

Ensino público com bons resultados

ESTRATÉGIAS E AÇÕES MAPEADAS
POR PESQUISAS EM MAIS DE MIL REDES
EM TODAS AS REGIÕES DO BRASIL

COORDENAÇÃO
ERNESTO MARTINS FARIA
LECTICIA MAGGI

Fundação **Santillana**



Ensino público com bons resultados

ESTRATÉGIAS E AÇÕES MAPEADAS POR PESQUISAS EM
MAIS DE MIL REDES DE TODAS AS REGIÕES DO BRASIL

COORDENAÇÃO
ERNESTO MARTINS FARIA
LECTICIA MAGGI

ORGANIZAÇÃO
IEDE

© 2022 Editora Moderna.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor-Executivo

Luciano Monteiro

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

Diretora Acadêmica

Solange N. C. Petrosino

EDITORIA MODERNA

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Karyne Arruda de Alencar Castro

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação da produção editorial

AA Studio

Edição

Ana Luisa Astiz

Preparação

Marcia Menin

Revisão

Juliana Caldas e Lessandra Carvalho

Diagramação

Walkyria Garotti

PROJETO EDITORIAL

Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede)

Coordenação

Ernesto Martins Faria e Leticia Maggi

Texto

Leticia Maggi

Revisão

Ernesto Martins Faria

Apoio na análise de dados

Cecília Miranda e Vinicius de Moraes

Nota do editor: todos os *links* foram checados em abril de 2022.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino público com bons resultados : estratégias e ações mapeadas por pesquisas em mais de mil redes de todas as regiões do Brasil / coordenação Ernesto Martins Faria, Leticia Maggi ; organização IEDE. -- São Paulo, SP : Santillana Educação, 2022.

Bibliografia.
ISBN 978-85-527-2021-8

1. Educação pública - Brasil 2. Educação - Pesquisa - Aspectos sociais I. Faria, Ernesto Martins.
II. Maggi, Leticia. III. IEDE.

22-117960

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:
1. Brasil : Ensino público : Educação 370.981
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

5	Prefácio CLAUDIA COSTIN
7	Apresentação INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL – IEDE
11	Como está organizado este livro
15	Panorama do Ensino Fundamental no Brasil EIXO 1
27	Políticas para professores Análise de especialista – Fortalecendo a profissão docente: propostas para as redes de ensino brasileiras, por Gabriela Moriconi EIXO 2
49	Avaliação e monitoramento da aprendizagem Análise de especialista – Cinco aspectos importantes sobre avaliações e indicadores na Educação, por Ernesto Martins Faria EIXO 3
73	Atuação estrutural e pedagógica da Secretaria de Educação Análise de especialista – Como a Secretaria de Educação de Sobral oferece suporte administrativo, técnico e pedagógico às escolas, por Jamille Fonteles Rolim Caldas EIXO 4
103	Currículo Análise de especialista – Currículo, aprendizagem profunda e recomposição das aprendizagens, por Kátia Stocco Smole EIXO 5
127	Material didático Análise de especialista – As múltiplas possibilidades de uso dos materiais didáticos, por Cecília Miranda

138	Referências bibliográficas
142	A Moderna
143	A Fundação Santillana

Prefácio

CLAUDIA COSTIN

é diretora-geral do Centro de Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (Ceipe-FGV) e professora universitária, tendo lecionado em instituições como FGV, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Insper e Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Entre outros cargos importantes que ocupou, foi diretora global de Educação do Banco Mundial e secretária de Educação do município do Rio de Janeiro. Integra o Conselho de Governança da Qatar Foundation e do Institute for Lifelong Learning da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Há alguns anos Michael Fullan publicou, em coautoria com Joanne Quinn, a obra *Coherence*¹ preconizando que, para termos uma Educação que, de fato, prepare as crianças e os jovens para a vida em um mundo em constante transformação, precisamos construir um modelo de coerência usando uma abordagem sistêmica, que alinhe os distintos componentes da política educacional. Em outros termos, não faz sentido avançar só com políticas docentes, bons materiais didáticos ou, ainda, avaliação. O educador canadense esclarece que os componentes têm de se conectar por meio de uma visão não simples de delinear: a do direito de aprendizagem profunda para todos os alunos.

Essa proposta só se concretiza quando tem como base em evidências do que funciona em Educação, em diferentes contextos. O mérito deste livro de Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) é iluminar as boas práticas que existem no Brasil e descrever sua gênese e características em uma abordagem de coerência sistêmica, para que possam ganhar escala com as devidas contextualizações. Para tanto, conta com análises feitas em parceria com o Instituto Rui Barbosa, que congrega Tribunais de

1. FULLAN, M.; QUINN, J. *Coherence: the right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: Corwin, 2016.

Contas estaduais e municipais, e que permitiram identificar iniciativas que garantiram aprendizagem e progressão para grande parte dos alunos.

A obra, no entanto, não se limita à identificação de boas práticas e iniciativas no Ensino Fundamental, mas inclui recomendações e textos de especialistas para entender cada elemento de um roteiro de transformação da etapa. A ideia de pensar em combinar excelência com equidade, algo de difícil concretização, vem não só das fontes consultadas pelos autores do livro e do contato de muitos deles com a prática da gestão educacional, como do próprio Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que integra a Agenda 2030, plano de ação assinado em 2015 pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), entre eles o Brasil: o imperativo de assegurar Educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Esse objetivo se desdobra em sete metas, das quais uma, em especial, conecta-se ao conteúdo deste livro: a Meta 4.1, ao garantir a meninos e meninas a conclusão do ensino primário (nossos anos iniciais do Fundamental) e secundário (os anos finais do Fundamental e o Médio) de qualidade com equidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e efetivos. Em outros termos, a Meta 4.1 inclui não apenas o acesso de todas as crianças e jovens (e não só dos que já são alunos) a cada etapa de escolaridade, mas também sua conclusão, com a aprendizagem continuamente monitorada e avaliada.

Escrita durante a pandemia de covid-19, a obra recebeu insumos importantes sobre como o processo de aprendizagem é afetado pelas profundas desigualdades sociais e educacionais preexistentes, evidenciando que o fechamento das escolas e o esforço de oferecer aprendizagem remota puseram os sistemas educacionais em xeque. No entanto, o livro não se limita a identificar desafios da Educação brasileira. Mostra caminhos já percorridos por algumas redes e escolas que podem auxiliar o país a superar os problemas agravados pela pandemia e construir uma Educação de qualidade para todos, sem exclusões. É certamente leitura obrigatória para gestores educacionais e escolares e para professores.

Apresentação

Com o objetivo de contribuir para a qualificação do debate educacional no país, o pesquisador Ernesto Martins Faria fundou, em novembro de 2017, o Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) – um centro de pesquisas na área de Educação que busca aproximar pesquisadores, jornalistas, educadores e formuladores de políticas públicas e fomentar discussões qualificadas com base em pesquisas consistentes e aplicáveis.

Nossa atuação foi se refinando e hoje podemos dizer que nossos projetos e estudos se concentram em três grandes pilares: (1) mapear e disseminar boas práticas de redes de ensino e escolas; (2) diagnosticar e produzir análises que ajudem no combate às desigualdades educacionais; e (3) atuar para que indicadores e avaliações orientem as tomadas de decisão na área da Educação.

Esta publicação se insere no âmbito do primeiro pilar de atuação do Iede: o mapeamento e a disseminação de boas práticas. A proposta é revelar o que as redes de destaque no Ensino Fundamental fazem em relação a cinco eixos estruturantes: (1) políticas para professores; (2) avaliação e monitoramento da aprendizagem; (3) atuação estrutural da Secretaria de Educação; (4) currículo; e (5) material didático.

Acreditamos que, assim como não existe “bala de prata na Educação”, também não é preciso “reinventar a roda”: municípios nos mais diferentes contextos econômicos, políticos e sociais nas cinco regiões do país estão conseguindo resultados educacionais relevantes. Os bons exemplos existem e vão muito além de Sobral (CE). Entender o que essas redes de ensino fazem e como fazem pode ser um ótimo ponto de partida para transformar a Educação.

Junto a grandes parceiros de pesquisa, pudemos conhecer de perto e profundamente algumas dessas redes: entrevistamos secretários de Educação, técnicos de secretarias, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e pais, além de realizar observações etnográficas e analisar documentos. Fizemos

um amplo mapeamento, que envolveu pesquisas *in loco* nos 26 estados e no Distrito Federal, e consultamos dados de mais de mil redes de ensino. Tudo isso nos propiciou acesso a informações muito privilegiadas – não no sentido de confidenciais, mas no de serem pouquíssimo acessíveis às instituições em geral. Ainda que já tenhamos publicado relatórios específicos para cada um dos estudos que serviram de subsídio a este livro (e que são explicados em detalhes no capítulo 1), havia muito material inédito e riquíssimo que julgamos importante trazer a público para a discussão – o que agora fazemos por meio deste volume.

Sabemos que o compartilhamento de boas práticas entre escolas e entre secretarias de Educação ainda não é comum no Brasil, mas defendemos que deveria ser, pois tem potencial para provocar grande impacto, sobretudo no momento atual. É consenso que a Educação brasileira sempre foi profundamente desigual, mas, em 2020, em decorrência da pandemia de covid-19 e do fechamento das escolas, os desafios se multiplicaram e agravaram. Com a interrupção das aulas presenciais, dificuldades das mais diversas ordens – como inexistência de computador e celular na casa dos alunos, falta de conexão com a internet, pouca ou nenhuma formação dos educadores para ministrar aulas a distância, entre muitas outras – prejudicaram ou, em alguns casos, até inviabilizaram o processo de ensino-aprendizagem, em especial na rede pública. Os estudantes, pelas condições elencadas, não tiveram o mesmo acesso nem o mesmo aproveitamento das atividades disponibilizadas – isso quando as redes de ensino fizeram oferta, já que as secretarias de Educação lidaram de modo bastante diferente com as restrições impostas pela pandemia. Dessa forma, o sistema como um todo ficou ainda mais distante da almejada equidade.

Nesse cenário, entendemos que a troca de conhecimentos e experiências entre redes e entre escolas e a priorização e o investimento naquilo que as evidências mostram que dá certo são cruciais para o país encontrar maneiras mais eficazes de reduzir o abandono e a evasão, minimizar as desigualdades e promover a aprendizagem de todos e todas.

Frisamos que é fundamental levar em conta que cada escola e município tem sua história e seu contexto. Nesse sentido, ressal-

tamos o quanto foi poderoso termos visitado redes de ensino em todo o país, pois isso nos munuiu de informações sobre políticas e práticas que dão resultado em distintos cenários. Essa amplitude facilita aos gestores encontrarem nas próximas páginas bons exemplos de municípios da mesma região e/ou com realidades mais próximas às de sua rede. Lembramos que os casos aqui apresentados visam servir de inspiração – e nunca de modelo – para que cada gestora e gestor, de acordo com sua realidade e condições, encontre seu caminho.

Para concluir, gostaríamos de agradecer a todos os nossos parceiros – muitos dos quais estão conosco desde 2017 –, que, de diferentes maneiras, foram essenciais para a concretização deste livro: à Cátedra Sérgio Henrique Ferreira do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, polo de Ribeirão Preto (IEA/USP-RP); ao Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB); à Fundação Lemann; ao Instituto Unibanco; ao Itaú Educação e Trabalho; e aos Tribunais de Contas brasileiros, que realizaram um trabalho muito importante nos estudos *Educação que faz a diferença, A Educação não pode esperar e Permanência escolar na pandemia*.

Boa leitura!

Iede

Julho de 2022.

Como está organizado este livro

A seleção dos cinco eixos estruturantes – 1) políticas para professores; 2) avaliação e monitoramento da aprendizagem; 3) atuação estrutural da Secretaria de Educação; 4) currículo; e 5) material didático – pautou-se na sistematização de estudos que mapearam **o que fazem** as redes públicas e escolas de destaque no Ensino Fundamental. Para tanto, foram considerados, principalmente, os seguintes estudos:

Educação que faz a diferença. Realizado pelo Iede em parceria com o Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) e os Tribunais de Contas brasileiros, reconheceu 118 redes de ensino com bons resultados no Ensino Fundamental que também atingiram critérios mínimos de qualidade na Educação Infantil. A escolha das redes baseou-se na análise de dados de todas as 5.570 secretarias municipais de Educação do país. De posse dessas informações, técnicos dos Tribunais de Contas estiveram em 116 escolas de 69 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal. O relatório da pesquisa foi publicado em junho de 2020. Havia, também, informações riquíssimas colhidas em pesquisas qualitativas que não foram divulgadas e que até esta publicação permaneciam inéditas.

A Educação não pode esperar. Outra parceria do Iede com o CTE-IRB e os Tribunais de Contas brasileiros, dessa vez com o objetivo de entender as ações adotadas pelas secretarias de Educação em 2020, primeiro ano da pandemia. No total, foram analisadas 249 redes de ensino públicas de todas as regiões do país, 232 delas municipais e 17 estaduais. Elas responderam a questionários *online* e participaram de entrevistas com técnicos dos Tribunais de Contas. O amplo estudo abrangeu os seguintes aspectos: a) práticas pedagógicas durante o período de suspensão das aulas presen-

ciais (frequência e tipos de conteúdos ofertados, monitoramento do acesso às atividades e plataformas, expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes); b) atuação e formação dos professores; c) orientações aos responsáveis pelos estudantes (principais canais de comunicação, expectativas em relação à atuação das famílias); d) planejamento para a volta às aulas (estratégias para evitar o abandono e a evasão escolar e combater a defasagem de aprendizagem, principais desafios para a retomada das aulas, sugestões gerais para o período de volta à escola); e) distribuição de alimentos ou *vouchers* às famílias dos estudantes (logística de distribuição, valor gasto com a política adotada para cumprimento da lei, segurança jurídica).

Planejamento das redes de ensino para a volta às aulas presenciais: saúde, permanência e aprendizado. Também fruto de uma parceria do Iede com o CTE-IRB e os Tribunais de Contas, essa pesquisa foi uma continuação do estudo *A Educação não pode esperar*. Teve o foco de compreender, por meio de entrevistas em profundidade com secretários de Educação de 20 redes de ensino (16 municipais e 4 estaduais), como estava o planejamento para a retomada das aulas presenciais, levando em conta os seguintes aspectos: providências para garantir a saúde e a segurança da comunidade escolar; ações para lidar com o impacto emocional causado pela pandemia; iniciativas para evitar o aumento do abandono e da evasão escolar; estratégias para cumprimento do currículo previsto para 2020; diagnóstico das defasagens e busca de equidade na aprendizagem; e ações específicas na Educação Infantil.

Série de estudos Excelência com equidade. Iniciada em 2012 pela Fundação Lemann e pelo Itaú BBA (atual Itaú Educação e Trabalho), com a posterior participação do Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo e do Iede, a série revelou as práticas das escolas públicas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico e, apesar das adversidades inerentes a seu contexto, atingem bons resultados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O objetivo de incluí-la neste volume é contemplar boas práticas que são efetivas com estudantes de diferentes contextos e que colaboram para a promoção da equidade.

Respostas pedagógicas sobre o impacto da pandemia na aprendizagem. Em 2021, o Iede, em parceria com a Primeira Escolha, abriu edital para a seleção de redes públicas de ensino interessadas em aplicar minitestos *online*¹ a seus estudantes para avaliar o desempenho deles em alguns dos objetivos de aprendizagem prioritários da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a partir daí, auxiliar os professores em sua prática pedagógica, visando garantir que os alunos, mesmo em um cenário adverso como o da pandemia, conseguissem adquirir os conhecimentos essenciais esperados da Educação Básica. Ao todo, 14 redes de ensino participaram do projeto – apesar de pequena, a amostra dá a dimensão dos desafios com os quais os educadores terão de lidar nos próximos anos. Foram realizadas entrevistas nas redes que obtiveram resultados acima da média para que os pesquisadores compreendessem as práticas adotadas para minimizar as defasagens de aprendizagem durante a crise sanitária. As informações são compartilhadas neste livro.

Permanência escolar na pandemia. Dada a duração da pandemia no Brasil, que levou a maioria das escolas a fechar por mais de um ano e meio, o Iede, o CTE-IRB e os Tribunais de Contas decidiram conduzir esse estudo para entender quantos alunos mantiveram o vínculo com a escola, participaram de aulas *online* e/ou entregaram atividades impressas. A intenção foi traçar um panorama nacional e por região de quantos estudantes correm o risco de abandonar a escola. O projeto envolveu a aplicação de questionários *online* a 1.213 redes de ensino de todos os estados e do Distrito Federal, e tratou de boas práticas adotadas em relação a coleta, organização e sistematização dos dados de frequência e de busca ativa escolar.

O próximo capítulo apresenta um panorama do Ensino Fundamental no Brasil, com informações sobre a quantidade de escolas, matrículas e professores; o desempenho dos estudantes; o perfil e a formação dos docentes, entre outros tópicos correlatos. Daí em diante, o livro se aprofunda nos seguintes eixos estruturantes:

1. Ver: <https://www.portaliede.com.br/inscricoes-para-minitests-gratuitos-de-lingua-portuguesa-e-matematica/>.

- Eixo 1: Políticas para professores
- Eixo 2: Avaliação e monitoramento da aprendizagem
- Eixo 3: Atuação estrutural e pedagógica da Secretaria de Educação
- Eixo 4: Currículo
- Eixo 5: Material didático

Em todos os capítulos, há menções a estados e municípios cujas redes se destacaram e explicações sobre suas políticas e ações. Os trechos entre aspas podem ser de profissionais das redes, representantes dos tribunais de contas ou pesquisadores, com base nas entrevistas que conduziram com gestores das secretarias de Educação e das escolas e em observações em campo realizadas em tais localidades. Há ainda nos capítulos um artigo assinado por um especialista sobre a temática abordada, com referências bibliográficas.

Panorama do Ensino Fundamental no Brasil

Em 2020, a Educação mundial sofreu um golpe jamais visto na história: a maioria das escolas foi fechada em razão da pandemia do novo coronavírus, na tentativa de conter a covid-19, doença causada por ele. O primeiro país a interromper as aulas presenciais foi a China, em fevereiro. Em abril, no auge da crise sanitária, 1,5 bilhão de crianças, adolescentes e jovens estavam sem aula, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o que representa mais de 90% dos estudantes do mundo.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do relatório *Education at a glance 2020*, informou que, dos 46 países monitorados pelo órgão, 41 cerraram as portas de todas as escolas de seu território. Os outros cinco suspenderam as aulas em apenas algumas etapas de ensino ou fecharam escolas em localidades específicas, onde os índices de contágio estavam mais altos, por exemplo. Foram eles: Austrália, Estados Unidos, Islândia, Rússia e Suécia.

O *Education at a glance 2021*, que traz um olhar sobre as desigualdades educacionais e o impacto da pandemia na aprendizagem, indica que o Brasil foi o país em que as escolas permaneceram fechadas por mais tempo em 2020 entre os 35 analisados: 178 dias – muito acima da média de 48 dias dos membros da OCDE. O dado levou em consideração a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo o mesmo relatório, as escolas permaneceram fechadas por mais tempo nos países com desempenho educacional mais baixo, tomando como referência os resultados de 2018 do Programme

for International Student Assessment (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), da OCDE. Além disso, cerca de dois terços dos países analisados aumentaram o orçamento para a Educação em 2020 em relação a 2019, mas o Brasil não figurou entre eles.

Ainda que todas as nações tenham sido afetadas pelo vírus, a situação aqui, em termos educacionais, foi mais complicada do que a da maioria. A reabertura das escolas e o retorno às aulas não aconteceram no mesmo momento em todo o país, pois os governos estaduais e municipais têm autonomia para decidir sobre as respectivas redes. A primeira capital a retomar as atividades presenciais foi Manaus (AM), no início de agosto de 2020, e a maioria das cidades optou por deixar a reabertura para 2021.

O real impacto da pandemia na Educação brasileira só poderá ser determinado com alguma precisão nos próximos anos, com base em estudos. Por ora, sabe-se que redes de ensino e escolas reagiram de modo muito diferente à situação que lhes foi imposta: enquanto algumas instituições privadas ofereciam aulas *online*, em tempo real, já nas primeiras semanas de fechamento das escolas, em meados de maio de 2020 havia municípios sem nenhuma estratégia de oferta de conteúdos remotos aos estudantes e sem perspectiva de que esse cenário mudasse. O estudo *A Educação não pode esperar*, realizado pelo Iede em parceria com o Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB), revelou que, naquele mês, 18% das 249 redes públicas analisadas não ofereciam atividades a distância. Entre as que o faziam, a periodicidade diferia: no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 27% disponibilizavam conteúdos todos os dias; 44%, semanalmente; e 29%, a cada quinzena.

Também variou a qualidade dos materiais, das aulas e das interações dos professores com os alunos, assim como o acesso dos estudantes a equipamentos e conexão com a internet e sua aprendizagem. Um levantamento do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e da Rede de Pesquisa Solidária divulgado em setembro de 2020, com base nas informações da Pnad¹ Covid-19,

1. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indica que ficaram sem atividades escolares, durante o primeiro semestre de 2020, 4,3 milhões de estudantes pretos, pardos e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de brancos. Os pesquisadores não explicaram as razões dessa discrepância, mas levantaram algumas hipóteses, como o fato de os alunos não brancos estarem em escolas com menos recursos, que não ofereceram atividades, ou eles próprios não terem condições de acessar os conteúdos, por falta de equipamento (computador e/ou celular) ou de conexão com a internet.

Para conhecer os efeitos da pandemia na aprendizagem dos estudantes, serão necessárias avaliações diagnósticas, análises de dados e pesquisas. No entanto, apenas para dar uma dimensão dos possíveis desafios que o Brasil terá pela frente, recorre-se aqui ao estudo de Gabrielle Wills *The effects of teacher strike activity on student learning in South African primary schools* (Os efeitos da greve de professores na aprendizagem dos alunos em escolas primárias da África do Sul), publicado em 2014.

Wills aponta que a suspensão de aulas (no caso, em razão de uma greve de professores) pode gerar efeitos disruptivos na aprendizagem. Segundo sua análise, a duração média da greve nas escolas pesquisadas correspondeu a 7% do ano letivo, mas os efeitos na aprendizagem dos alunos representaram 25% do ano perdido. Transpondo para o Brasil os mesmos efeitos, ficar 7% do ano letivo (14 dias) sem aula teria um impacto na aprendizagem dos estudantes de $-0,1$ desvio-padrão, o que, na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), equivaleria a 5 pontos. As projeções indicam que os alunos deveriam agregar 13 pontos por ano na escala Saeb; portanto, 14 dias sem aula representaria cerca de 40% de toda a aprendizagem prevista para um ano letivo. Imagine-se, então, a magnitude do prejuízo para estudantes que ficaram sem aula por mais de um ano.

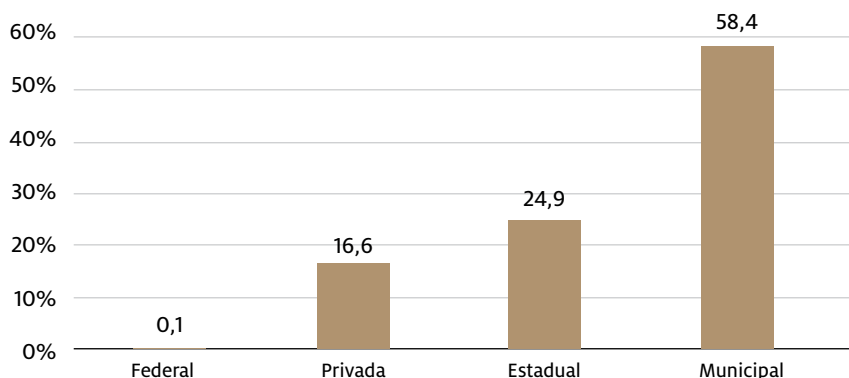
Além da aprendizagem, o fechamento das escolas potencializou outros graves problemas, não estritamente relacionados à Educação, que não podem ser ignorados – por exemplo: o provável aumento da taxa de gravidez na adolescência e do número de crianças, adolescentes e jovens vítimas de abusos físicos e psicológicos –, mas que não compete abordar aqui.

Ainda é cedo para precisar o impacto da pandemia em relação ao abandono e à evasão escolar e à aprendizagem dos estudantes, porém não há dúvida de que novos desafios serão somados às dificuldades já históricas da Educação brasileira. Os tópicos a seguir fornecem um panorama do Ensino Fundamental no Brasil com base nos últimos dados públicos disponíveis no período de escrita deste livro. Algumas informações, como o número de escolas e o de matrículas, são de 2021, já do cenário de pandemia; em outros casos, os últimos dados são de 2019.

TAMANHO DO SISTEMA

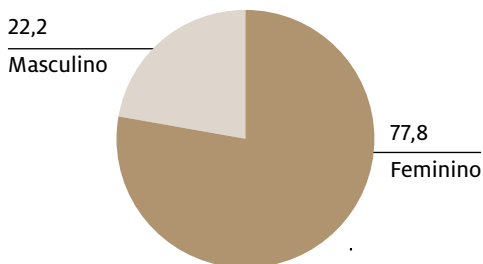
Segundo o Censo Escolar 2021, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil possui 26,5 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, sendo 14,5 milhões nos anos iniciais e 12 milhões nos anos finais. Nos anos iniciais, a maior parte dos alunos (10,1 milhões) está na rede municipal. Já nos anos finais, estados e municípios dividem a responsabilidade: há 4,8 milhões de matrículas nas redes estaduais e 5,4 nas municipais; o restante está na rede privada e na federal. O Gráfico 1 mostra, de modo geral, a divisão entre dependências administrativas, considerando tanto os anos iniciais como os finais.

GRÁFICO 1
MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL POR TIPO DE REDE (%)



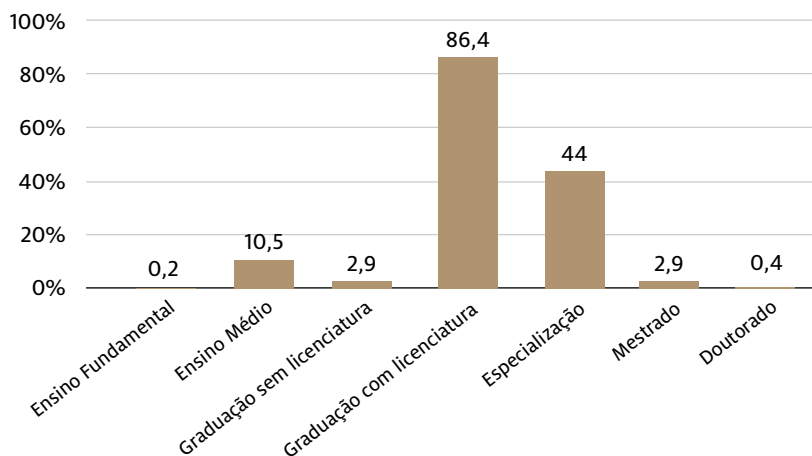
Para atender os 26,5 milhões de estudantes do Ensino Fundamental, o país conta com 123.185 escolas e 1,4 milhão de professores. Eles se dividem como demonstrado nos gráficos 2 e 3.

GRÁFICO 2
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR SEXO (%)



Fonte: Censo Escolar 2021/Inep.

