e Matemática na Prova Brasil, verificamos uma melhora constante dos indicadores, sobretudo de 2009 a 2011. Atualmente, a rede encontra-se no Nível 6 de Proficiência da Escala Saeb em Matemática e no Nível 5 em Português.

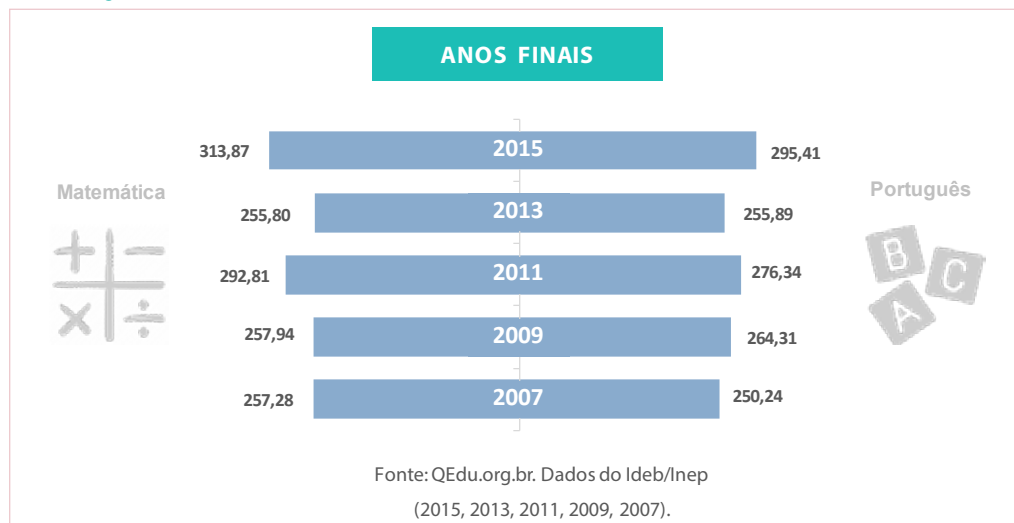
## Evolução Notas Padronizadas (Anos Iniciais)



A situação é semelhante no que tange aos Anos Finais. Apesar da queda nos resultados da Prova Brasil de 2013, o desempenho dos alunos vem melhorando

ao longo do tempo. Em 2015, a rede alcançou o Nível 5 da Escala Saeb em Matemática e Nível 4 em Português.

## Evolução Notas Padronizadas (Anos Finais)



### 4.3.3 Alavancas de mudança

#### 4.3.3.1 Padrões e avaliações

Já fizemos, ao longo desta publicação, duas referências aos resultados obtidos pelo Ceará na alfabetização de alunos em 2004, quando a transformação educacional passou a ocorrer de forma sistêmica na rede estadual. Esses resultados serviram como sinal de alerta para que as gestões, tanto estadual quanto municipais, executassem um trabalho colaborativo para garantir que os alunos fossem efetivamente alfabetizados. Contudo, para isso, foi necessário o desenvolvimento de um sistema de avaliação robusto a fim de monitorar os resultados das intervenções.

O governo do estado já possuía, desde 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Todavia, esse sistema passou a ter um papel bastante mais importante quando o estado passou a estruturar todas as ações com os municípios por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **O município de Jijoca de Jericoacoara incorporou essa cultura de avaliação e gestão por resultados durante esse processo** e passou a avaliar, desde 2009 sempre que possível, os resultados da rede por meio de uma avaliação externa criada pela própria Secretaria.

O termo de cooperação com os municípios requer que estes contem com uma equipe de avaliação externa em cada Secretaria. Em Jijoca de Jericoacoara, essa equipe é composta pela equipe pedagógica, que faz um trabalho minucioso na elaboração, correção e devolutiva dos resultados para as escolas. Em outras palavras, a Secretaria não possui uma equipe de avaliação externa, mas faz um esforço tremendo em conjunto com a equipe existente para que essa avaliação

ocorra, pois enxerga a importância desses resultados para a formação do professor e para a aprendizagem do aluno. De acordo com a Coordenadora do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do município, Edna Maria de Araújo, a equipe da Secretaria de Jijoca de Jericoacoara é “polivalente”: “Ela cria, avalia e retorna com a formação [continuada]”. Durante a visita de campo, os profissionais da rede falaram enfaticamente sobre a apropriação da educação pela comunidade.

Desde 2013, esses profissionais trabalham organizando uma avaliação censitária por meio do SAEMJJ (Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Jijoca de Jericoacoara), aplicado três vezes ao ano (avaliação inicial em meados de fevereiro, avaliação intermediária em meados de junho, e avaliação finais em meados de novembro) a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa avaliação serve para monitorar, com maior frequência e paralelamente aos SPAECE e Saeb, a aprendizagem dos alunos (no entanto, são aplicadas no 1º Ano apenas as avaliações intermediária e final, devido à transição entre a pré-escola e os Anos Iniciais). Os técnicos da secretaria falam da importância de se fornecer um feedback imediato aos professores e enfatizam que, para que nove unidades escolares sejam atendidas, o processo demora 60 dias desde a sua criação, aplicação, correção e tabulação de dados até que os resultados da avaliação externa retornem ao chão da escola.

Em épocas de avaliação, a Secretaria, que é composta por 11 técnicos, foca todos os seus esforços para que esse processo

ocorra de forma ágil, sem interrupções e que garanta feedback aos professores da melhor forma possível. Esses feedbacks são importantes para que os docentes possam mudar suas práticas e ajustar seus planos de aula sempre que necessário, de forma a melhor trabalhar o currículo e as habilidades que estão defasadas. Para tanto, eles avaliam constantemente a dispersão de dados nas escolas e na rede como um todo (Leia Box Informativo Dispersão de Resultados no capítulo dois). Os termos equidade e aprendizagem guiam todo esse trabalho.

O SAEMJJ pode ser considerado um sistema de avaliação artesanal, mas é ao mesmo tempo um sistema muito qualificado, criado com base no conhecimento dos profissionais locais e as experiências daqueles que gerenciam a educação no município.

Junto com as escolas, a Secretaria passou a estipular metas para cada ano, turma, escola e para a rede em si a partir dos dados do SAEMJJ. Diferentemente das metas projetadas para o Ideb pelo MEC, essas metas não são calculadas a partir de um aparato metodológico quantitativo. Elas são estipuladas pela própria equipe da Secretaria, que avalia de acordo com o seu julgamento e tendência histórica se as escolas podem ou não adotar metas mais desafiadoras. Uma técnica da Secretaria afirma: “nós talvez não tenhamos o padrão MEC, mas isso não nos impede de fazer o nosso trabalho.” Abaixo, replicamos uma planilha do SAMEJJ que descreve o desempenho de uma turma com 20 alunos (reduzida para 10 para maior clareza) em Língua Portuguesa.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JIJOCA DE JERICOACOARA**  
**SISTEMA DE AVALIAÇÃO MUNICIPAL DE JIJOCA DE JERICOACOARA**  
**SAEMJJ – QUADRO DE RESPOSTAS DA TURMA**

ESCOLA	-----						DATA		MANHÃ	TURNO	PARTICIPAÇÃO	NOTA DO ALUNO	PERCENTUAL DE ACERTOS										
	PORTUGUÊS		TURMA		2º U		20/06/2017							2º/2017		[X]	[X]						
COMPONENTE CURRICULAR	JOANA						10		100%														
PROFESSOR(A)	ALUNOS/TURMA						AVALIADOS																
NOME DO ALUNO	D10.2	D16.2	D6.2	D13.1	D12.2	D21	D8.2	D4.2	D18.1	D2.2	D13.2	D4.2			D22	D18.1	D17.1	D16.2	D14.2	D18.1	D19.2	D20	
ADRIANO	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	10,00	100%	0%
JOANA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	8,93	90%	10%
CARLA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	6,39	70%	30%
ALAN	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	8,18	80%	20%
CARLOS	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	9,57	95%	5%
BEATRIZ	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	8,35	85%	15%
SUZANA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	4,57	45%	55%
JULIANA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	7,20	75%	25%
CLAUDIA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	6,53	65%	35%
MARIA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	7,14	70%	30%
								META DA TURMA		8,50		MÉDIA DA TURMA		7,68		22,5%							
								DESVIOPADRÃO/META		0,55		DESVIOPADRÃO/MÉDIA		1,64									

FONT E: CEIPE-FGV.

● ERRO SEM APROXIMAÇÃO      ● ERRO MAIS DISTANTE DO ACERTO  
● ERRO MAIS PRÓXIMO DO ACERTO      ● ACERTO

Observamos, a partir da planilha, que cada avaliação do SAEMJJ possui 20 questões, elaboradas pela Secretaria em três níveis (BC - Baixa Complexidade;

MC - Média Complexidade e AC - Alta Complexidade). Sua elaboração se dá segundo as seguintes etapas:

- **Primeiro, a Formadora de Matemática da Secretaria do 1º e 2º Anos, que atende às formações do Mais PAIC, elabora as questões com base nas habilidades trabalhadas nas Orientações Curriculares do Município (tratadas na próxima alavanca da mudança) e já as classifica de acordo com esses conceitos.**
- **Em seguida, a equipe pedagógica da Secretaria se reúne e valida essa classificação. Os técnicos levam em consideração o fato que algumas habilidades são naturalmente mais complexas que as outras.**
- **O mesmo processo é realizado pelos outros formadores, originando a avaliação censitária para todos os anos. No entanto, a avaliação não consegue avaliar todas as habilidades, de forma que a secretaria monitora o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano em cada descritor e incorpora outras habilidades à medida em que elas são solidificadas.**
- **Por fim, a Secretaria agrega pesos de acordo com o nível de complexidade de cada questão: 25 para as questões básicas, 50 para as questões médias e 75 para as complexas.**

Dessa forma, se um aluno acertar uma questão (distrator verde) de baixa complexidade, ele irá obter 100% de 25. O distrator amarelo equivale a 50%, o distrator vermelho a 7% e o distrator sem aproximação, o preto, a 0%. Para cada distrator, a equipe pedagógica cria as hipóteses que poderiam ter levado o aluno a marcar uma determinada resposta e levam essas informações para os professores. O objetivo é que os docentes trabalhem essas hipóteses durante sua formação, para serem então capazes de abordá-las com os alunos.

Além disso, a Secretaria avalia a iniquidade na rede com base no desvio padrão dos resultados. Quanto maior esse desvio, maior a iniquidade. Eles avaliam então cada aluno individualmente e trabalham com os professores para recuperar eventuais defasagens em cada ano, para que

estas não se prolonguem durante o ciclo.

De acordo com os técnicos, isso impacta diretamente o Ideb. Os mesmos garantem que, quando uma Secretaria opta por trabalhar apenas o 5º e o 9º ano, os resultados são marginais.

Cada professor recebe um relatório sobre o desempenho de sua turma, completo com estatísticas descritivas, informações sobre participação, médias, trajetórias históricas, diferenças entre avaliações, desempenho por descritor e porcentagens de acertos e erros (além dos níveis dos erros, ou seja, quão diferente a resposta escolhida pelo aluno foi da resposta correta) para cada item criado e seus descritores. Os dados para cada turma são consolidados, criando indicadores para a escola como um todo. Esse processo de avaliação e

monitoramento tornou-se marca registrada da gestão em Jijoca de Jericoacoara de tal forma

que ele agora abrange todas as etapas de ensino, até mesmo o ensino infantil.

## Monitoramento da Aprendizagem: A Importância da Alfabetização

O trabalho de monitoramento do aprendizado em linguagem e matemática na rede municipal de Jijoca de Jericoacoara começa a ser desenvolvido já na pré-escola, de forma lúdica. Este monitoramento tem como objetivo embasar as atividades junto às crianças ao longo de todo o ano letivo, de forma que elas possam desenvolver a coordenação motora, linguagem, numeração e competências socioemocionais conforme suas necessidades individuais.

Em outras palavras, portanto, a Secretaria realiza uma sondagem, de forma lúdica, para descobrir em qual nível de construção da escrita e do conhecimento matemático que cada criança se encontra no último ano (Infantil V).

A secretaria utiliza esse processo em todas

as turmas de infantil V, em Fevereiro e Novembro, com base no seguinte método:

1. Elaboração de uma história e material lúdico;
2. Narração da história de forma lúdica por um técnico da secretaria (por exemplo, a história de João e Maria);
3. Organização das crianças em uma roda de conversa;
4. Encaminhamento de cada criança para outra sala, ambientada com instrumentos lúdicos, onde ela lê e escreve o alfabeto, dentre outras atividades;
5. Execução de uma sondagem de escrita (psicogênese da língua escrita) com base em 4 palavras (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo) e uma frase.





Material confeccionado pela secretaria para momentos lúdicos com a criança. A técnica da Secretaria está vestida de bruxa, contando a história de João e Maria antes da avaliação.

Quando chamadas para a sala ambientalizada, as crianças demonstram euforia para conversar com a personagem da história. Como citado, elas são então convidadas a vivenciar situações de leitura e escrita, de forma espontânea, sendo respeitados os limites da criança. Na matemática, elas são chamadas a trabalhar conceitos matemáticos de forma lúdica, dentro do contexto da história e com a utilização de material concreto. Fernanda Marcia Silveira, coordenadora técnica pedagógica da Educação Infantil, afirma que “nós geramos toda uma expectativa nas crianças para que elas conversem com a personagem da história na sala ambientada, onde são sondadas a linguagem e a matemática”.

Após a consolidação das informações coletadas na primeira sondagem, os professores de pré-escola recebem um relatório com os níveis nos quais os alunos se encontram em linguagem e matemática. A partir disso, eles podem trabalhar as áreas necessárias na pré-escola de forma lúdica e receber formações que alinhem todo esse processo de aprendizagem com a rotina das escolas. As escolas que receberão as crianças nos Anos Iniciais também recebem um relatório, gerado a partir da sondagem de novembro, de forma que possam melhor adequar seus métodos às crianças entrantes.

De acordo com a Secretaria, essa medida faz com que muitos estudantes já saiam da pré-escola com níveis mais avançados de letramento. Muitos diretores também afirmam que esse trabalho tem melhorado o desempenho dos alunos nos Anos Iniciais. Alfabetizar é essencial para que



qualquer município possa chegar no 5º ano com um grupo de estudantes que possuam as habilidades e competências propostas pela matriz do Saeb (e por tantas outras). “Acreditamos que vivenciando situações lúdicas de letramento desde a educação infantil, respeitando todas

as habilidades a serem desenvolvidas, as crianças estarão alfabetizadas no tempo certo, no 2º ano do ensino fundamental, que é a meta do município”, afirma Fernanda, referindo-se à importância dessa etapa de ensino.

Da mesma forma que avalia a progressão do aprendizado, Jijoca de Jericoacoara verifica, por meio do sistema de monitoramento do estado e com base nas próprias intervenções da escola, a frequência e o fluxo dos alunos. No início de todo ano letivo, os pais dos mesmos assinam um termo de compromisso no qual acordam que irão acompanhar essa atividade e, caso haja algum problema, representantes da escola visitam as famílias, fazendo o acompanhamento da situação junto a elas (em casos mais graves, o Conselho Tutelar e o Conselho da Criança e do Adolescente são contatados). A comunidade, de acordo com a Secretaria, prioriza a educação dos filhos. Embora a permanência dos alunos nos Anos Finais seja mais desafiadora, o engajamento dos pais nesse sentido é considerado uma característica da rede que surte importante impacto positivo no fluxo escolar.

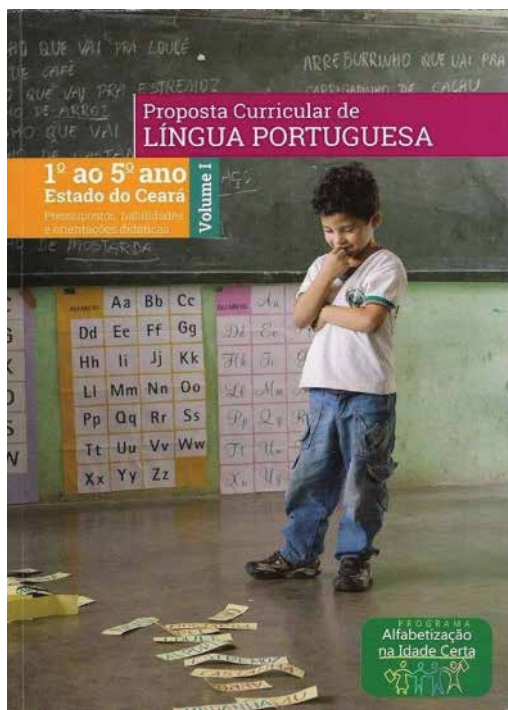
#### 4.3.3.2 Currículo e Instrução

A existência de um currículo é extremamente importante na busca por equidade na educação. Tendo em vista esse objetivo, o governo do estado do Ceará, em parceria com os governos municipais cearenses, lançou em 2011 uma série de propostas curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Português e Matemática. Os documentos, essenciais para garantir coesão nas redes e a equidade para todos os alunos, são utilizados por toda a rede de Jijoca de Jericoacoara, funcionando como bússola e fonte de apoio didático para o corpo docente e técnico da Secretaria.

As propostas curriculares de Matemática e Português são voltadas para os alunos do 1º ao 5º ano, tendo como alicerces os princípios pedagógicos das duas principais

ações de cooperação educacional do Ceará: o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC +5). O PAIC surgiu a partir do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004 pela Assembleia Legislativa do Estado. Em 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), assumiu a execução do programa, tornando-o uma política pública com o objetivo de garantir a alfabetização dos alunos cearenses de 1º e 2º ano. O PAIC +5, por sua vez, surgiu em 2011 como uma ampliação do PAIC tanto em escopo, englobando a aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, quanto em alunos beneficiados, incluindo

todo o ciclo dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano). As propostas buscaram também um alinhamento com avaliações externas



no âmbito nacional (ex: Prova Brasil) e internacional (ex: PISA).

A principal característica das propostas curriculares é o fato delas tratarem o aluno como o personagem mais importante no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, **as matrizes foram construídas tomando como referência o processo de desenvolvimento de habilidades**, identificando como o estudante se comporta durante esse processo e quais são as formas de desenvolver uma habilidade até atingir seu potencial. “O que se espera em relação à prática em sala de aula ao se desenvolver uma proposta focada na progressão da habilidade é a alteração de ‘o que ensinar’ para ‘como os

alunos aprendem e o que o professor pode fazer para favorecer esse aprendizado” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p.5).

A proposta foi construída por meio de um processo democrático, englobando contribuições de diversos atores envolvidos no PAIC, tais como professores municipais e estaduais, técnicos em educação e consultores. Sua criação se deu por etapas. Primeiramente, definiu-se o enfoque nas habilidades, construídas com base em blocos de conteúdo (inspiração advinda dos PNCs). A seguir, houve a quebra dos blocos de conteúdos em tópicos e subtópicos até chegar às habilidades. A 1ª versão das matrizes foi completada em 2011, após validação pelos profissionais da Seduc, que buscaram aproximar o conteúdo à realidade dos estudantes cearenses. Já em 2012, as propostas foram implementadas em todos os Anos Iniciais (1º a 5º) do estado. Por meio de encontros bimestrais, a equipe responsável pela criação das propostas pôde orientar professores, recolher feedbacks e acompanhar seu processo de implementação. As sugestões trazidas foram incorporadas e resultaram, ainda em 2012, na 2ª versão, que foi finalmente publicada.

Além das propostas curriculares, também foram desenvolvidos materiais complementares com considerações sobre a prática do ensino em sala de aula. O documento O trabalho pedagógico na área de matemática com foco no desenvolvimento de habilidades:

considerações sobre a prática em sala de aula, publicado pela Seduc em 2013, traz em suas 224 páginas diversos exemplos de atividades com o objetivo de aplicar

as habilidades em sala. A rede também conta com uma matriz curricular para a educação infantil.

## Orientações Curriculares para a Educação Infantil

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil constituem um documento de 2011, criado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Ceará e a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério de Educação. Este foi elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e tem como objetivo facilitar, por meio de uma linguagem clara, a compreensão dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para que estes possam ser transformados em práticas utilizadas no cotidiano escolar da Educação Infantil (EI).

O documento aborda aspectos referentes ao desenvolvimento da criança e a função da educação infantil neste processo. São apresentadas diversas aprendizagens que podem ser promovidas por faixa etária, bem como formas de realizá-las. Outras informações de extrema importância referem-se às formas nas quais os professores podem estruturar e avaliar os ambientes de aprendizagem.

De fato, este material é de essencial importância para a melhoria da prática pedagógica e da formação dos professores: “A elevação dos níveis de qualificação dos profissionais de Educação Infantil e da sua formação continuada é também uma prioridade para subsidiar e fortalecer as capacidades de compreender, cuidar, educar e promover um desenvolvimento integral e de qualidade para as crianças e infâncias do Ceará” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Cabe destacar que o processo de criação deste material, assim como o das propostas curriculares de Português e Matemática, foi democrático e participativo, incluindo considerações de professores de redes municipais, representantes da Universidade Federal do Ceará (UFC), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME-Ceará) e do Fórum da Educação Infantil do Ceará.

Do PAIC e PAIC +5 surgiu o Mais PAIC, Programa de Aprendizagem na Idade Certa que envolve, além dos Anos Iniciais, os Anos Finais do Ensino Fundamental. O Mais PAIC surgiu após a identificação, por parte dos entes federados cearenses, de uma crise de aprendizagem nos Anos Finais. A maior nota no IDE-9, indicador

de desempenho escolar criado no estado para avaliar o desempenho dos alunos de 9º ano, foi de apenas 4,8, obtida pelos estudantes de Jijoca de Jericoacoara.

Buscando solucionar a crise de aprendizagem, o Governo do Estado, junto aos municípios cearenses - incluindo Jijoca

de Jericoacoara-, **iniciaram um grupo de trabalho a fim de construir propostas curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. Atualmente, as atividades deste programa encontram-se pausadas a fim de aguardar a aprovação da Base Nacional Comum pelo Conselho Nacional de Educação.

Além das iniciativas citadas até agora, a rede de Jijoca de Jericoacoara se destaca pela **característica cíclica de sua rotina de instrução**. Isso porque as práticas pedagógicas fazem parte de um processo que coloca o aluno como o principal driver do processo instrucional. O currículo é apenas a primeira etapa deste ciclo, atuando como uma bússola que norteia o alcance dos objetivos pedagógicos. Em seguida, a avaliação permite mensurar o progresso dos alunos e formular o diagnóstico da rede. Na terceira etapa, estes diagnósticos se transformam em ferramentas essenciais para a avaliação das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Desta forma, a instrução e rotina dos professores acabam sendo adaptadas de acordo com as demandas da rede e o processo se repete.

#### **Institucionalizados em sua rede,**

Jijoca de Jericoacoara também possui **programas de reforço escolar** voltados aos alunos que apresentam defasagens de aprendizagem. As aulas de reforço ocorrem uma vez por semana e estão disponíveis para todos os anos do Ensino Fundamental. As atividades são realizadas no horário do contraturno e envolvem a revisão de conteúdos de Português e

Matemática. No entanto, a periodicidade pode variar de acordo com a necessidade de cada escola.

Outra ação de destaque da rede é o **agrupamento produtivo** dos alunos, que consiste na **divisão das turmas em grupos menores de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada um, permitindo que os professores forneçam auxílio direcionado àqueles que possuem dificuldades de aprendizagem e/ou atraso escolar**.