GRÁFICO 3
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL POR ESCOLARIZAÇÃO (%)

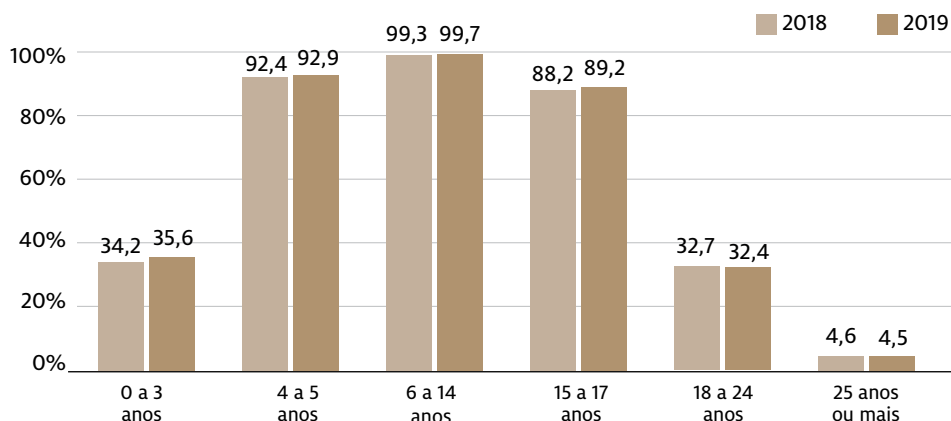


Fonte: Censo Escolar 2021/Inep.

QUEM ESTÁ NA ESCOLA E QUEM CONCLUI O ENSINO FUNDAMENTAL

A taxa de escolarização retrata a proporção de estudantes de determinada faixa etária em relação à população total da mesma idade. Dados da Pnad Contínua 2019 mostram que, naquele ano, a taxa aumentou entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos e diminuiu entre jovens de 18 a 24 e acima de 25 em comparação com 2018 (Gráfico 4).

GRÁFICO 4
TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA DOS ESTUDANTES (%)



Fonte: Pnad Contínua 2019/BGE

Como se pode observar, a taxa de escolarização no grupo de 6 a 14 anos, correspondente ao Ensino Fundamental, subiu 0,4 ponto percentual, ficando próxima da universalização, meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda que esse avanço mereça ser celebrado, vale ressaltar que, em 2019, 88,6 mil crianças dessa faixa etária ainda estavam fora da escola e, com a pandemia de covid-19, especialistas apontam para o agravamento dessa situação.

Para se ter um panorama mais completo da etapa, é preciso considerar também a taxa ajustada de frequência escolar líquida, que nada mais é do que a porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental, ou seja, na idade adequa-

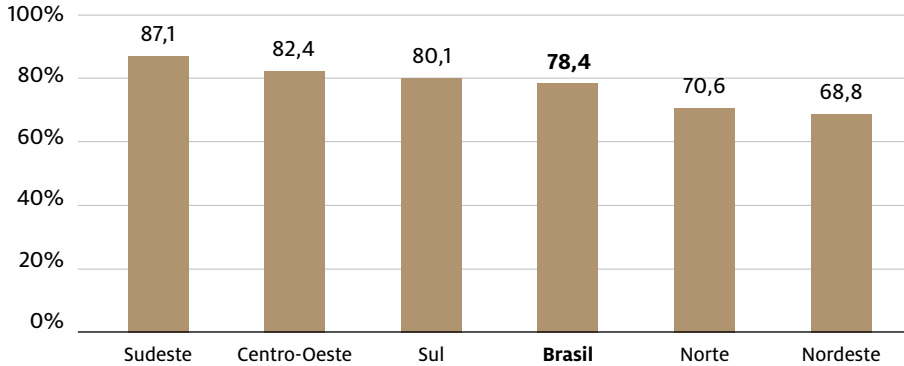
da. Entre as que têm de 6 a 10 anos, 95% estão nos anos iniciais; entre as de 11 a 14 anos, 84,7% nos anos finais (os demais estão fora da escola ou ainda nos anos iniciais; uma minoria pode estar adiantada e no Ensino Médio). O atraso escolar, que começa a se intensificar nos anos finais do Ensino Fundamental, tem ligação direta com a repetência – algo que é bastante enraizado na cultura brasileira, sobretudo em alguns estados, e que, segundo as evidências científicas, não promove o aumento da aprendizagem.

Dados do relatório da OCDE *Políticas eficazes, escolas de sucesso*, de setembro de 2020, indicam que mais de um terço (34%) dos estudantes brasileiros de 15 anos já haviam repetido de ano pelo menos uma vez ao longo da trajetória escolar. Esse é o quarto pior resultado entre os 79 países participantes do Pisa.

A repetência é a principal causa da distorção idade-série (quando o atraso escolar é igual ou superior a dois anos). Dados do Ministério da Educação (MEC) de 2020 mostram que, já no 6º ano do Ensino Fundamental, 23 de cada 100 alunos estão com dois ou mais anos de atraso escolar; no 1º ano do Ensino Médio o total sobe para 30 de cada 100.

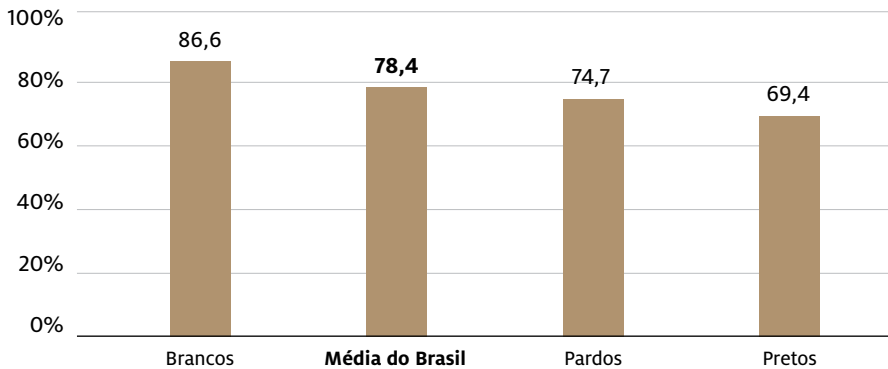
No entanto, apesar da quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental, mais de 20% dos jovens não concluem a etapa até os 16 anos (Gráfico 5). São dados que evidenciam as grandes desigualdades no país: enquanto o percentual de conclusão até os 16 anos chega a 87,1% no Sudeste, no Nordeste, é de 68,8%. Há diferenças bastante expressivas também no percentual dos que concluem o Ensino Fundamental nessa idade segundo a raça/cor (Gráfico 6), o nível socioeconômico (Gráfico 7) e a área da moradia, se urbana ou rural (Gráfico 8).

GRÁFICO 5
JOVENS DE 16 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL
POR REGIÃO DO PAÍS (%)



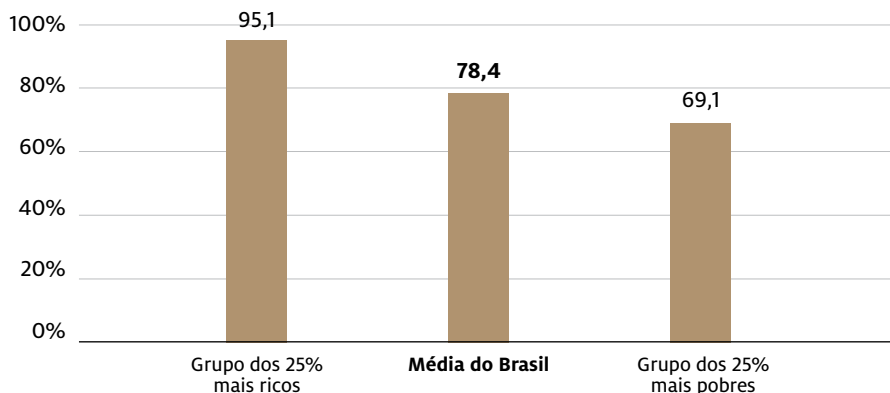
Fonte: Pnad Contínua 2019/IBGE.

GRÁFICO 6
JOVENS DE 16 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL
SEGUNDO A RAÇA/COR (%)



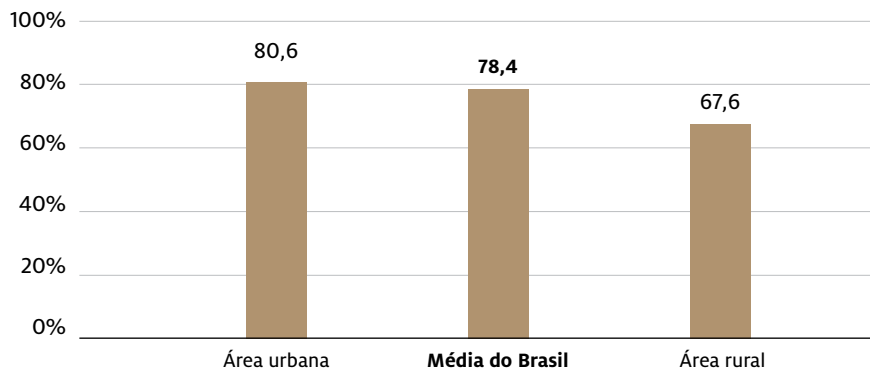
Fonte: Pnad Contínua 2019/IBGE.

GRÁFICO 7
JOVENS DE 16 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL
SEGUNDO O NÍVEL SOCIOECONÔMICO (%)



Fonte: Pnaed Contínua 2019/IBGE.

GRÁFICO 8
JOVENS DE 16 ANOS QUE CONCLUÍRAM O ENSINO FUNDAMENTAL
SEGUNDO A ÁREA DA MORADIA (%)



Fonte: Pnaed Contínua 2019/IBGE.

O QUE OS ALUNOS SABEM

Dados do Saeb 2019 mostram que, no 5º ano, 57% dos estudantes sabem o adequado em língua portuguesa, e 47%, em matemática. As notas médias padronizadas para essas disciplinas foram, respectivamente, 214,64 e 227,88. De acordo com a escala de proficiência do Saeb, isso significa que, em língua portuguesa, ao término do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os alunos provavelmente são capazes de identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música, reconhecer assuntos comuns a duas reportagens e perceber o efeito de humor em piadas, entre outras habilidades. Todavia, na média, ainda não conseguem, por exemplo, diferenciar opinião de fato em reportagem e inferir informação em poemas, reportagens e cartas.

No 9º ano, 36% dos estudantes apresentam aprendizado adequado em língua portuguesa, e 18%, em matemática. As notas médias padronizadas são, respectivamente, 260,13 e 263,02. Isso indica que, ao concluírem o Ensino Fundamental, os alunos provavelmente conseguem, por exemplo, identificar opinião e informação explícitas em fábulas, contos, crônicas e reportagens, mas não interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador para medir a qualidade da Educação brasileira, mostra que, em 2019, apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental bateram a meta: o ciclo atingiu 5,9 pontos e a meta era 5,7. Ainda assim, é preciso destacar que o ritmo de crescimento desacelerou: foi de apenas 0,1 ponto em comparação com 2017. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Ideb subiu 0,2 ponto e ficou em 4,9, não alcançando a meta de 5,2.

Nos anos iniciais, avanços sobretudo nos modelos de gestão escolar e na formação de professores permitiram a 445 municípios brasileiros chegar a um Ideb 7 ou superior, considerando a rede pública. Nos anos finais, a situação é bem diferente, e inclusive os municípios que se destacam nos anos iniciais não conseguem se manter no mesmo patamar. Apenas seis redes de ensino públicas obtiveram Ideb 7 ou superior (quatro no Ceará e duas em Alagoas), a maioria delas de pequeno porte.

Muitas razões levaram os anos finais a ter desempenho inferior aos iniciais, a começar pelo fato de que, como a aprendizagem é um processo contínuo, a absorção de conhecimento em séries mais avançadas depende dos saberes consolidados nos anos anteriores. Sem ações específicas e individualizadas para solucionar as defasagens dos estudantes, elas se aprofundarão progressivamente.

Além disso, os anos finais exigem dos professores não só que lidem com salas mais heterogêneas, com estudantes em diferentes níveis, como também que ensinem conteúdos mais complexos, e nem todos têm formação adequada para tal. Segundo dados de 2019 do Inep, nos anos iniciais, 66,1% dos professores têm formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam; nos anos finais, a taxa cai para 53,2%.

A própria mudança de ciclo impacta a vida da criança, que passa a ter vários professores em vez de um só e muitas vezes muda de escola. Tudo isso requer adaptação.

Eixo 1

Políticas para professores

A discussão sobre formação de professores é imprescindível para qualquer país que busque ter docentes mais eficazes, preparados para lidar com as complexidades do dia a dia em sala de aula e aptos a auxiliar cada um de seus alunos a desenvolver todo o seu potencial. Dadas sua importância e sua abrangência, o tema é aqui dividido em formação inicial e formação continuada.

FORMAÇÃO INICIAL

Em 2020, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 87% dos professores da Educação Básica tinham ao menos o Ensino Superior completo. O índice representa um avanço em relação a 2010, quando 69% dos docentes apresentavam o mesmo nível de escolaridade. Ter concluído um curso superior, todavia, não significa que os professores têm formação adequada à série e/ou disciplina que lecionam. Nesse caso, é preciso verificar o Indicador de Adequação da Formação Docente, também do Inep, que traz resultados menos positivos: em 2020, entre os docentes da Educação Infantil, 58,6% tinham formação adequada (formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam); nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eram 69,5%; nos anos finais, 56,7%; e no Ensino Médio, 65,2%.

Para além de se ter ou não a formação considerada adequada, é fundamental discutir também como ocorreu essa formação, qual a qualidade dela e se desenvolveu os conhecimentos e as habilidades necessários a um profissional que precisa lidar com diferentes desafios e salas que reúnem estudantes com níveis heterogêneos

de aprendizagem. Nesse sentido, pesquisas recentes mostram que há muitos desafios: em 2017, 61% dos ingressantes em cursos de pedagogia e licenciaturas estavam na modalidade ensino a distância (EAD), revela o estudo *Formação inicial de professores no Brasil*, do movimento Todos Pela Educação (2019). Isso não seria um problema se os cursos tivessem a mesma qualidade dos presenciais, mas não é o que, em geral, acontece: 75% dos concluintes de licenciaturas e pedagogia EAD tiveram uma média de desempenho no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) inferior a 50 pontos, em comparação a 65% da modalidade presencial, conforme o mesmo estudo.

Ademais, a modalidade EAD dos cursos de formação de professores vai na contramão de solucionar um dos principais problemas apontados por educadores e especialistas: o excesso de teoria e a falta de prática docente. Isso faz com que, ao final da graduação, muitos se sintam despreparados para a profissão.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Diferentemente da formação inicial, cujas mudanças dependem de políticas públicas integradas e de muito diálogo com as universidades que oferecem esses cursos, no caso da formação continuada, estados e municípios têm mais poder de atuação e transformação. Se bem implementadas, as mudanças podem surtir efeito rápido.

A formação continuada é essencial para a atualização e a capacitação ininterruptas dos profissionais, tornando-se decisiva quando a formação inicial foi deficitária. Dados dos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 mostram que os professores brasileiros valorizam a formação continuada: perguntados sobre o nível de contribuição das atividades formativas e dos cursos realizados no ano, mais de 70% dos docentes disseram que contribuíram razoavelmente ou muito para “compreender o processo de aprendizagem”, “aprofundar meus conhecimentos sobre as disciplinas que leciono”, “aprimorar os processos avaliativos de sala de aula”, “colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos” e “aprimorar as metodologias de ensino”.

Já os questionários do Saeb da edição anterior, de 2017, revelam que 88,2% dos professores gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos; o percentual foi superior a 80% em todos os estados. As principais razões, segundo eles próprios, para não terem participado de mais atividades foram: “não tinha disponibilidade de tempo” (64,8%), “houve conflito com o meu horário de trabalho” (64%), “o desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar” (56,1%) e “não houve oferta na minha área de interesse” (40,6%).

Esses dados evidenciam que, mais do que oferecer cursos, palestras etc., as redes precisam assegurar as condições mínimas necessárias para que os profissionais participem desses encontros formativos. As secretarias de Educação e escolas que mais se destacam no quesito fazem o seguinte: oferecem formações continuadas em serviço, ou seja, já incluídas na carga horária do professor e previstas no calendário escolar, de modo a não sobrecarregar o profissional nem causar prejuízo aos alunos por ficarem sem aula.

Outra boa prática identificada na pesquisa *Educação que faz a diferença* e na série *Excelência com equidade* é a oferta de formações em várias datas durante o ano, abrangendo tanto o que a rede acha importante que os professores dominem como as temáticas em que eles têm interesse em se aprofundar. Além disso, muitas das redes com bons resultados educacionais utilizam as formações como mecanismos de valorização dos profissionais, convidando aqueles que mais se destacam no município ou no estado a ministrar cursos aos colegas.

ESTRUTURA E FREQUÊNCIA DAS FORMAÇÕES

Os estudos analisados mostram que as redes com bons indicadores educacionais têm uma política de formação continuada clara e estruturada, que se configura como parte fundamental das estratégias para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes. A seguir apresentam-se as principais boas práticas em relação à estrutura e frequência das formações continuadas.

FORMAÇÕES DEFINIDAS COM BASE NAS REAIS NECESSIDADES DOS PROFESSORES

A Secretaria de Educação determina alguns temas das formações, de acordo com os objetivos que pretende alcançar com os profissionais, e envolve educadores de toda a rede. Outras temáticas são definidas de acordo com as demandas dos próprios professores ou com base nas defasagens diagnosticadas por coordenadores e diretores escolares por meio da observação de sala de aula e/ou das avaliações diagnósticas aplicadas aos estudantes.

Raph Gomes, que foi superintendente de Educação nas secretarias de Educação de Goiás e do Paraná, conta que, nas duas redes, ele e sua equipe buscaram realizar formações mais específicas de cada componente curricular e ano/série para apoiar o trabalho dos professores de maneira mais prática em seu dia a dia. Eles analisavam as avaliações diagnósticas e procuravam desenvolver com os professores as habilidades em que os alunos tiveram desempenho mais baixo. “Para isso, convidamos os professores em que as turmas tinham atingido resultados satisfatórios a compartilhar com os colegas como haviam desenvolvido aqueles conteúdos”, explica Gomes.

“A formação continuada é oferecida em diversos formatos. Ocorre semanalmente na escola durante o horário de planejamento, quando o coordenador pedagógico e os professores da mesma série ou disciplina discutem o plano semanal e abordam questões que, no momento, se apresentam como objeto de formação. Ainda na escola, a cada 15 dias, há uma dinâmica mais estruturada de formação continuada, que trata de temas definidos com base na prática de observação de aulas por parte dos coordenadores e por demanda dos professores. Os temas recorrentes são: BNCC [Base Nacional Comum Curricular], gestão de sala de aula, escrita e linguagem. No âmbito da secretaria, ocorre a ‘Foco’, ação de formação continuada desenvolvida a cada dois meses, em sessões de oito horas, para coordenadores e diretores. A jornada pedagógica é outra estratégia, que acontece no início do ano letivo, direcionada para todos os educadores da rede; tem duração de uma semana e conta com palestrantes externos à rede municipal.” – Licínio de Almeida (BA)

“Educadores relataram que as formações ocorrem durante todo o ano, e nelas são abordados, além das orientações curriculares, as dificuldades e os desafios que os professores encontram em sua rotina na sala de aula.” – Rio Branco (AC)

FORMAÇÕES FREQUENTES EM LOCAIS ESPECÍFICOS

A importância dada à formação continuada é verificada, entre outros fatores, pela existência de centros ou órgãos destinados exclusivamente a pensar e organizar esses encontros. Há municípios com programas avançados de formação continuada que não possuem centros exclusivos para tal e os oferecem na própria Secretaria de Educação ou nas escolas.

“O município conta com um Centro de Formação de Professores que oferece formações durante todo o ano letivo, realizadas, em sua maioria, por formadores capacitados (docentes). Os professores, coordenadores e gestores também dão formação em suas escolas. Há formações de caráter macro em alguns momentos do ano, e outras que acontecem conforme solicitação das unidades de ensino.” – Lucas do Rio Verde (GO)

“As formações são realizadas durante todo o ano: os professores têm cinco formações no Centro de Formação e cinco na própria escola conduzidas pelo orientador pedagógico.” – Farroupilha (RS)

FORMAÇÕES COMO MECANISMO DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E DE COESÃO DA REDE

Observa-se em algumas redes que a formação continuada, além de ter como objetivo a qualificação e a atualização do corpo docente, dos gestores e dos técnicos das escolas e das secretarias, também funciona como um mecanismo não monetário de valorização desses profissionais. Isso é feito, principalmente, pela escolha daqueles que mais se destacam em suas áreas de atuação para que ministrem cursos e palestras aos colegas – uma forma de reconhecê-los pelo bom desempenho.

“A secretaria trabalha com formação continuada de professores, que ocorre durante todo o ano letivo. As formações são realizadas, em sua maioria, por formadores capacitados da própria rede, ou seja, os docentes, coordenadores e gestores mais preparados dão formação aos colegas. Outro fator relevante a destacar é que há formações específicas para trabalhar com os descritores de cada série e, especialmente, os exigidos no Saeb.” – Coruripe (AL)

“Segundo professores e gestores, as formações ocorrem durante todo o ano e são ministradas por profissionais de Educação da própria rede. Nelas, são abordadas, além das orientações curriculares, as dificuldades e os desafios que os professores encontram em sua rotina na sala de aula.” – Rio Branco (AC)

Outra boa prática identificada é a oferta de formação continuada aos diversos atores escolares, mesmo àqueles que não estão em sala de aula, como merendeiras e porteiros, por entender que todos fazem parte da unidade de ensino e contribuem a sua maneira para o processo educativo. Por isso, tal qual professores e gestores, eles também devem estar bem capacitados para a função que exercem.

“No início de cada ano letivo, acontece a ‘Jornada Pedagógica’, com duração de três dias. Também ocorrem mais três formações ao longo do ano chamadas de ‘Devolutivas’, com duração de um dia. Há ainda formações-relâmpago sempre que um novo programa ou projeto é proposto pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). As formações costumam ocorrer por grupos de disciplinas e séries. A Semed também promove formações frequentes para os demais atores da equipe escolar, como merendeiras, porteiros, secretários etc.” – Benevides (PA)

FORMAÇÕES EM SERVIÇO

A falta de tempo e o conflito com o horário de trabalho foram as principais razões que impediram professores de participar de mais formações continuadas, como mostraram os dados dos questionários do Saeb 2017. Uma boa prática para não sobrecarregar os

profissionais e assegurar que possam usufruir as atividades é incluí-las no calendário letivo e na carga horária, usando, por exemplo, o horário de trabalho coletivo pedagógico (HTPC).

“A formação continuada já se encontra incluída na carga horária do professor. É ofertada no contraturno e com periodicidade, conforme a temática a ser trabalhada. Todos os professores ressaltaram a importância dessa formação e do nivelamento de conhecimento com todos que integram a rede.” – Teotônio Vilela (AL)

“São realizados encontros mensais na secretaria, com quatro horas de duração, divididos por disciplina e série. O conteúdo dessas formações se estende para as formações ocorridas nas escolas, duas vezes por mês. Os cursos e formações acontecem sempre dentro da hora atividade dos professores.” – Ijuí (RS)

“A Secretaria de Educação oferece formação continuada bimestral aos professores. As formações são realizadas por servidores da rede, durante dois dias, focadas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, e com base nos descritores das avaliações externas. Também há formação na própria escola, com foco no estudo da BNCC, e palestras eventuais sobre temas diversos. Todas as capacitações são realizadas em datas predefinidas de acordo com o calendário escolar, para não prejudicar nem o aluno (falta de aulas) nem o professor (excesso de carga horária).” – Paraíso do Tocantins (TO)

Além de apoiar o trabalho docente de maneira prática, no dia a dia, e funcionar como mecanismo de capacitação, qualificação e valorização dos profissionais, a formação continuada também serve para a troca de conhecimento entre as diversas unidades de ensino da rede. É uma forma de garantir que todos estejam alinhados e as boas práticas de gestão escolar, sala de aula, didática etc. sejam compartilhadas. Uma das possibilidades de fazer isso é reunir nos cursos, palestras e oficinas professores de uma mesma área do conhecimento e/ou de uma mesma série/etapa.

“São ofertados regularmente cursos de formação continuada aos profissionais da rede de modo organizado e sistematizado para que haja interação entre os professores das diversas escolas que atuam na mesma área de conhecimento. Por exemplo: todos os professores de língua portuguesa do 1º ano se reúnem a cada quinze dias, às sextas-feiras. As escolas recebem previamente um cronograma das atividades permanentes, de modo que possam adequar seus horários e os professores da disciplina não estejam em sala de aula naquele dia.” – Teresina (PI)

FORMAÇÕES DE PROFESSORES NA PANDEMIA

As formações ocorridas na pandemia foram fundamentais tanto no sentido de acolher emocionalmente os profissionais de Educação como no de prepará-los para a nova realidade, que exigiu o rápido domínio de habilidades até então pouco exploradas, entre elas as de gravar vídeos de conteúdos pedagógicos e dar aulas por meio de aplicativos de videochamada.

A rede municipal de Santa Cruz (PB) atuou de maneira interessante. Em 2020, realizou um trabalho de escuta e acolhimento com uma psicóloga da rede, ação bem-vista pelos educadores. “Ela apresentou pra gente várias estratégias eficientes para fazer no dia a dia; anotei muita coisa desse encontro”, conta uma das professoras participantes.

Com apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a rede ofereceu, em 2021, oficinas mensais de formação com temas que foram de gestão escolar a saúde mental. Houve ainda um simpósio com a presença do filósofo Mario Sergio Cortella. Manter as formações, mesmo que a distância e em uma dinâmica diferente, foi uma das estratégias da rede para continuar próxima aos professores e para que eles não se sentissem sozinhos e desamparados perante os novos desafios que lhes foram impostos pela crise sanitária.

ANÁLISE DE ESPECIALISTA

FORTALECENDO A PROFISSÃO DOCENTE: PROPOSTAS PARA AS REDES DE ENSINO BRASILEIRAS

Gabriela Moriconi, doutora em administração pública e governo pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP) e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, onde participa de estudos nas áreas de políticas educacionais, avaliação e indicadores educacionais, e, principalmente, políticas docentes, com foco em temas como salários, condições de trabalho, formação inicial e continuada e avaliação.

Pode-se afirmar que existe um consenso em torno da importância dos professores para a melhoria da qualidade de um sistema educacional. O grande desafio que se apresenta às redes de ensino é, porém, implementar políticas para que cada estudante tenha, durante toda a sua vida escolar, professores que consigam atuar para promover seu direito a uma Educação de qualidade. Esse desafio pode ser dividido em três partes:

1. atrair e contratar candidatos com alto potencial;
2. garantir formação e apoio à melhoria contínua do trabalho docente;
3. oferecer condições favoráveis a uma atuação docente de qualidade.

Dado tamanho desafio, este texto possui dois propósitos:

- a. apresentar o que países com melhores resultados educacionais fazem para fortalecer a profissão docente, fundamentados pela literatura especializada;
- b. discutir recomendações acerca do que as redes de ensino brasileiras podem fazer com base nessas e em outras experiências, tendo em vista os desafios próprios do contexto brasileiro.

1. ATRAIR E CONTRATAR CANDIDATOS COM ALTO POTENCIAL

Em 2017, especialistas internacionais realizaram um estudo sobre as políticas docentes de alguns dos sistemas educacionais com melhores desempenhos do mundo: Austrália (Nova Gales do Sul e Vitória), Canadá (Alberta e Ontário), Finlândia, Singapura e Xangai (China) (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2017).

REMUNERAÇÃO ATRATIVA

Nesses sistemas educacionais, a docência é uma profissão respeitada e valorizada, com alto *status* social. Em decorrência disso, há uma abundância de candidatos, os quais passam por processos rigorosos de seleção antes mesmo de ingressarem nos cursos de licenciatura. Uma medida dessa valorização é a remuneração: nos cinco casos estudados, os salários dos professores estão entre 90% e 105% da média recebida por profissionais com o mesmo nível de escolaridade, mas em outras ocupações (*ibidem*).

O Brasil avançou nesse sentido ao definir como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) equiparar os rendimentos dos docentes aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente (BRASIL, 2014). Esse parâmetro, além de ser alinhado ao que praticam os sistemas educacionais com melhores resultados, também é recomendado pela literatura nacional e internacional (ALLEGRETTO; CORCORAN; MISHEL, 2004; HERNANI-LIMARINO, 2005; MORICONI, 2008; ALVES; SONOBE, 2018).