Embora os grupos sejam reorganizados de acordo com o desenvolvimento dos estudantes ao longo do ano, esse tipo de atendimento personalizado é capaz de criar maiores vínculos entre o professor e seus alunos. Os professores ministram o mesmo conteúdo, realizam atividades semelhantes e utilizam o mesmo material didático em todos os grupos, com base nas propostas curriculares previamente citadas, mas utilizando didáticas específicas para cada um. Além disso, o aluno que estiver em um ano mais avançado, mas que ainda não tenha consolidado certas habilidades em anos anteriores, pode frequentar aulas de reforço no contraturno, enquanto participa das aulas na turma avançada normalmente. Esse processo é chamado de **reenturmação** e permite que o estudante com dificuldades reforce apenas o conteúdo necessário, sem ter que retomar o ano todo ou deixar o convívio com colegas de sua idade.

Por fim, uma característica muito importante da rede é a **preocupação demonstrada pelo corpo docente em**

**aproveitar da melhor maneira possível o tempo em sala de aula.** A visão da coordenadora do Programa MAIS PAIC no município, Edna Araújo, ressalta o respeito

ao tempo pedagógico: “4 horas [por dia] é tão pouco, é o mínimo do mínimo, que se perdemos isso não conseguimos garantir a aprendizagem.”

### 4.3.3.3 Professores e Capacitação Profissional

Uma das mais importantes alavancas para o processo de transformação educacional na rede foi o processo de profissionalização da rede. De acordo com os técnicos, a Secretaria, esse processo de profissionalização ocorreu devido a três políticas norteadoras.

Primeiro, a oferta de professores efetivos chega a cobrir 95,42% da rede, com apenas 4,58% contratados. Isso gera baixa rotatividade na rede, fazendo com que a Secretaria possa formar esses professores

e aumentar o desempenho do sistema, uma vez que diminui a proporção de funcionários que têm que ser treinados “do zero”. Há ainda um sério problema na formação inicial dos professores, e que usa a baixa rotatividade e a formação continuada como ferramentas para mitigar esse problema. Existe continuidade e a ênfase na superação das dificuldades tanto na prática do professor e como na gestão da própria rede, relatou o atual secretário de Educação, Tony Thiago Souza Ferreira.

### Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

A rede também criou, em conjunto com essa política, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, que garante aos docentes um aumento percentual fixo ao longo sua evolução pela via acadêmica e gratificação para equipes gestoras de acordo com o número de alunos. Em termos reais, a gestão aumentou em 20% do salário do profissional se ele tiver ensino superior, e mais 20% se ele tiver pós-graduação na área. Garante também uma gratificação para deslocamento, ajuda de custos e gratificação por dificuldade de acesso ao local de trabalho, de forma a aumentar a oferta de professores em comunidades localizadas em regiões longínquas do centro do município, como Jericoacoara. Em termos reais, isso equivale a um aumento de entre 3% e 7% sobre o salário

para auxílio com deslocamento, R\$150 por dificuldade de acesso e 5% adicionais sobre o salário a título de ajuda de custos. A avaliação da Secretaria é que esses incentivos são necessários no contexto em que estão inseridos, e isso reflete a forma como outras Secretarias podem avaliar os contextos de suas redes e buscar os melhores incentivos que podem utilizar, dentre as políticas para recrutar, preparar e motivar os docentes, respeitando sempre as leis orçamentárias do município.

Dentro do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, o município também optou por ampliar a carga horária de 100 para 200 horas para aqueles professores que já estavam há ao menos 200 horas na rede, ou seja, três anos. Os técnicos da Secretaria afirmam que essa política de ampliação

de carga horária tem o intuito de profissionalizar a rede e manter o professor a maior quantidade de tempo possível em uma escola. “A política gera baixa rotatividade, o que faz com que possamos manter as equipes escolares- tanto os professores como os gestores”, afirmam o secretário de Educação e sua equipe.

Além disso, a Secretaria faz um trabalho minucioso com relação à lotação de professores. Seus gestores fazem uma avaliação detalhada do perfil de cada docente: nos Anos Iniciais, por exemplo, eles avaliam se este tem perfil de alfabetizador ou não, e encaminham aqueles que têm para o 1º Ano. Essa análise é feita levando em consideração critérios técnicos, mesmo eles não sendo sistematizados por lei. Uma vez que a rede é pequena, a equipe da secretaria conhece os profissionais bem e fazem esse trabalho sem muitos transtornos. “Acreditamos que podemos colocá-lo em uma sala de aula onde ele possa utilizar suas competências da melhor forma possível, ao mesmo tempo que desenvolvemos suas competências paralelamente na formação [continuada]”, declara Edna Araújo.

Atualmente, a Secretaria também planeja desenvolver um banco de talentos por meio do lançamento de editais anuais para chamada pública e seleção dos candidatos mais qualificados para serem contratados como professores efetivos, providenciando formação imediata para eles para que alinhem as suas práticas aos padrões da rede. “Estamos tentando criar um trabalho

que possa suprir essa lacuna na oferta e na formação inicial por meio de um banco de professores”, afirma o secretário de Educação.

Os formadores dos municípios gerenciam a capacitação dos professores nas escolas das suas cidades e recebem formação por meio do Programa MAIS PAIC, com os formadores da Secretaria Estadual de Educação nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDES do estado. Jijoca de Jericoacoara faz parte da 3º CREDE, localizada no município de Acaraú. Já a formação dos próprios professores ocorre parte na CREDE e parte no próprio ambiente escolar dos municípios, considerados os reais laboratórios de desenvolvimento da prática do professor. No total, os formadores e os professores participam de 8 horas de formação por dia a cada dois meses, ou seja, formações de 32 horas anuais de duração, sem contar o tempo de planejamento dentro das escolas.

Na CREDE, os formadores dos municípios compartilham uns com os outros as aprendizagens e atividades desenvolvidas nas escolas. Também participam de grupos de trabalho com outros formadores, desenvolvendo a proposta curricular, possíveis sequências didáticas para serem trabalhadas nas salas de aula e recebendo feedbacks imediatos dos formadores do estado. Os professores, quando participam dessas formações, também recebem pacotes elaborados pelos formadores da Secretaria de Educação do Estado com

uma pauta formativa, leituras e vídeos sobre os temas e habilidades a serem discutidas e trabalhadas, bem como um cronograma de atividades. Os temas e

conteúdo são diversos, abordando desde a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) até o estudo da proposta curricular do estado.



*Coordenadora Técnica Pedagógica da Educação Infantil apresentando o trabalho lúdico desenvolvido na Escolinha Sorriso de Mãe (Jijoca de Jericoacoara).*



*Formadores de matemática dos Anos Iniciais na CREDE 3 participando da formação do programa MAIS PAIC, utilizando as Orientações Curriculares, oferecidas pelo governo do estado.*

De acordo com as formadoras de Português e Matemática de Jijoca de Jericoacoara, Maria Valdeilza de Araújo e Maria Girliane Vasconcelos Rios, a formação garante que os professores aprendam sobre a prática e não apenas o que deve ser ensinado. Elas afirmam que esse é um trabalho de “construção” do professor e que, portanto, uma formação mecânica não capacita. “O diálogo e o trabalho das habilidades em várias situações é essencial nesse processo”, afirmam as formadoras, que também enfatizam que “avaliar se o plano e a formação estão chegando no aluno é vital para que a aprendizagem ocorra”.

Essas formações oferecidas pelo governo do estado são muitas vezes adaptadas para a realidade local do município. Por exemplo, os formadores utilizando os

dados do sistema de avaliação municipal para saberem se devem focar na escrita ao invés da leitura (e vice-versa), independentemente do tipo de formação do docente.

Ademais, cabe ressaltar que a experiência adquirida ao longo dos anos com as formações continuadas também possibilitou que Jijoca de Jericoacoara obtivesse grau de autonomia considerável no que tange a capacitação do seu corpo docente. Atualmente, o município conta com um processo de formação continuada próprio que tem como principal característica o fato de ser essencialmente voltado às características da rede, buscando solucionar os problemas e necessidades específicos. Tal fator, aliado ao fato de que os programas de formação continuada da rede atingem todo o corpo

docente em todas as etapas escolares e áreas de ensino, colabora na criação de uma forte cultura de formação na rede.

Em suma, a capacitação dos professores e dos educadores são consideradas

alavancas essenciais no processo de transformação educacional e no desempenho obtido pelos alunos e pelas escolas no Ideb.

#### 4.3.3.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança

Por fim, analisaremos a última alavanca de mudança utilizada pela rede de Jijoca de Jericoacoara: os Ambientes de Aprendizagem e a Liderança.

A rede de Jijoca de Jericoacoara passou por uma grande mudança entre 2004 e 2014, o chamado processo de nucleação. Como já mencionado, essa política surgiu com o objetivo de **reorganizar a rede e seus ambientes de aprendizagem de forma a torná-la mais eficiente e de diminuir índices de repetência e evasão escolar, unindo demanda por educação à oferta de unidades escolares**. A organização se deu por meio do fechamento de algumas escolas, reorganização das equipes escolares e transferências de professores e turmas de unidades fechadas. Das 20 escolas existentes, apenas nove se mantiveram após o processo de nucleação.

Buscando formas de aumentar a permanência das crianças e adolescentes na escola, a equipe da Secretaria percebeu que muitas das suas unidades escolares apresentavam uma infraestrutura precária que não fornecia condições básicas para a garantia do processo de aprendizagem, nem para a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Para tanto, o processo surgiu com o propósito de diminuir a

quantidade de unidades a fim de tornar as escolas nucleadas verdadeiros referenciais para sua comunidade, principalmente na zona rural.

Os benefícios vão muito além dos financeiros, advindos do corte de custos das 11 unidades fechadas. Como levantado por Edna, “quando nós temos uma rede organizada com a nucleação, você tem menos problemas com transporte, com professor, com a logística, e acabamos por ter mais condições de focar no essencial: a aprendizagem”. De fato, isso pode ser evidenciado pelas melhorias nos índices de abandono escolar ao longo do período.

Também vale ressaltar que Jijoca de Jericoacoara fez do processo de nucleação uma possibilidade de criação de novos espaços públicos, um desafio enfrentado por muitas cidades pequenas. As escolas fechadas foram transformadas em espaços adaptados para outros serviços, tais como postos de saúde e de assistência social.

Além disso, nota-se a constante preocupação em garantir que o transporte escolar seja disponibilizado para todos os alunos de forma que eles possam ir às aulas durante todos os 200 dias letivos. A garantia do **transporte**



**escolar** no município de Jericoacoara garante que as crianças não abandonem a escola e participem dos ambientes de aprendizagem, afirmam os técnicos da secretaria.

Todas as escolas municipais de Jijoca de Jericoacoara possuem duas lideranças,

A atual forma de seleção das lideranças não se dá via processo seletivo, característica esta que ainda pode ser aprimorada pela rede. Entretanto, como levantado por técnicos da Secretaria, os **critérios avaliados na indicação são estritamente técnicos** (ex: é requerido que os Diretores tenham formação em Gestão Escolar), evidenciando o caráter tecnocrata e apolítico da rede municipal de educação.

Outro fato importante identificado é que as **escolas têm autonomia pedagógica para que suas lideranças tomem decisões e se responsabilizem pela criação de planos de aula e de rotinas pedagógicas**. Na rede, a prática de realizar o planejamento pedagógico é de responsabilidade dos Coordenadores Pedagógicos junto a seu grupo de professores, o que não é comum em outros lugares. Contudo, **junto à autonomia vem a responsabilização, obtida por meio de avaliações e formações para professores e lideranças pedagógicas**. A Secretaria tem a responsabilidade de fornecer o acompanhamento e suporte necessário, além de fazer questionamentos como “O grau de formação fornecido atualmente é suficiente para o professor caminhar sozinho?”. Na busca pelo equilíbrio entre a

essenciais para a manutenção da coesão do time e a garantia da gestão escolar. São elas: os Diretores e os Coordenadores Pedagógicos. Os Coordenadores Pedagógicos atuam nos segmentos, podendo ser de Educação Infantil, dos Anos Iniciais ou de Anos Finais.



*Coordenadora Pedagógica conversando com professora sobre didática na Escola Municipal Antônio Dutra de Souza*

autonomia e a responsabilização, Jijoca de Jericoacoara faz uso constante de reflexões como esta.

A equipe da Secretaria municipal também é responsável pelo **acompanhamento do desempenho das lideranças nas escolas**. As adaptações e transferências de pessoal, quando necessárias, também são de sua responsabilidade. No entanto, o olhar vai além: como resultado do regime de colaboração do Ceará, até mesmo o Governo Estadual se responsabiliza pelo acompanhamento próximo das unidades escolares municipais. Maria Vera Vasconcelos, Gerente da Crede 3 no estado do Ceará, por exemplo, destaca o “cuidado” que a Seduc tem com as escolas.

## 4.4 TERESINA

### 4.4.1 Demografia, economia e política

Teresina é a capital do estado do Piauí. Localizada a 343 km da costa, é a única capital nordestina não litorânea. O município possuía, em 2016, uma população estimada de 847.430 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Seu PIB *per capita* alcançou R\$21.130,46 em 2014. Apesar de a economia ser fortemente marcada pelo setor de serviços, destacam-se atividades como a produção de cana-de-açúcar, de aves, rebanho bovino e algumas indústrias, como a metalúrgica, de bicicletas, bebidas e alimentícia.

A cidade teve, em 2010, um IDH-M de 0,751, índice considerado alto na escala do PNUD. Ainda é, entretanto, a 526ª colocada no ranking nacional e a penúltima colocada dentre as capitais nordestinas.

O secretário de Educação atual de Teresina é Kleber Montezuma, economista, pedagogo, Mestre em Educação e Doutor em Políticas Públicas, ambos pela Universidade Federal do Piauí. Em 2016, foi convidado a assumir a pasta da Educação pela terceira vez.

### 4.4.2 Educação

#### 4.4.2.1 Principais marcos

A cidade de Teresina passou por várias transformações educacionais ao longo das duas últimas décadas, porém com poucas interferências partidárias. De acordo com o atual secretário de Educação e equipe gestora da Secretaria, o primeiro grande passo para a criação de um sistema cujo maior foco fosse a aprendizagem do aluno foi a implementação de uma cultura de planejamento e desenvolvimento escolar em meados de 2001. Por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), um programa do Ministério da Educação financiado com recursos do Banco Mundial, todas as escolas passaram a participar do **plano de desenvolvimento escolar**. Em seguida, foi desenvolvido um planejamento estratégico para a Secretaria e para a Rede,

com metas e indicadores para mensurar o progresso da gestão com respeito à aprendizagem dos alunos.

Uma das ações ligadas ao planejamento estratégico foi a expansão da **avaliação da aprendizagem**. Foi implantado, antes mesmo da primeira aplicação da Prova Brasil em 2005, um sistema de avaliação externa para medir habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática na Rede. Concomitante a esse processo, a Secretaria criou uma parceria com o Instituto Ayrton Senna para desenvolver ações visando ao aprimoramento da gestão, a correção de fluxo e a alfabetização de crianças com distorção idade-série. Também foi institucionalizada a **política de**

**mérito**, que avalia as escolas em quatro dimensões: a distorção idade-série, o abandono escolar, a taxa de aprovação e o desempenho na avaliação externa.

Esse trabalho contribuiu para a geração de um grande plano dentro da Secretaria. Quando começaram a trabalhar com a avaliação, os gestores sentiram a necessidade de trabalhar também com a **formação dos professores**, visto que a primeira destacava as dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, as lacunas na instrução que recebiam. De acordo com o atual secretário, que também conduzia a pasta de educação à época, toda a Rede passou a estudar os parâmetros curriculares nacionais para em seguida ser capaz de implementar ações voltadas para a alfabetização e para o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, efetuadas por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). Hoje, a Secretaria possui um **Centro de Formação de Professores**, bem como a sua **própria proposta curricular**. Adicionalmente, o órgão ampliou sua política de mérito para toda a educação infantil e Ensino Fundamental. O secretário afirma: “passamos

a trabalhar na Secretaria de maneira sistemática, a ver a Rede como sistema, a partir do planejamento estratégico”.

Por fim, vale ressaltar que a equipe da Secretaria e a pasta de educação é composta, há muitos anos e ao longo de várias gestões, por técnicos da Rede. Existe uma forte ênfase na tecnocracia e uma valorização do conhecimento técnico e científico em projetos de curto, médio e longo prazo. Embora tenha havido algumas interrupções desse modelo de gestão nos anos posteriores a 2009, a Secretaria conseguiu retomar essa trajetória nos últimos anos e institucionalizar, mais uma vez, políticas estruturantes por meio das quatro alavancas da mudança. Teresina passou, assim, a ser a terceira capital com melhor resultado do país no Ideb dos Anos Iniciais e Finais, conforme afirmam o secretário e a secretária Executiva de Ensino, Professora Irene Lustosa: “O fortalecimento da liderança, o casamento entre a avaliação, formação dos professores e o currículo concretizado pelo programa de ensino, junto ao monitoramento e ao planejamento, levaram Teresina a ter o desempenho que tem”. A seguir, vamos explorar cada uma delas. **Boa Leitura!**

#### 4.4.2.2 O cenário atual

A Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina é bastante extensa, sendo composta por 303 unidades escolares (154 Centros Municipais de Centro Infantil e 149 de ensino fundamental). Dos 84.842 alunos matriculados em 2016, 43,4% cursavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 25,2% os Anos Finais.

As unidades pertencentes à Rede possuem

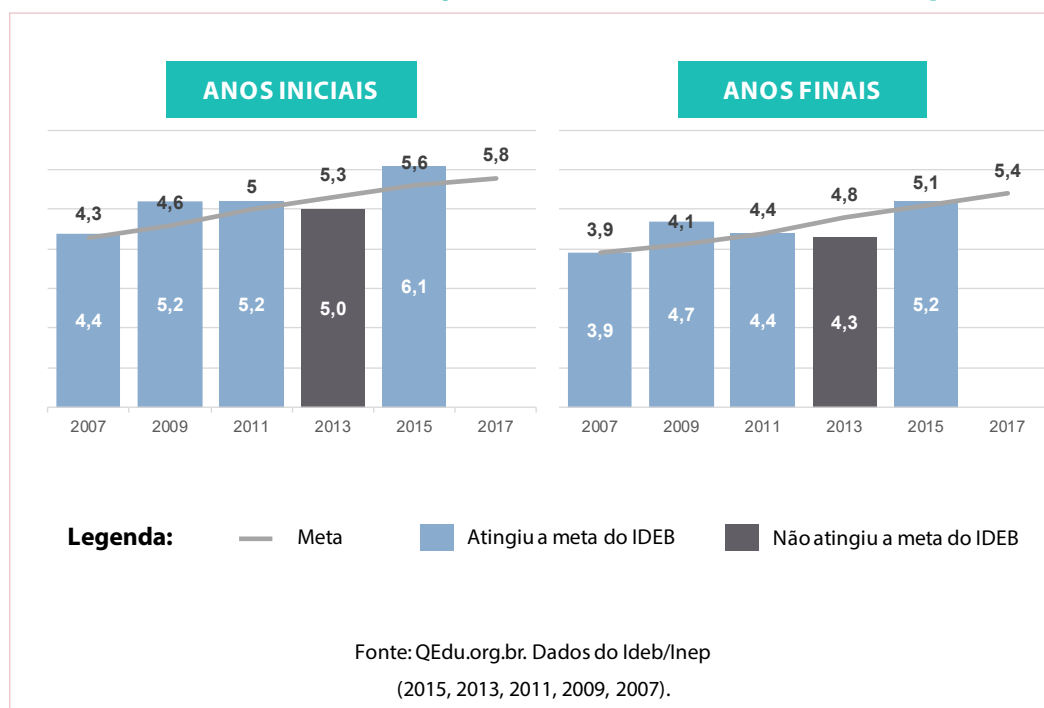
Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas - Inse médio, com indicador igual à 44,92. Menos de 40% das escolas teresinenses possuem Inse maior ou igual a Médio Alto.

A análise do Ideb aponta para uma melhoria no indicador ao longo do período analisado, exceto em 2013, quando os resultados pioraram em ambos os segmentos. Destaca-

se o ano de 2015, no qual a Rede retomou a trajetória de crescimento, aumentando 1,1 e 0,9 pontos nos Anos Iniciais e Finais,

respectivamente, quando comparados ao ano anterior.

### Gráfico 4.3.2.2.1 - Evolução do Ideb da Rede Municipal



Observando especificamente o componente fluxo do Ideb, Teresina obteve, em 2016, baixos percentuais de abandonos nos Anos Iniciais e Finais (73 e 86 alunos em cada segmento, representando 0,2% e 0,4% do total na Rede, respectivamente).

Já quando analisamos o componente

de aprendizado com enfoque nos Anos Iniciais, observamos uma aparente estabilização das notas entre 2009 e 2013. Esta tendência, no entanto, deu um salto em 2015, quando foram verificados aumentos consideráveis nas notas padronizadas tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

### Gráfico 4.5.2.2.2 - Evolução das Notas Padronizadas (Anos Iniciais)



A tendência de estabilização seguida de crescimento observada nos Anos Iniciais em 2015 também está presente nos Anos

Finais. No mesmo ano, a Rede alcançou as maiores notas da série histórica, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.

### Gráfico 4.5.2.2.3 - Evolução das Notas Padronizadas (Anos Finais)



## 4.4.3 Alavancas de mudança

### 4.4.3.1 Padrões e avaliações

Teresina conta com um robusto sistema de avaliação, que completou 22 anos em 2017. A história de como as avaliações foram criadas é valorizada pelo município e está documentada em diversos materiais internos. A Rede acredita que “a existência de um programa próprio de avaliação permite tomar decisões como, por exemplo, qual ano escolar deve ser avaliado, a frequência da aplicação das provas, as áreas a serem avaliadas e as competências a serem priorizadas, além de ajustar o teste à população local e outras possibilidades e flexibilidades que não são possíveis com os sistemas nacionais” (SEMEC, 2017, p. 100)

A análise histórica nos mostra que o primeiro passo para a criação de uma cultura avaliativa em Teresina se deu em 1995, quando a Rede municipal participou do “Projeto Qualidade da Educação Básica e Avaliação da Rede”, de criação da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), que tinha como objetivo auxiliar cidades brasileiras na busca pela equidade educacional por meio da criação de um projeto comum de avaliação. O resultado foi a criação de um sistema próprio de avaliação no qual a equipe técnica da Secretaria se responsabilizava pela aplicação de testes padronizados de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática. O *ranking* das escolas foi divulgado em veículos locais, como jornais, o que gerou intensas manifestações

por parte dos professores e gestores escolares, que alegaram haver uma falta de *accountability* (prestação de contas) e *feedback* do processo, já que as escolas não foram informadas previamente sobre seus resultados.

Em 1998, apesar do fim do Projeto, a cultura de avaliação permaneceu em Teresina, mas ainda de forma incipiente. Por conta própria, a Rede desenvolveu avaliações em moldes semelhantes aos previamente realizados. As escolas eram informadas sobre seus resultados e suas médias, mas não existiam outras ações por parte da Secretaria a fim de criar uma cultura envolvendo todos os agentes da Rede. Desconfianças quanto aos motivos das avaliações eram frequentes entre os professores e gestores escolares, que acreditavam que elas tinham como objetivo puni-los. Percebendo isso, a Secretaria começou a desenhar as primeiras ações para esse público, a fim de esclarecer as reais razões e benefícios de uma cultura avaliativa.