De 2014, quando se estabeleceu a meta, a 2020, ano em que era previsto seu cumprimento, a relação entre os salários de professores e os de outros profissionais com escolaridade similar passou de 66,3% para 78,5% no país (OPNE, 2021). A meta foi praticamente alcançada na região Centro-Oeste, com os docentes chegando a receber 95,4%, em média, da remuneração dos demais profissionais. Entre as redes estaduais, as do Maranhão, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, nessa ordem, ofereceram os melhores salários-base em 2018 (CALÇADE, 2018). É preciso produzir estudos que investiguem como essas redes conseguiram viabilizar a melhoria da remuneração dos professores dados os desafios orçamentários existentes. Esse tipo de estudo não foi encontrado e poderia contribuir para apoiar a implementação desse tipo de política pelas redes do país que ainda não o fizeram.

A remuneração, porém, é apenas um dos aspectos relativos aos contratos de trabalho que têm de ser revistos no Brasil para aumentar a atratividade da carreira docente, incentivar a permanência na profissão e favorecer uma atuação que garanta o direito dos estudantes a uma Educação de qualidade.

CONTRATOS DE TRABALHO ADEQUADOS

Nos sistemas educacionais de países desenvolvidos de modo geral – não somente daqueles com melhores resultados –, as escolas regulares funcionam em turno único e os professores possuem um contrato de trabalho com um empregador só, atuando, salvo raras exceções, em tempo integral em apenas uma escola (MORICONI; GIMENES; LEME, 2021). Além disso, esses países garantem que os docentes não passem quase toda a sua jornada em sala de aula. Nos sistemas com melhores resultados, os professores lecionam, por semana, entre 15 horas em Xangai e 27 em Alberta (Canadá), sendo a média dos países da OCDE de 20 horas semanais (OECD, 2019). Vale destacar que, em geral, o período de trabalho fora de sala de aula é aproveitado na unidade escolar, não em local de livre escolha do docente.

Lecionar em apenas uma escola de uma rede de ensino é uma condição que permite ao professor se engajar plenamente nas atividades da comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Também favorece o trabalho dos gestores: não tendo de “dividir” o docente com outra rede ou escola, não sofrerão as consequências de eventuais más condições de trabalho sobre as quais não podem incidir.

Além disso, contar com um tempo extraclasse adequado é imprescindível não só para que os professores planejem aulas, corrijam tarefas e atendam alunos. Em sistemas educacionais com melhores resultados, esse tempo é utilizado também para a colaboração entre os docentes e para seu desenvolvimento profissional, de modo que eles possam trabalhar em conjunto no preparo, na observação e análise de aulas, por exemplo (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2017).

Tendo em vista esses apontamentos, considera-se ser necessária uma mudança de paradigma por parte das redes estaduais e municipais de ensino do país. É preciso que elas empreendam, conjuntamente, uma série de esforços para que a mudança se concretize e os docentes sejam cada vez menos tratados como “fornecedores de aulas” de uma rede e cada vez mais como professores de uma unidade escolar. Esses esforços incluem:

- **Tempo adequado para as atividades extraclasse.** É preciso reservar um tempo adequado da jornada de trabalho docente para as atividades pedagógicas fora da sala de aula. Nesse sentido, seria desejável que o Brasil tivesse condições semelhantes às de países como Portugal e Inglaterra, que estão próximos da média da OCDE, onde os professores lecionam cerca de 20 horas semanais (OECD, 2019). Porém, tendo em vista o patamar em que o país se encontra, entende-se como mais viável garantir inicialmente o alcance de um terço da carga horária previsto na Lei do Piso (BRASIL, 2008), aproximando-nos da situação mais comum em Alberta (Canadá), onde os professores lecionam 27 horas por semana, em média. Para citar alguns exemplos, em 2016, sete das 26 redes municipais de capitais cumpriam o limite máximo de dois terços em interação com estudantes para todas as jornadas de trabalho (Boa Vista, Florianópolis, Macapá, Manaus, Rio de Janeiro, Salvador e Teresina) e cinco cumpriam parcialmente, ou seja, para parte de suas jornadas (Aracaju, João Pessoa, Porto Alegre, Porto Velho e São Paulo) (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018).
- **Horas de trabalho fora da sala de aula cumpridas na escola.** Estabelecer que o tempo fora da sala de aula seja usado na própria escola é o segundo esforço nessa direção. Trata-se de uma mudança que, para se concretizar, pode exigir adequação de espaço físico, equipamentos e materiais. Isso viabiliza o desenvolvimento de diversas atividades essenciais ao ensino, como atender e orientar alunos, comunicar-se com responsáveis e participar de iniciativas de formação continuada e de colaboração entre pares. As redes estaduais do Ceará e do Espírito Santo, por exemplo, definem que o tempo destinado às atividades extraclasse, tanto para atividades individuais como coletivas, deve ser vivenciado nas escolas (CEARÁ, 2019; ESPÍRITO SANTO, 2020).
- **Trabalho em apenas uma escola.** Além do cuidado com o tempo fora de sala de aula, é preciso garantir que o docente trabalhe em apenas uma escola, assim como nos países desenvolvidos. Para que isso ocorra, devido à configuração do sistema educacional brasileiro e às formas de contratação de professores no país, não basta uma rede de ensino concentrar a carga horária de um

professor em apenas uma escola. Como os docentes podem ter mais de um emprego (na área da Educação ou fora dela), a rede não conseguirá garantir a permanência do professor em apenas uma unidade escolar a não ser que o contrate com a exigência de dedicação exclusiva. E, para aumentar as chances de que os profissionais aceitem se dedicar com exclusividade a esse emprego, a rede precisa oferecer uma jornada de tempo integral, pagando uma remuneração que se aproxime da média das outras ocupações que requerem o mesmo nível de formação no mercado de trabalho local, conforme indicado anteriormente.

2. GARANTIR FORMAÇÃO E APOIO À MELHORIA CONTÍNUA DO TRABALHO DOCENTE

Embora os sistemas educacionais com melhores resultados contem com cursos de formação inicial de alta qualidade, eles reconhecem que isso não é suficiente. Todos oferecem oportunidades para que os professores continuem aprendendo e aprimorando sua atuação ao longo da carreira, o que inclui não somente a possibilidade de se engajarem em formação continuada e colaboração profissional, mas também a de usarem os conhecimentos e as experiências acumulados para assumir novas funções nas escolas e nas redes (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2017).

PROGRAMAS PARA PROFESSORES INICIANTES

A atenção aos docentes é necessária desde o primeiro dia de trabalho. Nesses sistemas educacionais há programas de apoio aos iniciantes, que, em geral, contam com momentos de formação, socialização com pares e mentoria. Seu objetivo é justamente oferecer o suporte necessário para que os professores possam fazer a transição entre o papel de estudante de licenciatura e o de profissional com segurança, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões complexas, exigida por seu trabalho (*ibidem*). Além de promover uma boa atuação docente, os programas também ajudam a evitar a evasão dos professores iniciantes, cujas taxas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional (OCDE, 2006).

Embora sejam importantes, programas de iniciação à docência ainda são raros no Brasil (ANDRÉ, 2012). O Programa de Tutoria Educacional, desenvolvido pela rede municipal de Manaus (AM), é um desses casos. Nele, professores em estágio probatório recebem formação continuada em serviço, com o acompanhamento de tutores, em sessões focadas em planejamento, ensino, gestão de sala de aula e avaliação (TELES, 2020). O programa conta com uma matriz de competências, a qual serve de referência para que tutores e tutorados analisem as práticas docentes e tomem decisões acerca das ações formativas necessárias.

REFERÊNCIA SOBRE O QUE É UMA ATUAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE

Construir uma referência sobre o que é uma atuação docente de qualidade, de modo a orientar as políticas para professores, é um aspecto estruturante encontrado nos sistemas educacionais com melhores resultados. A maioria dos sistemas analisados por Darling-Hammond e seus colegas adota referenciais profissionais (*professional standards*) por meio dos quais é possível expressar objetivamente o que se espera que os professores saibam e sejam capazes de fazer. Os referenciais podem guiar diversas políticas docentes, tais como a seleção de candidatos para o ingresso na profissão, a oferta de formação continuada e o crescimento na carreira (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2017).

Com a instituição da Base Nacional Comum da Formação Continuada (BNC-FC), o Brasil deu o primeiro passo nessa direção (BRASIL, 2020). A BNC-FC traz expectativas em relação ao conhecimento, à prática e ao engajamento dos docentes, com o objetivo de orientar a formação continuada das redes de ensino.

No entanto, para que exerçam seu papel nessa orientação, os referenciais profissionais devem ser reconhecidos como legítimos por professores, formadores e técnicos responsáveis pela gestão dos processos formativos nas redes. Portanto, para que a BNC-FC se efetive, as redes precisam apropriar-se dela, em processos nos quais seu conteúdo seja analisado e adaptado de acordo com o contexto local, envolvendo os profissionais aqui citados e todos os outros interessados, tanto internos como externos às redes.

FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE NOS REFERENCIAIS PROFISSIONAIS E NAS CARACTERÍSTICAS DE INICIATIVAS EFICAZES

Para além da produção de documentos próprios de referenciais profissionais com base na BNC-FC, as redes terão de repensar seus processos de gestão da formação continuada de maneira que estes passem a ser orientados pelos referenciais. Com a implementação da BNC-FC, sempre que forem definir alguma iniciativa de formação continuada, as redes deverão levar em conta os referenciais profissionais para explicitar e fundamentar o objetivo dessa ação, assim como desenhá-la, executá-la e avaliá-la de acordo com o que eles estabelecem. Isso não significa que as redes precisarão oferecer, ao mesmo tempo, ações que contemplem cada um dos referenciais profissionais. Ao contrário, ter uma definição transparente das expectativas em relação ao trabalho docente lhes possibilitará conhecer as necessidades formativas dos professores, contando com sua colaboração e participação, e, assim, direcionar os esforços formativos para tais necessidades.

Paralelamente à revisão dos processos de gestão, as redes deverão rever o modelo das ações formativas oferecidas a seus docentes. Isso porque muitas delas ainda têm como padrão a oferta de formação continuada por meio de eventos esporádicos, de curta duração, especialmente no formato de palestras, o que acaba tornando a formação “intelectualmente superficial, desconectada de assuntos profundos como o currículo e a aprendizagem, fragmentada e não cumulativa” (BALL; COHEN, 1999, p. 3-4).

Para superar esse modelo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecidas pela mesma resolução que instituiu a BNC-FC, indicam que:

A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, art. 7º, 2020).

Vale ressaltar que essas características recomendadas pelas DCNs baseiam-se nos achados da literatura sobre formação continuada eficaz (MORICONI *et al.*, 2017), tendo potencial para contribuir para a aprendizagem e o aprimoramento do trabalho dos professores participantes.

Para enfrentar os desafios da implementação da BNC-FC e das DCNs, as redes podem contar com as sugestões e recomendações contidas na publicação *BNC-Formação Continuada na prática: implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais*, produzida por uma frente de trabalho que reuniu representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (CONSED; UNDIME, 2021).

3. OFERECER CONDIÇÕES FAVORÁVEIS A UMA ATUAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE

Não basta os professores estarem preparados para atuar conforme as expectativas acordadas nos referenciais profissionais locais, produzidos com base na BNC-FC, nem se mostrarem comprometidos com essa visão: as condições nas quais eles exercem seu trabalho precisam corroborar o tipo de atuação profissional previsto nesses referenciais. Afinal, deve-se reconhecer que as condições de trabalho dos professores são, ao mesmo tempo, as condições de aprendizagem dos estudantes (HIRSCH *et al.*, 2007).

Na ampla gama de condições de trabalho docente, há as que se destacam por sua relação muito próxima com o que ocorre em sala de aula, merecendo atenção especial das secretarias de Educação. Algumas se referem ao volume de trabalho, como o tamanho das turmas, o número total de alunos por professor, os tipos de tarefas atribuídas aos docentes e a quantidade de tempo demandado para cumpri-las. Outras dizem respeito à complexidade do trabalho, como o professor ser formado na área em que leciona e a composição da turma (mais ou menos homogênea) (LEITHWOOD, 2006).

Também existem condições que favorecem uma atuação docente de qualidade, resultando, em conjunto com outros aspectos, na melhoria do desempenho dos estudantes. Em diversas

pesquisas realizadas em redes e escolas de Educação Básica que promovem uma Educação de qualidade no Brasil, os professores encontram as seguintes condições de trabalho (IEDE; IRB, 2020; FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA, 2012; FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO CREDIT SUISSE HEDGING-GRIFFO; ITAÚ BBA, 2015):

- físicas e materiais: escolas contam com infraestrutura adequada e com materiais didáticos para apoiar as práticas pedagógicas em sala de aula;
- de organização: redes cuidam da organização de tempos e espaços escolares para que docentes tenham um bom ambiente para ensinar;
- relacionais: escolas se preocupam com a convivência, buscando oferecer um ambiente agradável e propício ao aprendizado, bem como estabelecendo parcerias com as famílias;
- pedagógicas: redes fornecem as orientações pedagógicas necessárias;
- de apoio externo: redes empreendem esforços para envolver outros serviços do município que apoiem a comunidade escolar, como os das áreas de assistência social e de saúde;
- de escuta: redes levam em conta os diferentes pontos de vista nas definições em geral.

Um sistema educacional que vem implementando muitas das medidas citadas para fortalecer a profissão do magistério é o chileno. Em 2016, um ciclo de políticas docentes que já envolvia referenciais profissionais, avaliação de desempenho e mudanças em remuneração e contratos de trabalho de duas décadas culminou na Lei de Carreira Docente (em espanhol, *Ley de Carrera Docente*). Entre as medidas nela previstas estão um programa com mentores remunerados para iniciantes em seu primeiro ano de docência, melhoria de mais de 25% na remuneração básica e aumento das horas extraclasse de 25% para 35% da jornada semanal máxima de 44 horas. Da experiência chilena, destaca-se não somente o tipo de políticas, mas também como têm sido implementadas: de maneira negociada e gradual. Acordos políticos transversais e instâncias nacionais que os viabilizaram, como comissões e conselhos, foram

muito valorizados. Da mesma forma, a implementação gradual da lei, com início em 2016 e funcionamento pleno previsto para 2026, vem permitindo reunir e fortalecer os recursos financeiros, técnicos, humanos e materiais imprescindíveis para executar as mudanças necessárias (COX, 2012; ELACQUA *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou discutir alguns dos principais desafios em relação às políticas docentes no Brasil, bem como suas possíveis soluções, tomando como referência as políticas adotadas por sistemas educacionais com melhores resultados no mundo e o que diz a literatura especializada no tema.

Há outras tantas iniciativas desenvolvidas por esses sistemas que podem ser discutidas no contexto brasileiro, entre elas a avaliação docente como instrumento para levantar subsídios à formação continuada e possibilitar o acesso a mais oportunidades na carreira docente.

Por outro lado, há ainda diversos desafios no país que também requerem maior atenção de especialistas e gestores, como a alta rotatividade e o absenteísmo docente.

Espera-se, de todo modo, que, ao enfrentar os desafios da atratividade, do apoio ao desenvolvimento profissional e da oferta de condições favoráveis à atuação docente, as redes de ensino brasileiras deem passos importantes na direção do fortalecimento da profissão do magistério e para o enfrentamento de questões como as aqui apontadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEGRETTO, S.; CORCORAN, S.; MISHEL, L. *How does teacher pay compare?: methodological challenges and answers*. Washington: Economic Policy Institute, 2004.
- ALVES, T.; SONOBE, A. K. Remuneração média como indicador da valorização docente no mercado de trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 446-476, abr./jun. 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores ini-

- ciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- BALL, D.; COHEN, D. Developing practices, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional development. *In*: SYKES, G.; DARLING-HAMMOND, L. (ed.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>.
- CALÇADE, P. Professores do Maranhão são mesmo os mais bem pagos do Brasil? *Nova Escola*, 8 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10300/professores-do-maranhao-sao-mesmo-os-mais-bem-pagos-do-brasil>.
- CEARÁ. *Portaria n. 1.589, de 17 de dezembro de 2019*. Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2020 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/277499539/doece-19-12-2019-pg-36?ref=serp>.
- CONSED; UNDIME. *BNC-Formação Continuada na prática: implementando processos formativos orientados por referenciais*

- profissionais. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/php9w8HE3_61a5889f88c53.pdf.
- COX, C. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, v. 21, n. 1, p. 13-43, jan. 2012.
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* *Empowered educators: how high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
- DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A. *How high-achieving countries develop great teachers: research brief*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2010.
- ELACQUA, G. *et al.* *Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?* Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.
- ESPÍRITO SANTO. *Portaria n. 140-R, de 23 de novembro de 2020*. Define procedimentos para a elaboração, aprovação e alteração do Calendário Escolar do ano letivo de 2021, no âmbito da Educação Básica, nas unidades escolares da rede pública estadual do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20140%20calend%C3%A1rio%20escolar%202021.pdf>.
- FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO CREDIT SUISSE HEDGING-GRIFFO; ITAÚ BBA. *Excelência com equidade: os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Fundação Lemann; Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo; Itaú BBA, 2015.
- FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA. *Excelência com equidade: dois estudos, um qualitativo e um quantitativo, sobre escolas que conseguem bons resultados com alunos de baixo nível socioeconômico*. São Paulo: Fundação Lemann; Itaú BBA, 2012.
- HERNANI-LIMARINO, W. Are teachers well paid in Latin America countries?: relative wage and structures of returns of teachers. *In: VEGAS, E. (org.). Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington: World Bank, 2005.
- HIRSCH, E.; EMERICK, S.; CHURCH, K.; FULLER, E. *Teacher working conditions are student learning conditions: a report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey*. Center

for Teacher Quality: Chapel Hill, 2007.

- IEDE; CTE-IRB. *Educação que faz a diferença: boas práticas no Ensino Fundamental*. São Paulo: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional; Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, 2020. Disponível em: https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EQFD_final.pdf.
- JACOMINI, M.; GIL, J.; CASTRO, E. Jornada de trabalho docente e cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio/ago. 2018.
- LEITHWOOD, K. *Teacher working conditions that matter: evidence for change*. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario, 2006.
- MORICONI, G. M. *Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras?: uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.
- MORICONI, G. M. *et al. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC, v. 52).
- MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; LEME, L. F. *Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão – relatório de política educacional*. São Paulo: D3E; FCC, 2021.
- OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.
- OECD. *Talis 2018 results (volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- OPNE. Meta 17: valorização do professor. *Observatório do Plano Nacional de Educação*, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/valorizacao-do-professor>.
- TELES, N. C. O Programa de Tutoria Educacional da Semed/Manaus: contribuições ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. *Revista Profissão Docente*, v. 20, n. 45, p. 1-19, set./dez. 2020.

Eixo 2

Avaliação e monitoramento da aprendizagem

A avaliação e o monitoramento contínuo da aprendizagem dos estudantes são pontos-chave da atuação das redes e escolas com bons resultados educacionais analisadas nos estudos *Educação que faz a diferença* e na série *Excelência com equidade*. Outras pesquisas, como *A Educação não pode esperar* e *Planejamento das redes de ensino para a volta às aulas presenciais: saúde, permanência e aprendizado*, mostram que o acompanhamento próximo dos estudantes também foi um fator decisivo na atuação dos municípios e estados que conseguiram manter os alunos vinculados às escolas e realizando as atividades impressas ou *online* durante o período de interrupção das aulas presenciais.

Pode-se dizer que as redes que se destacam nesse quesito utilizam instrumentos de monitoramento diversos: além das avaliações nos âmbitos federal, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), estadual e municipal, há avaliações constantes, elaboradas pelos professores de cada turma, e um acompanhamento sistemático dos alunos em sala de aula e em relação às tarefas de casa. Muitas secretarias adotam sistemas integrados de gestão, nos quais se registram dados quantitativos das turmas (frequência escolar, desempenho em avaliações etc.) e também qualitativos (atividades desenvolvidas em sala de aula, principais dificuldades etc.).

O principal ganho do monitoramento é permitir que as intervenções pedagógicas se realizem de maneira mais ágil, sem a necessidade de chegar ao final do bimestre para descobrir que o estudante não aprendeu o esperado. Com o monitoramento, os professores, com o apoio dos coordenadores e do diretor de sua

escola, criam planos de ação com foco nos estudantes com mais dificuldade, para evitar que as defasagens se acumulem e garantir a aprendizagem de todos – por exemplo, fazem revisões, buscam formas alternativas de apresentar os conteúdos, indicam os alunos para o reforço escolar etc.

Os estudos citados revelam a existência de algumas estruturas comuns na maior parte das redes mapeadas que são fundamentais para um bom acompanhamento e diagnóstico das aprendizagens dos estudantes. São elas:

a. Existência de um órgão para pensar as avaliações

Sobral (CE) é um exemplo de município que possui uma entidade externa para elaborar, aplicar e corrigir as avaliações. Isso não é um definidor da qualidade das atividades, mas demonstra a importância que o tema tem dentro da rede.

“São realizadas avaliações semanal, quinzenal, mensal e semestralmente. Ressalte-se que a avaliação semestral é feita pela Casa da Avaliação de Sobral, entidade externa responsável pelas avaliações no município.” – Sobral (CE)

b. Rede com avaliações padronizadas e escolas com autonomia para criar as próprias avaliações

Por exemplo, na cidade de Cruz (CE), quinzenalmente se realizam avaliações para checar o aprendizado dos descritores trabalhados no período, com material fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. Em Teresina (PI), há avaliações padronizadas e feitas pela própria rede, semanalmente. O mesmo ocorre em Novo Horizonte (SP), em que toda sexta-feira se aplicam avaliações para garantir que o professor avance com o conteúdo curricular somente com a certeza de que os alunos aprenderam o que era esperado naquela semana.

“Semanalmente os alunos do 5º e 9º anos da rede participam de um simulado-padrão. Há, ainda, avaliações bimestrais, também padronizadas. Mensalmente as escolas fazem as próprias avaliações.” – Teresina (PI)

c. Avaliação dos estudantes por meio de instrumentos diversos

Alguns estudantes demonstram melhor o que aprenderam em provas escritas; outros, por meio de projetos e trabalhos em grupo. Por isso, para conseguir um diagnóstico mais preciso de cada um, é fundamental realizar mais de uma forma de avaliação – prática adotada pelas redes com resultados educacionais de destaque.

“A cada bimestre são usados ao menos três instrumentos avaliativos, como trabalho em grupo e individual, provas escritas, além dos diversos projetos desenvolvidos pelas escolas, tais como Oficina de Leitura e Mala Viajante. As escolas podem também incluir a nota de simulados que aplicam. Com relação às avaliações diagnósticas, a orientação da secretaria é a de não usar o resultado para compor a nota dos alunos.” – Anicuns (GO)

“Para os alunos do 1º ano, há uma Ficha de Avaliação Individual, que registra continuamente o desenvolvimento da aprendizagem. Para os estudantes do 2º ao 9º anos, a avaliação é feita de maneira diagnóstica, contínua e cumulativa, pelo Instrumento de Acompanhamento do Desempenho, com pontuações bimestrais para os seguintes itens: trabalhos coletivos; avaliações escritas; leitura e produção de texto; tarefas de casa; atividades individuais; atividades de campo ou pesquisa. Após checagem das fichas, ao verificar alguma deficiência do aluno, o professor deve planejar a recuperação imediata no curso das aulas ou recuperação paralela no contraturno.” – Ji-Paraná (RO)

d. Utilização de sistema de gestão para acompanhamento dos estudantes

A adoção de sistemas de gestão aparece como uma boa prática na medida em que as secretarias usam essas plataformas para acompanhar todo o histórico escolar do aluno e registrar, além de sua presença, notas, ocorrências disciplinares e outras informações que julgam relevantes. Em geral, cada estado e/ou município tem um sistema próprio. O importante é possibilitar ao gestor essa visão sistêmica da rede, para que consiga identificar quais escolas e estudantes são mais vulneráveis e

precisam de um olhar mais atento e de um acompanhamento mais próximo.

Por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde (GO) possui um sistema de gestão de matrículas, planejamento das aulas, controle de frequência dos alunos e acompanhamento das notas de cada um. Por meio do sistema, são gerados gráficos comparativos dos estudantes, mostrando aqueles que estão acima e abaixo da média. Os orientadores pedagógicos da secretaria também obtêm as informações que serão discutidas em reuniões com os coordenadores pedagógicos de cada escola, que, por sua vez, se comprometem a repassá-las aos professores.

“Há três anos a Semed [Secretaria Municipal de Educação] utiliza o Sige [Sistema Integrado de Gestão Escolar]. O sistema permite acompanhar o planejamento pedagógico do professor, o registro da aula, a frequência do aluno, avaliações e notas. Na Semed, os coordenadores monitoram a atuação dos professores por meio do registro de aulas e frequência. Aos diretores e coordenadores das escolas, há a possibilidade de fazerem observações para o professor no próprio sistema. Os alunos e pais consultam a frequência e as notas. O Sige também é utilizado para matrículas, transferências e emissão do histórico escolar. Nas avaliações bimestrais, relatórios de desempenho das escolas, de salas de aula e de disciplinas são extraídos do Sige para serem trabalhados com os coordenadores das escolas, que repassam aos diretores e professores os resultados. Com base nesse acompanhamento, são planejadas as intervenções.” – Porto Franco (MA)

“A secretaria, além de possuir uma plataforma de acompanhamento, dispõe de um sistema inteligente que a interliga a todas as suas escolas, monitorando tanto a frequência dos servidores como a de todos os alunos, por meio da leitura facial digital. O sistema também faz a gestão do ponto eletrônico, da secretaria escolar, da merenda, do transporte etc., e há a possibilidade de expansão para outras áreas.” – Teotônio Vilela (AL)

“O município usa a plataforma do Instituto Ayrton Senna e acompanha, por meio dela, a leitura, a escrita, a oralidade, a aprovação

bimestral e a frequência do aluno e do professor. O sistema permite o monitoramento por aluno e por turma e é alimentado pela Secretaria de Educação com as informações fornecidas pelas escolas. A interpretação dessas informações é essencial para a identificação de problemas nas turmas ou nas unidades e a realização de ações corretivas.” – Licínio de Almeida (BA)

e. Acompanhamento individualizado dos estudantes

Tão importante quanto ter uma visão geral do sistema é realizar um acompanhamento individualizado dos alunos, buscando conhecer sua história e seus desafios. No âmbito da Secretaria de Educação, evidentemente, isso é mais fácil de ocorrer nas redes pequenas do que nas maiores. Contudo, nas escolas, é fundamental que exista. Algumas redes não possuem plataformas de gestão, mas fazem esse monitoramento de maneira efetiva por meio de planilhas, como é o caso de Jacaraci (BA).

“A rede não utiliza plataforma, e sim planilhas, por meio das quais realiza o monitoramento de frequência e rendimento dos alunos, por disciplina, por turma e por escola. O controle do rendimento individualizado por aluno é feito na escola. A análise dessas informações permite identificar unidades que apresentam baixo desempenho para que sejam tomadas ações específicas pela coordenação pedagógica da secretaria.” – Jacaraci (BA)

f. Observações frequentes de sala de aula

Prática recorrente nas redes com bons resultados, a observação de sala de aula não só permite que coordenadores e gestores tomem ciência das dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia e possam auxiliá-los em relação, por exemplo, à didática, à gestão de sala ou à condução do tempo pedagógico, como também fornece insumos importantes para os momentos formativos. No entanto, as redes analisadas indicam que, para que seja efetiva, a observação precisa ser bem comunicada e acordada com os professores, garantindo, assim, que eles não a vejam como um instrumento de controle.