Com o passar dos anos, a Rede se apropriou verdadeiramente dessa cultura avaliativa. De 2001 a 2005, a política de avaliação foi a base para a criação de várias outras políticas educacionais, tais como sensibilização dos agentes, formação para diretores, coordenadores e professores, fomento à discussão sobre práticas avaliativas (instrumentos, métodos, descritores, resultados), mudanças

curriculares e processo de alfabetização. Este processo passou também por grandes transformações: foram aumentadas a quantidade de avaliações, o número de séries atingidas e também a frequência de suas aplicações. Também se mudou a forma de divulgação dos resultados, passando a envolver uma etapa de sensibilização e formação de agentes, fundamental para a criação de uma cultura sólida. Nesse período também foi instaurado o sistema de bonificação de acordo com o desempenho escolar, que vigorou de 2002 a 2005. Tal política fortaleceu as demais, pois motivou os professores e gestores escolares a se envolverem ainda mais com a cultura avaliativa. Posteriormente, o modelo de bonificação foi substituído pela premiação de escolas, política que discutiremos mais adiante.

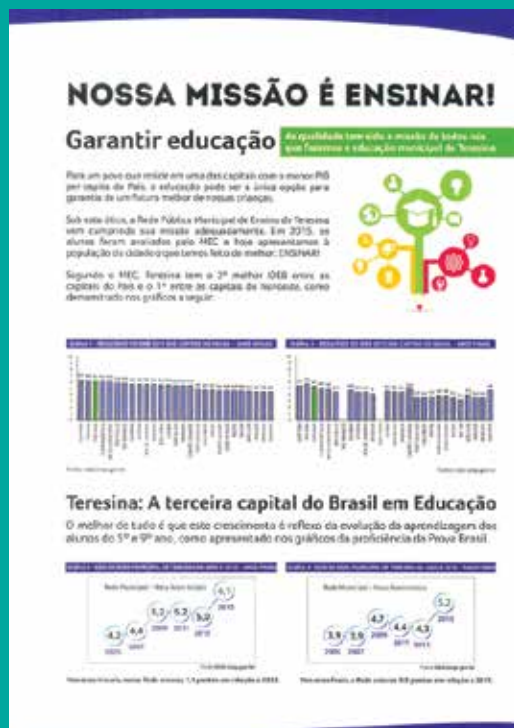
O período de 2006 a 2009 foi marcado por mudanças metodológicas de grande impacto: primeiramente, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi incorporada às avaliações municipais, permitindo comparar avaliações aplicadas a diferentes alunos e ainda contrastá-las com outras provas em âmbito nacional, como a Prova Brasil. A partir de 2009 também foi implementada na Rede uma avaliação semi-externa de Língua Portuguesa e Matemática para os Anos Finais (6º a 9º ano), denominada Prova Padronizada. O programa de formação de professores ganhou força, dessa vez ainda mais articulado com as políticas curriculares e com o processo de avaliação, na busca de criar um ciclo de políticas complementares que pudesse se retroalimentar.

De 2010 a 2012, por razões de mudanças políticas na equipe gestora da Semec, as políticas avaliativas perderam força e muitas delas foram descontinuadas. No entanto, retomada a gestão do secretário Kleber Montezuma em 2013, estas práticas voltaram cautelosamente a ser implementadas. Dentre as principais ações desenvolvidas, citamos a volta das avaliações semi-externas já mencionadas e a criação de outros instrumentos de avaliação voltados para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil - esta última considerada, pelo secretário e pelos técnicos da Secretaria, o elemento chave para a alfabetização dos alunos já no ensino infantil. Ademais, em 2014, foi criado o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). Por fim, o sistema de bonificação direta de professores, pedagogos e diretores também foi reativado, tema que abordaremos mais à frente.

O SAETHE foi implantado em 2014 com a missão de avaliar as turmas de 2º, 3º, 4º e 8º anos em Língua Portuguesa (leitura, escrita e produção textual) e Matemática. Além destes alunos, também são avaliados os alunos do II Período da Educação Infantil. A avaliação censitária e transversal foi realizada também em 2015 e 2016, atingindo neste último ano 25.497 alunos das séries já citadas.

Em suma, a trajetória avaliativa da Rede foi construída com base em erros e acertos. Ao longo do processo, Teresina percebeu a importância de políticas articuladas, de estratégias de sensibilização de atores e de uma cultura de resultados.

## Avaliação e a cultura de foco em resultado



Capa do material gráfico criado pela Rede para fomentar a cultura de resultados

Um dos maiores aprendizados da Rede de Teresina ao longo do seu processo avaliativo foi a importância da sensibilização de todos os agentes da Rede para a criação de cultura avaliativa focada em resultados. No entanto, criá-la não foi uma tarefa fácil.

Para enfrentar os obstáculos, Teresina percebeu que a comunicação seria peça-chave e, para isso, fomentou a criação de diversos mecanismos que estimulam o entendimento da Rede acerca dos resultados, por meio do seu estudo e interpretação. A Secretaria também deliberou que estes resultados fossem divulgados em diversos meios de comunicação, tais como materiais impressos, comunicações oficiais e reuniões, de forma a aumentar seu alcance.

Hoje, a cidade aplica diversas avaliações, que abrangem desde a Educação Infantil, onde as crianças começam a ser alfabetizadas, até o final do Ensino Fundamental.

De acordo com o atual secretário, a equipe gestora defende a necessidade de iniciar o ciclo de alfabetização já no fim do ciclo da educação infantil, quando os alunos têm cinco anos de idade. Ele afirma que existe um tabu com relação ao ciclo de alfabetização e avaliação na educação infantil, mas que isso não pode obstruir o direito de aprendizagem dos alunos. “Por que o filho do rico pode estar alfabetizado

aos seis anos e o filho do pobre não?” Indaga. Para isso, a Secretaria estabeleceu parcerias com importantes grupos de interesse, como fornecedores de material didático, de forma a poder iniciar este ciclo de alfabetização na pré-escola. Além disso, criou uma parceria com o CAEd (Centro de Avaliação vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora) para avaliar o final do ciclo da educação infantil, atrelando os resultados a um programa de bonificação dos docentes. O órgão afirma que a avaliação lhe fornece informações valiosas sobre as condições nas quais os alunos



estão entrando no Ensino Fundamental, permitindo a implementação de ações embasadas e direcionadas. Seus técnicos acreditam, portanto, que essa prática ajudará o município a dar um salto em qualidade na aprendizagem dos alunos.

O foco das avaliações conduzidas nos Anos Iniciais é monitorar se todos os alunos foram alfabetizados, para então desenvolverem suas proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, afirma a professora Maria Luzia Carvalho, Gerente de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. O SAETHE aparece nesse cenário como ferramenta-chave, pois é este sistema que auxilia a Secretaria a direcionar ações na formação continuada dos professores e nas escolas.

O sistema demonstrou, entre outras coisas, que as escolas estavam estagnadas em níveis de proficiência e que era necessário criar intervenções que atendessem a todos os alunos, prezando sempre pela equidade no sistema educacional. Para isso, a Secretaria aprimorou e criou intervenções para que alunos com níveis de aprendizagem abaixo do padrão pudessem adquirir as habilidades necessárias da forma menos disruptiva possível, permitindo-os prosseguir com sua trajetória assim como todos os outros alunos. Da mesma forma, foram criadas ações para que os alunos mais avançados pudessem se aprimorar. Abaixo, citamos algumas dessas ações.

#### **Abaixo do básico**

1. Programa Novo Mais Educação do Governo Federal
2. Reforço Escolar na própria escola
3. Fórmula da Vitória, realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Fundação Volkswagen, com reforço em Matemática e Língua Portuguesa, em 5 aulas semanais.

#### **Básico**

1. Programa Novo Mais Educação do Governo Federal
2. Reforço Escolar na própria escola
3. Reforço UNIFICADO (380 alunos do 9º ano da Rede participam, todo o sábado, de aulas de Matemática e Língua Portuguesa, realizadas em uma única escola). Os alunos recebem vale transporte, participam de 3 aulas convencionais e uma aula eletiva de esportes onde trabalham competências socioemocionais.

#### **Adequado**

1. PRE-IFPI - Aulas preparatórias para o Instituto Federal para alunos do 9º ano.

#### **Avançado**

1. Cidade Olímpica para alunos dos Anos Finais.
2. PRE-IFPI – Aulas preparatórias para o Instituto Federal para alunos do 9º ano.

Por meio do SAETHE, a escola consegue identificar os alunos, encaminhá-los e ajudá-los para que possam atingir o seu potencial. A professora Irene Lustosa afirma que as atividades desenvolvidas no dia-a-dia das escolas são pensadas para o aluno que está no nível adequado e que a Secretaria precisa do SAETHE justamente para nortear ações voltadas para aqueles que estão abaixo ou acima deste nível. Os técnicos da Secretaria afirmam que todos os alunos devem ver oportunidades de crescimento e auto realização na escola para que permaneçam interessados e aprendendo.

Encerramos esta seção com um trecho retirado de uma publicação da Rede que elucida toda a importância do processo

#### 4.4.3.2 Currículo e Instrução

Os anos que compreendem a transição entre as décadas de 1980 e 1990 foram extremamente importantes para a Rede de Teresina, pois foram neles que a Semec começou a se mobilizar para criar uma Proposta Curricular municipal. Quando a primeira versão foi enviada para as escolas, foi solicitado que os professores e gestores das unidades escolares a estudassem e implementassem gradualmente. Somente em 1995, a Proposta Curricular foi concluída, publicada e distribuída para todos os profissionais da Rede.

Posteriormente, na gestão do prefeito Firmino Filho entre os anos de 1997-2000, essa proposta foi formatada por meio de um grupo de trabalho, tornando-se mais elaborada e consistente - porém

avaliativo: “O sistema de avaliação educacional em larga escala é uma das conquistas mais importantes da rede de ensino, como uma prática de gestão hoje institucionalizada. Em seu percurso, por vezes se viu fragilizado, principalmente quando ficou isolado das outras políticas e desconectado da profissionalização da gestão do ensino municipal. Mas apresenta-se vitorioso por atingir o objetivo de fortalecimento da cultura de avaliação no interior das escolas e Redes, ao aproximar as informações de quem pode tomar decisões em nível local, descentralizando da União o desenvolvimento educacional com base nas avaliações” (SEMEC, 2017, p. 102).

não acabada. Em 2001, esse grupo de trabalho foi reestruturado, elaborando uma proposta curricular que veio a se consumir na gestão de Washington Bonfim, então secretário Municipal de Educação. Em 2008, a Rede municipal de educação de Teresina lançou uma publicação com suas próprias diretrizes curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tendo como base os PCNs e também a Proposta Pedagógica da Semec de 1995, o documento busca aproximar diretrizes nacionais do projeto educativo à realidade de cada unidade de ensino teresinense.

Durante esse período, também foram feitas modificações para alinhar o que era avaliado pela matriz do Saeb com o currículo do 5º e 9º anos. “Fizemos

adaptações e passamos a enviar matrizes de referência para as escolas a fim de informá-las sobre as habilidades que seriam avaliadas,” afirma a secretária Executiva de Ensino Irene Lustosa. As Diretrizes Curriculares, portanto, também tiveram como objetivo trabalhar de forma mais detalhada os descritores da Prova Brasil. Já as atividades voltadas para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) foram desenvolvidas por meio de uma matriz de referência com enfoque nas ações que mais se relacionam aos descritores do Saeb. Uma prática de destaque nesse sentido foi o envio, pela Semec às escolas, ao começo de todo ano letivo, da matriz de referência que seria utilizada nas avaliações, incentivando a equipe pedagógica a trabalhá-la e adaptar o currículo às suas necessidades.

Cabe destacar que a criação das Diretrizes Curriculares se deu por meio

de um processo democrático que incluiu discussões entre a equipe técnica da Semec e profissionais das escolas municipais. Professores de todas as áreas do conhecimento participaram da definição e estruturação dos conteúdos e habilidades presentes nas Diretrizes Curriculares. Eles foram também responsáveis pela validação das mesmas por meio de questionários aplicados nas escolas. Como colocado por Irene Lustosa, a participação de equipes pedagógicas fez os próprios se sentirem donos dos materiais e enxergarem que o processo não veio de “cima para baixo”.

Por fim, vale ressaltar que o processo de avaliação foi a primeira alavanca de mudança utilizada pela Rede de Teresina. Tal alavanca teve o poder de mover outras engrenagens, chegando até a alavanca de currículo e instrução.

#### 4.4.3.3 Professores e Capacitação Profissional

A Secretaria de Educação de Teresina enxerga os professores como peças-chave para a execução de uma agenda focada na aprendizagem dos alunos. Os técnicos reconhecem a existência de alguns desafios na formação inicial dos professores, mas trabalham para profissionalizar a Rede por meio de duas ferramentas. Primeiro, a Secretaria efetua a contratação de docentes por meio de um concurso público que avalia, para além de conteúdos teóricos, conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática e a práxis do professor. Atualmente, por exemplo, após serem submetidos a avaliações sobre conhecimentos de Língua Portuguesa



*Formadora de Língua Portuguesa e professores trabalhando, em conjunto, um gênero textual com possíveis sequências didáticas para desenvolver a leitura dos alunos*

e Matemática do 5º ano, os professores candidatos a atuarem nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental devem apresentar aula prática perante uma banca.

A segunda foi a implantação do Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Criado em 2007, o centro é utilizado para suprir as necessidades dos professores de forma colaborativa, com formadores especializados. Em média, a cada 15 dias, 2.229 docentes participam de formação continuada no centro.

As professoras Odara Sousa Ricate e Neide Ferreira do Nascimento e a formadora do 5º ano Rejane da Cunha Silva Moraes somam, juntas, onze anos de Rede. Odara e Neide são duas professoras noviças que falam da importância do Centro para a sua formação e atuação dentro de sala de aula. Odara e Neide afirmam que não aprenderam durante sua formação inicial, de forma aprofundada, conceitos como sequência didática e descritores. Tampouco trabalharam a construção de um currículo. “Conseguimos nos encontrar dentro de sala de aula por causa da formação”, afirma Odara. Neide completa: “Hoje, consigo associar um item à uma habilidade e associar aquela habilidade a seu descritor e aos possíveis distratores [devido a formação]”. Dessa forma, as professoras conseguem avaliar e trabalhar essas habilidades de forma objetiva.

A formadora Rejane afirma que o objetivo do especialista como tutor da formação é suprir essa lacuna da formação pedagógica: “Na faculdade, os professores tendem a não se apropriar dos conteúdos que são trabalhados com os alunos, mas o professor tem que sair seguro desses

conteúdos, dos distratores, e de sua prática para chegar ao aluno”, afirma.

Além de direcionar estudos e o planejamento, os formadores pedem para que os próprios professores criem os itens de suas avaliações e trabalhem todas as alternativas individualmente com eles, dando feedbacks sobre a forma como estes compõem suas provas. Eles trabalham todos os distratores e os motivos que levariam um estudante a marcar uma alternativa ao invés da outra. Esses itens, criados pelos professores, são utilizados na revisão para a prova padronizada da Secretaria. Todo este processo empodera os professores a compreender o processo de avaliação aos quais são submetidos.

As formadoras, técnicos e superintendentes assistem às aulas dos professores de todas as escolas durante visitas semanais, avaliando turma por turma. Depois que assistem a uma aula, os formadores oferecem seus feedbacks durante a formação ou após a aula, dependendo da gravidade e da frequência das práticas do professor. “Os formadores são a quem eu tenho para recorrer. Tive aluno oriundo de outra Rede que precisava aprender a ler no 5º ano e tive que correr para as formadoras pois ele não conseguia seguir o programa”, afirmou a professora de Língua Portuguesa Odara Souza. O acompanhamento da formação é essencial nesse processo de suporte para os alunos e até mesmo para os pedagogos. “É na formação, por meio da colaboração com os formadores e com os outros pedagogos, que disparidades de compreensão são

sanadas”, afirma Maria Luzia Carvalho, Gerente de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Ela completa: “Fazemos uma transposição da teoria para a prática pedagógica na nossa formação”.



*Professores e Formadores do Educação Infantil discutindo e planejando a formação para essa etapa de ensino no Centro de Formação em Teresina*

Como foi mencionado na seção sobre os Principais Marcos e também ao longo da descrição da alavanca de mudança Padrões e avaliações, a Rede de Teresina institucionalizou uma política de mérito para os docentes e toda a equipe das escolas, baseada em um sistema de bonificação de acordo com o desempenho escolar.

A 1ª versão do programa começou em 2002 e perdurou até 2005, prevendo o pagamento de gratificações para Diretores Escolares, professores e pedagogos de acordo com o desempenho das unidades

escolares em quatro indicadores que analisavam fluxo, aprendizagem e equidade: taxa de aprovação dos alunos, desempenho acadêmico na avaliação externa, taxa de distorção idade-série e taxa de evasão escolar.

Cabe destacar que o sistema de bonificação teve papel fundamental na fomentação de um maior engajamento dos profissionais da educação nas formações organizadas pela Secretaria: “Em decorrência dessa prática, as propostas de formação passaram a atrair mais o interesse dos professores, especialmente aquelas que se baseavam no estudo do conteúdo das áreas avaliadas e nas metodologias de ensino orientadas pela matriz de referência das provas. Havia a expectativa, por parte dos professores, de que a formação pudesse ajudá-los a obter melhores resultados de aprendizagem e, assim, aumentar a gratificação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2017, p. 96).

Embora essa prática tenha surtido bons resultados, ela também gerou alguns efeitos colaterais. O secretário cita algumas críticas referentes à política de bonificação: na primeira edição da prática, por exemplo, o sindicato manifestou preocupações acerca do fato do prêmio ser destinado à equipe pedagógica (docentes e gestores) e não para a escola, pois isso implicaria no não reconhecimento do trabalho que a instituição de ensino como um todo teria tido sobre a aprendizagem. Além disso, diretores passaram a fechar as portas para alunos com distorção idade-série, já que esse era um indicador para a bonificação. Devido a isso, futuras gestões modificaram o prêmio visando a mitigar esses efeitos colaterais. Esse relato demonstra o quão **importante é a**

## reavaliação de uma política e da avaliação do contexto onde ela está inserida.

Devido a essas reavaliações, em 2005, a Rede instituiu uma nova prática de mérito. Na sua 2ª versão, a prática deixou de envolver a remuneração direta da equipe pedagógica e passou a ser uma premiação voltada às unidades escolares, o que incluiu a avaliação de outros indicadores. Também foi instituído um prêmio para os professores de Anos Iniciais, o chamado Prêmio Professor Alfabetizador. Até 2012, esta gratificação buscou reconhecer aqueles professores cujos alunos tiveram os melhores desempenhos na apropriação do sistema de escrita e de leitura.

Em 2010, a 3ª versão do programa foi instituída e o sistema de mérito destinou bonificação para a escola, prêmio em dinheiro para investimentos nos projetos da escola. Essa versão durou apenas um ano e, em 2014, foi criada a 4ª e última versão, na qual o modelo de bonificação passou a se voltar para professores de Ensino Fundamental, pedagogos e diretores, tal qual na 1ª versão, porém também incluindo o pessoal docente da Educação Infantil. No entanto, os critérios foram melhor desenhados e passaram a ser pautados no desempenho dos alunos em Leitura e Matemática, tendo como base os resultados do Ideb conforme escalonamento de metas.

Por meio de um estudo, realizado em 2013 pela Secretaria, do comportamento histórico das escolas no Ideb a gestão notou que apenas uma escola havia conseguido nota 7 neste indicador para os

Anos Iniciais, e tomou isso como parâmetro para avaliar a progressão da Rede. “Nós fizemos um estudo do comportamento das escolas com a compreensão de que, em 2013, nós pagaríamos por um resultado e que ele não seria indutor, já que a última versão do prêmio foi instituída no final [daquele ano]”, afirma a secretária Executiva de Ensino. A partir de 2014, os professores começariam a trabalhar visando ao Ideb de 2015, avaliando as categorias criadas para classificar as escolas. O prêmio equivale a um valor máximo de R\$18 mil, entregue ao longo de dois anos (R\$ 750 no contracheque durante 24 meses, pago com recursos próprios da Prefeitura Municipal de Teresina) para cada profissional docente e gestor segundo a seguinte lógica: 100% para os casos em que a escola obtiver um Ideb maior ou igual a 7; 80% quando a escola obtiver um Ideb entre 6.5 e 6.9, e assim por diante. Os resultados foram notáveis: em 2015, mais de 10 escolas alcançaram um Ideb maior que 7 e a



*Diretora, Coordenadora pedagógica e professores do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria das Vassouras com cheque de bonificação da Secretaria de Educação*

Secretaria já está criando uma nova versão do prêmio, mais desafiadora, para atender a essa nova realidade da Rede. Embora não haja uma avaliação causal sobre o impacto do prêmio na aprendizagem, o secretário

afirma que todas as escolas recebem os insumos necessários — como a formação dos professores — para se beneficiar da política indutora e alavancar os índices escolares.

#### 4.4.3.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança

Os ambientes de aprendizagem da rede municipal de Teresina destacam-se também pelos recursos tecnológicos disponíveis. Mais de 5 mil alunos do Ensino Fundamental nos Anos Finais têm **acesso integral a computadores a fim de tornar as aulas ainda mais dinâmicas e interativas**. Seus professores também têm capacitações voltadas ao uso dos equipamentos educacionais em sala de aula.

Além disso, a Rede conta com um **projeto inovador de monitoramento escolar digital** que utiliza a carteirinha de estudante dos alunos para acompanhar sua frequência. O sistema **envia alertas para os responsáveis**, informando-os quando os alunos não vão à escola, fomentando assim um maior acompanhamento dos estudantes e a aproximação dos familiares ao ambiente escolar. Atualmente, 31.450 alunos de 61 unidades escolares têm sua frequência monitorada.

Os resultados são extremamente positivos: segundo dados da Secretaria, **nas turmas que são acompanhadas os índices de presença encontram-se acima de 90%**. Além disso, o desempenho escolar dos alunos sofreu mudanças positivas significativas: mais de 95% das escolas que vêm sendo monitoradas apresentaram

uma melhoria de Ideb em 2015. Por fim, o acompanhamento diário também possibilita um maior controle da escola sobre a organização de merendas e atividades, diminuindo desperdícios (PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA, 2017).

Outra prática referente ao ambiente de aprendizagem foi a recente implementação, em 59 escolas municipais, de um sistema **que corrige de forma automática as avaliações padronizadas da Rede**. O aplicativo, desenvolvido para uso no celular, permite que as unidades escolares tenham acesso aos resultados em até 3 horas. A rapidez do feedback torna o processo de diagnóstico de defasagens escolares mais rápido, permitindo que a equipe pedagógica tenha mais tempo para focar em medidas voltadas para a melhora do desempenho dos alunos.

No que se refere à liderança, a **Rede de Teresina passou a capacitar e empoderar os diretores para que eles exerçam suas funções de forma plena dentro da escola**. Primeiramente, a Secretaria passou a requerer que todos passem por uma formação composta por três módulos: gestão escolar, gestão pedagógica e gestão financeira. De acordo com a secretária executiva de ensino, a Professora Irene Lustosa, muitos diretores tendem a delegar completamente o papel

pedagógico que deveria exercer para o pedagogo. Na visão dos técnicos da Secretaria, o diretor precisa, juntamente com o pedagogo, zelar pela aprendizagem do aluno. Ou seja, **ele não é responsável apenas pelas finanças, infraestrutura e logística escolar, mas por todo ambiente de aprendizagem.**

A Secretaria resolveu, portanto, empoderar os diretores em todas essas áreas. Primeiro, após serem eleitos, eles assinam um “contrato de gestão” com a Secretaria, onde ambas as partes afirmam o que uma espera da outra, criando assim um termo de responsabilização e autonomia para o gestor. Segundo, é enfatizado quão importante é o papel do diretor nessa seara da aprendizagem por meio de reuniões gerenciais no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, onde o secretário de Educação se faz presente. Essas reuniões ocorrem após a divulgação dos resultados e todos os diretores são convocados a explicarem quais ações levaram as suas escolas a obterem aqueles resultados, além de possíveis estratégias para melhorá-los. O secretário afirma: “Tenho que me fazer presente nessas reuniões para demonstrar a importância desses encontros para a aprendizagem da própria Rede”.

A diretora da Escola Municipal João Porfírio de Lima Cordão ressalta o papel

que a liderança tem sobre todas as áreas de gestão: “Muitas vezes, o diretor tem que verificar turma por turma as notas dos alunos nas disciplinas e ver se existe alguma disparidade, por exemplo, entre as matérias de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Uma turma onde praticamente todos os alunos obtêm indicadores muito elevados em Língua Portuguesa e Matemática, mas ao mesmo tempo têm notas baixas em Ciências, indica que algo aconteceu de errado e que temos que contatar o professor para saber o que houve e onde podemos ajudar”. **A diretora é, na sua perspectiva, responsável por todas as dimensões da escola, enxergando os laços de confiança com os alunos como o fator principal para o sucesso da gestão.** “Passo toda a hora do intervalo conversando com os alunos. Mal fico dentro do escritório”, afirma. A diretora diz que esse vínculo é essencial, principalmente para engajar os alunos na escola e desenvolver sua autonomia. “Quando invento uma proposta nova para os alunos e os convido para participarem, não tenho problemas”, referindo-se a um programa de monitoria onde alunos do 9º ano com maiores níveis de proficiência dão aulas de Língua Portuguesa e Matemática para alunos com níveis abaixo do básico.



O grupo gestor da Escola Municipal Casa Meio Norte em Teresina, composto por Márcia Raquel Reis Coelho Costa e Osana Santos Morais, com assessoria pedagógica de Ruthnéia Vieira Lima Costa obteve grande sucesso na gestão escolar desta instituição que serve alunos de comunidades carentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, foram convidados pela Secretaria de Educação para gerirem a Escola Municipal Paulo Nunes, que atende à mesma comunidade, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Em 2013, a Escola Paulo Nunes tinha um Ideb de 3.6 nos Anos Finais; em 2015, o indicador havia aumentado para 6.9.**

“Muitos diziam que era uma utopia a escola que sonhávamos” afirmou Ruthnéia. “O secretário até chegou a comentar que se conseguíssemos 10% do que planejávamos, nós já seríamos vitoriosas, mas o nosso padrão é 100%”. A gestão teve que fazer um trabalho extremamente rápido de reestruturação, e com muita reverência.

**Primeiro, os profissionais aplicaram uma avaliação diagnóstica para medir o nível de aprendizagem dos alunos na Escola Paulo Nunes.** Nesse dia, afirma Ruthnéia, ela e as outras gestoras da Escola Casa Meio Norte foram escoltadas pela polícia daquela escola, pois havia uma resistência muito grande por parte de um grupo de professores sobre aquela avaliação. “Aqui se escondia o não-fazer. A irresponsabilidade social e profissional”, afirma Ruthnéia. “Nós não desistimos da escola naquele momento pois sabíamos

que existiam os lírios no meio dos cactos e prosseguimos com o nosso plano de gestão”.

Após esse episódio em 2014, **a gestão comunicou ao secretário que aceitaria o desafio se pudessem reorganizar o visual da escola.** “O visual era marginalizado”, afirma Ruthnéia. “Havia depredação e uma desorganização sistêmica. Por que eu tenho que zelar por uma escola suja? O que essa escola tem de referência?” Indaga. De acordo com a atual gestão da Paulo Nunes, não havia responsabilidade ética, civil, profissional ou de Direito para as crianças naquela época. “A reforma foi feita em 10 dias e passamos madrugadas trabalhando com os pedreiros. Toda a equipe da Casa Meio Norte veio para cá ajudar e utilizamos recursos dessa escola para a reinauguração da Paulo Nunes”. Segundo elas, naquela época, a escola recebia recursos da Secretaria, mas a escola não possuía sequer uma máquina de fotocópia.

**Após a reforma, a gestão organizou uma “semana pedagógica” para orientar os professores da Paulo Nunes a fazerem o planejamento anual.** Ainda nesta etapa, de acordo com Ruthnéia, havia muita resistência por parte de alguns professores. “Fizemos questão de contactar todos os professores por e-mail e por carta e só paramos quando obtivemos assinaturas de todos eles afirmando que haviam recebido a notificação”. Nesse encontro, os docentes que não fossem compactuar com o trabalho proposto e com o projeto pedagógico da escola

foram convidados a se retirar da escola. “Nós tínhamos que cumprir a lei de 2/3 do tempo. Havia professores que queriam fazer o projeto e nós sabíamos disso. Esses continuam conosco até hoje [...]. Já os outros... chegamos a denunciar para as autoridades locais para que medidas legais fossem tomadas”, afirma Ruthnéia, que completa: “a Secretaria nos deu autonomia para fazer esse trabalho e [essa medida] foi essencial para que isso ocorresse [...]. Ficamos conhecidas como as ‘cangaceiras da educação’”.

Foi anunciada, então, a reabertura da escola na comunidade e, no dia da matrícula, foi identificado que muitos alunos não possuíam documentos. Os gestores trabalharam, portanto, com o Conselho Tutelar e Conselho da Criança e do Adolescente para regulamentar esses casos. “Nesse dia, servimos café, chá e bolo para os pais e nos vestimos de bata para os pais verem que nós éramos profissionais. Eles vivenciaram a organização. Da mesma forma, providenciamos atividades para as crianças com o intuito de criar empatia com elas”.

“Notamos, com o passar do tempo, que tínhamos meninos no 9º ano que não sabiam ler e com grande distorção idade-série. Criamos um programa de intervenção pedagógica para trabalhar habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática com um material criado por nós, [a gestão], e colocamos um professor amoroso e afetivo para estar nessas turmas”. Ruthnéia completa: “No 9º ano de 2014, quase 100% dos alunos foram

reprovados. A escola não pode reprovar”, e indaga, “O bom professor é o que reprova. O bom médico é o que mata! Imagina? Você queria esse professor para o seu filho?” Osana complementa: “A escola é um grande hospital. **Costumamos dar para as crianças na UTI o melhor professor e a melhor prática, bem como respeitar o silêncio pedagógico, uma metáfora que nos diz qual o tipo de barulho que ocorre na escola, se esse é um barulho de aprendizagem ou desaprendizagem”.**

De acordo com a gestão, **a escola passou a utilizar a pedagogia da afetividade e da efetividade.** “No início, passamos a formatar as aulas - a elaborá-las para os professores, com cartaz, texto, slides, tudo... desde a acolhida na escola até a saída. **O aluno tem que entender o material já na aula pois, muitas vezes, devido a rotina de casa, eles não terão muito auxílio dos pais para aprender: Aula dada, aula estudada!** Um texto tem que ter início, meio e fim. O ato educativo é um ato intencional e ele é como um texto. Damos todo o suporte para que os professores façam esse trabalho e ao longo do tempo desenvolvam essa autonomia. Nós temos que garantir que o aluno aprenda na escola”.

Ruthnéia comenta que muitas vezes um professor pensa que fez uma formação em uma área específica e que já pode ensinar, mas isso é um equívoco: “Ele precisa saber também transposição didática, o ‘saber escolar’. Não dá para improvisar, pois até para improvisar tem que se planejar”.

Além da intervenção pedagógica e da aplicação da ‘pedagogia da afetividade e da efetividade’, **a gestão pediu permissão para a Secretaria para ligar para os diretores das escolas nos arredores da Escola Paulo Nunes para avaliá-las pois, com a avaliação diagnóstica, perceberam que muitos alunos vinham com déficit de aprendizagem de outros centros de ensino.** “Elaboraram a prova e fomos aplicar! A responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos é das escolas e elas têm que fazer o trabalho delas também. Quando recebemos um aluno não leitor aqui, chamamos os pais e entregamos um livro de Língua Portuguesa e Matemática, que recebemos de doações de editoras, e falamos para eles que os alunos só serão matriculados

compreenderem esses livros. Se engana quem pensa que os pais não gostam da ideia, eles adoram! Passamos a mensagem de que eles estão colocando os filhos em uma escola para estudar e os pais se tornam os nossos parceiros nisso,” declara Ruthnéia.

“As pessoas não são insubstituíveis, mas elas fazem a diferença. Precisamos de uma escola pública que acredite em pessoas. A gestão da escola é gestão de pessoas. Saber ser é saber conviver.” Sobre seu papel de liderança junto com Osana e Márcia, ela fala: “Tem gente que fala ‘eu não gosto de diretor que fala ‘minha escola’. Oras?! É minha! Nós que somos a gestão. Nós que coordenamos. Nós que avaliamos. Temos que empoderar a liderança”.

## 4.5 SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

### 4.5.1 Demografia, economia e política

São José dos Campos é um município localizado no interior do estado de São Paulo, a uma distância de 94 km da capital paulista. Sua população estimada em 2016, segundo dados do IBGE, foi de 695.992 habitantes, classificando-o como o 27º município mais populoso do Brasil.

A cidade, que é sede da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, conta com uma economia bastante desenvolvida, com diversas plantas de empresas multinacionais instaladas em seu território. Em 2014, seu PIB per capita, ou seja, a soma de todos os bens e serviços produzidos no município dividido pela quantidade de habitantes, foi de R\$ 45.411,77, significativamente acima da

média brasileira de R\$ 28.498,00. A cidade também é conhecida por ser um polo de ensino e pesquisa, contando com a presença de centros como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e o Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial (DCTA).

São José dos Campos também apresenta bons resultados no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), indicador que sintetiza informações de longevidade, educação e renda e que varia de 0 a 1, sendo 1 o valor máximo. Em 2010, o município atingiu 0,807, índice classificado pelo Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD) como Muito Alto, sendo este o 24º maior IDH-M de todo o país (de 5.507 cidades analisadas).

No início de 2017, a pasta de Educação e Cidadania passou a ser liderada por Cristine

de Angelis Pinto, funcionária de carreira há 23 anos. Ao longo de sua experiência no setor público, Cristine foi professora da rede municipal e também responsável pelo planejamento escolar da Secretaria.

## 4.5.2 Educação

### 4.5.2.1 Principais marcos

De acordo com a equipe da Secretaria, a rede de São José dos Campos vem construindo sua trajetória de transformação educacional há quase duas décadas. Durante o período, diferentes alavancas da mudança e práticas de gestão e de ensino foram adotadas para melhorar tanto a aprendizagem dos alunos como a sua permanência na escola.

O processo de transformação educacional começou em 1993, por meio da lei nº 4488/93 e posteriormente pela portaria nº 006/SE/99, que instauraram o **HTC (Horário de Trabalho Coletivo)**, prática que visa a capacitar o professor para desenvolver plenamente sua prática em sala de aula e melhorar suas atividades como mediador. O HTC consiste na destinação de parte da carga horária dos professores a atividades colaborativas, tais como: planejamento coletivo, discussões da prática pedagógica, estudos em grupo e trocas de experiências, palestras, cursos e oficinas, ou seja, na sua formação continuada.

O ano de 2005, no entanto, foi um ponto de inflexão na trajetória da rede joiense, pois foi nele que ocorreu a primeira

aplicação da Prova Brasil e subsequente divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) municipal. Com um resultado de Ideb de 5,0 nos Anos Iniciais e de 4,5 nos Anos Finais, a rede identificou a necessidade impreterível de criar maior coesão entre os conteúdos e habilidades ensinados nas salas de aula e aqueles efetivamente avaliados pela Prova Brasil. A equipe da Secretaria entendeu que o problema de qualidade de ensino das escolas poderia ser enfrentado por meio de **seqüências didáticas organizadas e ações focadas nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como por meio de avaliações sistemáticas e periódicas.**

A segunda grande transformação da rede, portanto, foi a **transição de uma avaliação em escala qualitativa dos alunos (dividida nos níveis NS - Não Satisfatório, S - Satisfatório e PS - Plenamente Satisfatório) para uma avaliação utilizando uma escala numérica (escala de 0-10) em 2007.**

Antes da alteração, o sistema de avaliação de São José dos Campos seguia os moldes daquele utilizado na rede estadual

de educação de São Paulo, avaliando o desempenho dos alunos de acordo com a escala de letras mencionada, o que caracterizava um intervalo muito indefinido e dificultava a avaliação do professor. Mas os resultados do Ideb em 2005 deixaram clara a necessidade de mudanças. Os gestores de São José dos Campos realizaram então um benchmarking com outras redes e resolveram incorporar algumas de suas boas práticas, entre elas as escalas de avaliação. A partir de 2006, portanto, estas tornaram-se numéricas. Em seguida, após a elaboração de um estudo sobre as políticas de avaliação e seus resultados, notou-se que os professores não avaliavam os alunos da rede sistematicamente e isso gerou um senso de urgência que culminou no desenvolvimento de uma Matriz Curricular uniforme para a rede.

A **construção do um currículo unificado foi finalizada em 2012**. De acordo com os técnicos, a matriz curricular deu uma identidade e um norte para a rede, pois antes não existia uma política única para o que se ensinava nas escolas. Foi apenas com a implementação da Matriz Curricular da cidade que o HTC se tornou coeso, pois os professores passaram a trabalhar colaborativamente tendo como base diretrizes claras sobre o que deveria ser ensinado dentro da sala de

aula. Os Orientadores Pedagógicos e todas as lideranças também passaram a ser formadas visando aos conteúdos, habilidades e competências da Matriz, criando sinergias e uma identidade para o trabalho desenvolvido entre os grupos de interesse, bem como um sistema de gestão integrado. Em outras palavras, **a Matriz complementou a formação continuada e vice-versa**. De acordo com os técnicos, já que o trabalho foi desenvolvido pelos professores sem a característica de ser uma política de “cima para baixo”, mesmo com a troca de gestões, os professores incorporaram a Matriz na sua prática e deram continuidade à sua implementação.

Concomitantemente a esse processo, já que não havia um sistema de avaliação institucional oficial, a rede adotou o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP) e começou a desenvolver um sistema de avaliação próprio, o Sarem (Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal), que visa a ajudar os professores a mensurar o avanço na proficiência dos alunos com base naquilo que é proposto na Matriz. De acordo com os técnicos da Secretaria, o Sarem ainda está em desenvolvimento devido a alguns choques oriundos da troca de gestões, mas sua implementação será o próximo passo no processo de transformação educacional da rede.

## 4.5.2.2 O cenário atual

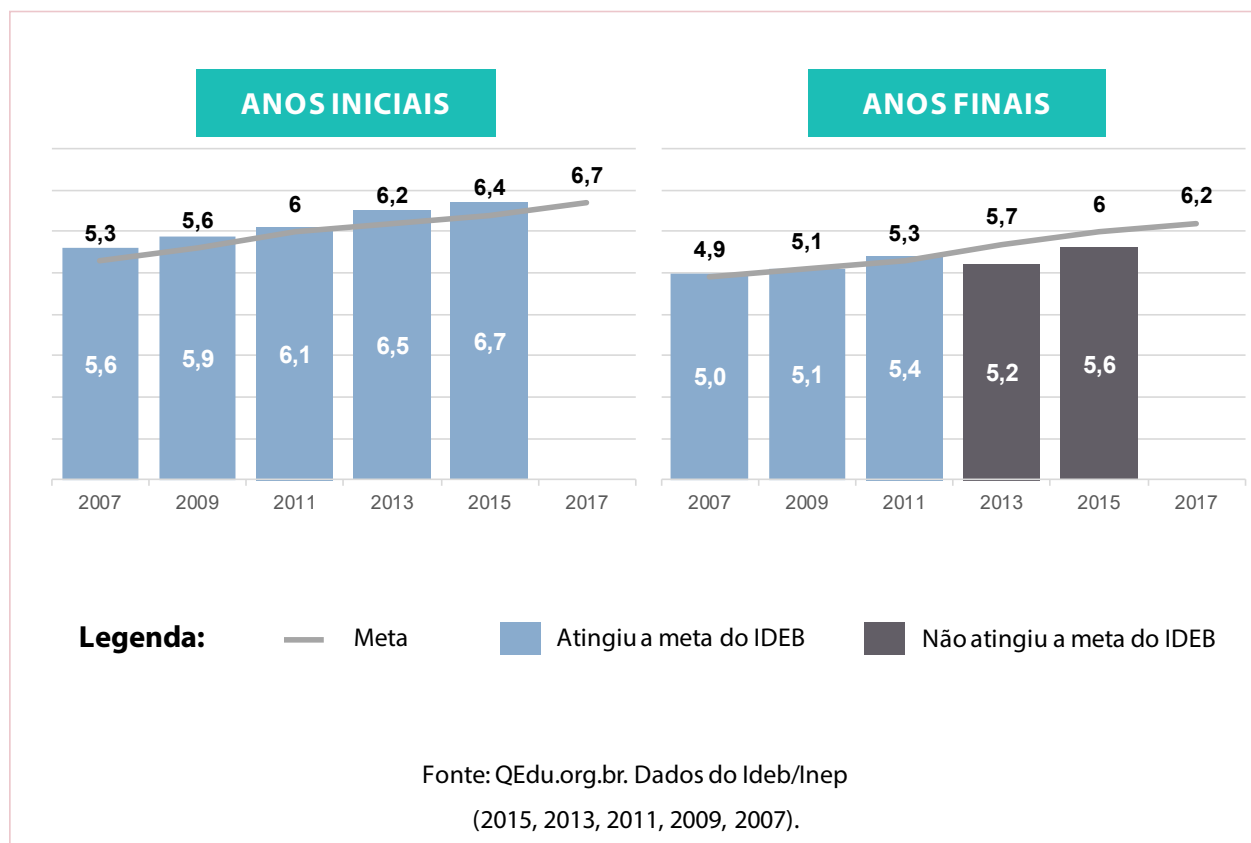
A rede municipal de educação de São José dos Campos é considerada de porte médio, com 122 unidades escolares, sendo 105 de ensino pré-escolar e 48 de ensino fundamental. Em 2016, foram realizadas 57.021 matrículas, sendo 19.434 correspondentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 15.031 aos Anos Finais, o equivalente a 34,1% e 26,4% do total, respectivamente (Inep, 2016).

As escolas municipais têm um **Índice de Nível Socioeconômico (Inse) médio**

**de 55,95.** Segundo dados de 2011 e 2013, 97,3% das escolas municipais encontravam-se classificadas como de Inse Médio Alto e Alto (INEP, 2011/2013).

No Ideb referente ao ano de 2015, a cidade apresentou **índices de 6,7 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,6 nos Anos Finais.** Apesar de se encontrar 0,3 pontos acima da meta projetada pelo MEC para os Anos Iniciais, a rede municipal ficou 0,4 pontos aquém da meta nos Anos Finais.

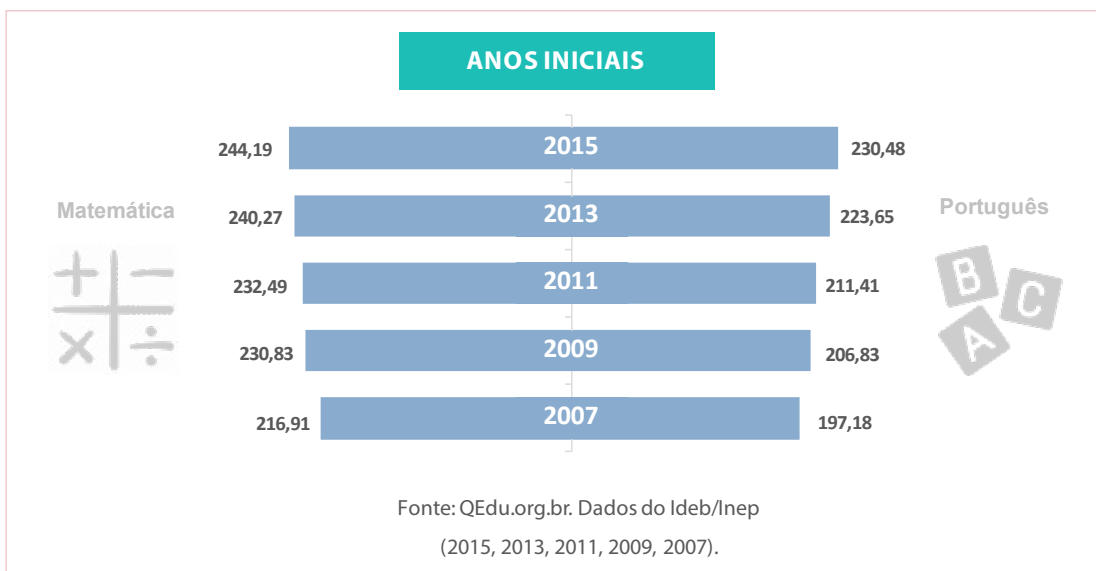
### Gráfico 4.5.2.2.1 - Evolução do Ideb da Rede Municipal



Ao debruçar-nos sobre o componente de fluxo do Ideb, percebemos que a rede vem apresentando bons resultados há vários anos, com **baixos índices de reprovação e abandono tanto nos Anos Iniciais quanto Finais**. Ainda que em 2010 a rede já tenha apresentado índices baixos de reprovação e evasão (respectivamente 2,33% e 0,1% nos Anos Iniciais e 2% e 0,54% nos Anos Finais), em 2016 os resultados foram ainda melhores (nos Anos Iniciais, 1,3% de reprovação e quase 0% de abandono, e nos Anos Finais, 1,4% e 0,2%, respectivamente). A distorção idade-série, ou seja, a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais, também é baixa: em 2016, a taxa atingiu 3% nos Anos Iniciais e 6% nos Finais (INEP, 2016, 2010).

No que tange ao componente de aprendizado do Ideb, elaborado com base nas notas padronizadas de Português e Matemática na Prova Brasil, percebemos que, nos Anos Iniciais, a rede de São José dos Campos vem obtendo **melhoras constantes no desempenho dos alunos em todas as avaliações realizadas de 2007 a 2015**. Isso é um indicador de que a rede se encontra em um processo de aprendizagem constante, mantendo e aprimorando as boas práticas que já vêm sendo desenvolvidas dentro dela e de suas escolas, bem como corrigindo eventuais falhas.

### Gráfico 4.5.2.2.2 - Evolução das Notas Padronizadas (Anos Iniciais)



Já quando analisamos os dados referentes aos Anos Finais, percebemos uma queda do desempenho dos alunos tanto em Matemática quanto em Português na Prova Brasil realizada em 2013, razão que explica a queda nos resultados de Ideb

do mesmo ano. Apesar de ambos os resultados aumentarem novamente em 2015, esta melhora ainda não foi suficiente para retomar o alcance da meta, questão que está sendo trabalhada energeticamente pelos técnicos da Secretaria de Educação.