“Foi criado por lei [Lei Complementar nº 5.044/2017] o cargo de superintendente escolar, vinculado à rede, que possui, entre outras atribuições, a de realizar visitas sistemáticas – geralmente uma vez por semana – às escolas. Nessas visitas são feitas observações em sala de aula. O superintendente preenche uma ficha na qual avalia com ‘muito evidente’, ‘pouco evidente’ ou ‘não se aplica’ algumas categorias, como: acolhida dos alunos pelos professores; gestão do espaço; gestão da aprendizagem; e conteúdos e interações.” – Teresina (PI)

AS AVALIAÇÕES COMO BASE PARA MUDANÇAS

Em Anicuns (GO), a Secretaria Municipal de Educação orienta as escolas a não usar as avaliações diagnósticas para compor a nota dos alunos, já que seu principal objetivo é orientar o trabalho dos professores e da equipe gestora como um todo, indicando quais são os conteúdos que os estudantes dominam e quais lhes apresentam dificuldades e precisam ser revistos. Anicuns é apenas um dos municípios pesquisados que usam as avaliações diagnósticas como base para mudanças.

Longe de rotular alunos, turmas ou unidades de ensino, as avaliações servem para corrigir eventuais desalinhamentos entre os objetivos de aprendizagem e a realidade.

Muitas das redes com bons resultados educacionais as utilizam como subsídio para orientar desde a composição de turmas e a didática adotada em sala de aula até a escolha do material didático, a organização do reforço escolar e o planejamento da formação continuada dos professores.

A seguir, apresentam-se exemplos de como as avaliações podem ser usadas como base para o reforço escolar e para a formação de professores.

a. Avaliações como base para o reforço escolar

O gestor Paulo Magri, que foi secretário de Educação de Novo Horizonte (SP) entre 2001 e 2019, conta que adotava avaliações semanais dos estudantes. “Nós fazíamos avaliações toda sexta-feira e, na segunda, já tínhamos acesso aos resultados. Ter uma rotina de

avaliação é necessário para realizar as intervenções pedagógicas de maneira ágil”, explica. Ele conta que, com base nos resultados dos testes, observava-se em quais habilidades a maioria dos alunos não tinha ido bem e quais turmas haviam atingido bons resultados de aprendizagem nessas mesmas habilidades. Então, os professores dessas turmas compartilhavam com os colegas como trabalharam o conteúdo.

Quando poucos estudantes tiravam nota baixa, o tópico era retomado apenas com eles, com metodologia diferenciada, no horário de aula ou no contraturno, durante o reforço escolar. Caso a avaliação indicasse dificuldade em boa parte da sala, o professor voltava ao assunto antes de avançar. A avaliação semanal, portanto, servia para garantir que nenhum aluno ficasse para trás.

b. Avaliação como base para a formação de professores

Outra característica comum entre as redes e escolas de destaque é o uso das informações contidas nas avaliações diagnósticas para planejar, elaborar e implementar ações pedagógicas. O que os alunos estão ou não aprendendo serve de base para a formação continuada dos professores. O consultor educacional Amaral Barbosa, ex-diretor da escola Miguel Antônio de Lemos, em Pedra Branca (CE), uma das instituições reconhecidas no estudo *Excelência com equidade: os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental*, afirma que as avaliações são um “termômetro” das ações adotadas. “É por meio das avaliações diagnósticas, aplicadas bimestralmente, que nós entendemos se a matriz de habilidades proposta para ser desenvolvida está adequada. Assim, nossas ações são: planejar, executar, avaliar e monitorar. Quando analisamos os resultados das avaliações, conseguimos saber o que os estudantes não estão aprendendo e, dessa forma, propor pautas formativas que sejam de interesse dos professores e alinhadas às necessidades dos estudantes.”

CUIDADOS NECESSÁRIOS COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações externas são um importante instrumento de orientação para as redes de ensino, sobretudo no sentido de fornecer um panorama de como os estudantes estão.

De maneira geral, as avaliações externas são bem-vistas pelos educadores brasileiros que atuam na rede pública. Dados dos questionários do Saeb 2019, os últimos disponíveis, indicam que 75% dos professores concordam que “as avaliações externas direcionam o que é ensinado nas escolas” e “têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem”. A maioria (78%) acha que **não** há avaliações externas (municipais, estaduais e federais) demais, enquanto 22% consideram que a quantidade é excessiva. No caso dos diretores, 96% afirmaram levar em conta para sua atuação os resultados obtidos por sua escola nas avaliações externas, e 94% disseram possuir metas para alcançar indicadores externos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Esses resultados por si não são negativos. Ao contrário, a criação do Ideb, em 2007, instituiu uma cultura de metas que trouxe avanços relevantes para a Educação brasileira. Todavia, é preciso relembra que o Saeb é uma avaliação somativa, isto é, **da aprendizagem**: fornece um retrato da situação, indicando se os estudantes desenvolveram os aprendizados especificados para sua série escolar. Ainda que contribua para o avanço do sistema, não é uma avaliação **para a aprendizagem** (formativa) e, como qualquer outra avaliação, tem limitações e não dá conta de verificar todas as habilidades que são importantes.

Por essas razões, o gestor precisa observar se sua rede de ensino ou escola não está investindo excessivamente na preparação dos estudantes para o Saeb. A realização de simulados costuma ser uma estratégia positiva, mas o foco demasiado nos descritores do Saeb pode prejudicar a aprendizagem dos conteúdos curriculares. É importante ressaltar: nenhuma avaliação substitui o currículo, que contempla (ou deveria contemplar) as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, o foco excessivo da gestão nas avaliações externas pode levar, mesmo que de maneira não intencional, à adoção de práticas que privilegiam determinados estudantes em detrimento de outros e, portanto, jogam contra a equidade. Não faltam exemplos reais de situações desse tipo: ter mais aprovações nos anos de realização do Saeb, já que a taxa de aprovação é um dos indicadores que compõem a média do Ideb; criar ações de reforço escolar

somente para as turmas do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental, que são aquelas que farão o Saeb; colocar os professores que mais se destacam na escola – os “melhores” – para lecionar aos alunos que farão a avaliação.

É preciso garantir que todos os estudantes, independentemente de sua série e se farão ou não alguma avaliação externa, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO E DA AVALIAÇÃO NA PANDEMIA

No contexto de pandemia, em que, de modo geral, não houve aulas presenciais no Brasil por mais de um ano e meio, o monitoramento dos alunos foi fundamental e, em muitos casos, decisivo para que eles mantivessem o vínculo com a escola e não evadissem dela.

Foi por meio do monitoramento de quais estudantes estavam participando de aulas *online* síncronas e assíncronas e/ou entregando as atividades impressas propostas que as redes de ensino organizaram suas ações de busca ativa. As redes municipais de Santa Cruz (PB) e Águas Mornas (SC), que obtiveram bons resultados no projeto *Respostas pedagógicas sobre o impacto da pandemia na aprendizagem*, realizado pelo Iede¹, compartilham como ocorria esse monitoramento.

“Havia a planilha do professor, em que ele registrava quantos alunos davam devolutivas das atividades, *online* ou impressas; a planilha do gestor escolar, com os dados de todos os professores da unidade; e a planilha do gestor da Secretaria de Educação, que consolidava os dados de todas as escolas. Esses instrumentos ajudavam a saber quem estava fazendo as atividades e quem não estava. Aí, quando o professor identificava que um aluno não participava, procurava a coordenação e a direção para entender o que estava acontecendo. Era feito contato com as famílias e, se necessário, visita ao domicílio.” – Santa Cruz (PB)

1. Ver: <https://www.portaliede.com.br/inscricoes-para-minitestes-gratuitos-de-lingua-portuguesa-e-matematica/>.

“Foi organizada uma planilha no Google Drive por escola, em que os professores assinalavam as atividades entregues pelos estudantes. Assim, era possível saber, por exemplo, que o aluno fez as atividades de geografia, português e matemática, mas não as de história e artes. A Secretaria de Educação tinha acesso a essas planilhas e conseguia acompanhar. Caso o aluno não estivesse participando, o professor tentava resolver, depois o coordenador, o diretor e, em última instância, a secretaria e o Conselho Tutelar. Tivemos poucos casos em que precisamos acionar o Conselho Tutelar para nos auxiliar junto às famílias.” – Águas Mornas (SC)

ANÁLISE DE ESPECIALISTA

CINCO ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE AVALIAÇÕES E INDICADORES NA EDUCAÇÃO

Ernesto Martins Faria, especialista em cálculos e análises de indicadores educacionais, mestre em gestão e políticas públicas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e doutorando em organização do ensino, aprendizagem e formação de professores na Universidade de Coimbra.

Este texto aborda cinco aspectos importantes em relação ao uso das avaliações de aprendizagem e dos indicadores educacionais por gestores e professores. São eles:

1. Uma boa avaliação deve, necessariamente, ter bons itens.
2. É importante entender o que significam os erros dos estudantes nas avaliações.
3. Avaliações e indicadores têm de ajudar a nortear o trabalho educacional.
4. Indicadores devem contribuir para promover qualidade e equidade.
5. As metas para os indicadores precisam ser legítimas, desafiadoras e factíveis.

Os três primeiros aspectos estão mais ligados ao olhar formativo das avaliações, enquanto os dois últimos relacionam-se, principalmente, a seu papel somativo, isto é, com foco nos resultados. A seguir, uma análise de cada ponto.

1. Uma boa avaliação deve, necessariamente, ter bons itens

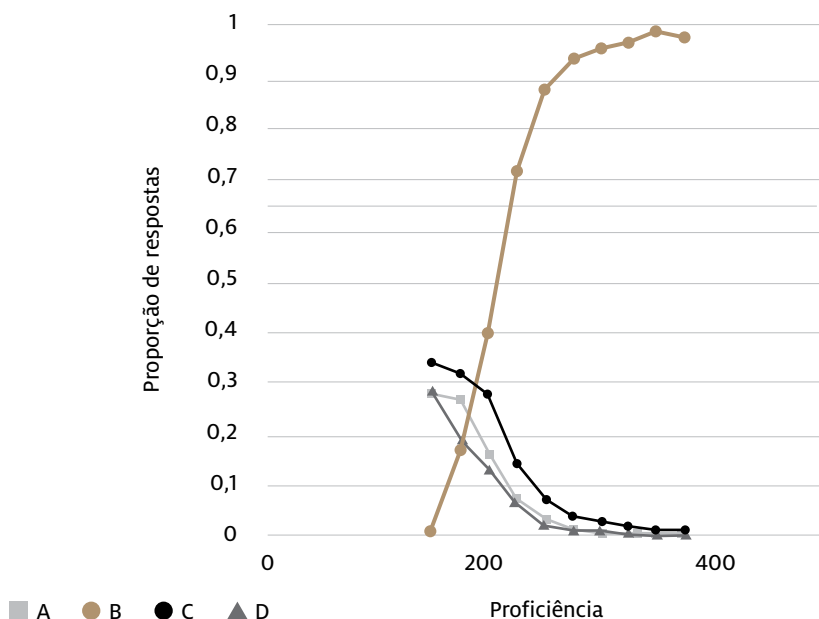
As avaliações são um instrumento pedagógico para orientar os educadores sobre os conteúdos que os estudantes dominam e sobre os que eles não conhecem ou para os quais não têm habilidade. Portanto, é fundamental a reflexão acerca de como fazer com que elas informem mais, uma vez que precisam ajudar os profissionais da Educação a identificar os alunos com mais e menos dificuldades. Contudo, isso nem sempre é facilmente apontado pelas taxas de acerto deles nas provas, pois questões mal formuladas

podem dificultar essa análise. Como saber, então, se um item foi mal formulado?

Uma estratégia é verificar se um item, individualmente, aponta resultados distintos para estudantes com diferentes níveis de domínio naquela competência. Não seria estranho, por exemplo, se alunos que sempre vão pior em matemática comesçassem a apresentar desempenho equivalente ou superior àqueles que costumam se destacar na disciplina? A análise da questão permite ver isso.

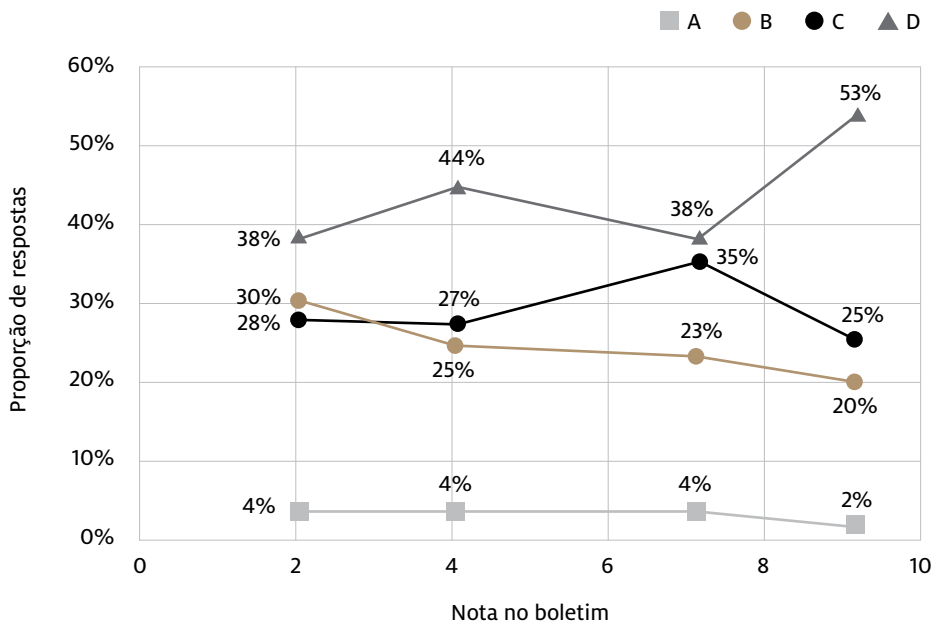
O Gráfico 1 ilustra o percentual de acertos dos estudantes em um item aplicado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em que o eixo horizontal indica o nível de proficiência dos alunos, e o eixo vertical, a proporção de respostas dadas em cada alternativa, sendo que a correta é a B (representada pela linha preta). Esse gráfico revela como se comporta um bom item, que consegue discriminar adequadamente os estudantes: quanto mais elevada sua proficiência, mais alto o índice de escolha da resposta certa (B).

GRÁFICO 1
PROPORÇÃO DE ESCOLHA DAS ALTERNATIVAS DE UM ITEM DO SAEB EM FUNÇÃO DA PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES



O Gráfico 2 traz um exemplo de como se comporta um item ruim. Também nesse caso, a alternativa B é a correta (a fim de facilitar a compreensão, todos os gráficos apresentados neste texto utilizam o mesmo padrão: a linha preta sempre representa a alternativa correta). Todavia, observe que, diferentemente do que ocorre no Gráfico 1, os estudantes que mais acertaram a questão não são aqueles de desempenho mais alto. Ao contrário: há um percentual mais elevado de acerto (30%) entre os que têm nota mais baixa no boletim (perto de 0).

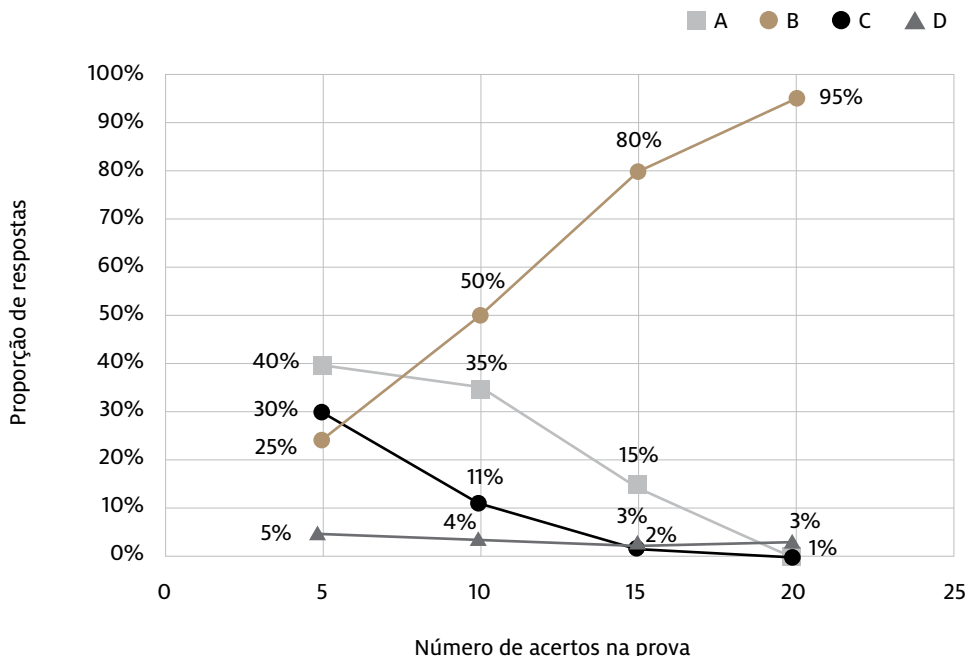
GRÁFICO 2
EXEMPLO DE COMO PODE SE COMPORTAR UM ITEM RUIM



Fonte: elaboração do autor.

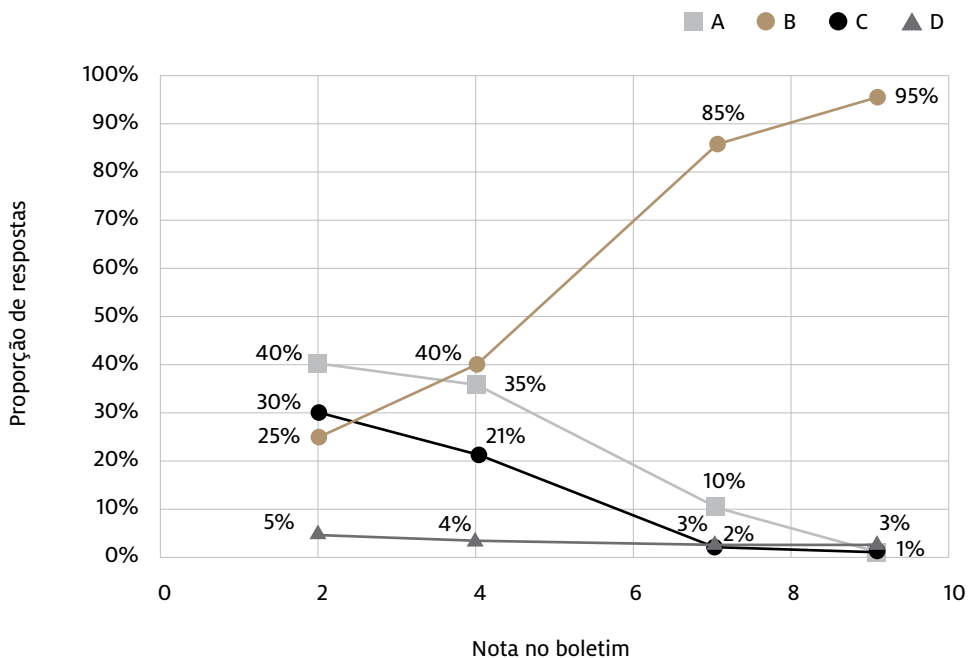
A análise demonstrada no Gráfico 1 não precisa ser feita apenas com os resultados de proficiência estimados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) no Saeb. O professor pode realizá-la com base em suas avaliações. Para isso, o primeiro passo é escolher qual item será investigado; depois, comparar a proporção de estudantes que o acertaram com o total de pontos que obtiveram na prova. O Gráfico 3 elucida essa situação, em que a alternativa correta é a B. Trata-se de mais um exemplo hipotético que nos permite concluir que estamos diante de um item que discrimina bem alunos de níveis de proficiência distintos, permitindo ao professor a identificação do perfil de estudante que não domina as competências exigidas.

GRÁFICO 3
EXEMPLO HIPOTÉTICO DE ANÁLISE DE ITEM
PARA PROVA EM SALA DE AULA



Outra opção para analisar a qualidade de um item é compará-lo com os resultados de avaliações já feitas na mesma disciplina ou até com as médias dos boletins dos estudantes, uma vez que é esperado que aqueles com notas mais elevadas acertem mais a resposta. Essa situação hipotética é demonstrada no Gráfico 4. O objetivo de tal exercício é ajudar os professores a compreender se os itens foram bem elaborados e se pelo menos são capazes de lhes fornecer informações relevantes sobre quais alunos têm determinadas habilidades e/ou conhecimentos e quais ainda não.

GRÁFICO 4
EXEMPLO HIPOTÉTICO DE ANÁLISE DE ITEM UTILIZANDO OS RESULTADOS DOS BOLETINS DOS ALUNOS EM UMA DISCIPLINA



2. É importante entender o que significam os erros dos estudantes nas avaliações

A questão apresentada na Figura 1 foi aplicada no Saeb e mediu a habilidade dos estudantes de calcular descontos em um contexto extramatemático, isto é, a capacidade deles de fazer operações com base em um item resolução-problema, que conta uma história. Quando observamos os resultados desse item, percebemos que a maioria dos alunos de baixo desempenho indicou a alternativa B como correta, R\$ 55,00. Isso aconteceu por causa de um distrator evidente: em vez de aplicar um desconto de 5%, os estudantes identificaram o preço da mochila e abateram R\$ 5,00. Essa informação sobre o erro é relevante, uma vez que permite ao professor ter uma base sobre quais são as lacunas de aprendizagem dos alunos e os pontos da disciplina que não foram bem compreendidos por eles. Os estudantes de desempenho mais alto optaram pela alternativa C, a correta. A alternativa A também teve um percentual relevante de alunos de baixo desempenho que a escolheram.

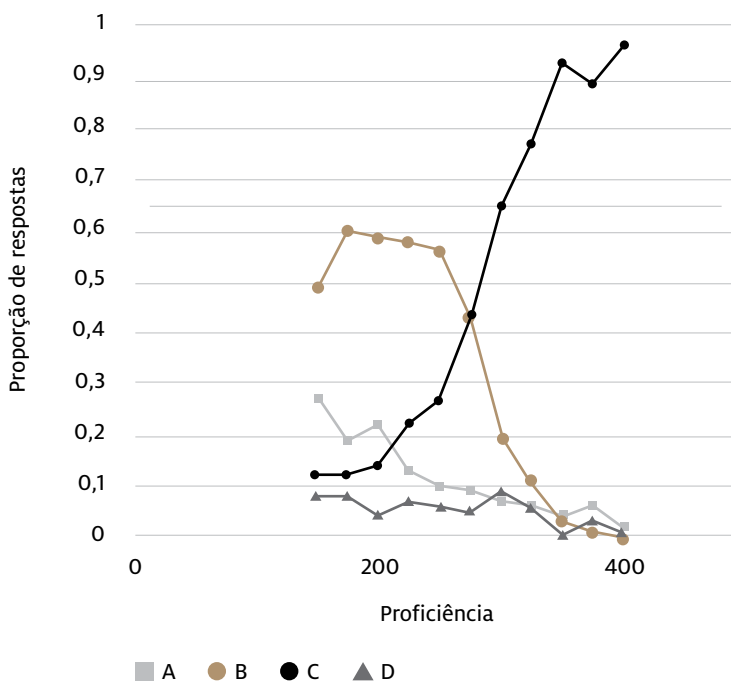
FIGURA 1
ITEM APLICADO NO SAEB E GRÁFICO MOSTRANDO AS RESPOSTAS
DOS ALUNOS A ESSA QUESTÃO

Item

Marina quer comprar uma mochila que custa R\$ 60,00, mas, para pagamento à vista, a loja oferece um desconto de 5%.

Se Marina optar pelo pagamento à vista, ela vai pagar

- (A) R\$ 30,00
- (B) R\$ 55,00
- (C) R\$ 57,00
- (D) R\$ 59,70



3. Avaliações e indicadores têm de ajudar a nortear o trabalho educacional

É de grande importância que os indicadores, além de sinalizarem como está a qualidade da Educação de determinada localidade, consigam direcionar os gestores a adotar práticas eficazes. Para ilustrar esse ponto, apresenta-se como exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que possui características muito interessantes, mas também aspectos que precisam ser reformulados para gerar mais significado pedagógico às escolas e redes de ensino. Entre os pontos positivos do indicador, chama a atenção a ênfase aos resultados de proficiência em língua portuguesa e matemática, em uma escala de 0 a 10, tornando-os mais familiares. Outro destaque é o incentivo à melhoria nos índices de aprovação escolar, auxiliando no combate à cultura de reprovação existente no país.

No entanto, há problemas muito importantes no Ideb. Aqui, em especial, ressaltam-se aqueles relacionados ao componente de aprendizagem, que é calculado como mostram as fórmulas e a tabela a seguir.

FÓRMULA 1

$$S_{\text{inf}}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} - (3 * \text{DP})$$

em que S_{inf}^{α} é o limite inferior da média de proficiência (língua portuguesa ou matemática) do Saeb 1997; média_{α} é a média nacional dos estudantes na disciplina (matemática ou língua portuguesa) em 1997; e DP é o desvio-padrão dos resultados dos estudantes na avaliação em questão.

FÓRMULA 2

$$S_{\text{sup}}^{\alpha} = \text{média}_{\alpha} + (3 * \text{DP})$$

em que S_{sup}^{α} significa limite superior da média de proficiência (língua portuguesa ou matemática) do Saeb 1997; média_{α} é a média nacional dos estudantes na disciplina (matemática ou língua portuguesa) em 1997; e DP é o desvio-padrão dos resultados dos estudantes na avaliação em questão.

ANO	MATEMÁTICA		LÍNGUA PORTUGUESA	
	S_{inf}	S_{sup}	S_{inf}	S_{sup}
5º do Ensino Fundamental	60	322	49	324
9º do Ensino Fundamental	100	400	100	400
3º do Ensino Médio	111	467	117	451

São indicadas na padronização quais pontuações são equivalentes a 10 (limite superior) e a 0 (limite inferior). Porém, é muito raro os alunos estarem três desvios-padrão abaixo ou acima de determinada média; logo, o que temos são valores extremos na Escala Saeb, fazendo com que poucos estudantes obtenham uma nota padronizada de 0 ou de 10. Portanto, é pouco razoável que uma escola consiga Ideb 10, e menos ainda uma rede de ensino.

A lógica de comparar os alunos de hoje com aqueles que realizaram a avaliação em 1997 (indicando quantos desvios-padrão estão acima ou abaixo deles) não diz muito do ponto de vista pedagógico e não auxilia os gestores na tomada de decisão. Melhor seria, por exemplo, se o componente de aprendizagem do Ideb os ajudasse a entender quantos dos estudantes de sua escola estão no nível adequado, quantos estão no insuficiente e assim por diante.

Um bom indicador não precisa necessariamente sempre considerar a média dos resultados de todos os alunos. Uma sugestão é dar luz aos mais vulneráveis, tema abordado a seguir.

4. Indicadores devem contribuir para promover qualidade e equidade

Uma Educação de qualidade passa pelo olhar para todos e para cada um dos alunos. Por isso, é essencial falar sobre equidade. É possível construir indicadores educacionais que promovam a equidade de maneira implícita ou explícita. A primeira acontece quando o indicador só assume valores mais altos quando há poucos estudantes nos níveis mais baixos de aprendizagem. Um exemplo é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que considera o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o fluxo escolar.

O Idesp adota uma lógica de níveis de aprendizagem: quanto mais alunos nos níveis mais avançados, mais próxima de 10 é a nota da escola ou do município; quanto mais alunos nos níveis mais baixos, mais próxima de 0. Ao criar estímulos para que as unidades de ensino e secretarias diminuam o percentual de alunos nos níveis mais baixos, o indicador acaba por, implicitamente, promover a equidade.

Já indicadores que promovem a equidade de maneira explícita elucidam quais são os grupos mais vulneráveis e apresentam seus resultados. Um exemplo é o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA), da Fundação Tide Setubal, que aponta as desigualdades de aprendizagem entre grupos sociais definidos por nível socioeconômico, raça ou gênero de cada município brasileiro. Ao fazer esses recortes por estratos, o IDeA evidencia as desigualdades existentes a fim de estimular os gestores a adotar ações específicas para elevar a aprendizagem dos grupos mais vulneráveis.