### Gráfico 4.5.2.2.3 - Evolução das Notas Padronizadas (Anos Finais)



## 4.5.3 Alavancas de mudança

Como abordado no Capítulo 3, os problemas que dirigentes educacionais, diretores e professores de escolas enfrentam no dia a dia escolar, sejam eles relacionados ao acesso, à permanência, à aprendizagem ou à equidade, devem ser combatidos por meio de políticas e ações

chamadas de alavancas da mudança. Abordaremos agora as transformações utilizadas pela rede municipal de São José dos Campos nos quatro grandes grupos: padrões e avaliações, currículo e instrução, professores e capacitação profissional, ambientes de aprendizagem e liderança.

### 4.5.3.1 Padrões e avaliações

Mencionamos anteriormente que um dos principais marcos da trajetória de transformação educacional de São José dos Campos foi a divulgação do Ideb de 2005. De fato, os resultados ali obtidos serviram não apenas como um sinal de alerta, mas como uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de novas práticas para melhorar o rendimento escolar dos alunos. Nesta sessão, iremos abordar uma dessas práticas: a criação de um sistema robusto de

padrões e avaliações.

São José dos Campos tem como uma de suas características básicas a busca pela construção de políticas educacionais baseadas em evidências. Para isso, conta com processos avaliativos bem estruturados internamente e uma vasta base de dados proveniente do acompanhamento periódico dos mais variados índices educacionais. Durante a realização da visita, foi fácil



perceber a importância que os agentes da Secretaria e das escolas dão aos dados históricos que embasam avaliações da rede quanto à proficiência, o acesso e a permanência dos alunos. Planilhas que avaliam as taxas médias de acerto das escolas

na Prova Brasil por descritor e extensos relatórios de acompanhamento pedagógico de unidades escolares (Box Informativo nº 4.5.3.1.1), por exemplo, são ferramentas internas fundamentais para as tomadas de decisão acerca de políticas educacionais.

## Acompanhamento Pedagógico das Unidades Escolares

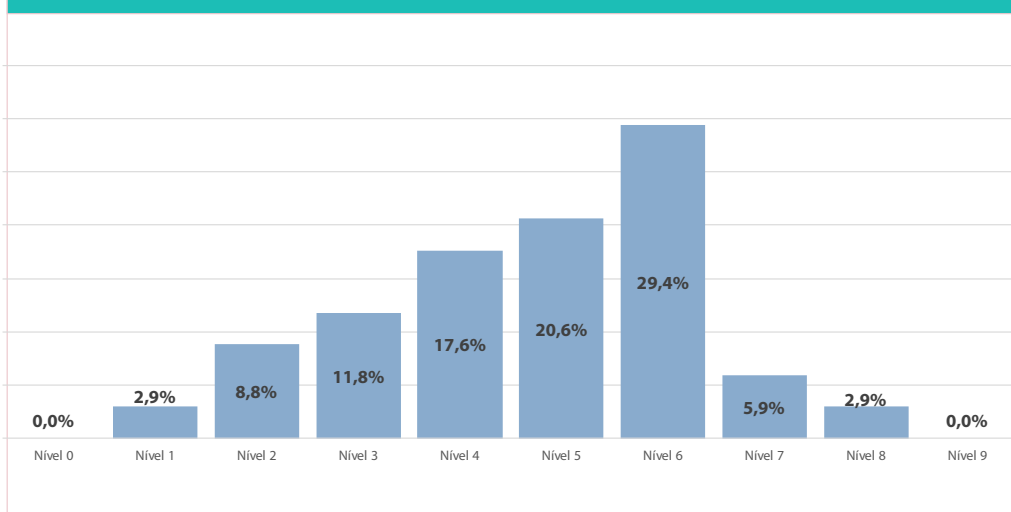
A rede de São José dos Campos conta com alguns instrumentos voltados para o acompanhamento pedagógico das unidades escolares. A equipe de Coordenação da Secretaria gera relatórios detalhados com base nos dados de desempenho de cada uma de suas escolas. Tal ferramenta reúne informações do desempenho de cada uma das turmas e séries, destacando os descritores que precisam ser reforçados e quais os alunos que precisam de maior atenção.

Os relatórios avaliam quais estudantes estão em cada um dos níveis de proficiência (níveis cumulativos de 0 a 9) e fornecem planos de melhoria específicos para cada caso. O maior desafio da rede é manter o

bom desempenho daqueles estudantes que já atingiram níveis de proficiência elevados e, ao mesmo tempo, melhorar os dos alunos que estão em níveis mais baixos, a fim de buscar alcançar a equidade no ambiente educacional. Como levantado por Françoise Fernandes, a utilização de relatórios de acompanhamento permite os problemas sejam identificados claramente e que as ações possam focar justamente neles: “A gente não fica dando tiro para todos os lados.”

Abaixo, um exemplo de ferramenta de acompanhamento que pode ser utilizada para avaliar a distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência em determinado ano.

### Exemplo de Distribuição Percentual dos Alunos por Nível de Proficiência



A partir dos dados coletados, a Secretaria fornece para cada professor o diagnóstico de seus alunos. Tal ferramenta não é utilizada como estratégia punitiva, mas puramente corretiva. Com um diagnóstico claro em

mãos, o professor é capaz de perceber quais caminhos trilhar a fim de garantir um melhor aprendizado para sua turma e utilizar sequências pedagógicas adequadas para trabalhar habilidades e competências.

No que tange o sistema avaliativo, atualmente, a rede conta com **3 tipos de avaliação: as Provas Bimestrais, Provas Mensais e os Simulados. A partir de 2018, contará com mais uma: os simulados online (simulado externo).**

As Provas Bimestrais são as conhecidas avaliações somativas, realizadas com

o objetivo de analisar o rendimento do aluno ao fim de cada bimestre. Elas são comuns à rede e fazem parte do Calendário Escolar. Além delas, os alunos também são avaliados por meio de Provas Mensais, criadas pelos próprios professores de acordo com o conteúdo ministrado naquela classe em específico.

#### AVALIAÇÕES DA REDE DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

	MENSAL	BIMESTRAL	SIMULADO INTERNO	SIMULADO EXTERNO
ANOS	Desde o 1º Ano	Desde o 1º Ano	Apenas no 5º e 9º Ano	Apenas no 5º e 9º Ano
MATÉRIAS	Todas as Matérias	Todas as Matérias	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática
ELABORAÇÃO	Professor	Professor	Professor	Secretaria
APLICAÇÃO	Aplicação de acordo com o calendário escolar da escola, dado a realidade da turma e do professor.	Aplicação durante uma "semana de avaliação" onde toda a rede aplica os exames bimestrais.	Aplicação semestral de acordo com o calendário escolar da escola, dado a realidade da turma e do professor.	Aplicação bianual, a partir de 2018, utilizando recursos de tecnologia para aplicação da avaliação.

Fonte: CEIPE-FGV

No entanto, o maior diferencial da rede no que se refere a avaliações educacionais são os Simulados, avaliações formativas que integram um programa próprio da Secretaria cujo objetivo é preparar a rede para a realização da Prova Brasil, "Plano de Ação das Atividades da Prova Brasil nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São José dos Campos". O programa tem início junto com o ano letivo e termina

após a realização da Prova Brasil. Em 2017, por exemplo, a Prova Brasil está agendada para o início de novembro e a rede de São José dos Campos iniciou seu plano de ação já no início de fevereiro.

O Plano tem como objetivo não apenas preparar para a Prova os alunos de 5º e 9º ano por meio de simulados, **mas também realizar simulados com todos os alunos a partir do 4º ano,**

**conscientizando-os sobre a importância de avaliações diagnósticas e a busca por bons resultados no Ideb.** Os

alunos são ensinados sobre todas as etapas da Prova Brasil, inclusive como funciona seu processo de correção. Eles são posteriormente capacitados no preenchimento dos gabaritos, uma tentativa da rede de preveni-los contra erros causados por desatenção.

O programa também visa a esclarecer a todos os integrantes da comunidade escolar, como professores, diretores e familiares, quais são os componentes do processo avaliativo, demonstrando a preocupação da rede com o processo de sensibilização e a participação democrática. Como já mencionado, os professores são estimulados a refletir sobre os descritores avaliados e, para isso, a Secretaria fornece a eles o acesso à edições passadas da Prova, ação indispensável para que eles possam se familiarizar com o material, identificar o tipo de questão cobrada e, assim, construir simulados que tenham sinergias com a avaliação oficial.

Um aspecto essencial para o bom funcionamento do programa de preparação para a Prova Brasil consiste no fato de que este é um **processo direcionado e contínuo**. De fato, como levantado por Patrícia Ferreira Davies, Orientadora Pedagógica da Escola Municipal Professor Waldemar Ramos: “O trabalho com o Ideb não começa no 5º ano, começa no 1º ano. Ele é uma seqüência que vai crescendo até o final”. Ela também afirma: “A prova ao final do ano avalia todo o ciclo [etapa escolar], não só aquele ano.”

A primeira etapa consiste na análise, pela equipe pedagógica (professores, orientadores pedagógicos e orientadores educacionais das escolas), dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática avaliados pela Prova Brasil e na discussão sobre como eles podem ser relacionados à matriz curricular da rede e ao plano de ensino dos professores. Em seguida, são realizados os primeiros Simulados junto às turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, com posterior mapeamento dos descritores em que os alunos possuem maior dificuldade. É realizada, então, a retomada desses descritores específicos junto às turmas e um novo teste, com base nestes descritores específicos, é desenvolvido. Por fim, os resultados desta nova avaliação são apurados com vistas a replanejar o acompanhamento de aprendizagem.

Em suma, ao longo do período de vigência do programa, o ciclo de atividades que acabamos de listar é repetido por diversas vezes e os alunos têm a oportunidade de realizar diferentes simulados e fortalecer o processo de aprendizagem justamente naqueles descritores com os quais tiveram maiores problemas. Também existem trabalhos voltados para aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades.

Durante as atividades, os alunos também são incentivados a trabalhar em pequenos grupos, divididos de acordo com as suas dificuldades, permitindo que o professor realize um acompanhamento da aprendizagem mais direcionado. Outra prática efetuada no decorrer do programa é a divisão dos alunos em duplas na qual o aluno mais experiente ajuda o

parceiro que possui maiores dificuldades, dotando os estudantes de autonomia e responsabilidades não apenas sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem como também do dos seus colegas.

Por fim, a rede joseense está criando uma nova forma de avaliação: o simulado externo. Os técnicos da Secretaria elaboraram uma prova, totalmente online, segundo o formato da Prova Brasil. Os alunos responderão às questões utilizando

os laboratórios de informática das escolas ou tablets disponibilizados. Um teste piloto já foi realizado em uma escola e, em setembro de 2017, a prova será aplicada à toda a rede. O objetivo é que a prova seja aplicada duas vezes por ano a partir de 2018: uma vez no início do ano letivo (registrando o “patamar de entrada” dos alunos) e outra ao final desde (o “patamar de saída”).

### 4.5.3.2 Currículo e Instrução

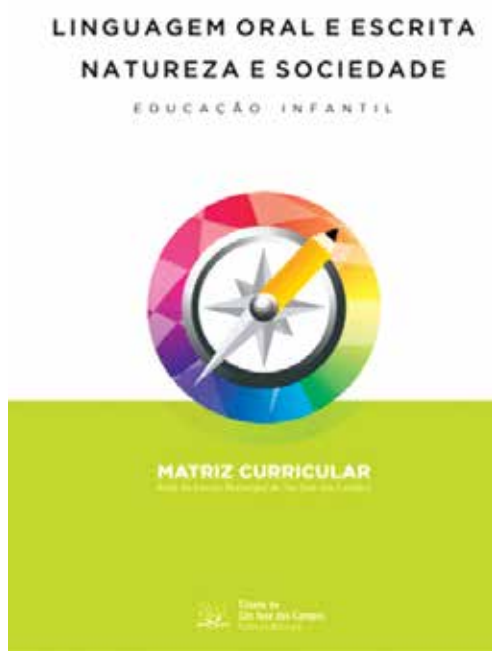
Já é clara a importância de um currículo na garantia da equidade no processo de aprendizagem dos estudantes. Agora, veremos como isso pode se aplicar à realidade de São José dos Campos.

A cidade implementou sua Matriz Curricular

em 2012 com o objetivo de organizar os conteúdos ensinados na rede, bem como de incorporar oficialmente os componentes de identidade próprios ao município, diferenciando-o dos currículos de outras localidades. Patrícia Davies acredita que “só o fato da rede ter essa matriz é algo muito importante.” Ela também destaca que, apesar da rede ter sempre utilizado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi a matriz que trouxe os PCNs para a realidade local.

A Matriz Curricular de São José dos Campos divide-se em **currículos voltados para o Ensino Fundamental e aqueles direcionados à Educação Infantil.**

Dos onze cadernos pedagógicos que compõem a coletânea, três deles são voltados à Educação Infantil (para alunos de 3 a 5 anos), tendo como base os eixos propostos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. São eles: Linguagem; Matemática & Artes Visuais e Movimento & Música. Os cadernos explicam as especificidades de cada eixo. No caderno



de Artes Visuais, por exemplo, “orientações teóricas e metodológicas; um plano curricular composto pelas modalidades desenho, colagem, pintura, escultura/ construção e escultura/modelagem; sugestões de materiais necessários para o desenvolvimento das propostas; expectativas de aprendizagem; considerações (orientações didáticas que podem contribuir para o planejamento da prática pedagógica); avaliação e referências bibliográficas” (OCDE, 2016).

Os oito cadernos restantes referem-se às disciplinas do Ensino Fundamental: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física. Assim como no caso dos cadernos da Educação Infantil, eles também estabelecem expectativas de aprendizagem específicas para cada uma das áreas de conhecimento ao longo dos nove anos.

**A Matriz foi criada tentando associar os descritores da Prova Brasil a cada área de conhecimento e série.** Não obstante, o desafio de incorporar os descritores à sala de aula não termina apenas com a criação da Matriz Curricular. O exercício é constantemente trabalhado na adoção e construção de material didático, nas reuniões pedagógicas e no HTC.

Vale ressaltar a forma democrática pela qual o processo de criação curricular foi guiado. Os professores e as equipes pedagógicas das escolas municipais foram efetivamente envolvidos no desenvolvimento do currículo e tiveram seus comentários e ideias incorporados no material. Esse processo forneceu legitimidade à Matriz Curricular, facilitando e tornando mais rápida sua incorporação às salas de aula.

A rede também não mede esforços para que **o trabalho de leitura e compreensão de textos e o raciocínio matemático estejam presentes em todas as disciplinas**, com o objetivo de melhorar a proficiência dos alunos e incentivá-los a perceber o processo de aprendizagem como interdisciplinar, visão essencial na busca pela formação integral. Para garantir o trabalho conjunto dos professores no desenvolvimento e gerenciamento das expectativas de aprendizagem, os técnicos da rede criaram materiais como os cadernos Matemática em todas as áreas e Leitura e escrita em todas as áreas, além de discussões nos horários de HTC.

Corroborando com essa visão, em 2013, por meio de uma parceria entre a Rede Municipal de São José dos Campos e a Rede Estadual de São Paulo, **foi introduzido no município o Programa Ler e Escrever**. Seu escopo vai além de um programa de formação para os



*Alunos dos Anos Iniciais utilizando o material do Programa Ler e Escrever*

Anos Iniciais: “o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO).

O programa surgiu com o objetivo de materializar expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa. “Observávamos que o trabalho precisava ser alavancado [...] os alunos tinham dificuldades na escrita de textos e na leitura e atribuição de sentidos”, destaca Françoise Fernandes, Coordenadora dos Anos Iniciais. Os projetos anuais presentes na metodologia do Programa estadual fizeram com que os alunos vissem mais sentido nas matérias ensinadas e, conseqüentemente, melhorassem seu

desempenho na língua.

Com a implementação do Programa estadual e de uma Matriz municipal, a rede teve que enfrentar um amplo processo de adaptação. A rede realizou formações para todos os professores de Anos Iniciais e orientadores de ensino, bem como criou materiais com o objetivo de mostrar à equipe a coesão existente entre os dois currículos. Atualmente, os professores da rede municipal de São José são responsáveis por relacionar o Ler e Escrever à Matriz Municipal e complementá-lo dentro de sala de aula.

A rede municipal também possui **uma proposta curricular própria para berçários**, trazendo orientações específicas a faixa etária de zero a três anos.

## Proposta Curricular para Berçários

A proposta curricular para o trabalho nos berçários foi criada pelos agentes da rede municipal de educação de São José dos Campos em 2009. O documento tem como propósito melhor articular os saberes e competências dos educadores de creches no que tange à sua atuação no berçário, bem como **reunir boas práticas pedagógicas voltadas para crianças de zero a três anos**.

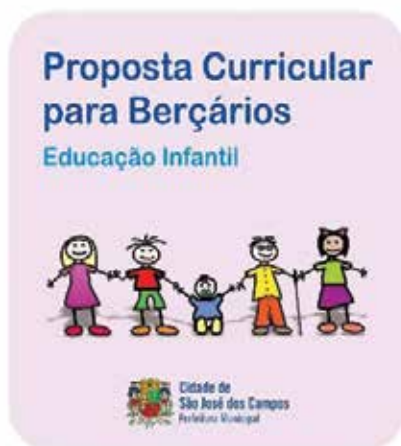
A necessidade de criação de uma proposta curricular para o segmento surgiu a partir das formações organizadas pela Secretaria de Educação para os coordenadores e orientadores pedagógicos dos Institutos Materno-Infantis municipais. Por meio

das discussões ali organizadas, foi identificado que o trabalho que estava sendo desenvolvido com as crianças de zero-três anos era resultado de adaptações curriculares da proposta pedagógica desenvolvida para crianças mais velhas (de quatro-seis anos) e que, por isso, estava pouco considerando as características peculiares da faixa etária.

Desta forma, a coordenadoria da Secretaria de Educação organizou as equipes dos Institutos Materno-Infantis (coordenadores, orientadores pedagógicos, professores e auxiliares de desenvolvimento infantil) em grupos de trabalho e solicitou que cada um

identificasse pontos positivos e negativos de suas práticas pedagógicas, bem como buscasse referenciais teóricos para práticas educativas adequadas às crianças de zero-três anos, divididas em três etapas de berçários: I, II e III. No Berçário I, trabalha-se a formação pessoal e social, o movimento, a linguagem e a música. Já no Berçário II, trabalha-se as mesmas temáticas e, adicionalmente, as artes. Por último, no Berçário III, adiciona-se a matemática, a natureza e a sociedade. Algumas correções estão sendo desenvolvidas na atual gestão, mas, em termos gerais, essa é a política estruturante que tem guiado os berçários na rede.

Cada grupo de trabalho foi incumbido também de produzir um material com base em suas pesquisas, que seria posteriormente compilado pela Secretaria em um único documento. Após quase dois anos de trabalho, finalmente foi publicada a **“Proposta Curricular Para o Trabalho nos Berçários”**.



O documento de 139 páginas busca responder algumas perguntas, tais como: “como os bebês aprendem?

Quais os eixos de conhecimento que devem ser priorizados nos diferentes níveis de berçário? Como organizar o espaço físico de modo a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês? Como deve ser planejada a rotina de cada berçário?” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 17). Ele também traz indicadores avaliativos referentes a diversas áreas que devem ser acompanhadas pelos educadores no dia a dia escolar.

Cintia Ebram Alvarenga, da Divisão de Educação Infantil da SMED, destaca que **a proposta curricular facilitou a adaptação dos bebês aos berçários, bem como fortaleceu o processo de desenvolvimento das crianças.**

Por meio de um material estruturado e adaptado à realidade local, agora os educadores das creches de São José dos Campos podem atuar tendo como base as rotinas e procedimentos mais eficazes àquela faixa etária.

Além disso, o município criou um critério de acesso para atender a famílias de baixa renda em período integral, mães que trabalham e que comprovam receber até determinada renda per capita e, parcialmente, todas as crianças entre zero e três anos de idade.

São José dos Campos também conta com **programas de apoio à aprendizagem dos alunos** (os chamados reforços escolares) para atender àqueles que demonstram alguma defasagem nas avaliações. Nos 1º e 2º anos, período no qual os alunos têm que se adaptar às mudanças no ritmo escolar causadas pela transição entre a Educação Infantil e



*Professores fazendo parte do HTC sobre recuperação intensiva na Escola de Formação de Professores*

o Ensino Fundamental, o reforço escolar acontece dentro do próprio horário de aula e é chamado de **Recuperação Intensiva**. Em horários predeterminados, por exemplo, três vezes por semana, os professores dividem as turmas em grupos de estudo **de acordo com o nível de dificuldade do aluno**. Assim, como apontado por Françoise Fernandes, Coordenadora dos Anos Iniciais da escola Cássia Rodrigues, os professores conseguem atingir o objetivo de “dar atenção para aqueles alunos que estão realmente precisando”.

Os grupos de apoio também funcionam como estratégias utilizadas pela rede para reforçar o processo de alfabetização dos alunos. Em São José dos Campos, os alunos que encontram dificuldades de se adaptar ao método empregado regularmente pela rede para a alfabetização **são expostos a metodologias adicionais para que consigam concretizar o direito à aprendizagem**. A rede prioriza a alfabetização pois acredita que ela é

imperativa para o bom rendimento dos alunos nos Anos Iniciais.

Já nas turmas de 3º a 9º ano, o reforço escolar é chamado de **Recuperação Paralela**. O programa consiste no fornecimento de aulas no contraturno escolar para aqueles alunos que apresentarem dificuldades nos conteúdos trabalhados durante o ano ou até mesmo em conteúdo de anos anteriores que ainda não foram bem absorvidos. As aulas têm início a partir do 1º bimestre e seguem o calendário letivo até o final do ano. Dessa forma, os conteúdos não se acumulam ao longo do tempo e os alunos criam hábitos de estudo.

Na Recuperação Paralela, os grupos de alunos que possuem necessidades de aprendizagem específicas têm duas ou três horas-aula a mais de Matemática e Português por semana, acompanhadas de perto pelos professores e pela equipe de acompanhamento escolar. Ademais, a organização em turmas menores, de aproximadamente 10 alunos, permite que o professor dê atenção a cada um dos estudantes: “A aprendizagem melhora muito para aqueles que têm dificuldade [...]. O professor na Recuperação Paralela consegue ir de carteira em carteira e interferir diretamente nas dificuldades de cada um dos alunos”, explica Françoise Fernandes, Coordenadora dos Anos Iniciais da escola Cássia Rodrigues.

A rede também conta com uma prática de destaque nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a **reestruturação e flexibilização do currículo deste**



**segmento com base em um Programa de Educação Empreendedora.** A ideia de ensinar e discutir o empreendedorismo com os alunos joseenses tem profunda conexão com a realidade econômica da cidade, que, como já mencionado, é marcada pela tecnologia e inovação e abriga tanto institutos tecnológicos como diversas plantas industriais.

Essa política tem como objetivo não apenas diversificar o currículo, mas também **fomentar o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e competências socioemocionais**, e tem surtido impacto altamente positivo tanto para o desempenho dos alunos como na sua taxa de permanência na escola.

O programa iniciou-se em 1998 por meio da “Casa do Empreendedor”, projeto piloto que tinha o objetivo de incentivar o comportamento criativo e inovador e fomentar a liderança do alunado. Em 2002, a rede organizou a Feira do Jovem Empreendedor Joseense, que por sua vez resultou na criação, em 2004, do Centro de Educação Empreendedora (CEDEMP). O CEDEMP atualmente atua tanto na formação de professores em métodos voltados para a disseminação do espírito

empreendedor no ambiente escolar (por meio do HTC), como na realização de projetos de empreendedorismo e ações educativas, trabalhando o projeto de vida do aluno e suas prospecções profissionais. O CEDEMP utiliza a metodologia CAV (Ciclo de Aprendizagem Vivencial) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). A carga horária está dentro do quadro curricular, durante as aulas de Enriquecimento Curricular da Parte Diversificada. Duas vezes por semana, os estudantes têm aulas de Educação Financeira, Educação para o Consumo Consciente, Educação Fiscal e Educação Empreendedora.

De acordo com a Chefe de Divisão da Educação Empreendedora, Sonia Maria Silva, o projeto foi **criado para combater o distanciamento dos alunos nos Anos Finais da proposta educacional**. Hoje, de acordo com ela, 98% dos alunos avaliam as oficinas como ótimas.

A rede municipal também conta com um projeto intitulado Escola de Formação em Tempo Integral (EFETI), que visa a aproximar os alunos da escola por meio da ampliação da carga horária e da realização de atividades culturais.

## Escola de Formação em Tempo Integral (EFETI)

A EFETI, instituída pela Portaria nº 25/SEC/17, é uma ação inovadora, denominada pela rede de Jornada Ampliada, que prevê não apenas a complementação, mas a ampliação da carga horária das escolas municipais. O programa prevê que os alunos atendidos recebam **uma complementação pedagógica nas disciplinas tradicionais e desempenhem atividades culturais complementares relacionadas à arte, cultura, esporte e lazer**. Desta forma, além da carga horária destinadas ao acompanhamento pedagógico de Português e Matemática utilizando práticas inovadoras, os alunos podem participar de atividades como oficinas de Artesanato, Música, Escultura, Teatro, Práticas Circenses, Xadrez, Tênis, Taekwondo e Ginástica Rítmica, entre outros.

O programa piloto que inspirou a criação da EFETI foi desenvolvido em 2008 na

EMEF Jacyra Vieira Baracho que, na época, apresentava baixo Ideb. O programa inicialmente consistia na realização de ateliês nas mais diversas áreas, os quais eram frequentados pelos alunos no contraturno escolar.

A participação na Jornada Ampliada é optativa: cabe aos responsáveis, na hora da matrícula, a definição entre o horário integral ou parcial. Atualmente, o programa está presente em 12 escolas municipais, estando disponível para 2.400 alunos dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

O EFETI também conta com a organização de atividades de formação de hábitos e atitudes. Para Perla Cristina Moura Campos, Coordenadora das EFETIs, é aqui que o programa surte o maior impacto: “O componente atitudinal é muito forte [...] Muitos ex-alunos me procuram para falar o quanto aquele projeto fez diferença em suas vidas”.

### 4.5.3.3 Professores e Capacitação Profissional

A rede de São José dos Campos é um ótimo exemplo da importância do professor para a profissionalização da rede. Como já mencionado, um dos eventos de maior destaque na história da transformação educacional joseense foi a implantação do HTC (Horário de Trabalho Coletivo) em 1996. A principal função do HTC é a formação de um espaço de discussão e criação conjunta no qual os professores podem abordar diferentes assuntos e trabalhar coletivamente.



Quadro de Horas de HTC na Escola de Formação em São José dos Campos

Por lei, o HTC implica na alocação de duas horas/aula para a realização de quatro funções: planejamento coletivo de aulas, discussões da prática pedagógica, estudos em grupo e formação continuada, realizados por meio das trocas de experiências, palestras, cursos e oficinas. Como é grande a gama de atividades possíveis, o HTC pode ser realizado tanto internamente, nas dependências escolares, quanto externamente, como na sede da Secretaria ou em locais previamente indicados.

Na escola Professora Elza Regina Ferreira Bevilacqua, os docentes organizam as carteiras em um círculo para melhor compartilhar suas ideias. Eles estudam os itens da Prova Brasil de anos anteriores, conversam entre si sobre como podem trabalhar as habilidades e competências avaliadas pela Matriz do Saeb e falam com orgulho do trabalho desenvolvido pela liderança e pelos seus pares. Citam, assim como os técnicos, o poder que a profissionalização da rede tem sobre as práticas na escola. Os professores das escolas com as melhores performances enfatizam, dentre outras coisas, a importância da permanência de professores nas escolas — que em alguns casos pode chegar a décadas — adicionalmente à vontade de querer fazer, de transformar e de melhorar a sua prática por meio do HTC. Os professores se tornam parte integral da identidade da unidade

escolar e os grupos de interesse dentro das escolas consideram isso como um fator essencial para o desempenho dos alunos. Na opinião de Françoise Fernandes, “O insumo mais importante de uma boa educação é o professor” e São José dos Campos parece ter internalizado a mesma visão. A Secretaria tem investido muitos esforços na formação dos professores, mas o tem feito de forma extremamente aplicada às necessidades do alunado. A maioria das formações e oficinas voltadas para o corpo docente é criada para tentar melhorar o desempenho dos alunos nos conteúdos em que eles mais têm dificuldades.

No início do período letivo, a Secretaria define o conteúdo que precisa ser trabalhado durante o ano. Em seguida, ao longo do ano letivo, ela mapeia os resultados das avaliações periódicas de aprendizagem, identifica os descritores nos quais os alunos tiveram maiores dificuldades e desenvolve formações e oficinas para professores especificamente sobre como desenvolver essas habilidades, de forma que eles possam reforçar junto às suas turmas o aprendizado de conteúdo específico.

A rede também promove programas que reforçam a formação de professores, **tais como o Programa Especial**, implementado na Escola Municipal Rosa Tomita (Box Informativo nº 4.5.3.3.1).

## Escola Municipal Rosa Tomita

A Escola Municipal Rosa Tomita é um caso de sucesso da Rede Municipal de Educação de São José dos Campos. Inaugurada em 2004 no Jardim São José 2, a unidade localiza-se em uma região de alta vulnerabilidade social. As disputas entre facções rivais pelo comando do território corroboram com o aumento dos índices de violência da região.

Na escola desde a sua fundação, a Orientadora Pedagógica Sibéria Regina de Carvalho relembra: “Em 2004, quase ninguém dava aula. A violência era muito grande”. Como resultado, era grande o número de absenteísmo dos docentes e de afastamento por licenças médicas.

Os alunos que chegavam à escola apresentavam altas defasagens de aprendizagem. Seu desinteresse pela vida escolar era refletido nos altos índices de faltas. Para piorar, não existia um grupo unido: muitos dos alunos não falavam entre si porque eram provenientes de comunidades distintas.

Os resultados no Ideb de 2005 retratam bem a realidade que Rosa Tomita enfrentava. Os índices de 3,9 nos Anos Iniciais e 2,7 nos Anos Finais colocaram a escola na lista das piores do Brasil.

Foi então que, no próprio ano de 2005, foi implementado o Projeto Especial. Tendo como característica principal ser voltado



*Sibéria, Orientadora Pedagógica da Rosa Tomita, com alunos dos Anos Iniciais*

para aquela comunidade específica, visava a aproximar o corpo docente da realidade de seus alunos e criar um senso de pertencimento à comunidade escolar.

Sibéria, Orientadora Pedagógica da Rosa Tomita, com alunos dos Anos Iniciais

O projeto envolveu também a implementação do tempo integral, a valorização da escrita e da leitura em todas as disciplinas e o desenvolvimento de atividades extracurriculares na escola.

Os resultados até agora são encorajadores: em 2015, o Ideb da Rosa Tomita atingiu 6,8 nos Anos Iniciais e 5,2 nos Anos Finais. Sibéria defende a necessidade da busca por equidade: “O olhar com escolas [...] em alta vulnerabilidade social não pode ser como o de todas as outras escolas”. Ela reforça: “Aqui temos um lema: nem um [aluno] a menos”

Por último, mas não menos importante, destacamos a **ênfase que a rede de São José dos Campos dá à educação inclusiva**, ou seja, à missão de oferecer educação com qualidade para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Atendendo ao princípio de igualdade de condições, **o objetivo da rede é não diferenciar o aluno com base em suas dificuldades ou habilidades, mas sim pensar na sua diversidade e na do grupo no qual ele é inserido.** Para tanto, a rede visa, sempre que possível, a integrar os alunos com necessidades especiais às salas de aula regulares, mas sempre oferecendo acompanhamento especializado voltado para cada caso.

São matriculados atualmente no ensino regular (educação infantil, Ensino Fundamental e EJA) um total de 758 alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento e 950 alunos com necessidades educativas pontuais e circunstanciais. Para tanto, a rede joesense dispõe de 56 Salas de Recursos voltadas para o público da Educação Especial, com professores especialistas em Educação Especial preparados para oferecer um Atendimento Educacional Especializado (AEE) a cada estudante. Para

aqueles com acentuadas necessidades educativas pontuais e circunstanciais, é ofertado o Atendimento Psicopedagógico Institucional (API), de acordo com a Deliberação nº 02/CME/2014. Esta modalidade conta com 46 Salas de Laboratório de Aprendizagem nas escolas de ensino fundamental da rede municipal.

Cada escola conta com dois professores especializados em educação especial, um dos quais atua na sala de recursos. Estes professores são especialistas em áreas afins, como previsto na Deliberação anterior.

**São ofertadas pela Coordenadoria de Educação Especial, da Secretaria de Educação e Cidadania, formações específicas e assessorias tanto a estes professores como à equipe gestora e a todos os envolvidos nas escolas com a Educação Inclusiva.** São José

dos Campos busca também oferecer aos alunos um currículo coerente e que atenda às necessidades e particularidades de cada um desses alunos, seja pelo acesso ao conteúdo, acesso linguístico, tecnologia assistiva ou espaço físico. A rede não mede esforços, por meio dessas medidas, para construir estratégias que favoreçam o aluno o acesso à informação, aos materiais e ao ambiente pedagógico.

### 4.5.3.4 Ambientes de Aprendizagem e Liderança

A última alavanca da mudança implementada pelos agentes da rede de São José dos Campos são os Ambientes de Aprendizagem e a Liderança.

A rede dá grande importância à sua capacidade de oferecer aos alunos ambientes de aprendizagem bem equipados e estimulantes. A adoção de recursos tecnológicos é uma característica das escolas joseenses: todas as salas de aula possuem redes Wi-Fi e quadros interativos, ao passo que todas as escolas

contam com laboratórios com acesso à internet e tablets para os alunos.

No que se refere à liderança, a rede de São José dos Campos é extremamente coesa. Sua equipe, com papéis bem definidos, conta com quatro tipos de liderança, extremamente importantes para o cumprimento dos papéis pedagógicos, administrativos e sociocomunitários. São eles: diretores, assistentes de direção, orientadores pedagógicos e orientadores escolares.

### Tabela nº 4.5.3.4.1: Tipos de Liderança na rede de São José dos Campos

Cargo/Função de Confiança	Forma de Preenchimento	Requisitos Mínimos	Atribuições
<b>Diretor de Escola</b>	Designação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 ou mais anos de cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal;</li> <li>- Licenciatura plena em Pedagogia e pós-graduação <i>lato sensu</i> em área afim da educação; ou</li> <li>- Licenciatura plena em área afim da educação e pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrar unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, respondendo, no âmbito escolar, pelo cumprimento das leis, regulamentos e diretrizes da SME, oferecendo condições para a participação efetiva de todos no planejamento, na execução e na avaliação do projeto político-pedagógico da escola, responsabilizando-se pelos resultados da aprendizagem dos alunos e incumbindo-se das demais atribuições contidas no Regimento Escolar.</li> </ul>
<b>Assistente de Direção</b>	Designação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente estável;</li> <li>- 4 ou mais anos de cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal;</li> <li>- Licenciatura plena em Pedagogia e pós-graduação <i>lato sensu</i> em área afim da educação; ou</li> <li>- Licenciatura plena em área afim da educação e pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar com o Diretor de Escola na administração da unidade escolar, atendendo às normas legais e às diretrizes traçadas pela SME, substituindo o Diretor em suas ausências e impedimentos legais, corresponsabilizando-se pelo resultado da aprendizagem dos alunos e incumbindo-se das demais atribuições previstas no Regimento Escolar.</li> </ul>
<b>Orientador de Escola Pedagógico e Orientador de Escola Educacional</b>	Designação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente estável;</li> <li>- 4 ou mais anos de cargo efetivo de docente na Rede de Ensino Municipal;</li> <li>- Licenciatura plena em Pedagogia ou em área afim da educação;</li> <li>- Pós-graduação <i>lato sensu</i> em área afim da educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilizar-se pela elaboração, coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas ou educacionais de sua unidade escolar</li> </ul>

Fonte: LEI COMPLEMENTAR nº 454, de 08/12/2011 – Legislação Municipal Consolidada

Cabe destacar a forma como é feito o processo seletivo para esses cargos. A Secretaria valoriza o recrutamento interno e, portanto, apenas professores podem se candidatar aos cargos de liderança. Os aplicantes devem informar previamente, dentre os quatro, qual o cargo desejado. A etapa seguinte do processo consiste na apresentação de uma situação problema que deve ser solucionada pelos candidatos de acordo com as competências e perfis esperados de quem ocupa o cargo que está sendo pleiteado. Também são realizadas entrevistas presenciais. Caso a equipe da Secretaria identifique que o aplicante não tem o perfil para aquela vaga específica, é possível que a pessoa seja direcionada a outro cargo, se for do seu interesse.

Uma característica fundamental da gestão de equipe é a **autonomia fornecida aos agentes para que estes trabalhem no desenvolvimento dos projetos da Secretaria. Isso só funciona, no entanto, porque é acompanhado pela responsabilização desses mesmos agentes** pelas suas decisões e ações. Como destacado por Alexandre Mazza Rodrigues, Coordenador dos Anos Finais que atua na rede de São José dos Campos há mais de 20 anos: “A gente tem autonomia para trabalhar e essa é uma questão de toda a rede. Melhorar os índices educacionais é um problema de todos nós: do porteiro, do vigilante e da merendeira.”

**Os orientadores pedagógicos (OP) e os orientadores educacionais (OE) das escolas são atores fundamentais no desenvolvimento do processo educacional.** A rede designa, para cada

escola, um profissional de cada, com funções específicas: enquanto o orientador pedagógico tem como objeto de estudo o professor, o orientador educacional volta suas atividades prioritariamente para os alunos.

A equipe responsável pela orientação educacional deve “atuar diretamente com o aluno, buscando sua integração à escola, num processo educativo de boa qualidade, visando ao seu desenvolvimento pessoal e social, por meio de orientações individuais e coletivas, em ações sensibilizadoras, sempre em parceria com professores, família, e a comunidade escolar e local (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA, 2017).

Na rede de São José dos Campos, é de responsabilidade do OE da escola: o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e a realização de orientações de estudos individuais e coletivos; o monitoramento da frequência escolar e a proposição de atividades de compensação de ausências; a criação de projetos e ações voltados à disseminação de valores e práticas de boa convivência, junto da equipe de professores; e o apoio à liderança do alunado por meio de práticas como o Grêmio Estudantil e a eleição de representantes de classe. Além disso, os OEs também se envolvem no desenvolvimento de projetos de Liderança Positiva e demais atividades junto a outros segmentos (ex: projetos junto à Secretaria de Saúde), no apoio a alunos com necessidades especiais e/ou altas habilidades/superdotação, no acompanhamento dos Conselhos de Classe e Escola e na organização de grupos de pais (ex: “Escola de pais”, “Rodas de

prosa” e “Amigos da escola”).

Como já foi mencionado, **a cidade apresenta baixos índices de abandono escolar, o que está intimamente ligado ao trabalho contínuo dos OEs.** Um dos projetos desenvolvidos pela equipe junto aos alunos de Anos Iniciais, Finais e de EJA envolve a conscientização da importância da assiduidade: “a gente trabalha com sequências didáticas e, se o aluno falta um dia, ele perde parte de tal sequência”, afirma Patrícia, OP da EMEF Professor Waldemar Ramos. Para isso, **os OEs das escolas trabalham tanto junto ao alunado em ações preventivas e de conscientização sobre a importância da assiduidade, além de atuar em ações remediais, possibilitando a compensação de ausências quando o número de faltas for elevado** (mais de 25% de faltas acumuladas no ano letivo). Nestes casos, os responsáveis pelos alunos são convocados a tomar ciência do cronograma de compensação e a assinar um termo de compromisso.

As atividades de compensação ocorrem sempre horários diferentes dos horários regulares das aulas e são consideradas horas letivas válidas somente quando o aluno as frequenta continuamente. Os OEs das escolas também são responsáveis por definir junto aos professores a natureza das atividades propostas, quais conteúdos enfatizar e a quantidade de horas compensadas em cada uma delas.

Visando a melhora do fluxo, a característica mais importante do trabalho dos OEs é o acompanhamento constante da frequência

escolar. Eles devem estar continuamente atentos às faltas registradas nos Diários de Classe, conscientizando os professores sobre a importância do registro diário, bem como dispostos a calcular constantemente a porcentagem de faltas dos alunos, tendo como instrumentos o quadro curricular do ano letivo em curso e o calendário escolar.

O OE da escola também atua no sentido de conscientizar os alunos sobre a importância dos estudos por meio de orientações. Como destacado por Iraci de Almeida Correa Alfredo, responsável por coordenar 47 escolas com equipes de Orientação Educacional, o objetivo é dotar o estudante de autonomia e “conscientizar o aluno sobre o seu papel na escola: que ele produza seu próprio conhecimento, tendo o professor como facilitador do processo”. Patrícia define: “Os alunos acabam querendo ter notas melhores porque entendem a importância [disso]”.

Para isso, em um primeiro momento, todos os alunos recebem orientações gerais, tais como aquelas relacionadas à criação de agendas e rotinas de estudos. Depois, caso os professores chamem a atenção para estudantes que estão com desempenhos inferiores ao esperado, o orientador da escola realiza intervenções focadas, buscando estratégias para que seja despertado novamente o interesse em estudar e, conseqüentemente, performar melhor no ambiente acadêmico.

De fato, talvez a característica mais importante do trabalho dos OEs seja o esforço pela continuidade das ações desenvolvidas. “Eu tenho um aluno em



construção no período todo em que ele está na escola. Eu não olho só o que ele vai oferecer, eu olho um ser que precisa de intervenção constante, mesmo que ele seja o melhor aluno da escola, ele precisa passar pelo SOE”, afirma Iraci.

Também é de sua alçada aproximar responsáveis do ambiente escolar. São realizadas, em São José dos Campos, diversas ações com este fim, que vão desde a preocupação com a notificação e ciência dos responsáveis nos casos de alta porcentagem de faltas até projetos perenes com familiares para incentivar sua participação, além de atividades voltadas para o engajamento das famílias nas atividades escolares. Um projeto de destaque sob responsabilidade dos OEs das escolas é o “Grupo de Pais”. Durante encontros periódicos, os responsáveis são convidados a se organizar em rodas de conversas e compartilhar as dificuldades enfrentadas na formação dos alunos. Desta forma, eles são incentivados a buscar a cocriação de soluções junto a outros pais e à equipe da unidade escolar.

A comunidade escolar de São José é extremamente envolvida com o progresso

dos alunos. É fato que uma possível explicação para os bons resultados educacionais da rede reside nos altos índices de nível socioeconômico do município. No entanto, a rede municipal de educação não mede esforços para envolver ainda mais responsáveis, moradores e organizações com ou sem fins lucrativos no processo educacional. Diversos são os projetos desenvolvidos

em parceria com instituições externas, tais como: o Instituto Nacional de Pesquisa Espacial - Inpe, que apoia o desenvolvimento de projetos que envolvam Ciências e conteúdos espaciais; a Monsanto, uma multinacional de agricultura e biotecnologia que fornece apoio a projetos voltados às Ciências, higiene e alimentação; o Instituto Embraer, que auxilia na organização de palestras e oficinas de empreendedorismo; e a Fundação Lemann, que atua na capacitação de professores para a utilização da plataforma de aulas digitais Khan Academy e oferece à rede o acesso ao acervo da Árvore de Livros, com uma biblioteca de mais de 10 mil títulos disponíveis online.

## BOAS PRÁTICAS | Apoio ao Plano Municipal de Educação - Paraty

### Desafios

Localizada no litoral sul do Rio de Janeiro, a 258 km da capital fluminense, Paraty foi fundada em 1667 e até 1870, teve grande importância econômica nacional, primeiro como produtora de cana-de-açúcar e, depois, como porto para o escoamento de ouro e pedras preciosas para Portugal.

A construção de uma via alternativa para o escoamento do minério até o Rio de Janeiro fez o município experimentar o isolamento econômico até a década de 1970, com a construção da Rodovia Rio-Santos. Posteriormente, a cidade viria a se consolidar como um destacado

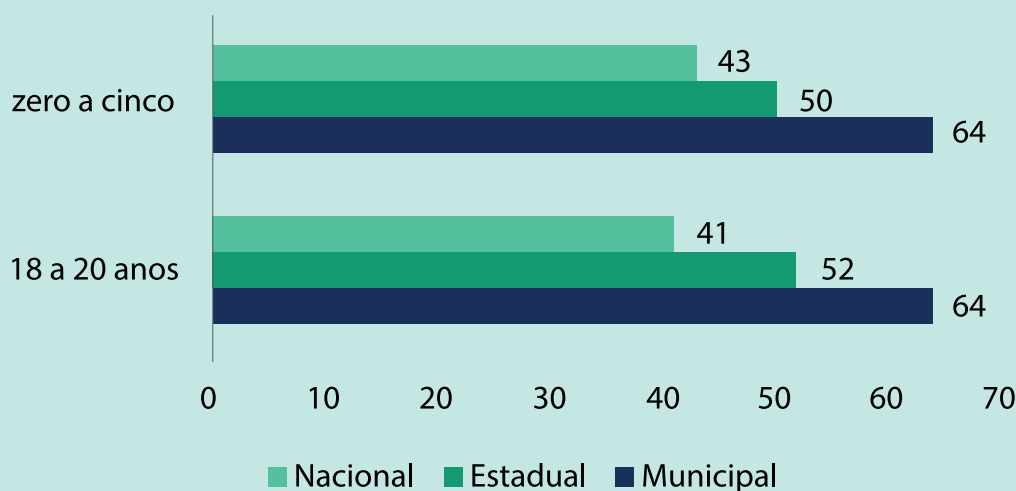
polo da cultura nacional, concentrando importantes eventos literários e musicais todos os anos.

Em 2015, Paraty registrou população de 40.478 habitantes, alinhando-se assim à realidade de 88% dos municípios do país, caracterizados como de pequeno porte, que concentram 32% da população brasileira. Com relação à educação, o índice IFDM da Firjan<sup>7</sup>, mostra que a cidade permanece na faixa considerada como “desenvolvimento moderado”, mas ainda assim cai significativamente nos rankings, passando a ocupar a 3.155ª posição nacional e a 71ª estadual. Entre as informações que compõem a dimensão educação, podemos destacar o número de matrículas na educação infantil e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ensino

fundamental (número de docentes com ensino superior e distorção idade-série).