5. As metas para os indicadores precisam ser legítimas, desafiadoras e factíveis

Por fim, o quinto aspecto se refere à elaboração de metas. Para que sejam eficazes, as metas não podem ser extremamente difíceis, de modo que pareçam, desde sua criação, inatingíveis. Isso pode desestimular os profissionais envolvidos. Da mesma forma, não devem ser alcançadas sem grandes esforços, sendo “autorrealizáveis” no tempo. Os gestores têm de ser desafiados a pensar em novas estratégias e ações para atingir os resultados propostos. Também precisam de legitimidade, o que, em geral, é mais fácil de ocorrer quando as pessoas responsáveis por “atingir as metas” participaram de seu processo de elaboração. Outros pontos importantes em relação às metas são:

a. Ter objetivo e prazo

As metas devem ser objetivas e ter prazo para que sejam alcançadas. Um exemplo de meta que leva em consideração essas características seria ter 70% dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental com aprendizado adequado até 2023.

b. Estimular a adoção de práticas mais equitativas

As metas têm de ajudar as redes a aumentar a qualidade da Educação, ao mesmo tempo que promovem a equidade. Por isso, são necessárias metas não só de aumento da aprendizagem dos estudantes como um todo, mas também de redução das desigualdades, sejam elas quais forem – por exemplo: por nível socioeconômico, cor/raça ou gênero.

c. Considerar o contexto de cada escola ou rede de ensino

Muitos fatores influenciam o funcionamento de uma rede de ensino e podem tornar mais ou menos complexo atingir determinados resultados educacionais, como localização (se está na zona rural ou urbana), porte (quantidade de matrículas), nível socioeconômico dos alunos e da comunidade no entorno, adequação do corpo docente (percentual de professores com formação na mesma área que lecionam), complexidade escolar, entre outros fatores. Por essas razões, as metas devem ser específicas para cada escola e rede de ensino, sempre levando em conta seu contexto.

d. Ter metas para cada componente

As redes e escolas têm uma meta única para o Ideb, que, por sua vez, considera o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática no Saeb e as taxas de aprovação deles. Esse é um ponto que deveria ser modificado em uma reformulação do indicador, já que os esforços necessários para aumentar a aprendizagem dos estudantes são muito maiores do que para aprová-los (algo que cabe mais ao gestor resolver no curto prazo). Dessa maneira, haveria metas específicas para cada componente.

e. Trabalhar com metas parciais para alcançar metas de longo prazo

As metas parciais ou intermediárias são importantes termômetros para os gestores saberem se estão no caminho certo para alcançar as metas finais e, assim, readequar a rota. Elas geram mais comprometimento e possibilitam à sociedade acompanhar a evolução dos indicadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do Pisa com a escala do Saeb*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009.
- FARIA, E. M. Como construir metas para um território organizado em ADEs. *In: ABRUCIO, F. L.; RAMOS, M. N. Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.
- FARIA, E. M. Metas que não conversam com a realidade. *Iede*, 4 jul. 2013. Disponível em: <https://www.portaliede.com.br/metas-que-nao-conversam-com-a-realidade>.
- FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, 2016.
- FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Inep, 2007. (Série documental. Textos para discussão, 26).
- SOARES, J. F. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp. *São Paulo em Perspectiva*, v. 23, n. 1, 2009.
- SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *Em Aberto*, v. 29, n. 96, 2016.
- SOARES, J. F.; RODRIGUES, E.; ERNICA, M. *IDeA – Indicador de Desigualdades e Aprendizagens: nota técnica*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019.
- SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, 2013.

Eixo 3

Atuação estrutural e pedagógica da Secretaria de Educação

A assistência da Secretaria de Educação importa muito para as escolas alcançarem bons resultados educacionais. Para além de todo o suporte estrutural, no sentido de oferecer recursos materiais, logísticos e humanos às instituições de ensino, a atuação pedagógica da secretaria é determinante para estabelecer uma unidade na rede e fazer com que todos trabalhem pelo mesmo objetivo, que é a aprendizagem dos estudantes.

Para que esse suporte pedagógico seja efetivo, é fundamental uma relação de parceria com os gestores escolares e os professores, construída por meio de uma comunicação facilitada e honesta. Os estudos já citados (ver p. 11) revelam que os profissionais de Educação reconhecem quando a equipe da secretaria tem um interesse genuíno em conhecer a realidade das escolas e os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula para, com base neles, oferecer apoio e soluções customizadas.

Os depoimentos apresentados neste capítulo mostram boas práticas relacionadas à atuação da Secretaria de Educação, que incluem, entre vários outros aspectos, oferta constante e diversificada de formação continuada; centralização de parte das atividades administrativas das escolas para não sobrecarregar os gestores; acompanhamento da frequência escolar dos estudantes, com ações visando a redução do abandono e da evasão; *feedbacks* construtivos que possam orientar o trabalho pedagógico; e gestão para resultados, com estabelecimento de metas.

GESTÃO PARA RESULTADOS

Nas redes de ensino de destaque, é comum as equipes da Secretaria de Educação atuarem de maneira bastante próxima das escolas, até mesmo acompanhando e cobrando a frequência escolar dos alunos e agindo para que não haja abandono ou evasão de nenhum deles. Para isso, é importante que elas tenham conhecimento de quais são os estudantes mais vulneráveis da rede e que demandam um olhar mais atento. Outro ponto fundamental é identificar as razões que levam os alunos a deixar os estudos, as quais podem ser extremamente variadas: necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, dificuldade de acompanhar os conteúdos, gravidez na adolescência, *bullying*, sentimento de inadequação ou não pertencimento à turma e/ou à escola, desmotivação etc. A partir dessa avaliação do porquê os estudantes querem deixar a escola, é preciso agir, criando alternativas para atendê-los, como foi o caso do município de Porto Franco (MA).

“A Secretaria Municipal de Educação (Semed) utiliza o Sistema Integrado para Gestão Educacional (Sige) para fazer o controle da frequência dos alunos e mantém a equipe Busca Ativa, formada por três técnicos. Há ações da Semed e da Busca Ativa (chamadas Dia D – Fora da Escola Não Pode) com os professores em sábado letivo, em que eles batem de porta em porta, identificando os jovens não matriculados. Com os alunos já matriculados, a primeira tentativa é da escola. Quando ela não consegue resolver, informa a Semed, que visita as famílias e, quando necessário, aciona o Conselho Tutelar e/ou o Ministério Público. Por exemplo, a escola A, em 2018, teve uma evasão de aproximadamente 30 alunos. Com a orientação da Semed, observou-se como causa a distorção idade-série. Assim, foram criadas duas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para absorver esses alunos, no turno vespertino. Com isso, o problema foi solucionado.” – Porto Franco (MA)

O município de Ji-Paraná (RO) também tem uma prática eficaz, que é a de orientar todas as escolas a contatar os pais caso haja três faltas seguidas de um estudante.

“A Secretaria de Educação participa do Projeto Nenhum a Menos, instituído por termo de compromisso celebrado entre o Ministério Público de Rondônia e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do estado. O controle de frequência é digital, alimentado pelos professores, havendo um controle mensal da rede em relação à meta de frequência do aluno de 98%. As escolas indicaram que recebem orientação da rede para contatar os pais depois de três faltas. Uma delas, porém, informou que faz contato com os pais depois de apenas uma falta, cobrando a apresentação de atestados médicos, se for o caso.” – Ji-Paraná (RO)

Outra boa prática recorrente, ainda no âmbito da gestão para resultados, é a Secretaria de Educação estabelecer metas para avanços educacionais tanto em relação às escolas individualmente quanto à rede de ensino como um todo e cobrar os resultados. A forma de fazer isso varia muito entre os municípios, como mostram os depoimentos a seguir.

“Foi possível verificar com as visitas *in loco* que a secretaria, por meio de seu Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (Deatep), define metas para o município. Para o ano de 2019, era o atingimento de 5,1 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Deatep também organiza simulados para fins de planejamento pedagógico.” – Santana (AP)

“No início de cada ano letivo, as escolas fazem um balanço do desempenho do ano anterior e definem objetivos e metas para o Plano de Ações e Metas (PAM) do exercício em curso. Cada escola envia seu plano à Secretaria de Educação, que o consolida em um plano de ações e metas da rede. O documento estipula ações, prazos e responsáveis. A equipe da secretaria, por meio do Projeto Secretaria Itinerante, visita as escolas e faz o acompanhamento da execução do PAM nos aspectos pedagógicos, de consolidação de dados e de administração escolar.” – Licínio de Almeida (BA)

“Existem 13 metas gerais e 131 objetivos estratégicos no atual Plano Municipal de Educação para 2015 a 2024 (Lei nº1.148/2015), com

destaque para a ‘Meta 4 – Alfabetização, letramento e aprendizagem significativa, para o exercício pleno da cidadania.’” – Sobral (CE)

GESTÃO DE PESSOAS

As secretarias de Educação com bons resultados educacionais sabem que as pessoas são o principal ativo de um sistema de ensino e, por isso, é fundamental acreditar e investir nelas, zelando para que todos os profissionais da rede se sintam parte de um todo e estejam motivados.

Uma boa prática de gestão de pessoas é incentivar a interação e a colaboração entre os profissionais de diferentes escolas, possibilitando momentos de trocas e aprendizagem. É nessas ocasiões que, muitas vezes, os educadores percebem que enfrentam desafios parecidos e conseguem encontrar soluções conjuntas para eles. Os municípios de Porto Franco (MA) e Coruripe (AL) trazem exemplos de como é possível estimular essas interações, apesar da correria do dia a dia.

“A Semed criou mecanismos de interação entre as escolas por meio de jogos anuais. Também mantém um grupo de WhatsApp com os profissionais para resolver os problemas de maneira mais rápida.”
– Porto Franco (MA)

“Mensalmente, o grupo de articuladores se reúne para discutir os resultados das avaliações aplicadas e das fichas de monitoramento. Além disso, nós trocamos ideias sobre as iniciativas que estão dando certo em cada escola.” – Coruripe (AL)

Outro ponto muito relevante é a realização de visitas constantes da equipe pedagógica da secretaria às escolas, em alguns casos semanais. Nessas ocasiões, os técnicos designados para tal, com anuência do diretor e dos professores, fazem observações de aulas para fornecer *feedbacks* construtivos que possam auxiliar os docentes no planejamento e na execução de suas atividades e, se necessário, os orientam em relação à mudança de rotas para alcançar os resultados almejados.

“Foi criado por lei (Lei Complementar nº 5.044/2017) o cargo de superintendente escolar, vinculado à rede, que possui, entre outras, a atribuição de realizar visitas sistemáticas – geralmente, uma vez por semana – às escolas [para] orientar, monitorar, avaliar e propor intervenções para a melhoria dos resultados. O *feedback* é feito na própria escola e nos cursos de formação continuada.” – Teresina (PI)

“A secretaria realiza visitas constantes às 23 escolas da rede, dando *feedbacks* construtivos, que, na avaliação dos diretores, coordenadores e professores entrevistados, são considerados bem-vindos.” – Novo Horizonte (SP)

“Há sete gerentes que realizam visitas semanais às escolas; eles são a ponte entre a Semed e as unidades de ensino. Outro ponto muito relevante é que em nossa rede os coordenadores pedagógicos fazem observação de sala de aula uma vez por semana para orientar os professores sobre como aperfeiçoar seu trabalho. Os coordenadores preenchem fichas de acompanhamento das aulas e as enviam mensalmente à Semed para que o gerente de cada escola possa acompanhar o trabalho realizado.” – Coruripe (AL)

Preocupadas com o desenvolvimento dos profissionais, as secretarias de Educação oferecem cursos de formação continuada diversificados e frequentes. Além disso, grande parte delas organiza-se para que os cursos não extrapolem a carga horária dos professores, incluindo-os no calendário escolar ou utilizando outras estratégias, como é o caso de Castelo do Piauí (PI).

“A secretaria contratou o que denomina de ‘professores HP’. São docentes com contratos temporários que ficam na sala de aula da turma cujo professor titular está participando de um curso de formação.” – Castelo do Piauí (PI)

SUPORTE PEDAGÓGICO

O suporte pedagógico da Secretaria de Educação às unidades de ensino é outro ponto de destaque nos municípios com bons re-

sultados educacionais. Como a secretaria é corresponsável pela aprendizagem dos estudantes, ainda que incentive o protagonismo das escolas, mostra-se disponível para dar apoio e interferir nas situações mais complexas, que elas não conseguem solucionar sozinhas. Isso é válido para vários problemas, como de convivência, indisciplina e clima escolar, risco de evasão e abandono e até aprendizagem dos alunos. Um caso curioso de interferência exitosa da secretaria ocorreu no município de Licínio de Almeida (BA).

“Um fato interessante foi relatado na Escola Antônio Santana, onde os professores de uma turma do 5º ano apresentavam muitas queixas sobre falta de disciplina. Depois de diversas tentativas de solução por parte da escola, a secretária de Educação convidou esses alunos a comparecer à secretaria e criou, com eles, um ‘contrato’ com regras e combinados que seriam adotados pela turma. Todos os estudantes assinaram o ‘contrato’, assumiram o compromisso com a secretária e o problema foi contornado. Durante a entrevista, os alunos abordaram o episódio com muita seriedade e orgulho, relataram que a prática funcionou e deixaram claro que haviam mudado a postura porque ‘assinaram o contrato.’” – Licínio de Almeida (BA)

Os municípios de Anicuns (GO) e Ijuí (RS) trazem outros exemplos de suporte pedagógico da secretaria.

“A secretaria faz um bom acompanhamento pedagógico, dando suporte aos trabalhos desenvolvidos pelas equipes pedagógicas das escolas, e, principalmente, cuida da elaboração das avaliações externas que são aplicadas do 1º ao 5º ano.” – Anicuns (GO)

“Existe a percepção de que os suportes administrativo e pedagógico da secretaria são muito bons e auxiliam as escolas a implementar seus projetos e atividades. Por diversas vezes foi citado o apoio pedagógico do próprio secretário para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.” – Ijuí (RS)

CULTURA ORGANIZACIONAL

Os levantamentos realizados mostram que a cultura organizacional tem uma importância bastante significativa para promover unidade tanto na Secretaria de Educação internamente como no relacionamento com as escolas. Nos municípios com bons resultados educacionais, observaram-se as seguintes características em relação à atuação da secretaria.

- a. Estabelece uma relação cordial e respeitosa com todos, promovendo uma escuta aberta e honesta. Em alguns casos, o fato de a equipe da secretaria ser formada por professores efetivos da rede, que, portanto, conhecem a realidade do município e seus desafios, facilita o processo.

“Todos os professores entrevistados relataram que a parceria entre a Secretaria de Educação e eles é muito boa, de respeito, de cordialidade, com um olhar conjunto, e que a secretaria sempre procura saber o que ocorre em sala de aula. A coordenadora pedagógica de uma das escolas reportou que a relação com a secretaria é ótima, tendo sempre troca de conhecimentos. A cobrança por resultados tem impactado positivamente a escola.” – Brejinho (PE)

- b. Desburocratiza e facilita a comunicação com as escolas. Gestores escolares, coordenadores e professores têm acesso direto ao secretário e a sua equipe por diversos meios (WhatsApp, telefone, *e-mail* ou mesmo pessoalmente).

“No estado do Paraná, houve uma política de aproximação com as escolas: os diretores passaram a ser recebidos na secretaria para reuniões em pequenos grupos. Todas as oficinas gerais de formação dos diretores tiveram ouvidoria, em que eles enumeraram os pontos de atenção diretamente para os gestores da secretaria.” – Raph Gomes, ex-superintendente de Educação nas secretarias de Educação de Goiás e do Paraná

- c. Conhece a fundo a realidade da rede e de seus atores. A Secretaria de Educação realiza reuniões constantes com os gestores escolares e visitas periódicas às unidades de ensino, o que lhe possibilita entender as particularidades e os desafios de cada uma. Em Paraíso do Tocantins (TO), essa parceria é exaltada.

“A secretaria mostra-se bastante próxima das unidades escolares, havendo visitas periódicas da própria secretária. Existe muita união entre os diversos atores da rede, de maneira que as necessidades de cada um podem ser comunicadas diretamente à secretaria, que se mostra disposta a resolvê-las. Os funcionários das escolas, inclusive, relataram que sempre que precisaram de algo foram atendidos. Há suporte pedagógico periódico e orientações mensais e bimestrais para melhorias do ensino.” – Paraíso do Tocantins (TO)

- d. Centraliza parte das atividades administrativas para que as escolas possam ter mais tempo para se dedicar à aprendizagem dos estudantes. Rio Verde (GO) está realizando mudanças com esse intuito.

“Diversas atividades da administração escolar foram centralizadas na secretaria para que a equipe possa focar na aprendizagem dos alunos e no acompanhamento dos professores, visando a melhoria do desempenho. A gestão central da Educação vem promovendo uma série de adequações para retirar da escola atribuições como alimentação, transporte, manutenção predial e, mais recentemente, a limpeza dos estabelecimentos foi terceirizada.” – Rio Verde (GO)

ANÁLISE DE ESPECIALISTA

COMO A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL OFERECE SUPORTE ADMINISTRATIVO, TÉCNICO E PEDAGÓGICO ÀS ESCOLAS

Jamille Fonteles Rolim Caldas, pedagoga com pós-graduação em gestão escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atuou como coordenadora da Coordenadoria de Desenvolvimento da Aprendizagem e Gestão Pedagógica da Prefeitura de Sobral (CE) e, desde 2021, é coordenadora de formação de lideranças educacionais para a equidade do Centro Lemann de Sobral.

As secretarias de Educação têm como missão fundamental garantir estrutura e condições necessárias para o bom funcionamento das escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico. Elas precisam gerenciar de maneira sistêmica e com foco na aprendizagem dos estudantes, considerando a escola e a sala de aula como espaços prioritários de atuação dos profissionais da rede.

Neste texto, apresenta-se o modelo de atuação da Secretaria de Educação de Sobral (CE), um bom exemplo de gestão escolar eficaz por meio de acompanhamento pedagógico, avaliação da aprendizagem e formação de diretores e professores. Pode-se sintetizar sua atuação em três pilares.

1. Definição da política educacional e do plano de metas da rede de ensino com base nas avaliações diagnósticas de aprendizagem dos estudantes. Utilizando esse plano e as expectativas de aprendizagem projetadas pela rede, cada escola cria suas próprias metas.
2. Qualificação do processo de ensino e aprendizagem para alcançar as metas estabelecidas com as escolas. As observações de sala de aula com *feedback* aos professores são fundamentais para isso. O processo de ensino, por sua vez, precisa estar alinhado ao desenvolvimento de cada aluno para gerar as intervenções necessárias.
3. Forte investimento na formação do núcleo gestor e dos professores para qualificar os processos pedagógicos na escola. Nesse item, estão envolvidos os pilares de acompanhamento na escola pelos superintendentes (sessões com os gestores, observação do tutorado, caminhadas pedagógicas etc.).

A superintendência pedagógica, equipe que gerencia a gestão escolar na secretaria, assume a frente e estabelece um fluxo de comunicação direto com as escolas, acompanhando, apoiando e redirecionando as ações, tornando-se referência para o núcleo gestor de cada uma.

O município de Sobral legalizou formalmente o cargo de superintendente pedagógico na estrutura da Secretaria de Educação por meio da Lei nº 490, de 6 de janeiro de 2004. A seguir, detalham-se as principais ações da secretaria em relação às escolas e como elas estão organizadas.

ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR

A superintendência pedagógica mantém um fluxo contínuo e direto de comunicação com os gestores escolares não só para garantir a excelência do trabalho deles e apoiar os processos pedagógicos com foco na aprendizagem dos alunos, como também para alinhar todas as ações desenvolvidas nas escolas. O importante é que a superintendência seja a referência das escolas na secretaria, protegendo-as, de certa forma, do volume de ações que poderiam chegar aos gestores e comprometer seu desempenho. Nesse sentido, a superintendência zela para que os gestores não tenham acúmulo de demandas, permitindo que as escolas deem conta do que realmente é prioridade.

COMO ISSO É POSSÍVEL

É necessário conhecer de perto os processos cotidianos da escola. Para isso, cada unidade de ensino de Sobral conta com um superintendente, que realiza visitas semanais com um olhar técnico e participa de reuniões com o diretor com foco em gestão de resultados e elaboração de ação formativa. Durante essas visitas, prioritariamente, o superintendente deve:

- monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos;
- acompanhar a prática dos professores por meio da observação de aulas;

- participar do planejamento pedagógico na condição de ouvinte, para que haja um momento posterior de *feedback* ao núcleo gestor.

O superintendente é um parceiro nos cuidados com a escola. Como bom observador, busca contribuir para a formação do núcleo gestor em seu engajamento e autonomia, visando uma mudança na prática educativa para que tenha foco nos resultados pedagógicos. Sendo o diretor a principal liderança da escola, cabe ao superintendente, de maneira cooperativa, refletir com ele a fim de gerar conscientização, comprometimento e responsabilização diante dos desafios da escola. Importante: a relação do superintendente com o diretor deve ser de parceria, e não de imposição de procedimentos e ações.

ACOMPANHAMENTO DURANTE A PANDEMIA

As adaptações para o ambiente virtual no período de pandemia de covid-19 foram importantes para manter o acompanhamento dos processos pedagógicos das escolas. Alguns aspectos se fragilizaram, como a observação de sala de aula, o planejamento dos professores e a caminhada pedagógica (ver descrição dessa técnica na p. 87), mas o uso das tecnologias nesses casos, de modo coerente e sensível, foi transformador no fazer pedagógico, permitindo ajustar o olhar à nova realidade. Os superintendentes atentaram para os seguintes pontos em sua observação das aulas remotas:

- a interação entre professor e aluno;
- a metodologia utilizada pelo professor;
- o uso das ferramentas na qualificação da aula;
- a garantia do passo a passo (explicação do conteúdo, proposição de atividades e correção).

ESTRUTURA DA SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL

A secretaria disponibiliza para o acompanhamento pedagógico um número adequado de pessoas, levando em consideração a

quantidade de escolas e de matrículas, as modalidades de ensino e as condições para as visitas *in loco*.

A superintendente-geral é responsável por formar e orientar a equipe de superintendentes pedagógicos de acordo com a política educacional, os objetivos e as metas da rede. Cada superintendente acompanha em torno de oito escolas de diferentes modalidades. A periodicidade das visitas é definida de acordo com a necessidade de cada unidade, podendo ser semanal ou quinzenal.

É de suma importância garantir que a equipe de superintendentes tenha condições de acesso regular a todas as escolas sob sua responsabilidade, para não prejudicar o acompanhamento, seja ele virtual ou presencial. Durante as aulas remotas ao longo de 2020 e 2021, todo o acompanhamento aconteceu de maneira virtual, mantendo a regularidade das ações estabelecidas pela secretaria antes da pandemia.

AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

a. Alocação de gestores

Independentemente da forma de ingresso dos gestores escolares na rede, a Secretaria de Educação de Sobral está atenta ao processo de alocação deles, observando se têm o perfil adequado aos desafios e às especificidades das escolas.

O secretário de Educação pactua com os gestores o compromisso por uma Educação de qualidade, apresentando as diretrizes da política educacional da rede, as metas e as expectativas. O superintendente conhece o perfil dos gestores das escolas sob sua responsabilidade, tendo acesso à trajetória deles na rede e as suas conquistas anteriores, para que, no decorrer das visitas, possa contribuir com a sua formação, de modo prático.

b. Alocação de professores

No início do ano, os gestores e superintendentes refletem juntos sobre a alocação de professores. Observam o perfil do professor – seja ele um profissional experiente ou recém-ingresso na rede – e

sua prática e desempenho ao longo do tempo, tentando aproximar a capacidade de cada um dos desafios das turmas.

A ideia é levar o gestor a compreender que é responsável pela escolha dos profissionais de sua escola e que, após o processo de alocação, deve iniciar o suporte formativo de qualificação do profissional. O desafio é da escola como um todo, não somente do professor.

O acompanhamento da prática docente começa com a Semana Pedagógica, em que se apresentam à equipe escolar a proposta pedagógica da unidade e as metas a serem atingidas em busca da aprendizagem dos estudantes.

O sentimento de pertencimento da equipe para com a escola é estimulado pela gestão, de modo que todos ofereçam seu melhor em prol do aluno. Quando a escola é movida por esse sentimento, tudo flui bem, contribuindo para um bom clima escolar.

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES: O PAPEL DO SUPERINTENDENTE-TUTOR¹

A formação dos gestores escolares acontece no ambiente escolar de maneira customizada, de acordo com as necessidades da unidade e também do gestor. O superintendente assume o papel de tutor que entende e/ou é capaz de empregar uma variedade de habilidades, técnicas, métodos e conhecimentos para ajudar o gestor a construir um ambiente que maximize a aprendizagem. Busca-se criar um espaço de confiança, sinceridade e segurança que permita a demonstração de vulnerabilidades e incentive o autêntico *feedback*. Nesse processo, o superintendente busca:

- estabelecer expectativas claras com o tutorado a respeito da relação de tutoria;
- desenvolver responsabilidade organizacional alinhando a tutoria à missão, à ética, às metas e às práticas da rede;
- esclarecer que a tutoria está a serviço dos alunos e que os ges-

1. Texto adaptado do *Guia de tutoria de área*, elaborado pela Fundação Itaú Social. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/46-guia-tutoria-area-09082017_1510329060.pdf.

tores escolares são os intermediários, por isso a tutoria se caracteriza por estabelecer prioridades e medidas de responsabilidade com o gestor.

Em Sobral, as seguintes ações e práticas foram pactuadas como importantes no processo de tutoria:

OBSERVAÇÃO DO TUTORADO

O diagnóstico por meio de tutoria baseia-se em evidências e, portanto, exige a observação da prática do tutorado. Na Secretaria de Educação de Sobral, destaca-se o modelo difundido pela Fundação Itaú Social, embasado na publicação *A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil* (GALL; GUEDES, 2009). Os autores apresentam um modelo de tutoria pedagógica que tem por objetivo a formação em serviço a ser realizada por um profissional mais experiente: o tutor. Tal formação – denominada tutoria de área – é pautada na construção de competências pedagógicas e administrativas. Em Sobral, esse modelo foi adaptado à estrutura da superintendência pedagógica, que realiza a tutoria como célula formativa dos gestores escolares.

A tutoria divide-se em dois modelos: a pedagógica e a de área. A primeira abrange a observação do gestor e do coordenador pedagógico nas reuniões de equipe, nos encontros de formação, nas rotinas de observação de sala de aula de seus professores e na forma como dão *feedback* e realizam encontros individuais com eles. Pode também envolver observação de sua interação com outros funcionários, alunos e familiares/responsáveis. Já a tutoria de área inclui a observação do professor em sala de aula, idealmente em mais de uma turma, para que diferentes contextos sejam levados em consideração.

LEITURA DO CONTEXTO DA ESCOLA

Essa análise se dá por meio de observações da rotina da escola, estudo de dados existentes e conversas com outros membros da comunidade escolar. Munido dessas informações, o tutor consegue identificar obstáculos e facilitadores para mudanças nas atitudes e práticas do tutorado, o que pode contribuir para a escolha

de estratégias e o estabelecimento de prazos para seu plano de formação. Também há elementos do contexto da escola que podem explicar alguns pontos de atenção no desempenho do tutorado. Essas informações auxiliam o tutor na definição de áreas prioritárias para o desenvolvimento do tutorado.

REFLEXÃO CONJUNTA COM O TUTORADO SOBRE O QUE FOI OBSERVADO

Esse é o momento em que o tutor dialoga com o tutorado sobre o que foi observado acerca de sua prática e explora com ele possibilidades de desenvolvimento.

FEEDBACK

Prática constante no trabalho de tutoria, trata-se de uma conversa pautada pela observação e coleta de evidências pelo tutor e/ou pelo tutorado que vai subsidiar o processo de reflexão e os encaminhamentos para aprimoramento da prática. *Feedback* é uma via de mão dupla. Na relação de tutoria, o tutor também precisa solicitar *feedback*, pois isso o ajudará a perceber o que naquele momento está funcionando ou não no trabalho com o tutorado.

CAMINHADAS PEDAGÓGICAS PELA ESCOLA

Essa é a técnica de observação mais usada na tutoria de gestores pedagógicos em Sobral para obter um panorama geral do cotidiano da escola, auxiliando na leitura do contexto. Ao caminhar com o tutorado pela escola, o tutor observa a capacidade dele de analisar dinâmicas de ensino e aprendizagem, mesmo quando passam rapidamente pelas salas de aula.

O tutor analisa também como são as relações do tutorado com outros membros da equipe, alunos e familiares/responsáveis; como ele vê a organização geral da escola e sua infraestrutura física, e a relação desta com as rotinas e os usos dos diferentes espaços; e em que ele presta atenção e o que lhe passa despercebido, mas que é importante.

As caminhadas pedagógicas são um recurso estratégico do tutor para incentivar o diretor ou coordenador pedagógico que não circula pela escola, tem pouco hábito de interagir com alunos e professores e não realiza a observação em sala de aula. Assim como outras práticas de tutoria, ela precisa ter uma intencionalidade, um planejamento mínimo e um tempo posterior à atividade para a realização de *feedback* com o tutorado. Uma caminhada em dupla pela escola é eficaz quando tutor e tutorado definem conjuntamente um propósito para ambos. Esse processo proporciona ao tutorado um olhar ampliado sobre as rotinas de sua escola.

Na prática, a caminhada pedagógica é importante para:

- identificar se os alunos parecem estar participando quando o gestor entra na sala de aula (recomenda-se anotar essas evidências);
- verificar como é a comunicação visual da escola, ou seja, como ela se apresenta aos alunos e à comunidade (fotografias tiradas com o celular também são registros úteis);
- compreender se há algum problema perceptível (atividade em andamento, gestão de sala de aula, comportamento dos alunos);
- realizar a leitura de contexto com o objetivo de coletar evidências e direcionar o olhar para os pontos fortes e de atenção;
- observar com intencionalidade, direcionando o olhar e a reflexão para todos os aspectos relacionados à efetiva aprendizagem dos alunos;
- conferir o quadro de frequência (comparar a frequência de sala de aula com a exposta no quadro e visualizar os registros das turmas);
- no recreio, perceber a dinâmica de organização dos espaços e dos profissionais com responsabilidade nesse momento;
- observar os materiais usados em sala pelos alunos;
- verificar os registros para saber como acontece a comunicação entre famílias e escola;
- conferir a pontualidade e a assiduidade da equipe e dos alunos.

Para a caminhada ser efetiva, é importante que:

- seja realizada pelo diretor, coordenador pedagógico e/ou superintendente de acordo com a intencionalidade preestabelecida;
- sejam produzidos registros;
- tutor e tutorado adentrem as salas de aula, se necessário.

POTENCIALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

A Secretaria de Educação de Sobral utiliza as diretrizes a seguir para orientar o trabalho do núcleo gestor pelo superintendente, com o objetivo de potencializar o trabalho do professor:

- perceber o domínio dos métodos de alfabetização e a gestão de sala;
- conhecer o cronograma de execução das aulas previamente;
- definir combinados que antecedem a observação de sala (série, turma, professor, tempo, intencionalidade);
- observar a aplicação e o desenvolvimento do programa de ensino;
- analisar o plano de aula com base na observação da aula apresentada;
- colher evidências sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio do acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala, examinando os cadernos dos alunos;
- verificar a rotina de sala: cronograma, estrutura do ensino, estabelecimento dos tempos de cada ação, definição das habilidades diárias com relação às disciplinas e mapeamento das habilidades em que os alunos apresentam mais dificuldades;
- verificar quais recursos didáticos são utilizados e se há alinhamento entre metodologia, conteúdo proposto e atividade de sala;
- observar a postura do professor durante a condução das atividades (se lê as questões e reflete sobre elas com os estudantes, define tempo para sua conclusão e monitora a resolução);
- analisar como pensa as atividades de casa (quantidade de

itens, alinhamento com o conteúdo trabalhado etc.) e checar se há alinhamento entre as atividades de sala e as de casa, entendendo que estas são extensão da aula;

- conferir se percebe a aprendizagem dos alunos ao final da aula;
- monitorar a otimização do tempo pedagógico;
- constatar o cumprimento da rotina e da gestão de sala;
- observar a correção das atividades, as avaliações e o *feedback* dado aos alunos.

QUALIFICAÇÃO DA OBSERVAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Na Secretaria de Educação de Sobral, a atuação do superintendente tem como objetivo fortalecer o olhar do núcleo gestor para habilitá-lo a identificar se o planejamento pedagógico dá suporte ao professor para que este execute com qualidade sua prática em sala de aula. O superintendente deve:

- acompanhar, por meio de observação, a atuação do gestor no planejamento pedagógico;
- identificar a oferta de formação específica para professores, na escola, com grupos de estudo e suporte individual;
- perceber se o gestor tem, previamente, conhecimento da proposta formativa dos encontros e da cronologia das ações (no caso destas terem sido elaboradas pela coordenação pedagógica);
- acompanhar e monitorar a realização da análise dos resultados pelo núcleo gestor e a devolutiva aos professores;
- evidenciar se o gestor apresenta aos professores os resultados do rendimento dos alunos em avaliações externas de maneira transparente, com o intuito de buscar as melhores estratégias e proporcionar aulas de qualidade;
- avaliar como o gestor analisa a distribuição de tempo entre as ações propostas pelos professores para que os objetivos das aulas não deixem de ser cumpridos;
- conferir se o planejamento da rotina está alinhado aos programas de ensino, à proposta curricular da rede e às necessidades

apresentadas pelos alunos, ações importantes para o fortalecimento das práticas e da autonomia pedagógicas da escola;

- verificar a existência de recuperação (planejada) para os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- observar a postura dos professores em relação ao planejamento, bem como a sintonia e a harmonia da equipe escolar;
- perceber se há altas expectativas da equipe diante das metas;
- conhecer a sistemática e as estratégias de trabalho dos professores.

SESSÕES COM OS GESTORES ESCOLARES

Nas visitas à escola, o superintendente precisa construir vínculos com o gestor escolar. Além de se colocar como seu apoiador, deve apresentar a ele os indicadores da unidade para discutirem também os pontos de atenção. É importante combinar o momento de construção do plano de ação da escola ou, caso este já exista, revisá-lo para que seja aperfeiçoado.²

É nos encontros com o gestor que o superintendente realiza o acompanhamento de todas as ações que integram a rotina da escola e que devem ser garantidas pelo núcleo gestor, tais como:

EDUCAÇÃO INFANTIL

- Receber os alunos na entrada da escola e estimular o acolhimento da professora a eles e aos familiares/responsáveis.
- Analisar quais atividades são propostas durante o intervalo.
- Verificar a condução e a intervenção da professora na resolução do livro didático.

ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

- Solicitar à coordenação pedagógica que faça uma apresentação sobre a aplicação da avaliação do processo de alfabetização, utilizando como base o manual de orientação da avaliação ex-

2. Trechos a seguir adaptados do Projeto Educar pra Ler, realizado pela Associação Bem Comum.

terna que é entregue às escolas, e alinhar os critérios estabelecidos pelo sistema de avaliação.

- Estimular a meta de alfabetizar 100% dos alunos de 6 anos.
- Proporcionar capacitação específica para professores e coordenadores das turmas de alfabetização e demais séries que possuem resultados insuficientes.

ENSINO FUNDAMENTAL

- Manter o zelo e a organização ao escolher as atividades para casa e como estão distribuídas na agenda.
- Conversar com o gestor sobre as evidências das visitas de sala de aula.
- Analisar o resultado diagnóstico inicial de todas as séries e alinhar os resultados com os coordenadores pedagógicos.
- Dar *feedback* da caminhada pedagógica, da observação de aula, do retorno dado ao professor pelas aulas observadas e fazer os encaminhamentos necessários ao núcleo gestor.
- Checar a demanda de ações pedagógicas a ser apresentada ao diretor no dia da visita.
- Fazer combinados com o gestor sobre a comunicação com a secretaria, explicar o fluxo de envio de materiais e o cumprimento de prazos.
- Solicitar o calendário de planejamento pedagógico de professores e o horário das aulas para organização das visitas da superintendência.
- Orientar o gestor a respeito dos indicadores de aprovação, reprovação, abandono e evasão e acompanhá-los.
- Solicitar o planejamento semanal do núcleo gestor com o registro da rotina.
- Elaborar quadro de metas e plano de ação da escola.
- Propiciar a formação contínua em serviço dos professores e coordenadores na escola.
- Realizar o mapeamento dos estudantes por níveis de aprendizagem para gerar intervenções.
- Conhecer e monitorar as estratégias pensadas para os estudantes que não avançam na aprendizagem e como acontece o

acompanhamento deles.

- Checar se o mapeamento é utilizado para repensar as estratégias de recuperação paralela dos alunos.

METAS E PLANOS DE AÇÃO

Tanto as secretarias de Educação como as escolas precisam estabelecer metas de aprendizagem para os alunos. A secretaria de Sobral utiliza avaliações aplicadas de maneira censitária e externa às escolas, como o Sistema Municipal de Avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (Spaece), para análise e interpretação dos resultados a fim de gerar intervenções sistemáticas, com impacto na formação de professores e gestores.

As escolas recebem seus resultados com a orientação de analisá-los cuidadosamente para verificar de modo bem detalhado as fragilidades e potencialidades apontadas. Com base nisso, gera-se um movimento de recuperação da aprendizagem dos estudantes e de suporte aos professores para melhorar a qualidade de suas aulas. Após a análise diagnóstica dos resultados, inicia-se a elaboração do plano de metas e do plano de ação.

A construção das metas de aprendizagem deve partir da análise dos resultados anteriores de cada série, observando as maiores conquistas já realizadas. As metas têm de ser desafiadoras, mas atingíveis. Esse estudo dos resultados de aprendizagem alcançados pela escola ajuda o gestor, inclusive, a perceber se a decisão tomada na alocação de professores e a estrutura de acompanhamento oferecida estão surtindo os efeitos desejados.

Estabelecidas as metas, estruturam-se as estratégias de ensino a serem acompanhadas por meio do plano de ação. É necessária uma tomada de decisão rápida da gestão escolar para reverter as lacunas de aprendizagem. Como suporte às escolas, a secretaria oferece oficinas semestrais de gestão pedagógica dos resultados de aprendizagem a todos os gestores escolares com o objetivo de fortalecer a análise dos conteúdos e o compartilhamento de práticas exitosas.

ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES

A Secretaria de Educação de Sobral acompanha, com precisão, as estratégias que as escolas selecionam para reverter as fragilidades apontadas nos resultados dos alunos. Uma delas é a garantia de tempo complementar, proporcionando mais horas com ensino personalizado para os estudantes dos níveis de aprendizagem mais baixos.

Para que isso ocorra, a secretaria dá suporte às escolas, garantindo estrutura adequada às aulas, bem como a contratação de professores e material didático complementar. Esse acompanhamento requer também mais planejamento das ações pedagógicas, organização dos espaços escolares e assertividade na condução dos trabalhos. Um sistema que busca Educação com equidade deve cuidar de todos os níveis de aprendizagem para garantir a boa execução do trabalho nas escolas.

O PAPEL DO DIRETOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR DE CARÁTER EDUCATIVO

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe o papel de liderança. Isso significa levar os liderados a analisar seus resultados de acordo com os objetivos educacionais e orientá-los na revisão de seu desempenho, competências, hábitos de pensamento, atitudes etc. Sem essa liderança, a cultura escolar será caracterizada por concepções e ações centradas em interesses pessoais, por tendências imediatistas e reativas, e não pautada por interesses socioeducacionais, com foco no desenvolvimento dos alunos.

O diretor é o profissional da gestão que deve assegurar o bom funcionamento do ambiente escolar, garantindo condições para a eficiência dos processos educacionais. Ele deve conhecer os assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos relacionados ao desempenho de sua função e estabelecer uma rotina diária, semanal e mensal que atenda às demandas da escola e dos atores que nela estudam ou trabalham. As principais atribuições dos diretores sob a Secretaria de Educação de Sobral estão listadas a seguir.

COMUNICAÇÃO E CLIMA ESCOLAR

- Estar sempre presente na escola e ser pontual, acolhendo os alunos, familiares/responsáveis e professores, todos os dias.
- Promover um clima cordial na escola entre estudantes, docentes, demais funcionários e familiares/responsáveis.
- Estar atento a anseios, expectativas e interesses dos membros da equipe escolar e prezar pelo bom relacionamento entre eles, garantindo um ambiente de trabalho agradável e humanizado.
- Planejar, desenvolver e promover ações socioemocionais na instituição de ensino, envolvendo todos os atores (núcleo gestor, professores, orientadores educacionais, demais funcionários, alunos e familiares/responsáveis).
- Estabelecer e manter uma boa comunicação com todos os segmentos da comunidade escolar.
- Manter comunicação pacífica, acolhedora e frequente com os familiares/responsáveis, mediante o repasse de informações sobre o processo educativo dos alunos, avaliações internas e externas, normas e orientações do funcionamento da unidade.
- Fortalecer o engajamento e a participação dos familiares/responsáveis na educação dos estudantes, por meio de ações junto ao conselho escolar e a alguns projetos da escola.
- Manter todos os sistemas informatizados atualizados e assegurar uma boa comunicação e alinhamento com a Secretaria de Educação.

GESTÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA

- Acompanhar e monitorar a frequência dos profissionais que compõem a equipe escolar, incluindo os docentes, adotando medidas de orientação e advertência aos faltosos ou não cumpridores de seus deveres, quando necessário.
- Transmitir informações gerenciais desse acompanhamento à Secretaria de Educação.
- Aplicar os recursos financeiros da escola com ética, zelo, responsabilidade, transparência e de acordo com a lei, conside-

rando as prioridades, e tornar pública à comunidade escolar a destinação deles.

- Realizar as prestações de contas relativas ao exercício da gestão.

GESTÃO PEDAGÓGICA

- Gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e demais funcionários.
- Suprir a unidade com materiais adequados, que permitam aos professores e alunos desenvolver atividades curriculares diversificadas e criativas.
- Monitorar a frequência e a participação dos profissionais da equipe nas formações.
- Garantir o desenvolvimento dos profissionais da equipe com base em suas necessidades e na coleta de evidências, proporcionando momentos de formação continuada nos aspectos intelectuais, interpessoais, motivacionais e de boas práticas pedagógicas.
- Definir a alocação de coordenadores pedagógicos e professores de acordo com o perfil do profissional.
- Acompanhar a atuação dos coordenadores pedagógicos e realizar encontros em grupo e um a um, para analisar os materiais de formação dos professores e planos de curso.
- Elaborar e acompanhar o calendário periódico dos planejamentos e das ações com os coordenadores pedagógicos.
- Qualificar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, promovendo reuniões com pautas coletivas e individuais, momentos de reflexão, estudo dos instrumentos de avaliação, modelagem e alinhamento das práticas.
- Analisar, com os coordenadores pedagógicos, os planos de aula, o cronograma das ações, as atividades de sala e o material didático.
- Criar, executar, acompanhar e avaliar periodicamente o plano de ação e as estratégias com a equipe escolar, traçando metas, estabelecendo prioridades e definindo responsáveis.
- Assegurar o controle dos indicadores de frequência dos estu-

dantes e acionar as providências necessárias.

- Realizar reuniões de alinhamento com o corpo docente e corresponsabilizar todos os envolvidos na garantia da aprendizagem dos alunos.
- Conhecer, analisar e apropriar-se dos resultados de aprendizagem, considerando o perfil das turmas e dos estudantes, a área de ensino, as habilidades, os níveis de aprendizagem e as ações já realizadas em cada etapa, com a intenção de qualificar os processos e gerar um movimento que promova a reflexão e o fortalecimento das práticas e das boas estratégias de aprendizagem.
- Garantir mensalmente avaliações internas elaboradas e aplicadas pela escola, com dados consolidados de desempenho em tempo hábil de fornecer devolutiva para coordenadores pedagógicos, professores e alunos.
- Analisar os resultados das avaliações internas (realizadas pela escola) e fazer o cruzamento deles com os dados das avaliações externas (de outras esferas).
- Estabelecer metas de aprendizagem individuais e por turmas de acordo com as etapas de ensino, garantindo que estejam alinhadas com as expectativas e o trabalho dos professores.
- Observar as aulas com a coordenação e/ou a direção, notando, em especial, a execução dos planos de aula e as práticas do professor, e fortalecer o olhar pedagógico dos coordenadores, bem como sua atuação junto aos professores.

PATRIMÔNIO ESCOLAR

- Promover campanhas, programas e outras atividades para preservação e conservação das instalações, conscientizando a comunidade escolar e local.
- Zelar pelo cumprimento das atividades de limpeza, segurança e merenda, providenciando as manutenções e/ou correções necessárias para garantir o bom funcionamento da rotina da escola.
- Providenciar o arquivamento correto dos documentos da escola: ofícios, protocolos, tombamentos etc.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

O coordenador pedagógico atua como articulador e transformador da prática docente, focando suas ações na rotina pedagógica da instituição de ensino e na formação de professores. Suas funções, portanto, estão diretamente ligadas ao processo educativo.

É o coordenador pedagógico que aponta alternativas, reúne ideias, alavanca recursos e sugere modos para renovar e inovar a prática escolar. É esperado que ele seja um profissional dinâmico, que oriente o trabalho coletivo e faça a conexão entre todos os indivíduos envolvidos no meio educacional. As principais atribuições dos coordenadores pedagógicos sob a Secretaria de Educação de Sobral estão listadas a seguir.³

MEDIAR AS RELAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES ATORES E FOMENTAR A COLABORAÇÃO

- Articular, formar e transformar as relações da equipe escolar.
- Incentivar o compartilhamento de saberes e a colaboração entre os membros da equipe escolar, visando um trabalho focado na aprendizagem dos alunos.
- Ser o mediador das decisões do núcleo gestor e da efetiva aplicação de ações na prática docente.
- Estabelecer a mediação entre direção, famílias/responsáveis, estudantes e professores.
- Ter disponibilidade, paciência e atenção para receber os familiares/responsáveis, desenvolvendo parceria positiva com eles, para motivá-los a participar do processo de aprendizagem dos alunos, apoiando-os.
- Promover e manter a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e na qualidade das ações educacionais e socioemocionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem integral dos estudantes.

3. *Idem.*

- Promover uma relação cordial, respeitosa e de valorização com os professores para que eles possam se sentir partícipes de uma equipe, cujo compromisso se reflete substancialmente em dedicação, motivação e zelo com o processo de ensino-aprendizagem.

ATUAR PARA A BOA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

- Garantir a formação continuada dos docentes por meio das formações e orientações desenvolvidas pela Secretaria da Educação e pela própria instituição na forma de encontros, oficinas e cursos.
- Atuar como formador imediato dos docentes por meio de devolutivas feitas à luz das práticas observadas.
- Fomentar as intervenções e os estudos que potencializam as ações docentes com base em evidências.
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos, compreendendo os comportamentos e realizando ações adequadas a eles.

GERENCIAR OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

- Elaborar e atualizar o projeto político-pedagógico em parceria com professores, comunidade escolar e núcleo gestor.
- Analisar, com o diretor, o perfil dos professores e fazer a alocação deles.
- Subsidiar os professores em aspectos didáticos e metodológicos para a melhoria da prática docente.
- Acompanhar e avaliar o alinhamento entre os planos e a prática diária dos professores por meio de observações de sala e planejamentos.
- Observar a conduta pedagógica diária dos professores por meio de observações de sala e planejamento.
- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, verificando a conexão entre teoria e prática;
- Verificar a execução do que foi planejado, observando: sala de aula (ambiência, organização, postura e interação entre edu-

gador e educando), plano de aula (sequência didática, objetivos e avaliação), atividades e instrumentos avaliativos.

- Construir materiais didáticos, como cadernos de atividades complementares, contemplando as necessidades básicas e as expectativas de aprendizagem dos estudantes e alinhados à rotina da escola e às avaliações.
- Estimular a aplicação e a consolidação das avaliações internas da escola.
- Acompanhar o processo de aprendizagem por meio de avaliações realizadas em cada ano de escolaridade, ajudando os professores a identificar os estudantes com mais dificuldades e suas deficiências específicas, contribuindo, assim, para a construção de alternativas de apoio a eles.
- Mapear informações para prevenção e/ou intervenções no processo de ensino-aprendizagem por meio de estudos de dados (planilhas de resultados).
- Ter uma agenda que foque as necessidades reais da escola, garantindo as orientações didáticas e socioemocionais.
- Assegurar e acompanhar a presença efetiva de todos os alunos, especialmente nos períodos avaliativos.
- Alinhar, com o diretor, o olhar sobre as ações estruturadas no intuito de fortalecer a coesão pedagógica.
- Fortalecer o trabalho interdisciplinar com projetos diversos, inclusive os que utilizam tecnologias, potencializando o aperfeiçoamento pedagógico e o crescimento dos estudantes.
- Organizar uma rotina de trabalho que priorize as necessidades essenciais da escola em prol do alcance de suas metas, tomando cuidado para não sucumbir ao imediatismo das situações emergenciais do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de Sobral, ainda que autônomas para desenvolver suas ações, precisam prestar contas acerca dos resultados da aprendizagem a toda a sociedade. Assim, o acompanhamento escolar de cada uma pela Secretaria de Educação é essencial para garantir a articulação e interligação entre as unidades, com o propósito de avançar na qualidade da Educação ofertada à população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. *Acompanhamento escolar nas redes públicas de ensino*. Fortaleza: Associação Bem Comum (Projeto Educar pra Ler), 2020.
- GALL, N.; GUEDES, P. M. *A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil*. São Paulo: Fundação Itaú Social; Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2009.
- LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

Eixo 4

Currículo

Em 20 de dezembro de 2017, o então ministro da Educação, José Mendonça Filho, homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir daí, começou no país um processo de formação e capacitação dos profissionais de Educação para a elaboração e/ou adequação dos currículos escolares de estados e municípios. Ter currículos alinhados à BNCC é o ponto de partida para organizar a formação de professores, as avaliações e os materiais didáticos.

Nas redes analisadas que apresentam bons resultados educacionais, o currículo é fundamental para o trabalho pedagógico, ainda que haja uma preocupação evidente — em alguns municípios maior do que em outros — com as avaliações externas. Em razão disso, muitas redes utilizam, além do currículo, apostilas e materiais baseados nos descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com foco em língua portuguesa e matemática, que são as áreas cobradas na avaliação.

Os municípios de Anicuns (GO), Boca do Acre (AM) e Paraíso do Tocantins (TO) explicam como utilizam o currículo:

“O currículo é o que norteia o trabalho pedagógico. Contudo, é notório o esforço tanto da Secretaria de Educação como das escolas para contemplar os descritores exigidos no Saeb. E o resultado dessa estratégia é que o município já atingiu a meta projetada para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2021 na etapa em que atua (anos iniciais do Ensino Fundamental). A premiação com medalhas dos alunos mais bem avaliados nos simulados, que cobram os descritores, também é um indicativo da preocupação com as avaliações externas.” – Anicuns (GO)

“Os professores têm autonomia para elaborar os planos de aula. Como a rede municipal se acostumou com os requisitos estabelecidos pelo Instituto Ayrton Senna, os descritores de habilidade

de cada série são trabalhados nos materiais com naturalidade. Ou seja, o trabalho pedagógico é mais orientado pelo currículo, mas em ano de Saeb há significativo reforço com as matrizes de referência do Saeb.” – Boca do Acre (AM)

“As escolas têm autonomia para adaptar o currículo e suas práticas pedagógicas, seguindo algumas diretrizes gerais. Ao mesmo tempo que os indicadores são valorizados, busca-se trabalhar todos os aspectos do currículo. Queremos preparar os alunos não somente para avaliações externas, mas para a vida. Não há supervalorização de nenhum dos aspectos. O foco são os alunos, e os bons resultados, consequência do trabalho realizado.” – Paraíso do Tocantins (TO)

Em Apucarana, no interior do Paraná, o currículo foi construído pela equipe da secretaria em parceria com professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, e, na visão dos atores envolvidos, teve grande impacto no planejamento do ensino. A quantidade e a variedade de projetos multidisciplinares constituem um dos pontos marcantes da rede.

“A rede conta não só com ensino integral e matriz curricular ampla (além das disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, há educação física, ensino religioso, arte, música, dança e língua estrangeira moderna), mas também com inúmeros projetos multidisciplinares, como Projeto Sementes Para o Futuro, Biblioteca Itinerante, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd), Justiça e Cidadania, Educação Alimentar, Valorização do Idoso, Educação Financeira e Fiscal etc. Todos esses projetos, no entender da Secretaria de Educação, têm impacto na aprendizagem e contribuem para os resultados no Saeb, ainda que não diretamente, pois não trabalham os descritores. Mas contribuem para que as crianças tenham uma visão maior do mundo, o que reflete também no desempenho nas avaliações externas.” – Apucarana (PR)

Em geral, a utilização do currículo para fundamentar as ações das escolas e redes acontece de modo mais eficaz e com menor

resistência quando os atores escolares envolvidos no processo de ensino-aprendizagem participam de sua elaboração, isto é, quando o processo é conduzido de maneira democrática. Além disso, para cumprir seu objetivo, é necessário que os profissionais se apropriem de seu conteúdo, o que, por sua vez, requer formações continuadas adequadas. Os relatos dos gestores mostram que essas formações costumam ser mais bem-sucedidas quando consideram o currículo com base no contexto em que cada professor está inserido, contemplando os projetos pedagógicos e materiais didáticos utilizados pelas respectivas escolas.

O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE SOBRAL

O município de Sobral, localizado a mais de 230 quilômetros de Fortaleza (CE), é reconhecido nacionalmente pela qualidade de sua Educação. A rede municipal ostenta indicadores muito acima da média do Brasil: em 2019, obteve 8,4 pontos no Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 6,9 nos anos finais – as médias do país foram, respectivamente, 5,7 e 4,6.

De acordo com dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos anos iniciais, 93% dos estudantes de Sobral apresentaram aprendizado adequado em língua portuguesa, e 94%, em matemática. Nos anos finais, os números caíram, mas continuaram significativamente superiores às médias nacionais: 78% com aprendizado adequado em língua portuguesa, e 67%, em matemática (as médias do Brasil foram 36% e 18%, respectivamente).

Há mais de uma década, e não sem razão, Sobral tem servido de inspiração a diversas redes municipais que buscam entender como um município pobre conseguiu mudar sua trajetória, priorizando a Educação por meio do investimento em avaliação e monitoramento, formação de professores e fortalecimento dos gestores escolares, além de garantir continuidade nas políticas públicas da área, mesmo com as trocas de gestão, algo ainda raro no país.

Com base na análise de documentos e de entrevistas com profissionais da rede, este capítulo explica o processo de reestruturação dos currículos de Sobral, iniciado em 2015 para todas as disciplinas

e que, em janeiro de 2022, havia sido concluído para língua portuguesa, matemática e ciências. Em parceria com o Instituto Natura e com a colaboração das consultoras educacionais Paula Louzano (doutora em política educacional pela Universidade Harvard) e Iлона Becskeházy (doutora em política educacional pela Universidade de São Paulo), o projeto faz parte do Programa de Fortalecimento e Inovação da Política Educacional do Município, que tem a ambiciosa meta de tornar a rede de ensino de Sobral uma das três melhores da América Latina e referência no continente, não apenas no Brasil.

As etapas do processo de reestruturação dos currículos de Sobral foram:

ETAPA 1

ELABORAÇÃO DE DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO EDUCACIONAL E CURRICULAR DO MUNICÍPIO E MAPEAMENTO DE EXPECTATIVAS LOCAIS SOBRE CURRÍCULO

A primeira etapa do processo, iniciada em 2015, teve como objetivo entender quais eram os materiais utilizados pela rede, do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, bem como identificar as expectativas dos munícipes sobre Educação. Para isso, realizaram-se entrevistas não só com pessoas da própria rede – professores, coordenadores, diretores, alunos e seus familiares/responsáveis –, como também com outras não diretamente envolvidas com a Educação municipal – empresários, diretores e estudantes de escolas privadas, seus familiares/responsáveis etc. Todos responderam às seguintes perguntas:

a. O que você acredita que um estudante que termina a Educação Básica na cidade de Sobral deveria saber ou ser capaz de fazer?

Edna Lúcia de Carvalho Lima, coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação de Sobral e uma das líderes do processo de reestruturação do currículo do município, explica que as habilidades mais citadas foram as relacionadas às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Na sequência, em terceiro lugar, apareceu com bastante ênfase a necessidade de os alunos concluírem a Educação Básica com um repertório sólido em relação a valores humanos – esse aspecto foi mencionado es-

pecialmente pelos atores externos ao dia a dia da escola. O desenvolvimento de competências socioemocionais, embora não com esse nome, completou a lista.

b. Isso está acontecendo?

A segunda pergunta pedia aos entrevistados que dissessem se a rede estava preparando os estudantes adequadamente, e a maioria respondeu que “sim”, demonstrando uma visão positiva em relação ao trabalho realizado pelo município.

c. Em termos de Educação, o que você acha que diferencia Sobral dos demais municípios?

Os entrevistados apontaram quatro pontos centrais, por ordem de importância:

- escolha política de priorizar a Educação;
- valorização, formação e apoio aos profissionais;
- equipe que trabalha com Educação tanto na Secretaria de Educação como nas escolas;
- gestão educacional, com destaque para o alinhamento e a relação próxima entre a Secretaria de Educação e as escolas.

d. O que poderia ser melhorado?

Em primeiro lugar, foi citada a formação humana dos estudantes em relação a valores como ética, respeito à diversidade e aos direitos humanos, tolerância e noções de cidadania, seguida da necessidade de desenvolver o projeto de vida dos alunos.

Em relação a disciplinas específicas, os entrevistados indicaram que gostariam que, em ciências, os estudantes aprendessem sobre robótica e astronomia. Também frisaram a importância de um segundo idioma e disseram que a língua inglesa deveria ser ensinada desde os anos iniciais e não apenas a partir do 6º ano, como ocorre.

A necessidade de a escola promover um relacionamento mais estreito com o município foi outro ponto de destaque.

e. Qual a sua visão de futuro para Sobral?

Os documentos analisados mostram que a visão de futuro dos entre-

vistados foi, em geral, bastante otimista. Foram recorrentes nas falas menções ao crescimento econômico da cidade e à melhoria nos indicadores sociais e na qualidade de vida. Deve-se lembrar, porém, que todo esse processo ocorreu em um cenário de pré-pandemia.

Diagnóstico da situação curricular

Ainda nessa primeira parte do projeto, em relação ao diagnóstico da situação curricular do município, Edna Lima explica que foram realizadas as seguintes ações:

- organização de todas as referências curriculares utilizadas no município, assim como de todos os materiais estruturados (concebidos para alguma finalidade educativa) usados por ano/série e disciplina;
- levantamento das expectativas curriculares educacionais declaradas pelos três níveis de gestão: Secretaria de Educação, diretores e docentes.

Todas essas informações foram compiladas em um documento, que foi disseminado entre os profissionais da rede.

ETAPA 2

ELABORAÇÃO DE *BENCHMARK* NACIONAL E INTERNACIONAL PARA SUBSIDIAR A ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE SOBRAL

A segunda grande etapa do projeto envolveu o estudo de currículos nacionais e internacionais com boas referências e/ou de sistemas de ensino de destaque. Foram analisados os currículos dos estados do Acre e de Pernambuco, da Austrália, de Portugal e da província de Ontário, no Canadá. Algumas das razões para a escolha dessas localidades foram: a) terem bons resultados em avaliações internacionais; b) possuírem políticas curriculares bem definidas; c) apresentarem documentos curriculares com características que vão ao encontro das expectativas de Sobral.

Pode-se resumir essa etapa de análises e comparações dos currículos nas seguintes ações:

- levantamento das matrizes de avaliação do município de Sobral, do estado do Ceará, do Saeb (5º e 9º anos), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programme for International Student Assessment (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes);
- levantamento dos currículos de Educação Básica de escolas de excelência brasileiras;
- levantamento dos currículos de Educação Básica de países de destaque na condução da Educação;
- comparação e alinhamento das matrizes nacionais com as existentes nas escolas públicas e privadas de Sobral e nos modelos internacionais analisados.

Essa etapa originou um relatório de *benchmark* e um seminário para apresentação e discussão do relatório.

ETAPA 3

DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA CURRICULAR E DE SEUS DOCUMENTOS

Por fim, foram escritos os documentos orientadores dos novos currículos, que se dividiram em:

- documento do processo de desenvolvimento dos currículos de Sobral;
- documento com critérios orientadores dos currículos de Sobral;
- documento com modelo e arquitetura curricular de Sobral;
- currículos de língua portuguesa e matemática do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Além das consultoras externas Paula Louzano e Ilona Becskeházy, participaram do processo professores da rede e formadores da Escola de Formação de Sobral. “A consultoria sabia que fazia um papel importante, mas era imprescindível que a construção fosse feita por pessoas da rede. E assim foi. Muitos professores não sabiam escrever os currículos, mas sabiam dizer o que vinha antes, o que vinha depois, o que era fundamental ter”, explica Edna Lima.

Os currículos criados visavam representar:

- a. os objetivos da Educação para o país, o estado e o município;
- b. o perfil de alunos que Sobral pretendia formar;
- c. a visão de futuro para a Educação.

“Fizemos *banners* com esses critérios orientadores e entregamos a todas as escolas. Em todas as unidades, havia um *banner* para que tanto os profissionais da Educação como as famílias caminhassem nessa mesma direção”, ressalta a coordenadora.

O quadro a seguir mostra em detalhes os critérios orientadores da política curricular da Secretaria de Educação de Sobral.

CRITÉRIOS ORIENTADORES DA POLÍTICA CURRICULAR DE SOBRAL			
Alcançar excelência acadêmica	Garantir equidade	Promover o pleno desenvolvimento da pessoa	Formar cidadãos críticos, éticos e bem-sucedidos profissionalmente
Garantir que todos os alunos utilizem seu potencial de aprendizagem para alcançar as altas expectativas acadêmicas propostas pelo currículo de Sobral.	Assegurar que todos os alunos se sintam pessoalmente acolhidos e academicamente engajados.	Desenvolver plenamente os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de cada indivíduo.	Preparar os alunos para participar crítica e ativamente da sociedade, agindo com integridade moral e ética.
Priorizar o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático como base para garantir o alcance das altas expectativas de todas as disciplinas.	Proporcionar a todos os alunos experiências escolares significativas de modo a desenvolver o respeito, a tolerância e o senso de pertencimento.	Fomentar nos alunos o senso de colaboração, a motivação, a autoconfiança, o compromisso e a autonomia.	Preparar os alunos para o desempenho responsável dos papéis na vida familiar, comunitária e profissional.
	Garantir a cada aluno a oportunidade de ser bem-sucedido na vida pessoal e acadêmica, independentemente de suas características físicas, pessoais e sociais.	Preparar os alunos para as oportunidades, responsabilidades e experiências de todas as etapas de sua vida.	

CURRÍCULO X AVALIAÇÕES EXTERNAS

A rede de ensino de Sobral ressalta que os novos currículos levam em conta as matrizes de todas as avaliações externas mais importantes: a do próprio município, a do estado, o Saeb e também o Pisa. “São currículos com réguas bastante elevadas. Já no 9º ano, trazemos a matriz do Pisa, pensando em dar condições aos alunos de participarem do Enem, de vestibulares, e de concretizarem seus projetos de vida”, afirma Edna Lima.

SITUAÇÃO EM 2022 E PRÓXIMOS PASSOS

Em janeiro de 2022, à época da escrita deste livro, o currículo de língua portuguesa e o de matemática já estavam em sala de aula, e o de ciências ia começar a ser implementado.

Ao final de todo o processo, serão nove documentos disciplinares, elaborados obedecendo a uma prioridade predeterminada, do 1º ao 9º anos. Cada disciplina será apresentada em:

- eixo (por exemplo: números e operações);
- subeixo (por exemplo: sistema de numeração decimal);
- habilidade (por exemplo: contar até 100).

É importante ressaltar que em 2018 os novos currículos de língua portuguesa e matemática já faziam parte da formação de professores. As avaliações externas do município, no entanto, ainda não os contemplavam, e a expectativa era de que fossem alteradas após dois anos de utilização dos currículos, com todos os professores apropriados das mudanças. Contudo, a pandemia afetou os planos da rede, que, para minimizar os prejuízos causados aos alunos, usou a estratégia de priorização curricular. A perspectiva era retomar a implementação do currículo de ciências e de construção dos demais em 2022.

ANÁLISE DE ESPECIALISTA

CURRÍCULO, APRENDIZAGEM PROFUNDA E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Kátia Stocco Smole, mestre e doutora em Educação, diretora-executiva do Instituto Reúna e fundadora do Instituto Mathema de formação e pesquisa. Já atuou como professora de matemática e foi secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), em 2018.

O propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir o conhecimento acumulado; também é habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novo conhecimento, pois é assim que as sociedades humanas progredem e os indivíduos se desenvolvem.

Michel Young (2011, p. 610)

Há em torno do currículo escolar uma diversidade de discussões e interpretações acumuladas ao longo dos anos, com estudos da história, filosofia, psicologia e sociologia da Educação ou sob o enfoque educacional em si, as quais analisaram inúmeros aspectos – desde a origem do termo “currículo”, passando por sua relação com espaços e tempos políticos, econômicos, ideológicos, até, sobretudo, sua força reguladora dos processos escolares. Todos esses trabalhos ajudaram a entender a centralidade do currículo para a Educação escolar, assim como permitiram compreendê-lo para muito além do senso comum de uma lista de disciplinas que um estudante cursa ao longo de sua formação.

De fato, pesquisadores que se aprofundaram no tema e compartilharam seus estudos com a comunidade educacional, entre eles Michael Young, autor da epígrafe deste texto, ampliaram a compreensão do currículo como organizador das práticas escolares e, de maneira especial, de sua centralidade para garantir aprendizagens fundamentais aos alunos.

O CURRÍCULO COMO REGULADOR DE PRÁTICAS ESCOLARES

O currículo associado à escola carrega um sentido de estabelecer o que é importante ensinar aos estudantes, isto é, define um recorte, em um repertório cultural muito amplo, do que deve ser trazido

para a escola. Sacristán (2013) afirma que esse recorte é feito com base em valores sociais e políticos da época em que a organização curricular acontece, fazendo com que esteja associado a determinado marco temporal, social, cultural e político.

Além disso, a definição curricular sofre fortes influências de fatores externos à escola, mas a ela relacionados, como todos aqueles que, de alguma forma, ditam normas a respeito de como a Educação deveria ser, em especial estudos acadêmicos de sociologia, filosofia, epistemologia e pedagogia, entre outros.

Um exemplo atual dessa influência é a defesa bastante enfática da inserção do chamado “desenvolvimento integral” nos currículos de várias partes do mundo. Esse fator estaria vinculado a um momento histórico no qual se defende que a formação das novas gerações precisa articular equilibradamente aspectos cognitivos e socioemocionais para melhor atender às mudanças tecnológicas. Saber viver em um mundo tão volátil exige uma preparação para entendê-lo, bem como compreender as pessoas que nele vivem, justificando a inserção de competências socioemocionais nos currículos.

Seja como for, é fato que o currículo sempre esteve associado à regulação das ações escolares. Da definição do que será ensinado e aprendido à forma de distribuir esse conhecimento no tempo, é ele que articula o ensinar e o aprender com a maneira como isso deve acontecer, como transpô-lo de um âmbito social mais amplo para outro mais restrito, que é o da escola, funcionando como uma espécie de ordenador ou roteiro das ações escolares.

De acordo com Sacristán (2013), desde o início, o conceito de currículo e sua utilização se relacionam à ideia de seleção e de ordem na classificação daquilo que se cumprirá pela ação de ensinar, de modo a haver uma ação unificadora, ordenadora para evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação. Ao mesmo tempo que orienta, modela e limita a ação de quem ensina, o currículo tem papel decisivo na organização dos estudantes em classes ou turmas, dos períodos para ensinar e aprender, dos territórios das disciplinas e especialidades, bem como das referências para a prática pedagógica.

Tudo isso se constitui em um conjunto de padrões sobre o qual se avalia o que será considerado sucesso ou fracasso, quanto

a escola é eficiente ou não, quem cumpre o que se estabelece e quem não o faz. De acordo com o autor:

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. A educação não consegue deixar de ser o impulso humano que projeta seus desejos e suas aspirações sobre o que vemos ocorrer ao nosso redor, sobre como o ser humano é e se comporta, como é a sociedade, como são as relações sociais etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 24)

É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desenvolvem nas escolas e nas salas de aula. É por seu intermédio que se busca alcançar as metas discutidas e definidas coletivamente, para o trabalho pedagógico. Ele é, assim, a pedra angular da escola e, por consequência, da qualidade da Educação ofertada aos estudantes, uma vez entendido como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola. Acrescente-se que, o currículo promove o acompanhamento e a avaliação tanto de seu funcionamento como do que se consegue atingir com ele, em termos dos resultados que os estudantes alcançam.

Essa função altamente reguladora do currículo para a Educação escolar tem sido motivo de muitas reflexões de diversos especialistas, fazendo com que, por exemplo, Apple (1996) e Young (2007; 2011) alertem em seus estudos sobre os cuidados com as ideologias presentes nos currículos e os vieses de escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola. Young (2007), em particular, preocupa-se com que o currículo desenvolva o “conhecimento poderoso” para os estudantes, ou seja, que se organize em torno de ideias potentes, que permitam aos alunos formas novas de ler o mundo, de atuar nele, de se desenvolver social, cultural e academicamente para realizar seus projetos pessoais.

O CONHECIMENTO COMO FOCO

A partir da organização da escola para muitos estudantes, ordenar processos, definir padrões, estabelecer um ritmo para os tempos escolares, estruturar formas de organizar o trabalho docente, pensar a movimentação dos estudantes nos espaços, bem como avaliar se estavam ou não aprendendo o esperado, passaram a ser determinantes para “ensinar tudo a todos”. De fato, garantir que o conhecimento construído pela sociedade ao longo do tempo chegue às novas gerações e seja por elas utilizado e ampliado é central na ideia de currículo, a despeito de outros enfoques que possam ser analisados para sua existência.

Young (2011) afirma que o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola permite que as novas gerações compreendam o mundo em que vivem. De acordo com o autor, as escolas devem se perguntar se o currículo que desenvolvem é um meio para que os estudantes adquiram conhecimento poderoso, isto é, aquele que promove aprendizagens para além da escola, que serão chaves de leitura do mundo, de criação de novos conhecimentos. Young defende que, para alunos em situação de vulnerabilidade social, a participação ativa na escola e o conhecimento que ela aporta podem ser a única oportunidade para que consigam caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Segundo o autor, o conhecimento tem força motriz para mudar a situação dos estudantes, permitindo olhares mais amplos sobre e para além de sua realidade.

A preocupação central dos estudos mais atuais de Young é a de firmar uma posição em relação à necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para alunos dos grupos sociais desfavorecidos. Nesse sentido, ele sustenta que a escola não se afaste de sua tarefa específica de apoiar o acesso das novas gerações ao conhecimento especializado, que não está dado pela vida cotidiana e que pode oferecer parâmetros para fazer análises profundas, argumentar com base em evidências e, especialmente, ampliar a compreensão de mundo e das múltiplas relações que o definem.

Fullan e Langworthy (2014), ao mesmo tempo que destacam a centralidade da escola para ampliar a visão de mundo dos estu-

dantes, consideram que essa ampliação ocorre quando o currículo escolar associa conhecimentos, habilidades e atitudes que podem, juntos, trazer aprendizagens profundas. Na perspectiva dos autores, aos conhecimentos devem se somar competências que permitam o desenvolvimento amplo dos alunos, sobretudo aquelas que, segundo ele, são essenciais para o século 21: criatividade, pensamento crítico, colaboração e comunicação. Para Fullan e Langworthy, essa combinação de conhecimentos e competências amplia a compreensão de mundo e favorece que os estudantes compreendam o que aprendem, retenham a aprendizagem por um tempo mais longo e a utilizem em contextos diversos.

O currículo regula as diversas práticas escolares, entre elas a forma de ensinar. Young (2011) e Fullan e Quinn (2016) afirmam que tão importantes como o que será ensinado são a forma como se ensina e a definição do papel de quem ensina. Isto significa que o educador e as propostas didáticas que ele desenvolve impactam significativamente a aprendizagem dos estudantes e são essenciais para que o currículo prescrito se concretize em sala de aula.

Estudos como o de Atuhurra e Kaffenberger (2020) apontam que o currículo, em especial quando tem uma base nacional, desempenha um papel central no que diz respeito às mudanças educacionais que pretendem impulsionar a aprendizagem de qualidade com equidade. Segundo os pesquisadores, um conjunto robusto de evidências indica que colocar um referencial curricular de alta qualidade nas mãos dos educadores pode impactar significativamente o desempenho dos estudantes.

Um estudo conduzido por Boser *et al.* (2015), a pedido do Center for American Progress, corrobora o valor do currículo com altas expectativas para mudanças na aprendizagem dos estudantes, acima de outros fatores, como a redução do tamanho das turmas. O trabalho indica que o impacto pode ser ainda maior, caso se considere o currículo articulado a outros elementos, tais como seleção e uso de materiais didáticos.

A visão de coerência pedagógica sistêmica com centralidade do currículo pressupõe foco e articulação entre partes que, quan-

do avançam juntas, permitem melhorar o que acontece em sala de aula, exigindo que a prática pedagógica seja revista.

A clareza do que se espera que os estudantes aprendam em cada etapa escolar, articulada às mudanças das avaliações de aprendizagem, da formação docente e também dos recursos didáticos, tais como livros, devem compor o que denominamos de coerência pedagógica sistêmica.

O MOMENTO CURRICULAR NO BRASIL

Nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovaram a BNCC (CNE/CP nº 2/2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e CNE/CP nº 4/2018, para o Ensino Médio), é possível identificar sinais de coerência pedagógica sistêmica, uma vez que ambas são claras ao indicar que, a partir da homologação da base, sejam ajustados os referenciais curriculares, os processos de avaliação nacionais e locais, além dos materiais didáticos e da formação docente inicial e continuada. Essa coerência pedagógica anunciada nas resoluções é muito relevante para o alcance das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), em especial da meta 7 relacionada à melhoria da aprendizagem com equidade de todos os estudantes da Educação Básica brasileira.

Nacionalmente, em 2017, com a aprovação da BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as 27 unidades federativas, em regime de colaboração com municípios, passaram a revisar os referenciais curriculares que organizarão as bases do trabalho de suas escolas. Essa reformulação se ampliou no ano seguinte, em uma rara e importante ação de colaboração entre Ministério da Educação (MEC), estados e municípios. Então, em 2019, os municípios começaram a revisão dos referenciais curriculares locais, mantendo os vínculos necessários com a BNCC, e dos referenciais construídos em regime de colaboração em 2018.

Da mesma forma, os estados e o Distrito Federal deram início, sob a liderança do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), à revisão dos referenciais curriculares para a etapa do

Ensino Médio. Em 2021, todas as unidades federativas e a quase totalidade dos municípios já haviam realizado o alinhamento dos referenciais com a BNCC.¹

Estados e municípios iniciaram a preparação da formação continuada para, em uma ação coordenada, garantir que equipes técnicas das secretarias de Educação se apropriassem das ideias centrais dos referenciais curriculares de cada etapa para apoiar as escolas na revisão de seus projetos pedagógicos e, posteriormente, em todas as mudanças exigidas para a implementação efetiva dos referenciais nas salas de aula.

Para garantir a coerência pedagógica, o MEC, em regime de colaboração com o Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), deveria: continuar coordenando as discussões nacionais de implementação; em especial, liderar as modificações dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), iniciadas em 2018; rever as avaliações de escala; e conduzir com o CNE a produção de novas diretrizes de formação docente inicial e continuada, o que aconteceu em 2019 e 2020 com a publicação, respectivamente, das resoluções CNE-CP nº 2 de 2019² e CNE-CP nº 1 de 2020.³ Boa parte dessas ações se desenrolou em 2019, mesmo que de modo pouco coordenado pelo MEC – a revisão das avaliações foi a que menos se desenvolveu neste período, sendo que em 2022 ainda não estavam definidas, por exemplo, as matrizes e o tipo de prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A expectativa de que, em 2020, começasse a implementação dos referenciais curriculares alinhados à BNCC nas salas de aula, foi bastante prejudicada, porque não se previa que a pandemia de covid-19 fecharia as escolas no Brasil e no mundo a partir de março de 2020. Iniciada como uma crise de saúde pública, rapidamente

1. É possível consultar os dados atualizados da construção dos novos currículos no site do Observatório do Movimento Pela Base, disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo>.

2. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

3. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>.

se mostrou uma ameaça para a área de Educação, indo muito além de comprometer o plano de ver os referenciais curriculares serem implementados. Muitas são as evidências de seus graves efeitos, seja na permanência dos estudantes na escola, seja na aprendizagem deles em longo prazo.

Simulações e pesquisas realizadas em 2020⁴ por diversas instituições como o Banco Mundial (2021) apontaram que, em um cenário de fechamento escolar relativo a 70% do ano letivo, como foi o caso do Brasil, a desigualdade educacional cresceria mais de 20%. Isso equivaleria a um aumento de cerca de 7,6 milhões de estudantes com aprendizagem abaixo do esperado em anos seguintes à pandemia, considerando os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2019.⁵

Os estudos do Banco Mundial já mencionados, que são relativos à pandemia e à Educação para América Latina e Caribe sugeriram que a região poderia ter, em média, quase dois em cada três alunos do Ensino Fundamental sem capacidade de ler ou compreender um texto simples apropriado para sua idade.

Dados de pesquisa realizada pelo Datafolha a pedido da Fundação Lemann, do Itaú Social e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), publicada em 25 de junho de 2021,⁶ indicaram que a maioria dos pais e responsáveis entrevistados considerava que seus filhos não evoluíram na alfabetização durante o isolamento social ou mesmo desaprenderam o que sabiam. A mesma pesquisa revelou que, no Brasil, passado mais de um ano do início da crise, para pais e responsáveis, 40% dos estudantes de 6 a 18 anos não estavam evoluindo na aprendizagem, não se mostravam motivados e admitiam que poderiam abandonar os estudos.

4. A esse respeito ver também o estudo de Chaves, J.R.F. Desigualdades educacionais: considerações sobre o acesso à Educação Básica. Brasília, Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/fiquePorDentro/desigualdades-educacionais-1/texto-da-consultoria-sobre-desigualdades-educacionais>.

5. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

6. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/datafolha-40-dos-alunos-correm-risco-de-abandonar-a-escola>.

A CENTRALIDADE DOS CURRÍCULOS NO CENÁRIO DE PANDEMIA

Seja para reduzir os impactos na aprendizagem dos alunos, seja para evitar que as piores previsões das pesquisas a esse respeito se concretizem, a saída sempre é a própria Educação; em especial, o que hoje sabemos sobre como o cérebro aprende e sobre as melhores práticas educacionais poderá fazer com que os estudantes voltem para a escola e retomem o curso de sua aprendizagem.

Analisando experiências no mundo todo,⁷ foi possível encontrar evidências de práticas comuns para apoiar redes, escolas, professores e alunos, reorganizar o fluxo escolar e reduzir os impactos na aprendizagem. Dentre elas, uma em especial se destacou: o currículo – em particular, a parte que diz respeito às aprendizagens esperadas dos estudantes, que passou a ser adaptada em programas de recomposição de aprendizagens com base na priorização de conceitos ou habilidades estruturantes, isto é, aqueles que são fundamentais garantir no período de retomada das aulas presenciais para que os estudantes continuem aprendendo na etapa seguinte e, de maneira progressiva, voltem em um tempo relativamente curto ao fluxo esperado de seu percurso na Educação Básica.

No Brasil, isso também aconteceu por meio de uma ferramenta desenvolvida pelo Instituto Reúna em parceria com o Itaú Social chamada Mapas de Foco da BNCC,⁸ que foi utilizada em escala pelas redes escolares, em especial as públicas e sobretudo em 2020-2021, com a meta de chegar a 65% dos municípios brasileiros até o fim de 2022, para rever os referenciais curriculares locais, servindo, inclusive, de parâmetro para a formação de professores, a organização de avaliações diagnósticas e a seleção de experiências de aprendizagem a serem ofertadas aos estudantes.

Os Mapas de Foco levaram em conta a BNCC porque a maioria absoluta dos referenciais curriculares estaduais e municipais já estava alinhada a ela e, portanto, as habilidades estruturantes

7. A esse respeito, ver o estudo *Recomposição das aprendizagens em contextos de crise*, realizado em 2021 pelo Vozes da Educação a pedido da Fundação Lemann e do Instituto Natura, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13U6mFPjQNqTr86QNEcVRC-Tf0x9f-Qfh/view>.

8. Para conhecer os Mapas de Foco da BNCC, os Mapas de Foco nas Redes e os Mapas de Foco na Escola, ver: <https://www.institutoeuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc>.

apresentadas seriam facilmente reconhecidas e analisadas à luz dos documentos de cada região. Além disso, uma pesquisa realizada pelo Datafolha, publicada em outubro de 2020, mostrou que 90% dos professores consideravam a BNCC uma referência do que é prioritário ensinar em um momento desafiador como o provocado pela pandemia, possibilitando, assim, que os Mapas fossem não apenas reconhecidos como um recurso útil na recomposição das aprendizagens, mas também validados por estarem pautados na Base.

Os Mapas de Foco propõem que a revisão curricular no cenário de pandemia exclua sobreposições e repetições de habilidades entre anos/séries e etapas da Educação Básica. Apenas as habilidades consideradas estruturantes para o sucesso do estudante no próximo nível de escolaridade devem ser incluídas para a recomposição da aprendizagem, podendo o professor recorrer a habilidades de outros anos/séries ou etapas, se preciso. Assim, o aluno será mantido em sua seriação, possibilitando planejar ações organizadas para reduzir o impacto do isolamento em suas aprendizagens e acelerá-las.

A flexibilização curricular é uma decisão pedagógica que permite adaptar o referencial curricular de cada rede nas situações em que há redução do tempo regular. Como estratégia de gestão, contribui para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades indispensáveis em cada ano/série e etapa de ensino, a permanência dos estudantes no sistema escolar, o alcance de metas educativas e a estruturação de processos de progressão escolar sustentáveis.

A priorização se orienta por critérios de relevância para cada componente curricular, com a escolha de habilidades possíveis de desenvolver em um tempo mais reduzido de aula, de modo a favorecer a integração intra e intercomponentes, e relacionadas com marcos de aprendizagem normalmente considerados relevantes em avaliações de escala. Assim, a priorização fornece bases para a formulação de avaliações diagnósticas e formativas centradas em aprendizagens prioritárias, sem descuidar da formação integral e da progressão das aprendizagens que são marcas indelévels da BNCC.

Além disso, favorece que a formação docente, as avaliações diagnósticas e formativas, e os materiais didáticos também sejam readequados com base na priorização feita, mantendo, portanto, o foco na coerência pedagógica sistêmica a qual nos referimos antes.

Embora em diferentes países do mundo a tendência seja priorizar a língua materna e a matemática, os Mapas de Foco da BNCC trouxeram a possibilidade de flexibilização curricular para o Ensino Fundamental em língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, considerando elementos fundantes dos referenciais curriculares, como unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, suas progressões e, de modo bem especial, o desenvolvimento integral, por meio de uma cuidadosa análise das habilidades da BNCC.

A flexibilização curricular deve ser um processo transitório e emergencial, uma vez que é imperativo caminhar para que as escolas tenham condições de garantir todo o referencial curricular da rede como direito dos estudantes. No entanto, também se mostra uma saída para que as ações das redes na recomposição das aprendizagens sejam pedagogicamente coerentes e sistêmicas, e, mais que isso, para que o conhecimento seja um bem a se garantir aos alunos.

Educação híbrida, metodologias ativas, avaliação formativa para a aprendizagem, entre outros, são elementos fundamentais de apoio à recomposição das aprendizagens.

Ter um plano organizado para atender os estudantes no cenário emergencial, bem como avaliar se ele está ou não sendo efetivo para que a aprendizagem aconteça, é um desafio que não pode ser desprezado. Definir ações de ampliação dos tempos de aula, acolhida emocional dos alunos e professores, planejar tempos de apoio específico aos estudantes com maiores necessidades são ações indispensáveis em qualquer tempo, em especial no cenário criado pela pandemia.

Entretanto, a mensagem é que, embora esses elementos façam parte do currículo, sem foco nas aprendizagens esperadas, sem a centralidade do conhecimento no currículo apontada neste texto, há o risco de empreender esforços enormes, mas que não levarão

os alunos a patamares mais altos de aprendizagem, impedindo que a escola cumpra sua função social.

CONCLUSÃO

Assumindo o currículo como grande regulador das ações que levam às aprendizagens dos estudantes, quando se organiza um esforço de melhoria dos resultados escolares com qualidade e equidade, parece óbvia a centralidade de mudanças educacionais sistêmicas – parece, mas não é, sobretudo pelo desafio da implementação que isso exige.

De fato, o alcance da coerência pedagógica sistêmica, que pode levar às aprendizagens definidas no currículo, requer ações significativas de planejamento, de definição de estratégias, de consistente acompanhamento e monitoramento da execução daquilo que se planejou, de informação e envolvimento da comunidade para que todos conheçam para onde se quer ir, o que se faz para realizar o planejado, quanto se investe nisso e, por fim, se os resultados estão sendo alcançados e quais os próximos passos na garantia de que o plano não falhe.

Em especial, um processo assim exige zelo pelo currículo, porque ele guarda os conhecimentos poderosos que podem ajudar a mudar os rumos de cada estudante na direção de seu projeto de vida. A centralidade do currículo é a visão de que ele colabora para desenvolver o ativo mais precioso de qualquer país: as pessoas.

O movimento de implementação dos novos documentos curriculares que se iniciou em 2020 foi brutalmente impactado pela pandemia de covid-19. No entanto, a despeito dos imensos e, talvez, incalculáveis prejuízos trazidos para a já combatida Educação brasileira, ter os referenciais curriculares se mostrou relevante para apoiar as redes de ensino, as escolas e, em particular, os professores, seja na organização de avaliações diagnósticas para localizar em que ponto a aprendizagem dos estudantes se encontrava, seja no melhor planejamento das ações para garantir a recomposição das aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press, 1996.
- ATUHURRA, J.; KAFFENBERGER, M. System (in)coherence: quantifying the alignment of primary education curriculum standards, examinations, and instruction in two East African countries. *Rise Working Paper Series*, n. 57, 2020. Disponível em: https://riseprogramme.org/sites/default/files/2020-12/RISE_WP-057_Atuhurra_Kaffenberger.pdf.
- BOSER, U.; CHINGOS, M. E. ; STRAUS, C. *The Hidden Value of Curriculum Reform*. Washington DC: Center For American Progress, 2015. Disponível em: <https://www.americanprogress.org/article/the-hidden-value-of-curriculum-reform/>
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de

2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>.
- FULLAN, M.; LANGWORTHY, M. *A rich seam: how new pedagogies find deep learning*. London: Pearson, 2014. Disponível em: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/04/3897.Rich_Seam_web.pdf.
- FULLAN, M.; QUINN, J. *Coherence: the right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: Corwin, 2016.
- INTERNATIONAL BANK FOR RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT / THE WORLD BANK. *Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children: The Costs of and Response to COVID-19 Pandemic's Impact on the Education Sector in Latin America and the Caribbean*. Washington DC, 2021. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>.

Eixo 5

Material didático

Os materiais didáticos são instrumentos fundamentais à prática docente. Todavia, somente a presença de itens de qualidade na sala de aula não transforma positivamente o processo de ensino-aprendizagem. O professor deve saber utilizá-los, extraindo o que há de melhor em cada um e relacionando os conteúdos com suas experiências e conhecimentos prévios sobre os assuntos, a fim de direcionar os estudantes para a aprendizagem do componente curricular em questão.

As redes de destaque pesquisadas nos estudos *Educação que faz a diferença*, *A Educação não pode esperar* e também na série *Excelência com equidade* apresentaram alguns pontos em comum em relação à temática. São eles:

a. Adoção de um modelo colaborativo para a definição dos materiais didáticos

Observou-se nas redes de ensino com bons indicadores educacionais uma parceria entre os coordenadores pedagógicos e os professores para a escolha dos materiais didáticos. Esse é um momento importante para o exercício da autonomia docente, já que, na escola, ninguém conhece melhor os estudantes do que seus professores. Os coordenadores, por sua vez, têm uma vivência relevante para auxiliar na identificação dos materiais que estão mais alinhados ao currículo e às expectativas da rede sobre o que os alunos devem ser capazes de aprender e saber em cada etapa de sua escolarização. Essa seleção conjunta confere legitimidade à decisão.

b. Uso de diferentes materiais didáticos, que não ficam restritos aos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

O uso de materiais didáticos diversificados – do governo federal, fornecidos por parceiros externos e/ou elaborados pela própria

rede de ensino – é uma forma de contemplar conteúdos regionalizados e atender às necessidades específicas dos estudantes. Não só isso: essa combinação, em geral, mostra-se eficaz para garantir o cumprimento do currículo, sem deixar de lado os descritores cobrados nas avaliações externas. Para os estudantes, segundo as redes entrevistadas, a diversidade de materiais também costuma deixar as aulas mais atrativas. Muitas redes de ensino optam por tal caminho, como exemplificam os depoimentos a seguir.

“Além do material pedagógico distribuído pelo governo federal, o município complementa com material próprio, desenvolvido pela Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional, bem como com materiais desenvolvidos por parceiros externos, entre eles Instituto Alfa e Beto, Instituto Natura e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.” – Sobral (CE)

“A rede utiliza uma coleção de livros de uma editora comercial para língua portuguesa e matemática, mas os professores podem propor as alterações que julgarem necessárias para atender também aos descritores das avaliações externas. Esse material é utilizado para alunos do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Há também o uso combinado com os livros didáticos.” – Benevides (PA)

“Utilizamos material apostilado na Educação Infantil; material estruturado do Instituto Alfa e Beto no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e um caderno de apoio pedagógico para estudantes do 4º ao 9º anos, voltado aos descritores das avaliações externas.” – Itabaianinha (SE)

“Adotamos o material do Instituto Alfa e Beto para matemática, língua portuguesa e ciências. Para história e geografia, utilizamos os livros do PNLD. A rede passou a usar também o Programa Compasso, que, lecionado pelos próprios professores, visa aumentar o desempenho acadêmico e social dos alunos e diminuir problemas de comportamento por meio do ensino de habilidades socioemocionais.” – Boa Vista (RR)

c. Materiais didáticos como parte de uma política educacional ampla e coesa

Por fim, um dos pontos-chave para o sucesso das redes de ensino pesquisadas é a articulação entre as diversas políticas educacionais existentes, sendo os materiais didáticos um instrumento importante para garantir coesão entre as unidades de ensino. Raph Gomes, consultor educacional que atuou como superintendente de Educação nas secretarias de Educação de Goiás e do Paraná, conta: “Um dos fatores que contribuíram para a melhoria dos resultados no Paraná foi que, desde o início, buscou-se trabalhar de maneira articulada a elaboração de materiais didáticos, a avaliação da aprendizagem e a formação dos professores. Essa coesão entre as diferentes políticas educacionais, que exige a articulação entre as diferentes áreas da secretaria, é essencial para que os professores tenham clareza do que fazer e recebam os apoios necessários para garantir as aprendizagens dos estudantes”.

Em muitas das redes analisadas, a Secretaria de Educação elabora materiais próprios para auxiliar os professores no planejamento das aulas, incluindo o detalhamento dos descritores que devem ser trabalhados.

“É enviado mensalmente para as escolas um documento chamado ‘Fluxo escolar’. Nele constam os descritores que os professores irão trabalhar em cada dia do mês, de modo que cada um deles saiba exatamente o que vai ser ministrado em cada aula. Em todas as escolas da rede as aulas têm o mesmo conteúdo, o que também auxilia o professor substituto.” – Castelo do Piauí (PI)

“Quinzenalmente, são distribuídas aos docentes planilhas estruturadas que contemplam os descritores a serem trabalhados no período.” – Cruz (CE)

“Existem materiais preparados pela secretaria que apoiam o planejamento das aulas e são compartilhados na formação continuada. Uma boa prática observada é a exposição em todas as salas de aula de *banners* com os descritores trabalhados com cada turma.” – Licínio de Almeida (BA)

ANÁLISE DE ESPECIALISTA

AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE USO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Cecília Miranda, pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutoranda em Educação na linha de escolarização e desigualdades sociais pela mesma instituição.

Os materiais didáticos são ferramentas essenciais. Acompanham os estudantes durante toda a Educação Básica, permitindo a vivência de experiências de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais. Bandeira (2009) define o material didático, amplamente, como o produto pedagógico utilizado na Educação e, especificamente, como o material instrucional elaborado com finalidade didática. Este texto alinha-se a essa visão ao compreendê-lo como qualquer recurso associado ao contexto educativo que tenha como objetivo apoiar a atividade pedagógica.

Desenvolvido com base em diferentes linguagens (científica, informal ou lúdica) e formatos (físico ou digital), o material didático pode conter imagens, gráficos, mapas etc. Cada época exhibe um conjunto de técnicas: do papiro aos meios digitais no século 21, as mudanças temporais levaram a uma combinação com outras mídias e ao uso das novas tecnologias. Até mesmo o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) teve seu escopo ampliado a partir de 2017, com a possibilidade de inclusão de outros produtos editoriais de apoio à prática educativa para além de obras didáticas: títulos literários, *softwares* e jogos educacionais, programas de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e destinados à gestão escolar, entre outros.

PROTAGONISMO E PRÁTICA

A infinidade de produtos disponíveis por vezes torna difícil o processo de escolha daquele que fará diferença na maneira como os estudantes assimilam o conhecimento. As possibilidades de combinação e interação entre os vários tipos de obras e mídias devem ser analisadas, e é fundamental que as escolhas sejam feitas em conjunto entre a gestão da escola, os coordenadores pedagógicos e

a equipe docente. Nesse processo decisório, escutar os professores é imprescindível, uma vez que o material didático é essencial para que eles possam exercer seu trabalho com qualidade e eficácia.

A adequação do material ao projeto político pedagógico (PPP) da escola e ao currículo da rede – que por sua vez deve estar alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – são aspectos a serem considerados no momento da escolha. O PPP é um instrumento essencial de planejamento e gestão educacional, pois traz a proposta curricular da instituição. Assim, é indispensável que o material didático adotado esteja de acordo com ele.

A seleção de materiais que valorizem a autonomia do aluno, estimulem seu protagonismo e permitam a aplicação do conhecimento a situações práticas também é importante. Além disso, devem servir, para os docentes, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Na cidade de Novo Horizonte (SP), observa-se uma prática bem estruturada de escolha dos materiais didáticos. A técnica Priscila da Rocha, da Secretaria Municipal de Educação, que atuou como professora de língua portuguesa da rede de 2015 a 2020, participou do processo e conta que o município montou uma equipe com dois professores de cada disciplina e etapa (Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental), além do gestor escolar. As empresas que ofereciam seus sistemas de ensino iam até a escola apresentá-los, e o gestor, com os professores, preenchia uma tabela com os requisitos necessários, como a consonância do sistema com as habilidades e competências da BNCC. Por fim, aquelas que atendiam aos pré-requisitos participavam do processo licitatório, e a empresa ganhadora ficava responsável pela distribuição dos livros didáticos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental para todas as unidades de ensino da rede.

A rede utiliza também apostilas elaboradas pelas coordenadoras de língua portuguesa e de matemática para as aulas de fundamentos dessas disciplinas. Esses materiais são alinhados à BNCC e servem como suporte ao docente, que tem autonomia para adequá-los e complementá-los.

A adoção de produtos editoriais atrativos, que propiciem o engajamento dos alunos e facilitem a compreensão do conteúdo tra-

balhado, se torna cada vez mais necessária. Durante o processo de ensino-aprendizagem, os professores podem recorrer a diferentes recursos de modo a tornar as aulas mais dinâmicas e interativas.

O material didático auxilia o aluno de acordo com sua faixa etária. Durante a etapa de alfabetização, por exemplo, é utilizado para a aquisição da leitura, o desenvolvimento da escrita e a interpretação de texto. Para isso, é possível explorar jogos e mídias digitais. A existência de recursos interativos e lúdicos faz com que os alunos compreendam melhor o que o professor diz, facilitando a aquisição e consolidação do conhecimento (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

EXEMPLO 1 – CIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto Pequenos Cientistas, desenvolvido nas escolas municipais de Novo Horizonte (SP), ilustra uma experiência exitosa do uso de materiais na Educação Infantil. O objetivo é trabalhar temas relevantes de ciências e, para isso, conta com a liderança da professora Mariana Andrade. Ela seleciona temas e experimentos que permitam às crianças de 4 e 5 anos conhecer mais sobre seu próprio ser e o meio que as cerca, além de explorar suas relações com outras pessoas e com a natureza. Ao todo, são 28 turmas, que, uma vez por mês, recebem a visita de Mariana com sua “mala das experiências”, capaz de despertar a curiosidade e o interesse dos pequenos pela investigação científica. Segundo ela, a iniciativa surgiu da necessidade de sair com os alunos da sala, proporcionando-lhes uma experiência diferente e inovadora.

Na primeira aula, a professora levou vários tipos de solo (calcário, húmico, arenoso, argiloso) para as crianças manipularem e conhecerem as características de cada um e as diferenças entre eles. No segundo encontro, utilizaram diferentes objetos para aprender sobre os cinco sentidos. Para o tato, foi montada uma caixa sensorial contendo itens de texturas variadas (lixa de unha, escova de cabelo de bebê, algodão, gel, escova de dente, pente, lata, pedaços de isopor e de madeira, garfos de plástico e de metal etc.).¹

1. A caixa sensorial tinha, aproximadamente, 20 objetos, pois a ideia era que cada aluno conseguisse pegar pelo menos um.

Para o olfato, manipularam bexigas infladas contendo diferentes aromas. Para a visão, as crianças vivenciaram a “mágica das cores”: uma garrafa de plástico com água foi envolta por uma folha de papel com o desenho de uma fruta. Na tampa, havia um pequeno pedaço de papel com corante da mesma cor do alimento (por exemplo: roxo para uva). A “mágica” acontecia quando a criança chacoalhava a garrafa e o corante tingia a água, deixando-a da mesma cor da fruta. Para a audição, Mariana armazenou no próprio celular diferentes sons (chuva, cachoeira, trovão, fogo etc.), e as crianças, de olhos fechados, tinham de adivinhar o que cada barulho representava. Ela também colocou uma música infantil para tocar no aparelho e o escondeu, propondo que a turma, guiada pelo som, tentasse localizá-lo. Por fim, para o paladar, as crianças provaram alimentos (frutas e legumes) com os olhos vendados.

Para a terceira aula, sobre microrganismos, Mariana levou microscópio e lupa. O quarto encontro tinha como tema os microrganismos “bons”. Foram impressas imagens de produtos industrializados obtidos pela ação desses seres, como vinho, cerveja, pão, laticínios etc. A professora também ensinou sobre os decompositores, discutindo a importância deles na natureza. Para isso, montou uma bandeja com terra e alguns objetos, como tampa de lata de refrigerante, papel de bala, pão e pedaços de frutas para mostrar aos alunos que, depois de alguns dias, os dois últimos itens emboloram, enquanto o plástico e o metal não sofrem alteração.

Estavam previstas no programa outras três experiências, todas envolvendo misturas: 1) fermento de padaria com açúcar e água quente, permitindo a visualização do fermento crescendo e borbulhando; 2) vinagre e bicarbonato de sódio, que também reagem, produzindo bolhas; e 3) lactobacilos, que coagulam o leite e separam soro e proteínas, resultando no iogurte.

EXEMPLO 2 – MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na disciplina de matemática, dentre os materiais que podem ser utilizados pelo professor e que despertam a curiosidade dos alunos, estão jogos, ábacos, blocos lógicos, formas geométricas e

brinquedos educativos. O material dourado, proposto pela educadora Maria Montessori (1870-1952), exemplifica uma das inúmeras possibilidades de criação de produtos pedagógicos. Trata-se de um conjunto de peças douradas em diferentes formatos: cubo menor, barra, placa e cubo maior, representando, respectivamente, a unidade, a dezena, a centena e o milhar (BANDEIRA, 2009). Em geral, esse material é usado para que os alunos dessa etapa compreendam melhor o sistema de numeração decimal.

A metodologia do *Math Circle* (círculo da matemática), trazida ao Brasil pelos professores Bob e Ellen Kaplan, da Universidade de Harvard, enfatiza o uso de jogos e manipuláveis como uma ruptura do modelo tradicional de ensino, que tem como base a exposição de conteúdo. Segundo Abrão e Silva (2011), os jogos são “excelentes recursos para despertar o modo de pensar e de raciocinar das crianças”. Por meio deles, o professor convida os estudantes a pensar à frente do que foi ensinado, ou seja, para além dos exercícios, estimulando-os a buscar saber mais sobre o desconhecido. O livro *Matemática é liberdade: The Math Circle e o círculo da matemática do Brasil* (2020) traz o relato de uma prática bem-sucedida observada na rede municipal do Rio de Janeiro. Ao perceber o desinteresse das crianças (sobretudo os meninos) pela aula, o educador transformou a atividade da reta numérica em um pequeno jogo com fases, em que os heróis se aventuram para finalizar cada uma delas. Depois de concluídas as etapas, o “chefão” do jogo propõe um desafio envolvendo uma combinação numérica que traz uma senha final, que dá direito a todos os pontos. Em equipe, os estudantes colaboraram para descobrir esse segredo. A atividade conquistou a turma, especialmente os garotos, que, em geral, demonstravam menor interesse pelas aulas.

EXEMPLO 3 – CIÊNCIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A professora Mariana também gosta de propor miniexperiências aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Ela costuma montar diferentes kits, dividir a turma em grupos e, depois de orientar cada um, deixá-los realizar sozinhos os ex-

perimentos. Depois, cada grupo apresenta aos colegas o que fez e elabora um relatório explicando os materiais utilizados e procedimentos realizados.

Em uma aula com estudantes do 6º ano em que o tema era separação de misturas, ela sugeriu algumas combinações: água com óleo, água com álcool, água com areia e areia com lima-lha de ferro e ímã. Com o 7º ano, para trabalhar o conteúdo de temperatura e calor, ela levou um termômetro de ambiente para a sala e os alunos utilizaram fórmulas para realizar a conversão da escala Celsius para Fahrenheit e Kelvin. A docente também criou um experimento com uma vela acesa e uma hélice de papel: conforme a fumaça da vela sobe, a hélice gira. A ideia é introduzir a noção de convecção térmica, em que o ar quente (menos denso) sobe e o ar frio (mais denso) desce, fazendo a hélice girar. Nessa mesma aula, outro grupo ficou responsável por uma atividade com recipientes de água quente e fria. Ao pingar corante em cada um, observavam a velocidade em que a substância se movia. A água quente, por ter moléculas mais agitadas devido à temperatura elevada, permite um deslocamento mais rápido das partículas.

EXEMPLO 4 – LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Mariana, o livro didático em geral traz poucas sugestões de atividades práticas, cabendo ao docente utilizar-se de pesquisas e do seu conhecimento e experiência para incrementá-las. Associar teoria e prática durante as aulas – sejam de ciências ou de outras disciplinas – com experiências em laboratório, trabalhos de campo e materiais confeccionados pelos próprios professores, é uma maneira de o estudante se sentir mais motivado e interessado pela disciplina.

Um exemplo trazido por Priscila da Rocha, técnica da Secretaria de Novo Horizonte, aborda a conexão dos alunos com o material didático e o currículo por meio de projetos específicos. Os grupos do 8º ano estavam estudando gêneros musicais, e a escola decidiu promover um encontro deles com integrantes do projeto

social Do Lado de Lá², para que vissem, na vida real, o conteúdo que estava sendo trabalhado – rap e *slam* (batalha de rimas). Essa parceria entre a equipe de língua portuguesa e o Projeto Do Lado de Lá propiciou aos jovens dar significado à teoria que haviam aprendido na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a consolidação progressiva do acesso à internet e a existência de incontáveis ferramentas digitais, há muitos recursos que podem ser utilizados pelos professores para além do livro didático. Existem diversas opções gratuitas de jogos, exercícios, vídeos educativos e painéis personalizados sobre o aprendizado dos alunos. Todavia, é fundamental que tanto o livro didático quanto os recursos que fazem uso de tecnologia tenham sua intencionalidade pedagógica explicitada. A combinação entre eles é que possibilita trabalhar os conteúdos curriculares de maneira significativa e rica em experimentações, propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem existentes em uma mesma turma.

2. O Projeto Do Lado de Lá, fundado em 2010, tem o intuito de incluir crianças e adolescentes dos bairros Jardim São José e Jardim Esplanada de Novo Horizonte (SP) em práticas esportivas e culturais.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2020*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2021*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da Educação Básica 2010*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da Educação Básica 2020*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRISON, D. W.; SMITH, A. H. *The effects of Ontario teachers' strikes on students: summary and integration of three component studies*. Toronto: Minister of Education, 1978.
- FARIA, E. M.; GUIMARÃES, R. R. M. Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 61, p. 192-215, 2015.
- FISCARELLI, R. B. O. Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007.
- FRANCO, C.; ALVES, M. T. G. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação escolar em tempos de pandemia*. São Paulo: FCC, 2020. (Informe n. 1).
- FUNDAÇÃO LEMANN *et al.* *Excelência com equidade no Ensino Médio: a dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas*. São Paulo: Fundação Lemann; Iede; Itaú BBA; Instituto Unibanco, 2019.
- FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO CREDIT SUISSE HEDGING-GRIFFO; ITAÚ BBA. *Excelência com equidade: os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Fundação Lemann; Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo; Itaú BBA, 2015.
- FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA. *Excelência com equidade: as lições de escolas que oferecem um ensino de qualidade aos alunos com baixo nível socioeconômico*. São Paulo: Fundação Lemann; Itaú BBA, 2012.
- IEDE. *Respostas pedagógicas sobre o impacto da pandemia na aprendizagem*. São Paulo: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2021.
- IEDE; CTE-IRB. *A Educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus*. São Paulo: Interdis-

- ciplinaridade e Evidências no Debate Educacional; Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, 2020. Disponível em: https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf.
- IEDE; CTE-IRB. *Educação que faz a diferença*: boas práticas no Ensino Fundamental. São Paulo: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional; Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, 2020. Disponível em: https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EQFD_final.pdf.
- IEDE; CTE-IRB. *Permanência escolar na pandemia*. São Paulo: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional; Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, 2021. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2021/11/permanencia-escolar-na-pandemia.pdf>.
- IEDE; CTE-IRB. *Planejamento das redes de ensino para a volta às aulas presenciais*: saúde, permanência e aprendizado. São Paulo: Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional; Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa, 2020. Disponível em: https://projetoscte.irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Resumo_PlanejamentoVoltaAsAulas_IedeIRB4871.pdf.
- INSTITUTO PENÍNSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil*: relatório de pesquisa. São Paulo: Instituto Península, 2020.
- MORICONI, G. M. *et al.* *Formação continuada de professores*: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC, v. 52).
- NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. *InFor*, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.
- OECD. *Education at a glance 2020*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- OECD. *Education at a glance 2021*. Paris: OECD Publishing, 2021.
- OECD. *PISA 2015 results (volume I)*: excellence and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2016.
- OECD. *PISA 2018 results (volume V)*: effective policies, successful schools. Paris: OECD Publishing, 2020.

- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da Educação Básica 2021*. São Paulo: Moderna, 2021.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Formação inicial de professores no Brasil: panorama sobre ingresso, matrículas e conclusão de cursos de pedagogia e licenciaturas nas modalidades presencial e a distância – relatório técnico*. São Paulo: Todos Pela Educação, 2019.
- UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção (resumo)*. Paris: Unesco, 2020.
- UNESCO; UNICEF; WORLD BANK. *The state of the global education crisis: a path to recovery*. Paris; New York; Washington, DC: Unesco; Unicef; World Bank, 2021.
- UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação*. Unicef, 2021.
- WILLS, G. The effects of teacher strike activity on student learning in South African primary schools. *Ersa Working Paper Series*, n. 402, 2014.

A Moderna

A Moderna atua há mais de 50 anos com o compromisso de educar para um mundo em constante mudança. É uma empresa que se renova sempre, reposicionando-se para atender às demandas reais da Educação de hoje.

Com uma equipe de autores e especialistas que conhecem profundamente as necessidades e particularidades regionais das instituições de ensino brasileiras, a Moderna investe em pesquisa, inovação e metodologias de ponta para criar e produzir conteúdos didáticos, literários e serviços educacionais efetivos. Assim, coloca-se como parceira de secretarias de Educação, escolas e famílias, desenvolvendo habilidades, competências e valores para que os estudantes possam lidar com seus desafios pessoais e profissionais ao longo da vida.

Desde 2001 como parte do Grupo Santillana, presente em 21 países, a Moderna participa de projetos sociais de fomento à Educação em parceria com a Fundação Santillana e outras entidades do setor. Também apoia a formação de professores e gestores, com a realização de cursos, oficinas e seminários gratuitos e a disponibilização de obras de referência para incentivar reflexões e políticas em prol da equidade e da qualidade do ensino público brasileiro.

www.moderna.com.br

A Fundação Santillana

Comprometida com a Educação, a Fundação Santillana, presente no Brasil desde 2008, atua na superação das desigualdades educacionais, com base na certeza de que esse é o motor para o desenvolvimento de um país mais justo, democrático e sustentável.

As ações promovidas compreendem a disseminação de conhecimentos para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e sociedade civil com informações de qualidade em defesa da Educação de excelência para todos. Para tal, caminha ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e nas salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento. Também se dedica a parcerias com organizações nacionais e internacionais.

Além disso, a Fundação Santillana realiza e apoia ações que contribuem para o desenvolvimento da Educação, incentivando a produção e a difusão de conhecimentos sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem. Fomenta ainda o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, alunos e famílias em diferentes instâncias e regiões por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas, assim como incentiva premiações que valorizam e reconhecem professores e gestores.

www.fundacaosantillana.org.br

Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif
e concluído em julho de 2022.



O que fazem as redes de ensino brasileiras com bons resultados educacionais?

A importância de saber e compartilhar a resposta a essa pergunta motivou a escrita deste livro, que apresenta as estratégias e práticas de municípios e estados que se destacam na condução da Educação.

Com esse objetivo, o centro de pesquisas Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) esteve nas 26 unidades federativas do país. Os pesquisadores conversaram com professores, alunos, pais, diretores escolares e secretários de Educação e examinaram documentos de mais de mil redes de ensino. Com isso, chegaram a um veredito: o sucesso educacional não depende de um único fator, mas há muitos aspectos em comum (mais do que supunham inicialmente) nos territórios onde há êxito.

Esta obra revela quais são esses elementos, analisando cinco eixos estruturantes: políticas para professores, avaliação e monitoramento da aprendizagem, atuação estrutural da Secretaria de Educação, currículo e material didático.