Levando em conta as informações oficiais do Censo de 2010 para as questões de educação, observamos que a proporção de crianças de zero a cinco anos que frequentavam a escola em Paraty era de 28%, revelando condição de acesso inferior à observada nas médias nacional (43%) e estadual (48%). O desempenho se repete em relação aos jovens, ao observarmos que a proporção de pessoas de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo na cidade, no mesmo ano, era de 43%, contra 55% no Estado e 57% no total do país. Em relação à população paratiense de 18 a 24 anos, em 2010 36% tinham ensino médio completo, enquanto no estado do Rio de Janeiro essa proporção alcançava 52%.

### Acesso à educação - Censo 2010



<sup>7</sup>Para mais informações sobre a metodologia do índice e análise da série histórica disponível (2005 a 2013), acesse <<http://www.firjan.com.br/ifdm/>>.

Enquanto o Censo revela a necessidade ao acesso, os resultados do Ideb<sup>8</sup> revelam que a qualidade melhorou, mas ainda está aquém do esperado. Em 2015, o município teve resultado acima da meta para os anos iniciais de ensino (1º ao 5º) e abaixo da meta para os anos finais (6º ao 9º). Em comparação com os dados de 2013, a cidade apresentou significativa melhora de 13% no índice para os anos iniciais e 27% para os finais. Apesar do crescimento dos índices no período, esses resultados ficaram abaixo da média nacional nos anos iniciais do ensino fundamental (5,2 registrado na cidade e 5,5, na média nacional). Para os anos finais, tanto o município quanto a média brasileira atingiram a marca de 4,5.

Para apoiar a evolução desses indicadores, os planos de educação são os mais importantes instrumentos da política educacional. Porém, de acordo com os últimos dados disponibilizados pela Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, 56,4% dos municípios afirmaram não possuir plano de educação. Ou ainda, muitas cidades contavam com esse instrumento formalizado, mas não o aplicavam em suas políticas. Os planos estaduais de educação passam por situação semelhante.

Isso porque elaborar um plano de educação implica assumir compromissos

com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no país. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência na escola; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania.

O Programa Juntos promoveu a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Itaú Social para a elaboração de um Plano Municipal que levasse toda a diversidade de Paraty em consideração, a cidade tem características geográficas diversas e população residente em áreas urbana, rural e costeira. Paraty tem quatro aldeias indígenas e uma comunidade quilombola, além de comunidades caiçaras. São 34 escolas municipais, das quais 8 urbanas, 17 rurais e 9 costeiras. A Secretaria de Educação conta com mais de mil servidores, o que corresponde a quase um terço do total de funcionários públicos do município. Como interlocutores da frente de trabalho estão a Comunitas, a Fundação Itaú Social, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho de Educação de Paraty. A frente buscou assessorar a coordenação do grupo de trabalho (GT) responsável pela elaboração do Plano Municipal de Educação do município de Paraty e o desenvolvimento da Conferência Municipal de Educação.

<sup>8</sup>Para mais informações sobre o Ideb, acesse <http://ideb.inep.gov.br/>

## Os grupos de trabalho (GTs) temáticos organizados durante os encontros:

- GT 1 – Educação Infantil
- GT 2- Ensino Fundamental I, II e EJA
- GT 3- Ensino Médio e Qualificação Profissional
- GT 4- Educação Indígena e educação Afrobrasileira
- GT 5- Educação Superior
- GT 6- Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
- GT 7- Financiamento e gestão democrática da educação
- GT 8- Educação Especial / Inclusiva

## Passos previstos para implantação do PME:

- 1º Passo – Organização do Órgão Gestor de Educação
- 2º Passo – Constituição do Fórum Municipal de Educação ou Grupo de Trabalho (GT)
- 3º Passo – Articulação política local
- 4º Passo – Ações de mobilização para do Grupo de Trabalho
- 5º Passo – Instalação e Organização do Grupo de Trabalho para elaboração do PME
- 6º Passo – Avaliação diagnóstica da educação do município
- 7º Passo – Ações de mobilização para promover a participação social
- 8º Passo – Elaboração dos Objetivos, Metas e Ações do PME
- 9º Passo - Organização da Conferência Municipal de Educação
- 10º Passo – Realização da Conferência Municipal de Educação
- 11º Passo – Redação final do PME
- 12º Passo - Tramitação interna no governo
- 13º Passo - Encaminhamento do PME à Câmara Municipal
- 14º Passo - Execução, Monitoramento e Avaliação

Fonte: Fundação Itaú Social (FIS)

## Resultados

O Plano Municipal de Educação foi aprovado pela Câmara de Vereadores em dezembro de 2015, pela Lei nº035/15. Na mesma sessão, também foi aprovado, em primeiro turno, o projeto de autoria do Executivo que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério e de servidores da educação básica do ensino municipal. O documento referendou

decisões na área, como a necessidade de oferecer ensino fundamental II para a região costeira de Paraty.

A Fundação Itaú Social encerrou o trabalho de assessoria ao PME de Paraty em março de 2016. A Secretaria de Educação continua desenvolvendo o plano de ação e está em fase de implantação do Fórum Municipal de Educação.

### Resultados | Destaques:

- **Conferência Municipal de Educação realizada.**
- **Formatação do documento do PME de forma participativa, promovendo o engajamento de atores de diversos setores da educação da cidade.**
- **PME de Paraty é composto por:**
  - 20 metas educacionais
  - Contempla 12 das 20 metas propostas nos planos nacional e estadual de Educação.
- **PME aprovado pela Câmara em dez/2015 (Lei Municipal 035/15).**

### Formação continuada | Paraty - RJ

## Contexto / Desafios

Paraty foi a segunda cidade a integrar o Programa Juntos Pelo Desenvolvimento Sustentável, com a realização da frente de Equilíbrio Fiscal em 2013. Com o apoio da Comunitas e o acompanhamento de um núcleo de governança, diferentes frentes de trabalho foram desenvolvidas em contexto local para contribuir para

na solução dos principais desafios da gestão pública municipal. Com o apoio técnico da organização Parceiros da Educação, Instituto Qualidade no Ensino (IQE), Argento, Mathema – Formação e Pesquisa, o Programa Juntos implementou, três diferentes frentes de trabalho na Secretaria de Educação de Paraty:

1. Elaboração das matrizes orientadoras para ensino e aprendizagem: elaborar as expectativas mínimas de aprendizagem de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (1º ao 9º ano);
2. Formação de professores e coordenadores pedagógicos em língua portuguesa e matemática: aprimorar a prática pedagógica dos professores da rede municipal de Paraty e, assim, contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Como meta, assegurar a participação de cerca de 60% do quadro de professores municipais nos cursos de formação continuada em língua portuguesa e matemática, com frequência média superior a 80%;
3. Formulação do projeto político-pedagógico e formação de coordenadores pedagógicos: elaborar os projetos político-pedagógicos das 34 escolas municipais, considerando o contexto social da escola e a implementação da gestão democrática e participativa, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos. As metas da frente envolviam, ainda, a realização de dez encontros de formação, com 100% dos gestores da rede municipal inscritos no curso, frequência média de pelo menos 80% e 100% das escolas da rede com PPP construído de maneira participativa e democrática.

## Desenvolvimento

Cada uma das frentes de trabalho realizadas para a Formação Continuada se desenvolveu da seguinte maneira:

### • Elaboração das matrizes orientadoras para ensino e aprendizagem

- A Parceiros da Educação disponibilizou especialistas em língua portuguesa e matemática do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) para a realização de encontros presenciais de oito horas, complementados com outras atividades entre cada encontro.
- A construção das matrizes teve como referência as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) . Os encontros, com participação da Secretaria de Educação de Paraty, ocorreram ao longo de 2014 e 2015.
- No primeiro ano, foram realizados 10 encontros, de 8 horas cada, com a equipe técnica da SME para organizar as matrizes orientadoras do ensino fundamental (1º ao 5º ano).
- Em 2015, o foco foi o ciclo final (6º ao 9º ano), em 24 encontros presenciais, de 8 horas cada, com a equipe técnica da secretaria, sendo 12 de língua portuguesa e 12 de matemática. Os encontros, somados, totalizaram carga horária de 272 horas.
- Também foram realizadas oficinas para a apresentação do resultado final dos trabalhos para os professores municipais. Nessas ocasiões, os docentes receberam orientações para a utilização do material.

A frente teve como foco orientar a equipe gestora municipal no desenvolvimento das expectativas mínimas de ensino e de aprendizagem para cada um dos anos de escolaridade (1º ao 9º ano), em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2015, as expectativas de 1º a 5º ano já foram utilizadas para orientar os planejamentos dos anos letivos.

#### • **Formação de professores e coordenadores pedagógicos em língua portuguesa e matemática**

- No segundo semestre de 2014, foram iniciadas formações em língua portuguesa. Nesse período, a metodologia foi detalhada em cinco encontros quinzenais, de 4 horas cada, divididas em atividades técnicas e práticas.
- Ao mesmo tempo, foi realizado acompanhamento nas escolas, cujo objetivo era verificar a prática do que foi aprendido em curso.
- Em 2015, a formação em língua portuguesa buscou desenvolver as habilidades das competências de leitura e escrita, bem como trabalhar com os diversos gêneros textuais e as modalidades organizativas. Foram realizados seis encontros, de 4 horas cada.
- Conteúdo proposto para formação de professores e coordenadores em língua portuguesa: produção de diferentes gêneros textuais em Língua Portuguesa (narrar, argumentar, expor, instruir, relatar) objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao ano de escolaridade em que o aluno se encontra; estratégias de gestão de sala de aula; análise e reflexão sobre a produção dos textos dos alunos.
- A formação em matemática foi em 2015, com vistas ao aprimoramento pedagógico. Foram realizados dez encontros, de 4 horas cada, e um encontro de 2 horas.
- Cada encontro foi subsidiado por materiais elaborados pela consultoria e seus parceiros, com uma versão específica para o professor e, em alguns casos, para os alunos.
- No total, foram realizadas 22 formações de 4 horas cada (86h), 11 de língua portuguesa (44 horas) e outras 11 de matemática (42 horas), além do acompanhamento da implementação das atividades em sala de aula, somando mais de 50 visitas técnicas realizadas nas escolas. A frente foi encerrada em dezembro de 2015.

#### • **Formulação do projeto político-pedagógico e formação de coordenadores pedagógicos**

O PPP é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É por meio dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo. A proposta de trabalho tinha como finalidade a construção e a implementação do Projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de educação de Paraty, por intermédio de princípios democráticos e participativos, focado na aprendizagem dos alunos.

- Ao todo, foram realizados dez encontros de formação, de 4 horas cada, com os coordenadores pedagógicos das 34 municipais. As equipes gestoras foram divididas em dois grupos, para melhor otimização e aproveitamento pelos participantes. Dessa forma, cada grupo contou com a carga horária de 40h de curso.

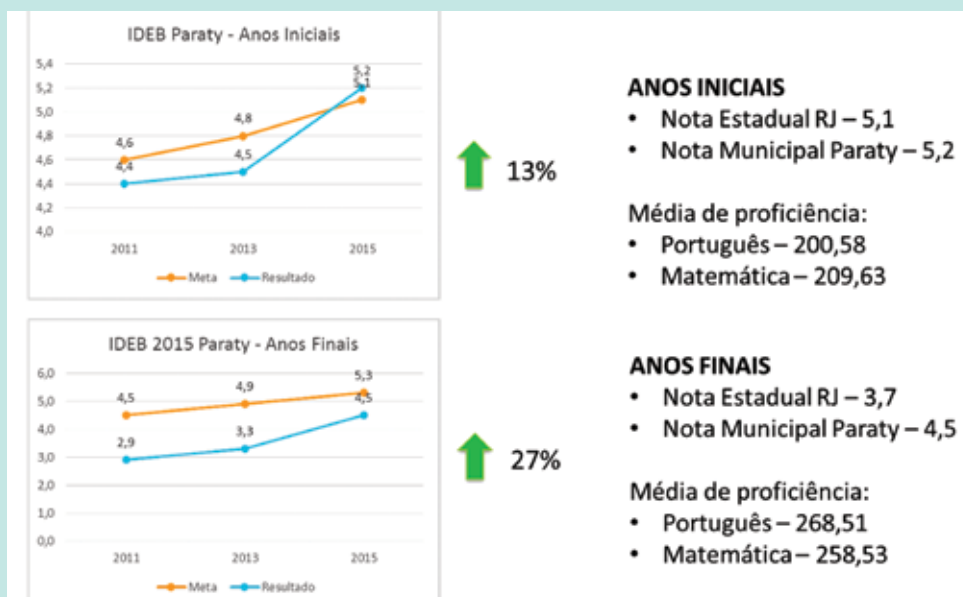
- A formação de coordenadores pedagógicos foi encerrada em dezembro de 2015, atingindo uma frequência média de 83%, com a participação de todas as equipes de gestão, totalizando 54 gestores.

Paraty avançou 30 posições no ranking do estado do Rio de Janeiro, passando da 69ª colocação em 2013 para 39ª lugar em 2015. Paraty superou a meta do Ideb de 2015, estipulada pelo Ministério da Educação, para ensino fundamental I, subindo o índice em 13% em relação ao resultado de 2013. O Ideb do ano de 2015 do ensino fundamental II, apesar de não ter alcançado a meta traçada, aumentou 27% na comparação com 2013.

A melhora dos números também se refletiu nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio

de Janeiro (Saerj) de 2015. No período, em relação à 2013, houve um aumento de 11% em língua portuguesa e 8% em matemática. No que diz respeito à distribuição nos níveis de proficiência, a cada ano a porcentagem do indicador adequado/avançado vem crescendo na rede de ensino paratiense, tanto em língua portuguesa como em matemática.

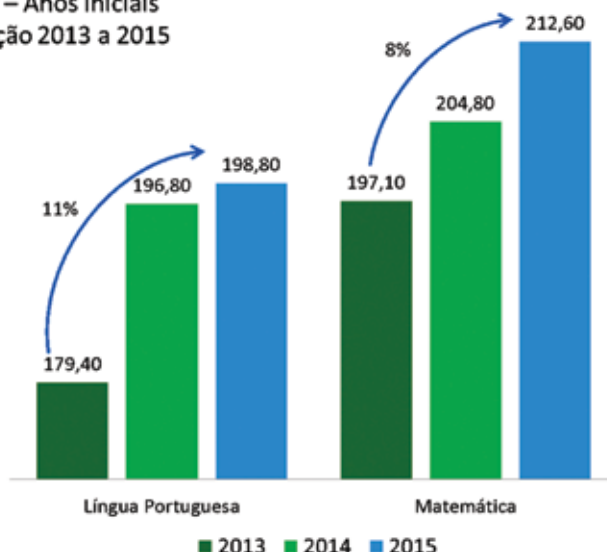
Os resultados positivos do Ideb e do Saerj refletem a realização das diversas ações com foco na educação, como formações de professores e a elaboração das matrizes orientadoras.



**Gráficos:** evolução do Ideb nos anos iniciais e finais em Paraty.



### SAERJ – Anos Iniciais Evolução 2013 a 2015



O município de Paraty apresentou evolução na média do SAERJ entre 2013 e 2015, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática.

Apesar do pequeno avanço em Língua Portuguesa, de 2014 para 2015, o município praticamente alcançou a proficiência média considerada adequada (200).

*Gráfico: evolução do Saerj nos Anos Iniciais entre 2013 e 2015.*

#### • Elaboração das matrizes orientadoras para ensino e aprendizagem

A elaboração dos documentos foi concluída em tempo de ser apresentada aos professores antes do início do ano letivo, ocasião em que as matrizes orientadoras foram amplamente divulgadas e discutidas com os profissionais da rede, em três oficinas:

- Matemática: habilidades e conteúdo definidos nas expectativas de aprendizagem do 1º ao 5º ano – situações didáticas adequadas;
- Língua Portuguesa: habilidades e conteúdo definidos nas expectativas de aprendizagem do 1º ao 5º ano – situações didáticas adequadas;
- A transversalidade das habilidades de língua portuguesa e matemática nas disciplinas dos anos finais (6º ao 9º ano).

#### • Formação de professores e coordenadores pedagógicos em língua portuguesa e matemática

As formações em língua portuguesa e matemática tinham como público-alvo os professores e coordenadores pedagógicos do ensino fundamental atuantes nas séries finais (4º e 5º anos), buscando melhorar a qualidade do ensino, que pode ser observada no resultado do Ideb 2015. O trabalho atingiu 100% dos professores, contabilizando mais de 120 profissionais da rede de ensino de Paraty, dos 4º e 5º anos do ensino fundamental I, beneficiando mais de 1.100 alunos.

#### • Formulação do projeto político-pedagógico e formação de coordenadores pedagógicos

O projeto político-pedagógico (PPP) foi construído e finalizado em 20 escolas, mesmo número de equipes gestoras presentes no município.

## Santos - Programa Coordenadores de Pais

### Desafios

Situada no litoral paulista, Santos abriga o maior porto da América Latina e destaca-se entre os municípios brasileiros pelos altos índices de desenvolvimento, pela economia crescente e pela renda per capita que, de acordo com os dados do Censo de 2010, figurava como a 9ª maior do país, atingindo o patamar de R\$ 1.693,65, e superando capitais como São Paulo (R\$ 1.495,04) e Rio de Janeiro (R\$ 1.518,55). Apesar de se destacar nos índices de desenvolvimento, enfrenta ainda importantes desafios em saúde e educação.

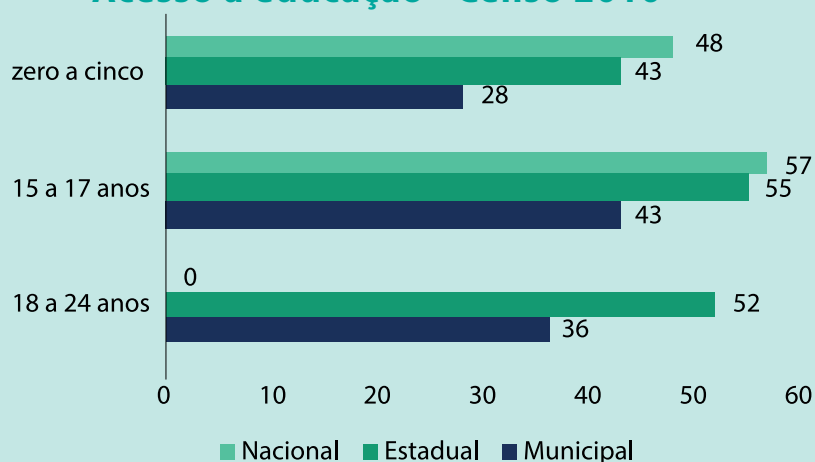
Santos integrou o Programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável em abril de 2014, inicialmente com a realização da Frente de Equilíbrio Fiscal. Desde então, diferentes ações já aconteceram com o apoio da Comunitas e o acompanhamento de um núcleo de governança - que atua em sinergia com a administração municipal na formulação - na implementação, no monitoramento e na avaliação de soluções inovadoras e eficientes para alguns dos principais desafios impostos à gestão da cidade. Ao recortar o tema

educação do índice IFDM, desenvolvido pela Firjan<sup>10</sup>, Santos se mantém na faixa de alto desenvolvimento, mas nos rankings a ocupa a 213ª posição nacional e 194ª estadual. Entre as informações que compõem essa dimensão, podemos mencionar o número de matrículas na educação infantil, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ensino fundamental (número de docentes com ensino superior e distorção idade-série).

Levando em conta as informações do Censo de 2010 para as questões de educação, verifica-se que a proporção de crianças de zero a cinco anos em Santos que frequentam a escola era de 64%, superior à condição de acesso observada nas médias do país (43%) e do Estado de São Paulo (50%). Os avanços nas políticas educacionais na cidade se expressam também entre os jovens: 64,50% moradores de Santos com idades entre 18 e 20 anos tinham ensino médio completo em 2010, contra 52% no Estado e 41% no Brasil.

<sup>10</sup>Para mais informações sobre a metodologia do índice e análise da série histórica disponível (2005 a 2013), acesse <<http://www.firjan.com.br/ifdm/>>.

## Acesso à educação - Censo 2010



Os avanços nessa área podem ser observados também nos resultados do Ideb. Santos atingiu a meta prevista em 2015, mas apenas nos anos iniciais de ensino (1º ao 5º) e ficando abaixo do esperado nos anos finais (6º ao 9º). Em comparação com 2013, o município apresentou alta de 8% no primeiro ciclo e 18% no segundo. Ainda assim, no caso dos anos finais, a cidade registrou índice de 5,0, quando a meta era de 5,3.

Os índices observados em Santos, em 2015, superam a média nacional tanto nos anos iniciais do ensino fundamental (6,1 na cidade e 5,5 na média nacional) quanto nos finais, em que se registrou 4,5 no país contra 5,0 na cidade. Apesar dos avanços observados, o ensino médio, atribuição do governo estadual, continua como o maior desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais.

Em 2008, a cidade de Santos celebrou a conquista do título de “cidade educadora”, conferido pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, com sede em Barcelona. Dessa forma, passou a fazer parte de um seleto grupo composto por 400 cidades de 34 países, sendo apenas 16 delas brasileiras. O reconhecimento internacional é resultado de diversas

ações da prefeitura, instituindo projetos de inclusão e cidadania, entre eles o “Escola Total”, programa de educação integral; o “Santos da Gente”, que apresenta o patrimônio histórico e cultural do município aos estudantes; e o “Vovô Sabe Tudo”, que leva idosos a participar da educação como condutores de bondes, contadores de história e cuidadores de hortas comunitárias.

Para somar às ações já existentes, a Secretaria Municipal de Educação santista lançou, em 2015, o Programa Coordenadores de Pais, em sete escolas da rede municipal de ensino. Além da Fundação Itaú Social e da Secretaria da Educação, também participa do programa o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds). As ações foram implementadas em Santos com o apoio da Comunitas, por meio do programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável. O Programa Coordenadores de Pais pretende estimular o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, principalmente com as famílias de baixa escolaridade que vivem em comunidades com maior vulnerabilidade socioeconômica.

## Metodologia

Com foco na criação de elos entre a escola, a família e a comunidade, o profissional que atua como coordenador de pais, em geral um membro da comunidade, desenvolve ações que propiciam e facilitam a entrada e o envolvimento

das famílias no cotidiano escolar, auxiliando os pais de alunos no melhor acompanhamento e apoio do aprendizado dos seus filhos. Em Santos, sete escolas receberam o programa.

### Metas

- Reduzir em 30% o número de alunos faltosos;
- Aumentar em 40% o índice de participação das famílias nas atividades promovidas pela escola;
- Criar e realizar ações de enfrentamento ao absenteísmo e à evasão escolar, promover maior participação das famílias na vida educacional dos alunos e de aproximação com a escola;
- Mobilizar e ampliar a rede de parceiros integrados à proposta pedagógica da unidade escolar, na perspectiva de fortalecer os processos educativos dos alunos e estimular a participação das famílias. Era articular, no mínimo, três parceiros por escola.

As funções assumidas pelo coordenador são adequadas de acordo com a realidade de cada escola, sempre com a aprovação do diretor e com acompanhamento do orientador educacional. O papel de mediação entre a unidade escolar e a família está sempre presente e tem por objetivo de apoiar pais de alunos no fortalecimento da relação entre a equipe da escola, as famílias e a comunidade local, buscando ouvir as dúvidas, sugestões e os desejos de todos os envolvidos.

Algumas das atividades desenvolvidas pelo coordenador são:

- Atender as famílias dos alunos na escola;
- Promover encontros entre familiares dos alunos, sob temas diversos;
- Engajar alunos e familiares para ações voluntárias;
- Buscar parceiros na comunidade em prol dos alunos e da escola;
- Acompanhar a entrada, a saída, o intervalo e a frequência dos alunos na rotina escolar;
- Visitar as famílias dos alunos sempre que não for possível que a família vá até a escola.

## Resultados

Dentre os aprimoramentos que o programa proporcionou à cidade de Santos, destacam-se a redução dos índices de absenteísmo, evasão e indisciplina, melhorias no desempenho escolar dos alunos, aumento da participação dos familiares nas reuniões de pais e demais atividades e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor.

Notou-se uma maior aproximação dos coordenadores e orientadores educacionais, o reconhecimento da figura deles pelas famílias e pela comunidade. A Secretaria Municipal de Educação reconheceu a iniciativa como algo inovador e fundamental no cenário atual da educação pública santista. Foi feita uma avaliação do programa pela equipe gestora das escolas participantes, que registrou 100% de resultado positivo, evidenciando o reconhecimento e valorização das ações das coordenadoras de pais.

Após a seleção e contratação dos coordenadores de pais e da coordenadora local, foram realizadas oficinas sobre os conceitos do programa, o papel e as atribuições dos coordenadores. Também foram promovidas formações centralizadas e descentralizadas em informática. Os coordenadores passaram ainda por oficinas de introdução, elaboração e monitoramento de projeto e receberam visitas técnicas da equipe de supervisão nas sete escolas.

A metodologia do programa prevê a realização semanal de encontros de orientação da equipe pela coordenadora local, os quais propiciam a troca de experiências entre o grupo de



**Foto:** divulgação

coordenadores e a rápida identificação de desafios do trabalho. Quinzenalmente, ela participa das atividades de campo nas escolas junto com os coordenadores de pais, o que propicia o acompanhamento do trabalho in loco e a elaboração de novas estratégias de atuação junto à gestão escolar.

A partir da análise do trabalho de campo e das possibilidades de registro frente à estrutura das unidades escolares, foi desenvolvida a estruturação e adaptação dos instrumentos de monitoramento do projeto, para garantir a efetividade na apuração dos resultados. Por fim, foi promovida a estruturação da transferência da tecnologia para a Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de formar os servidores para se apropriarem da metodologia.

Conforme estabelecido pelo programa, entre o ano letivo de 2015 e 2016, foram feitas 30 parcerias com instituições e comércio local de cada escola, 972 atendimentos a alunos e familiares e 177 visitas domiciliares. Para ampliação do repertório da equipe e investir em seu aprimoramento constante, foram realizadas 147 horas de formação, resultando em uma

equipe empoderada e qualificada para a realização das atividades.

Em relação às atividades da agenda positiva, que estimulam a criação de espaços para participação e valorização dos alunos e seu conhecimento, foram realizadas 87 atividades desta natureza. Além disso, houve ampla divulgação da iniciativa nas mídias locais, as quais já somam 20 matérias jornalísticas.

Entre as parcerias firmadas, destaca-se a Escola Municipal Avelino da Paz Vieira, que desenvolveu o Projeto Africanidade no Dia da Consciência Negra. Para trabalhar o tema da autoestima, uma parceria entre a escola e um salão de beleza local promoveu o dia da Beleza e, juntos, a escola e seu novo parceiro

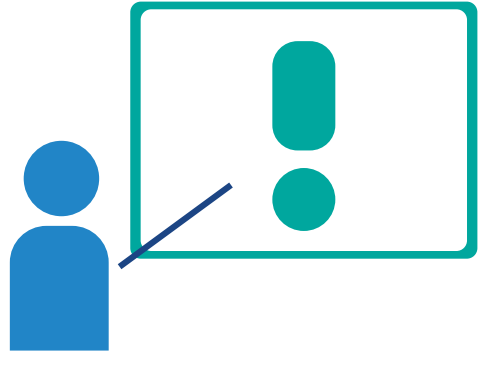
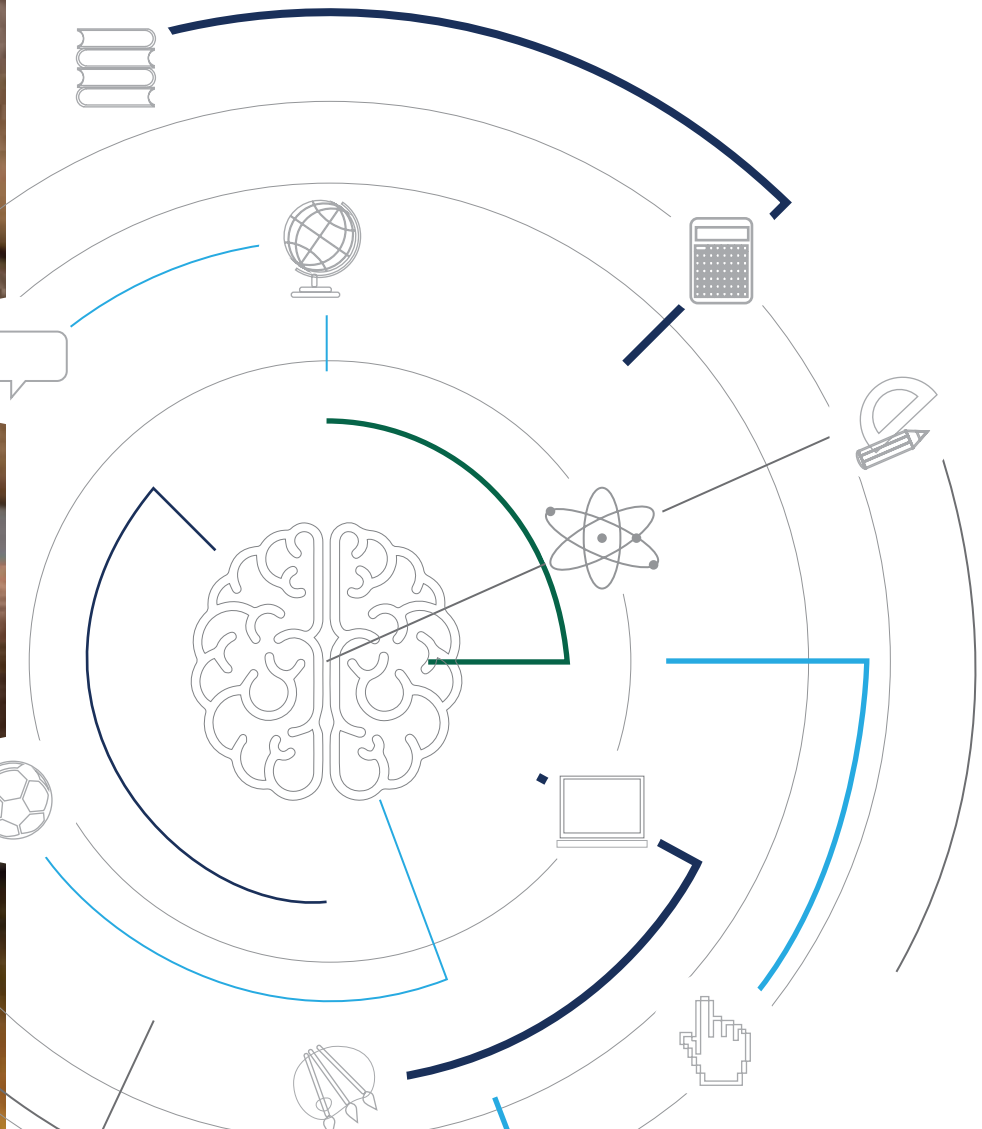
ofereceram maquiagem e penteados inspirados na cultura afro para 105 alunos que participaram do projeto. Pensando no aprimoramento do processo do monitoramento do programa, foi implementada a plataforma de pesquisa online Survey Monkey, para a obtenção e análise dos resultados por escola, feita pelos próprios coordenadores do programa. Com o objetivo de garantir a sustentabilidade do projeto e internalização da tecnologia pelos servidores, as consultoras organizaram e implementaram um processo contínuo de transferência da metodologia para as supervisoras destacadas para o acompanhamento do projeto.

Redução dos índices de absentéismo, evasão e indisciplina escolar, além de melhorias no desempenho dos alunos e aumento da participação dos familiares nas reuniões de pais e demais atividades desenvolvidas pela escola, avanços obtidos através do Programa Coordenadores de Pais, implementado em sete escolas da rede municipal de ensino.









# Conclusão

## Conclusão

Aumentar o Ideb é consequência de um trabalho árduo, articulado por todos aqueles que fazem a educação acontecer no chão da escola, aqueles que compõem as comunidades escolares, e os líderes dos gabinetes administrativos. Políticas estruturantes de redes como a implementação de currículos, avaliações e padrões, a configuração da formação continuada de qualidade para o professor, com caráter colaborativo, e a profissionalização das redes, bem como o desenvolvimento da liderança e dos ambientes de aprendizagem, são caminhos que levaram os municípios dos nossos estudos de caso a construir suas trajetórias de transformação educacional e, conseqüentemente, impactar os indicadores de aprendizagem e de fluxo que compõem o Ideb.

Como enfatizado diversas vezes ao longo deste livro, embora não exista uma “receita” para melhorar os indicadores da educação, existem alavancas que podem auxiliar sua gestão a fazer ajustes estruturais na rede e movê-la para padrões de alto-desempenho. Esse livro explorou o papel de políticas públicas estruturantes, as quais

chamamos de alavancas da mudança. Como colocado nos capítulos três e quatro, esse nome não é dado por acaso: cada uma dessas políticas incorpora uma teoria da mudança essencial no processo de desenvolvimento de uma rede cuja função principal é assegurar a aprendizagem do aluno. Juntas, elas servem para assegurar educação de qualidade com equidade para todos e moverem um sistema para níveis mais elevados de desempenho.

O Brasil e seus entes federados têm perdido muito ao longo dos anos por não apreciarem ou incorporarem às suas agendas a implementação dessas políticas, muitas vezes atendendo a interesses corporativistas em detrimento do interesse público, ou seja, do interesse da sociedade em promover igualdade de oportunidades, coesão social, justiça e desenvolvimento sustentável. Para assegurar um bom Ideb, é preciso, antes de tudo, ter coragem para se romper com essas práticas. Escolas que conseguem obter Idebs satisfatórios mesmo sem a implementação de políticas estruturantes são, como abordado no capítulo dois deste livro, outliers, ou seja, exceções à regra.

Em outras palavras, escolas e ambientes de aprendizagem não operam em um vácuo. Elas funcionam em um ecossistema que apenas é saudável quando os insumos, ou as alavancas, trabalham em conjunto para mover a rede para um nível maior de desempenho. O Brasil não pode esperar que apenas algumas escolas, as outliers, consolidem o direito à aprendizagem. É pouco. É injusto. É contraprodutivo. Devemos pensar no global, em um projeto de país onde todo brasileiro é incluído no mapa da aprendizagem: onde ele pode ser alfabetizado já nos primeiros anos do Ensino Fundamental e é capaz de consolidar competências ao longo do ensino básico, em todas as áreas do saber. Os modelos de escola e de gestão que ainda temos no país não atendem às necessidades do novo século, eles apenas geram iniquidades e propagam um ciclo vicioso no qual todos perdemos.

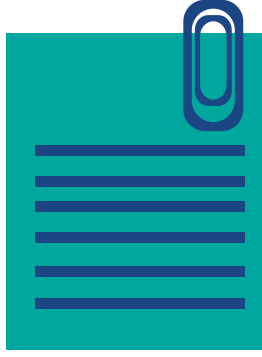
O ecossistema deve funcionar de forma que todas as escolas possam

assegurar, cada uma da sua maneira, a aprendizagem dos alunos. Esperamos que este livro possa ter esclarecido a importância das alavancas e, principalmente, fornecido as ferramentas para o desenvolvimento desse ecossistema na sua rede, de forma que você e sua gestão possam trabalhar para assegurar a implementação das medidas mais adequadas ao seu contexto. Como vimos, essa implementação de medidas estruturantes pode demorar anos e requerer o trabalho contínuo de várias gestões. É essencial, portanto, que as alavancas sejam implementadas com o maior apoio possível dos grupos de interesse e que seja criada uma cultura de pertencimento e apropriação das medidas em questão, com a tecnocracia e professores da rede trazendo-as para o centro do debate educacional.

A jornada é longa e existe urgência para colocar em prática essas ações.

**Mãos à obra!**





# Referências Bibliográficas

**BEARD, R. M.** Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais. Tradução de Aydano Arruda. 5. ed. São Paulo: Ibrasa, 1978.

**COSTA, A.C.G., VIEIRA, M.A.** Protagonismo Juvenil - Adolescência, Educação e Participação Democrática. 1 ed. Salvador: Fundação Odebrecht e FTD., 2006.

**DELORS, J.** et al. Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>.

**DUNLAP, B.** Stages of Child Development in 6 to 10-Year-Olds. Disponível em: <<http://www.livestrong.com/article/216458-stages-of-child-development-from-6-to-10-years-old/>>. Acesso em: 7 de ago.

**DWECK C. S.** Mindset. Nova Iorque: Random House, 2016.

**FAW, T.** Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. São Paulo, Mac-Graw-Hill do Brasil, 1981.

**FINN J.D., GERBER S.B. & ACHILLES C.M.** The enduring effects of small classes. Teachers College Record, 2001.

**FINN J.D., GERBER S.B. & BOYD-ZAHARIAS J.** Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school. Journal of Educational Psychology, 2005.

**FULLAN, M., & BOYLE, A.** Big-city school reforms: Lessons from New York, Toronto, and London. Nova Iorque, NY: Teachers College Press and Ontario Principals' Council, 2014.

**GOLDHABER, D.** The mystery of good teaching. Disponível em: <<http://educationnext.org/the-mystery-of-good-teaching/>>. 17 de julho de 2006. Acesso em: 4 de maio de 2016.

**GOMES DA COSTA, A. C.** Protagonismo Juvenil: O Que É e Como Praticá-lo. 2007. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em: 9 de ago. 2017.

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO.** Programa Ler e Escrever. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em 28 de ago. 2017.

**IKEDA, M. & GARCÍA, E.** "Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences", OECD Journal: Economic Studies, Vol. 2013/1. 2014.

**JACOMINI, M., ALVES, T., & BARBOSA DE CAMARGO, R.** Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2016.

**LABi** – LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL & CEIPE - CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Por uma nova formação continuada: diálogos, experiências e a formação de professores no século 21. 2016. Disponível em: <<http://labi.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/12/Por-Uma-Nova-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada.pdf>>.

**MUENNIG, P. & WOOLF, S.H.** Health and economic benefits of reducing the number of students per classroom in US primary schools. *American Journal of Public Health*, 2007.

**NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA.** Funções Executivas e Desenvolvimento na Primeira Infância: Habilidades Necessárias para a Autonomia (Estudo III). 1 ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca\\_feliz/Treinamento\\_Multiplicadores\\_Coordenadores/Wp\\_FuncoesExecutivas.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/Wp_FuncoesExecutivas.pdf)>.

**O GLOBO.** Brasil 1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre eles. 2017. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>

**ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.** Education at a Glance, 2016. OECD, Paris.

**PENNUCCI, A.** Teacher compensation and training policies: Impacts on student outcomes. Olympia: Washington State Institute for Public Policy, 2012.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA.** Teresina apresenta modelo de monitoramento escolar em encontro de gestores na Bahia, 2017. Disponível em: <<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Teresina-apresenta-modelo-de-monitoramento-escolar-em-encontro-de-gestores-na-Bahia/14242>>. Acesso em 6 de set. 2017.

**ROBINSON G.** Synthesis of research on the effects of small class size. *Educational Leadership*. 1990.

**RODRIGUES, C.** Comportamento Afetivo Social de Crianças de 6 a 12 anos na Educação Física Escolar. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaleta.com/comportamento-afetivo-social-de-criancas-de-6-a-12-anos-na-educacao-fisica-escolar/>>. Último acesso em 28/8/2017.

**SAPHIER, J.** High Expectations Teaching: How We Persuade Students to Believe and Act on “Smart Is Something You Can Get”. 1 ed. Thousand Oaks: Corwin, 2016.

**SCHILLER, B.** The Economics of Poverty and Discrimination. 10a ed. Pearson: Upper Saddle River, New Jersey. 2001.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.** Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos. São José dos Campos, 2012.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.** Proposta Curricular para Berçários: Educação Infantil. Vol 1. São José dos Campos, 2009.

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA.** Diretrizes do Setor de Orientação Educacional. São José dos Campos, 2017.

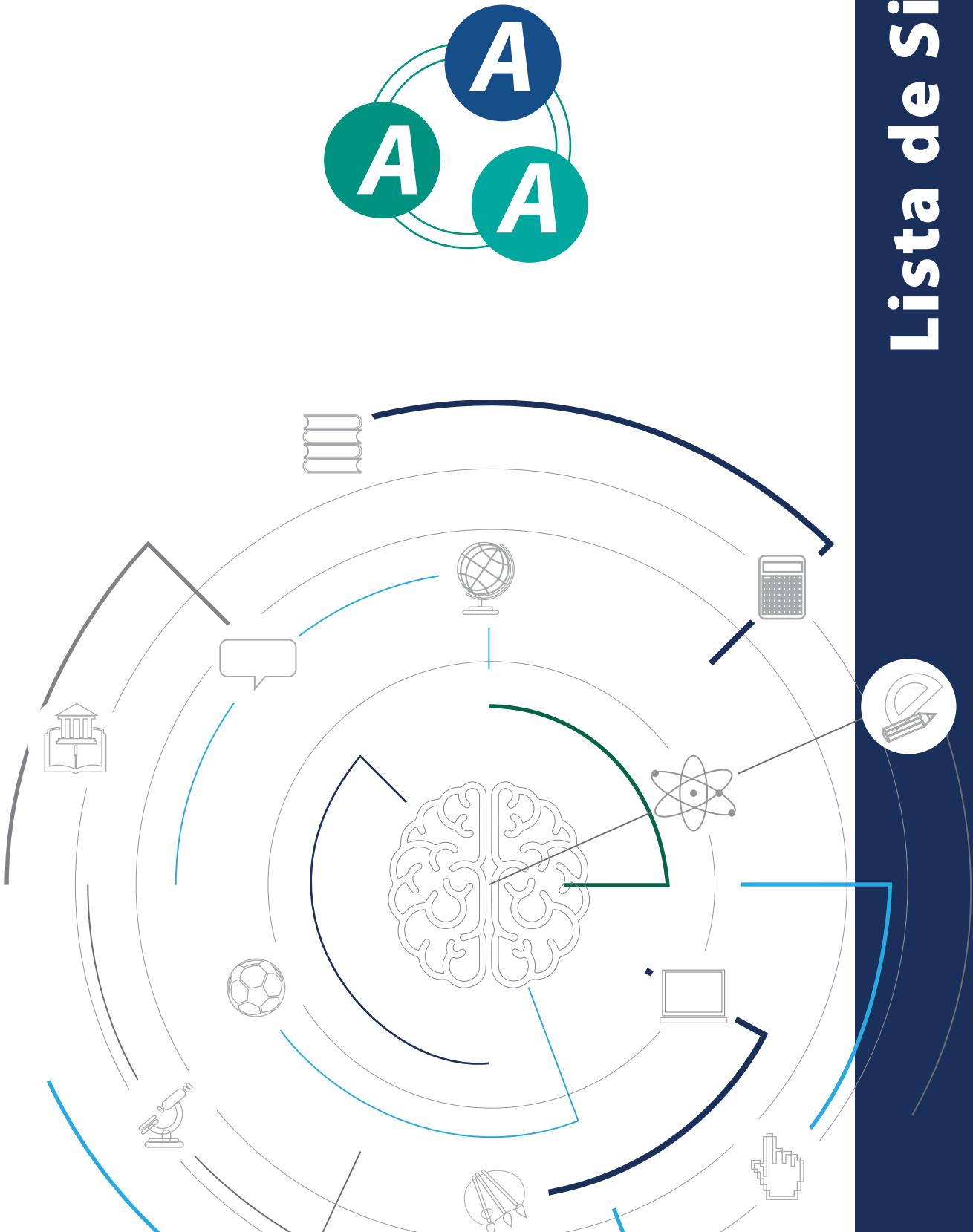
**SEMEC.** Cinquenta Anos: Educação de Qualidade em Teresina. UPJ Produções. Teresina, Piauí. 2017.

**SOUZA, N. M. & WECHSLER, A. M.** Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. São Paulo: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 2014.

**TODOS PELA EDUCAÇÃO.** Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017. São Paulo: Editora Moderna, 2017. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marcadores.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf)>.

**WEB MD.** Growth and Development, Ages 6 to 10 Years. Disponível em: <<http://www.webmd.com/children/tc/growth-and-development-ages-6-to-10-years-topic-overview#1>>. Acesso em: 7 de ago. 2017.





# Lista de Siglas

**ANA** - Avaliação Nacional da Alfabetização

**Aneb** - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc/Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAEd** - Centro de Apoio à Educação a Distância

**CADIÚNICO** - Cadastro Único

**CAQi** - Custo Aluno-Qualidade Inicial

**CAV** - Ciclo de Aprendizagem Vivencial

**CEDEMP** - Centro de Educação Empreendedora

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CREDE** - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará

**DCTA** - Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial

**EFETI** - Escola de Formação em Tempo Integral

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**ENEM** - Exame Nacional de Ensino Médio

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

**FUNDESCOLA** - Fundo de Fortalecimento da Escola

**GESTAR** - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

**HTC** - Horário de Trabalho Coletivo

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDE** - Indicadores Demográficos e Educacional

**IDE/CE** - Indicador de Desempenho Escolar do Estado do Ceará

**Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDERIO** - Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio

**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano

**IDH-M** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

---

**IFPI** - Instituto Federal do Piauí

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**Inse** - Índice de Nível Socioeconômico

**INPE** - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

**ITA** - Instituto Tecnológico de Aeronáutica

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LDO** - Lei de Diretrizes Orçamentárias

**LOA** - Lei Orçamentária Anual

**Mais PAIC** - Programa de Aprendizagem na Idade Certa (reformulado)

**MEC** - Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OE** - Orientador Educacional

**OP** - Orientador Pedagógico

**PADIN** - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

**PAR** - Plano de Ações Articuladas

**PPA** - Plano Plurianual

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PEE** - Planos Estaduais de Educação

**PME** - Planos Municipais de Educação

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PAIC** - Programa Alfabetização na Idade Certa

**PAIC +5** - Programa de Aprendizagem na Idade Certa

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PISA** - Programme for International Student Assessment

**PROFA** - Programa de Formação de Professores

**Saeb** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAETHE** - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina

**SAEMJJ** - Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Jijoca de Jericoacoara

**SAREM** - Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos

**SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

**SEDUC** - Secretaria de Educação do Ceará

**Semec** - Secretaria Municipal de Educação de Teresina

**SMED** - Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos

**SPAECE** - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

**TRI** - Teoria de Resposta ao Item

**UFC** - Universidade Federal do Ceará

**UNDIME** - União dos Dirigentes Municipais de Educação



**Comunitas**

**juntos**  
pelo Desenvolvimento Sustentável

**FGV EBAPE**  
CENTRO DE EXCELÊNCIA  
E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS



**Comunitas**

**juntos**  
pelo Desenvolvimento Sustentável

**FGV EBAPE**  
CENTRO DE EXCELÊNCIA  
E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS