

Estados eficazes na gestão da aprendizagem

**José Henrique Paim Fernandes
Sofia Lerche Vieira
Jaana Flávia Fernandes Nogueira
(Organizadores)**

 **FGV** | DGPE
EDITORA


**INSTITUTO
UNIBANCO**

Estados eficazes na gestão da aprendizagem

José Henrique Paim Fernandes
Sofia Lerche Vieira
Jaana Flávia Fernandes Nogueira
(Organizadores)

 **FGV** | DGPE
EDITORA


**INSTITUTO
UNIBANCO**

Copyright © 2023 José Henrique Paim Fernandes, Sofia Lerche Vieira, Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Direitos desta edição reservados à
FGV EDITORA
Rua Jornalista Orlando Dantas, 9
22231-010 | Rio de Janeiro, RJ | Brasil
Tel.: 21-3799-4427
editora@fgv.br | www.editora.fgv.br

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação do copyright (Lei nº 9.610/98).

Os conceitos emitidos neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

1ª edição: 2023

Preparação de originais: Ronald Polito
Projeto gráfico de miolo e diagramação: Abreu's System
Revisão: Michele Mitie Sudoh
Capa: Aline Carrer

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Mario Henrique Simonsen/FGV

Estados eficazes na gestão da aprendizagem / José Henrique Paim Fernandes,
Sofia Lerche Vieira, Jaana Flávia Fernandes Nogueira (orgs.). – Rio de
Janeiro : FGV Editora, 2023.
228 p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5652-207-4

1. Educação e estado – Brasil. 2. Educação – Política governamental – Brasil.
3. Rendimento escolar – Brasil. 4. Governança pública. I. Paim, José Hen-
rique. II. Vieira, Sofia Lerche, 1953-. III. Nogueira, Jaana Flávia Fernandes.
IV. Fundação Getulio Vargas.

CDD – 379.81

Elaborada por Márcia Nunes Bacha – CRB-7/4403

Sumário

| | |
|--|------------|
| Prefácio | 7 |
| <i>Ricardo Henriques</i> | |
| Apresentação | 11 |
| <i>José Henrique Paim Fernandes</i> | |
| 1. Desenho e trajetória da pesquisa | 15 |
| <i>Sofia Lerche Vieira; Jaana Flávia Fernandes Nogueira; Eloísa Maia Vidal e Kaizô Iwakami Beltrão</i> | |
| 2. Indicadores educacionais das redes estaduais | 45 |
| <i>Eloísa Maia Vidal e João Batista da Silva</i> | |
| 3. Estudo quantitativo — análise de questionários em 24 estados brasileiros .. | 81 |
| <i>Kaizô Iwakami Beltrão; Luiz Fernando Guilhem Nassif Maia e Jaana Flávia Fernandes Nogueira</i> | |
| 4. Estudo qualitativo — gestão eficaz da aprendizagem em quatro estados brasileiros | 117 |
| <i>Sofia Lerche Vieira; Iasmin Costa Marinho e Willana Nogueira Medeiros Galvão</i> | |
| 5. Considerações finais | 201 |
| <i>Sofia Lerche Vieira; Jaana Flávia Fernandes Nogueira; Eloísa Maia Vidal e Kaizô Iwakami Beltrão</i> | |
| Sobre os autores | 223 |

Prefácio

Ao longo da trajetória escolar, os estudantes devem adquirir conhecimentos e habilidades entendidos como essenciais. A educação de qualidade é um direito básico de todas as crianças e adolescentes, e sua garantia, um requisito para o desenvolvimento de sociedades pluralistas e democráticas. É esperado que o sistema educacional seja capaz de desenvolver as competências e potencialidades dos jovens. Contudo, os estudantes brasileiros possuem chances desiguais de aprendizagem e permanência nas escolas, devido a fatores como raça, gênero, condições socioeconômicas e local de moradia.

Muito se tem discutido sobre a distância que separa a realidade escolar dos princípios constitucionais. Sem dúvidas, existem desafios para que essa distância seja superada. A diversidade regional dos arranjos institucionais — em um cenário no qual a municipalização das políticas públicas foi acompanhada por uma maior autonomia administrativa e financeira das escolas — demanda a implementação de políticas públicas que reconheçam a interdependência entre os entes federativos e as condições locais de ensino-aprendizagem.

Pouco a pouco, as estatísticas educacionais passaram a subsidiar diagnósticos sobre os avanços e limites da educação básica. Algumas perguntas têm guiado esses diagnósticos: como as desigualdades educacionais resultam das condições socioeconômicas e das características do sistema de ensino? Quais políticas educacionais foram bem-sucedidas na melhoria da aprendizagem e na redução das desigualdades? Como os processos colaborativos de tomadas de decisão têm contribuído para a resolução de conflitos e para a construção de mecanismos democráticos de gestão? E de que forma as

políticas educacionais podem servir de inspiração e reflexão para pesquisadores e gestores, considerando os desafios que são compartilhados pelas secretarias de educação?

Para responder essas perguntas, o Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getulio Vargas (FGV DGPE) e o Instituto Unibanco desenvolveram, entre os anos de 2020 e 2022, o projeto *Estados eficazes na gestão da aprendizagem*. Com foco nas secretarias estaduais de educação, o projeto buscou identificar quais políticas públicas haviam sido capazes de melhorar os resultados escolares. Além de sistematizar a literatura acadêmica acerca dos eixos que estruturam a gestão educacional (avaliação, currículo, gestão dos profissionais da educação, regime de colaboração e acompanhamento escolar), o grupo de pesquisadores implementou estratégias diversas de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, sobretudo nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná e Piauí.

A pesquisa foi atravessada por um acontecimento que marcou negativamente a educação básica. Diante da pandemia de Covid-19, as escolas brasileiras adotaram modelos híbridos de ensino-aprendizagem e flexibilizaram o acompanhamento dos estudantes. Sabe-se que a crise social e sanitária prejudicou especialmente os mais pobres, enquanto o uso de ferramentas tecnológicas não esteve ao alcance de todas as escolas e famílias. Ainda sabemos pouco sobre os impactos de longo prazo na aprendizagem e o que ainda pode ser feito pelo poder público. Este livro contribui com a temática, ao mapear as iniciativas que foram adotadas nos últimos anos pelas secretarias estaduais de educação. Outros desafios importantes são discutidos ao longo do livro, como a necessidade de estruturar currículos que sejam aderentes à Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2018.

Os dados e relatos sobre as políticas educacionais ajudam a enriquecer o conceito de gestão eficaz. É verdade que, em linhas gerais, uma gestão eficaz é aquela capaz de converter os recursos e as decisões em resultados. Porém, uma gestão deve ser analisada tendo em vista as especificidades locais da comunidade escolar e do sistema de ensino. O objetivo não deve ser a prescrição de um modelo acabado e passível de aplicação imediata, mas um panorama de quais experiências podem subsidiar o diálogo entre o poder público e a sociedade civil na formulação das políticas educacionais. Em outras palavras,

uma iniciativa exitosa precisa ser estudada a partir das condições que permitem o seu “sucesso”, e de maneira complementar, quais as possibilidades de aplicação e aprimoramento em contextos diversos.

Ao materializar uma agenda de pesquisa que tem sido desenvolvida pelo DGPE e pelo Instituto Unibanco, a publicação deste livro é um passo importante para os estudos sobre a educação básica no Brasil. Assim, esperamos que as reflexões apresentadas nos próximos capítulos ajudem a mobilizar debates e esforços voltados à democratização das oportunidades educacionais, um compromisso que orientou o desenvolvimento deste projeto.

Ricardo Henriques
Superintendente-executivo do Instituto Unibanco

Apresentação

Ao longo de um ano e 10 meses, professores e pesquisadores ligados ao Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE) se debruçaram sobre literatura, artigos, pesquisas, formulários, dados e entrevistas para chegar a este *Estados eficazes na gestão da aprendizagem*. Conduzido pelos pesquisadores Sofia Lerche Vieira, Jaana Flávia Fernandes Nogueira, Kaizô Iwakami Beltrão e Eloísa Maia Vidal, e apoiado por um conjunto de doutorandos, mestrandos e graduandos, o trabalho é uma preciosa contribuição a todos aqueles que se preocupam e se interessam por descobrir maneiras e instrumentos para melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira.

Desenvolvida com financiamento do Instituto Unibanco e apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a pesquisa buscou documentar experiências e investigar processos de gestão adotados pelas secretarias estaduais de educação e relacioná-los aos resultados educacionais dos estudantes, com o objetivo de identificar práticas que, comprovadamente, tenham contribuído para a oferta de uma formação de boa qualidade. Ao oferecer essas informações aos gestores, docentes e pesquisadores, a FGV DGPE pretende concorrer com os esforços dos estados brasileiros para aperfeiçoar a gestão das suas redes de ensino.

O estudo foi fundamentado em ampla revisão de literatura sobre o tema, em particular os fatores que mais impactam a qualidade da educação: avaliação, currículo, profissionais da educação, regime de colaboração e acompanhamento. Contou com uma parte quantitativa, em que todos os estados

brasileiros foram convidados a participar, respondendo a um questionário *on-line*, e outra qualitativa, com visitas e entrevistas em profundidade em quatro estados: Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí e São Paulo. Eles foram selecionados segundo os três melhores índices do Ideb 2019 nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio e as três maiores evoluções do Ideb no período 2005-19 nos anos iniciais, anos finais e ensino médio. Ao selecionar os estados que apresentaram desempenhos de maior excelência, acreditou-se estar elegendo aqueles que poderiam revelar as ações mais eficazes para o atingimento dessas metas.

Estados eficazes na gestão da aprendizagem vem a público na ocasião em que a FGV DGPE completa cinco anos de existência, e é mais uma marca do seu empenho em apoiar a construção e o aprimoramento de boas práticas em gestão pública e educacional, em sintonia com a missão da FGV de estimular o desenvolvimento socioeconômico nacional.

O livro vem se juntar a outros trabalhos desenvolvidos pelo DGPE voltados à produção e disseminação de conhecimentos a respeito da situação e dos caminhos da educação básica pública no país. Em 2018, foi lançado o livro *Os desafios do ensino médio* e, em 2019, *O novo ensino médio e os itinerários formativos*. Em 2020, uma formação ministrada para gestores escolares de um município brasileiro gerou a publicação *Gestão escolar no Brasil*, seguida, em 2021, por *Educação infantil em pauta*, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), e, em 2022, por *Gestão da educação estadual em tempos de pandemia*, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A Editora FGV esteve conosco em todas essas iniciativas.

Os estudos e pesquisas finalizados e em curso na FGV DGPE têm um caráter aplicado, sendo desenvolvidos, em grande parte, com a colaboração de parceiros valiosos. Um deles é a pesquisa *Análise da arquitetura institucional do sistema educativo brasileiro: estudo de caso sobre o Espírito Santo*, executada por solicitação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), parte de uma pesquisa mais ampla dessa instituição. Outro é *Governança multinível da educação em países federativos*, demanda do Movimento Colabora Educação e da organização da sociedade civil Todos pela Educação, que se deteve sobre a governança da educação na Alemanha, Austrália, Canadá, Estados Unidos e no México com a finalidade de subsidiar a construção do Sistema Nacional de Educação brasileiro, em discussão no Congresso Nacional.

Por fim, cabe mencionar que está em curso uma pesquisa intitulada *Municípios eficazes na gestão da aprendizagem*, nos mesmos moldes da que é objeto deste livro. Com financiamento da Rede de Pesquisa e Inovação da FGV, o estudo é conduzido pela mesma equipe que elaborou esta publicação e conta com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Os resultados estão previstos para o segundo semestre de 2023. Enquanto eles não saem, esperamos que as revelações contidas neste *Estados eficazes* ocupem e auxiliem todos os envolvidos na gestão das redes públicas de ensino do país.

José Henrique Paim Fernandes

Diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e
Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE)

1. Desenho e trajetória da pesquisa

Sofia Lerche Vieira

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Eloísa Maia Vidal

Kaizô Iwakami Beltrão

Este livro é resultado da pesquisa *Estados eficazes na gestão da aprendizagem*, realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), por meio do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (DGPE) e do Instituto Unibanco (IU), responsável pelo financiamento da iniciativa. Os recursos aportados ao projeto possibilitaram o pagamento de bolsas de pesquisa para uma equipe composta de 10 integrantes, a montagem de uma base de dados a partir de coletas oficiais públicas, a elaboração e aplicação de um *survey on-line* junto às Secretarias de Educação dos estados, a realização da parte quantitativa do projeto e viagens a quatro estados brasileiros, para realização de um estudo qualitativo.

Os estudos do projeto foram desenvolvidos durante o período de março de 2021 a dezembro de 2022, em diálogo permanente entre os setores responsáveis no âmbito das instituições parceiras. Ao longo desse intervalo, foram produzidos dois relatórios parciais e um relatório final, além de três artigos acadêmicos, os quais serão tratados em maior detalhe adiante.

O livro, em sua totalidade, resume os principais achados dos estudos realizados, os quais estão organizados em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta uma caracterização geral do projeto de pesquisa, descrevendo sua trajetória, principais produtos, uma síntese da revisão da literatura, bem como os principais procedimentos metodológicos adotados. A revisão da literatura, que consta no tópico “Fundamentos da gestão eficaz da aprendizagem”, foi centrada nos temas orientadores do estudo: avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração.

O capítulo 2 analisa indicadores educacionais das redes estaduais, tendo por referência dados do Censo Escolar e outras fontes. O capítulo 3 focaliza o estudo quantitativo, que envolveu a concepção, aplicação e análise de um *survey* respondido por 24 dos 27 estados brasileiros. Nesse questionário constam itens sobre os mesmos temas orientadores do estudo, com a finalidade de levantar informações gerais para aprofundamento em quatro estados no estudo qualitativo. O capítulo 4 contém o estudo qualitativo, elaborado com base em visitas realizadas em Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí e São Paulo, cujo trabalho de campo foi feito nos meses de novembro e dezembro de 2021. O capítulo 5 retoma as principais constatações da pesquisa. Além dos cinco capítulos, são apresentados anexos com os principais documentos utilizados no decorrer da investigação.¹

Caracterização do projeto

A pesquisa *Estados eficazes na gestão da aprendizagem* foi concebida por um grupo de pesquisadores ligados ao FGV DGPE, que tem se dedicado à realização de estudos diversos sobre a gestão de sistemas educacionais no Brasil, a exemplo daqueles mencionados na Apresentação deste livro, feita pelo professor Henrique Paim.

Em novembro de 2019 um projeto denominado *Municípios eficazes na gestão da aprendizagem* foi submetido à Rede de Pesquisa e Conhecimento Aplicado da Fundação Getúlio Vargas.² A investigação, com foco no ente federativo município, possui características semelhantes ao desenho teórico-metodológico da pesquisa objeto de atenção deste livro, sendo aqui priorizada a esfera estadual. Ao longo do ano de 2020, enquanto o projeto *Municípios eficazes* era submetido a instâncias diversas de aprovação no âmbito da FGV, a diretoria do DGPE sugeriu a proposição de projeto semelhante com base em experiências estaduais. Iniciou-se, assim, um diálogo fecundo

¹ Relatório 1 disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33251>, Relatório 2 disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33252> e Relatório 3 disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33253>.

² O projeto foi elaborado por Jaana Flávia Fernandes Nogueira e Sofia Lerche Vieira, coordenadoras executiva e acadêmica da pesquisa, respectivamente.

entre o DGPE e o Instituto Unibanco, quando se discutiu uma primeira proposta de pesquisa. Esta foi submetida aos necessários ajustes, até que em dezembro de 2020 fosse assinado um termo de cooperação entre as duas instituições.

Conforme previsto no projeto, para responder aos seus objetivos gerais e específicos, foi desenvolvido um cronograma com atividades e prazos pactuados entre o DGPE e o Instituto Unibanco. Conforme o Termo de Parceria celebrado entre as instituições, assinado em 16 de dezembro 2020, sua vigência estava inicialmente prevista para 24 meses (1/11/2020 a 4/4/2022). A equipe da pesquisa foi formalmente constituída pelo DGPE em março de 2021, havendo repactuação do prazo da parceria até dezembro de 2022.

No decorrer do projeto, a equipe de pesquisa, integrada por quatro pesquisadores, três doutorandos, um mestrando e dois estudantes de graduação teve reuniões periódicas para encaminhamentos das ações desenvolvidas e validação do trabalho realizado.³ Do mesmo modo, encontros sistemáticos com a equipe do Instituto Unibanco viabilizaram um alinhamento permanente entre as duas equipes, tendo a colaboração mútua fortalecido a consecução dos objetivos e a realização da pesquisa.⁴

No período de desenvolvimento da pesquisa, foram feitas aproximações sucessivas à temática proposta, sintetizadas em três relatórios apresentados ao Instituto Unibanco e em outros estudos realizados pela equipe, conforme é possível verificar nas considerações sobre as produções elaboradas durante a pesquisa apresentadas adiante.

O quadro 1 mostra a presença de alguns dos diferentes produtos elaborados pela pesquisa em mais de um relatório, evidenciando a lógica de uma análise em que os temas foram sendo aprofundados ao longo do percurso de investigação.

³ Os autores agradecem o apoio dos três estudantes de graduação que colaboraram com o desenvolvimento da pesquisa em diferentes momentos: Julia Alkmim Marques de Oliveira, Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros e Willame Anderson Simões Rebouças.

⁴ Os autores agradecem a equipe técnica do Instituto Unibanco, em particular a Vitor Matheus Menezes e Raquel Souza dos Santos pelas leituras e contribuições.

Quadro 1
Relatórios e detalhamento de produtos

| Procedimentos | Relatório 1 | Relatório 2 | Relatório Final |
|---|-------------|-------------|-----------------|
| Revisão da literatura | X | | |
| Questionário (elaboração) | X | | |
| Questionário (aplicação) | | X | |
| Questionário (análise) | | X | X |
| Outros estudos quantitativos: I. Municipalização da oferta de ensino fundamental e contrato de trabalho dos docentes; II. Adequação da formação docente | X | | |
| Estudo qualitativo | | X | X |
| Artigo 1: Regime de colaboração na educação do Brasil: avanços e desafios | | | X |
| Artigo 2: A adequação da formação e a inexistência de docentes das áreas de matemática e língua portuguesa no ensino médio — diferenças entre UFs | | | X |

Fonte: Elaboração própria (2023).

O Relatório 1 apresentou uma síntese das atividades realizadas em ambas as dimensões. Na frente quantitativa, foram desenvolvidos dois estudos. O Estudo Quantitativo I analisou a dinâmica das matrículas do ensino fundamental e médio públicos, procurando observar o comportamento da oferta de educação básica no período 2000-20, a relação entre taxa de municipalização do ensino fundamental e os resultados do Ideb nos anos 2010/11 e 2019/20, assim como a relação entre os tipos de contratos docentes (efetivos ou temporários) e os resultados do Ideb no quinquênio 2015-20.⁵ O Estudo Quantitativo II realizou uma análise da adequação da formação dos docentes das áreas de matemática e língua portuguesa nos estados brasileiros.⁶ Na frente qualitativa, foi realizada uma revisão da literatura nacional acerca da gestão da aprendizagem eficaz no que se refere aos cinco temas centrais da pesquisa (avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração).⁷ Essa foi complementada por um mapeamento

⁵ Conferir: Relatório 1, Estudo Quantitativo I, Municipalização da oferta de ensino fundamental, p. 89-102 e Contrato de trabalho dos docentes e resultados do Ideb rede estadual (2015-2020), p. 102-115.

⁶ Ver: Relatório 1, tópico Estudo Quantitativo II, p. 116-198.

⁷ Ver: Relatório 1, tópico 3, Estudo Qualitativo, p. 15-88.

de informações realizado em *sites* das secretarias estaduais de educação que acrescentou elementos adicionais à revisão bibliográfica.

O Relatório 2, em complemento ao Relatório 1, registrou os avanços na análise das duas dimensões da pesquisa. Na frente quantitativa, todos os estados brasileiros foram convidados a responder um questionário com 40 itens e seus respectivos subitens, relacionados com os cinco temas da pesquisa, antes referidos. Um total de 24 estados respondeu ao instrumento da pesquisa.⁸ Desse conjunto, foram selecionados quatro estados para participarem da pesquisa qualitativa, considerando as diferentes regiões brasileiras,⁹ a saber: Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí e São Paulo. As entrevistas, realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2021, focalizaram depoimentos de secretários de educação, integrantes de equipes dirigentes e técnicas de diferentes setores das secretarias de educação, diretores e/ou coordenadores escolares.¹⁰

O Relatório Final retomou as análises quantitativas e qualitativas dos relatórios parciais anteriores a partir de um novo patamar de reflexão. Nele é apresentado um extrato da análise do questionário relativa aos quatro estados visitados¹¹ e uma segunda versão da análise qualitativa resultante do trabalho de campo realizado nos estados selecionados.¹² O relatório apresenta ainda dois artigos científicos produzidos pela equipe. O primeiro deles, de natureza qualitativa, é denominado: “Regime de colaboração na educação do Brasil: avanços e desafios”.¹³ O segundo artigo, de natureza quantitativa, focaliza “A adequação da formação e a inexistência de docentes das áreas de matemática e língua portuguesa no ensino médio — diferenças entre UFs”.¹⁴ Ambos os artigos serão submetidos a periódicos nacionais da área de educação.

Feitas essas considerações a respeito da trajetória da pesquisa e de seus produtos, é oportuno dar sequência à reflexão, aprofundando elementos da revisão da literatura utilizada no decorrer do projeto.

⁸ Ver: Relatório 2, tópico 2, Estudo Qualitativo, p. 5-119.

⁹ Ver: Relatório 2, tópico 3, Procedimentos metodológicos para a seleção dos estados do estudo qualitativo, p. 120-134.

¹⁰ Ver: Relatório 2, tópico 4, Estudo Qualitativo, p. 135-260.

¹¹ Ver: Relatório 3, tópico 2, Estudo Quantitativo, p. 5-22.

¹² Ver: Relatório 3, tópico 3, Estudo Qualitativo, p. 23-102.

¹³ Ver: Relatório 3, tópico 4, Artigo Qualitativo, p. 103-125.

¹⁴ Ver: Relatório 3, tópico 5, Artigo Quantitativo, p. 125-159.

Fundamentos da gestão eficaz da aprendizagem

A pesquisa *Estados eficazes na gestão da aprendizagem* fundamenta-se em estudos anteriores sobre sistemas educacionais nacionais¹⁵ e sistemas educacionais internacionais.¹⁶ Considerando existirem lacunas na pesquisa teórica e aplicada sobre eficácia da gestão educacional estadual, a pesquisa oferece contribuição ao conhecimento sobre a matéria e ao aprimoramento das práticas e melhoria de indicadores nesse setor. Trata-se de tema relevante em um contexto em que a maioria dos estados brasileiros tem enfrentado grandes dificuldades na melhoria da qualidade de seus sistemas de ensino.

A escolha da fundamentação teórica que embasa a investigação prioriza temas constituintes da gestão eficaz da aprendizagem, conforme modelo de análise proposto na figura 1.

Figura 1
Elementos da gestão eficaz da aprendizagem



Fonte: Elaboração própria.

¹⁵ Cenpec (1995); Parandekar, Oliveira e Amorim (2008); Unicef; MEC; Inep e Undime (s.d.); Cenpec (2015); Instituto Unibanco (2019a, 2019b, 2019c).

¹⁶ McKinsey & Company (s. d. a e s. d. b) Pearson (2012); Schleicher (2017); Tucker (2019).

Para aprofundar o modelo analítico proposto, esta sessão apresenta uma síntese da revisão da literatura empreendida no decorrer da pesquisa.¹⁷ Os tópicos subsequentes focalizam os principais achados da literatura nacional sobre os temas do estudo (avaliação; currículo; profissionais da educação; acompanhamento; e regime de colaboração).

Avaliação

As avaliações em larga escala, como expressão de uma agenda mundial comum, têm se destacado no processo de formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, associadas à promoção da qualidade do ensino e da gestão dos sistemas educacionais. Sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil tem procurado priorizar políticas públicas voltadas para a melhoria do desempenho dos sistemas educacionais (Alves et al., 2020).

Nesse cenário, segundo Cerdeira (2018), a disseminação de avaliações externas e mecanismos de responsabilização fazem parte de uma agenda política, que prevê uma nova gestão pública baseada em resultados. Assim, há uma crescente demanda pelo uso dos resultados das avaliações, por parte da gestão das redes de ensino, federal, estadual e municipal. Nesse contexto, Bonamino e Sousa (2012) observam que o país passou por três gerações de avaliações. A primeira enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico, cuja finalidade é o acompanhamento da evolução da qualidade educacional, sem atribuição de responsabilização ou de consequências diretas para as escolas. Os resultados são divulgados na internet, nas mídias e por meio de outras formas de disseminação para consulta pública, sem preocupação com ranqueamentos e premiações. Nas segunda e terceira gerações, começam a emergir políticas de responsabilização que atribuem consequências para os agentes escolares, implicando políticas conhecidas como *high* ou *low stakes*. No caso da segunda geração, há divulgação pública e devolução dos resultados para as escolas sem maiores consequências materiais, que assumem caráter

¹⁷ Para um detalhamento da revisão da literatura, ver: Relatório 1, tópico 3, Estudo qualitativo, p. 15-88.

simbólico, pautadas no pressuposto de que o conhecimento dos resultados favorece o processo de mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, além da pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. No caso da terceira geração, as políticas de responsabilização são fortes e estão associadas a sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, o que implica responsabilização sobre os professores e os gestores.

De acordo com Freitas (2018), os novos contornos definidos a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸ e o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2020¹⁹ representam uma quarta geração da avaliação no Brasil, passando a adotar também mecanismos de *accountability*²⁰ ou responsabilização vertical.²¹ Tendo como eixo orientador as avaliações externas em larga escala, a BNCC foi organizada de modo a orientar a avaliação e, com isso, ampliar os processos de responsabilização de professores e gestores dos sistemas públicos de ensino. Com o surgimento da BNCC, conceitos como “competências” e “habilidades” ganham destaque, e sua estrutura guarda proximidade com as matrizes das avaliações externas.

Com a aprovação do novo Fundeb, a extensão dessa responsabilização a gestores estaduais e municipais com relação às melhorias de desempenho educacional torna-se moeda de troca ao maior aporte de recursos para a educação básica. Conforme a Lei nº 14.113, de 2020, os estados deverão adotar critérios de desempenho educacional para a distribuição de recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos seus municípios. De 10% a 35% dos recursos deverão ser alocados com base na melhoria de resultados de aprendizagem das redes, conforme lei estadual, e serão distribuídos por critérios de qualidade e equidade educacional.

¹⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento orientador do currículo nacional, cuja versão completa para todas as etapas da educação básica foi aprovada e publicada em 2018. Para consultar, acesse: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

¹⁹ O novo Fundeb foi regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, tornando-se um fundo contábil permanente. Para consultar, acesse: www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151.

²⁰ O termo *accountability* pode ser compreendido nos estudos do campo da política educacional como responsabilização e/ou processos de prestação de contas.

²¹ Responsabilização vertical apresenta grande impacto, podendo vir a ser uma forma de *accountability* societal ou social. Nesse caso, é quando a população responsabiliza o poder público no cumprimento e transparência nos processos democráticos.

Alguns estudos registram a influência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no movimento de expansão dos sistemas próprios de avaliação estaduais e municipais do Brasil (Gimenes et al., 2013; Machado et al., 2015). Destacam ainda os mecanismos de responsabilização atrelados à melhoria do desempenho educacional, em especial, a partir da introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007 (Cerdeira, 2018; Brooke, 2013), ampliando as ações de monitoramento e acompanhamento dos resultados educacionais, bem como a informatização dos processos educativos em plataformas digitais no nível dos sistemas de ensino (Marques et al., 2010; Gomes e Azevedo, 2011).

Sobre o tema avaliação e currículo, Bonamino e Sousa (2012:375) ressaltam o risco de as provas padronizadas das avaliações externas em larga escala, que envolvem apenas uma parte do currículo, passarem a representar o próprio currículo. Segundo as autoras, dados de pesquisa apontam para a excessiva preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes, o que tem levado ao estreitamento ou à redução do currículo escolar e ao treinamento dos alunos no modelo de testes a que serão submetidos. Tal situação fomenta uma cultura escolar de priorização das disciplinas abordadas nos testes, reduzindo o tempo pedagógico e o currículo das demais disciplinas. Mesmo as disciplinas focalizadas pelas avaliações sofrem com o processo, uma vez que têm seu currículo estreitado com o intuito de explorar em aula apenas os conteúdos abordados nos testes. Isso também tem trazido consequências para o trabalho docente e criado uma hierarquia entre os professores das disciplinas que são objeto dos exames e dos que ministram disciplinas que não participam das provas.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) propôs a criação de um indicador para mensurar o desempenho das redes e escolas (Alves et al., 2020), denominado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que veio a configurar-se como principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil desde então. Para a construção do indicador, foram utilizadas duas variáveis, uma de fluxo (representada pela taxa de aprovação dos alunos) e outra de proficiência (representada pelos resultados obtidos pelos estudantes nas duas disciplinas — língua portuguesa e matemática — no Saeb).

Como desdobramento do cenário nacional, diversos estados passaram a propor sistemas próprios de avaliação (Machado et al., 2015). Em mapeamento realizado pela pesquisa em *sites* de secretarias estaduais de educação,²² observou-se que, em 2021, das 27 unidades da federação, 25 possuem sistema próprio de avaliação, sendo 24 de aplicação anual e Alagoas no formato bi-anual. Identificou-se também que algumas unidades federadas implementaram seus sistemas de avaliação recentemente: Amapá (2019), Maranhão (2019), Distrito Federal (2020) e Sergipe (2020). Esse período também foi marcado pelo início da vigência da BNCC nos estados e municípios, que iniciaram a reformulação dos seus currículos em função da nova base. A reflexão sobre currículo é objeto do próximo tópico.

Currículo

Pesquisadores da área do currículo têm detectado há mais de uma década a centralidade do tema no debate das políticas públicas no Brasil (Lopes, 2004). As reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990 demarcam a necessidade de inserção do processo de escolarização no mundo globalizado. Nessa conjuntura, o currículo entra em cena como meio para orientar conteúdos e formas de ensino e aprendizagem na escola. Importante observar que no país tal discussão é influenciada pelas matrizes curriculares das avaliações externas, sobretudo a partir de 2007 com a introdução do Ideb como indicador de medida da qualidade educacional, conforme visto na dimensão avaliação.

O currículo e as políticas curriculares apresentam-se como conceitos distintos que se entrelaçam na discussão sobre o tema nesse campo de pesquisa. O currículo, em sua definição mais geral, não pode ser compreendido como documento prescritivo, mas sim um movimento humano, rico de relações, saberes, valores e culturas que se constitui na prática e experiência escolar e, muitas vezes, é distinto das prescrições advindas das políticas curriculares. O currículo expressa uma visão de mundo, e é marcadamente influenciado por aqueles que o fazem.

²² Conferir: Relatório 1, Quadro 5 – Documentos Curriculares Estaduais, p. 33 e 34.

As políticas curriculares são concebidas e implementadas em territórios de disputa e luta em defesa de interesses diversos em torno da proposição e seleção dos saberes, valores, habilidades e competências que integram o currículo. A maioria dos estudos aponta diferenças entre o currículo que se vive nas escolas *versus* as políticas curriculares de caráter indutivo e prescritivo, analisando de forma crítica a ausência de diálogo entre os que propõem as reformas curriculares e quem as implementa. Portanto, é relevante considerar que as práticas curriculares das escolas, para além das proposições dos governos, também imprimem sentidos a essas políticas, seja por suas (re)interpretações no âmbito escolar, ou mesmo por movimentos de resistência à sua aprovação.

Estudos do Cenpec (2015) e FCC (2015) contextualizam historicamente as políticas curriculares no Brasil, identificando que os documentos produzidos em diferentes momentos exerceram influência no movimento de expansão de currículos próprios no âmbito dos sistemas municipais e estaduais, bem como a padronização e gestão curricular, e a relação currículo e responsabilização.

Os referidos estudos esclarecem que o movimento de expansão das propostas curriculares no território nacional revela certa autonomia dos entes federados. Embora estes apresentassem propostas em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN),²⁴ revelavam heterogeneidade entre os documentos, para as duas etapas de ensino, mantendo, entretanto, algumas similaridades em seus formatos. A primeira delas é que a maioria das propostas analisadas para os anos finais do ensino fundamental se encaixa no modelo de Matriz Curricular. Ou seja, um documento cada vez mais detalhado e prescritivo do que ensinar e aprender, apresentando conceitos como expectativas de aprendizagem, habilidades e competências, marcadamente influenciados pelas estruturas das matrizes das avaliações externas.

Para o ensino médio, as propostas curriculares visam um trabalho que busca a integração dos conhecimentos, trazendo à tona a relevância de um

²³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, se constituíram como diretrizes elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para orientar a educação no Brasil. São separados por disciplina. Além da rede pública, a rede privada de ensino também adotou os parâmetros, porém sem caráter obrigatório.

²⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais têm sua origem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, apresentando atualizações em 2007 e 2013.

currículo para favorecer a motivação e permanência dos estudantes na escola. Um estudo da FCC de 2015 investigou os currículos do Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Piauí, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal. Dos documentos analisados, foram identificados movimentos de indução das propostas curriculares por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi).

Outro estudo importante sobre o tema foi realizado pelo Cenpec (2015). Nele se observam definições quanto ao conceito de qualidade educacional, que se apresenta aliada às medições, representadas por indicadores de desempenho (Cenpec, 2015). Nesse sentido, o currículo passa a ser percebido como instrumento de gestão e monitoramento dos resultados de aprendizagem. Trata-se de um mecanismo que possibilita (re)elaborar os planejamentos docentes e de gestão das escolas com vistas ao atendimento de metas e objetivos amparados nos indicadores.

Os estudos destacam que a proposição para gestão e monitoramento se dá em graus diferenciados nas redes estaduais observadas, que aliam o currículo às matrizes da Prova Brasil para os anos finais do ensino fundamental e ao Enem para o ensino médio (Cenpec, 2015; FVC/FCC, 2015). Dessa forma, (re)organizam o sentido da proposta curricular visando atender às metas previstas nas avaliações externas e, em menor medida, às especificidades das escolas observadas em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Com a aprovação da BNCC em 2018 para todas as etapas da educação básica, as constatações das pesquisas referidas permanecem verdadeiras. Um estudo de Paula (2020), que realizou levantamento documental dos currículos produzidos por 25 estados após a aprovação da segunda versão da BNCC em 2016, destaca que os novos currículos continuam invisibilizando as questões locais e/ou regionais como conhecimentos a serem incorporados na base diversificada. Além disso, 49% dos currículos estaduais analisados compreendem a BNCC como documento prescritivo, recuperando alguns equívocos teóricos e epistemológicos apresentados no modelo nacional. Muitos currículos, inclusive, utilizam a mesma estrutura da BNCC sem observar as diferenças de organização da própria rede.

Importante elemento no debate sobre gestão eficaz da aprendizagem refere-se aos profissionais da educação, tema a ser aprofundado na sessão seguinte.

Profissionais da educação

Os profissionais da educação representam um dos pilares que alicerçam o campo educacional. Para análise e compreensão do tema, é oportuno considerar: o perfil docente, formação, carreira, valorização/incentivo salarial e relação entre a gestão da sala de aula e as avaliações externas. Em maior ou menor intensidade, essas questões se articulam mutuamente. Embora seja comum o entendimento de que a carreira é pouco atrativa, dados referentes aos anos 2005 e 2014 indicam um crescimento no contingente de pessoas que tem optado pela docência. Alguns estudos têm detectado uma tendência de envelhecimento dos docentes na ativa no Brasil (Gatti et al., 2019), situação que se estende ao perfil dos diretores escolares (Marinho et al., 2020). As formas de ingresso ao cargo de gestor escolar se dão principalmente por indicação, o que tende a prejudicar o exercício democrático na organização das escolas, priorizando interesses políticos (Marinho et al., 2020). Dadas tais circunstâncias, explicita-se a necessidade de reformulação da formação inicial docente nos cursos de licenciaturas; adaptação da formação continuada de professores às realidades e demandas locais (Abrucio, 2016).

A formação de professores tem significativo impacto na aprendizagem das crianças e jovens, e trata-se de um tema complexo pelas múltiplas formas como se apresenta: formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação para as diferentes etapas da educação básica, que se expressam por meio da relação entre diferentes sujeitos, instâncias e instituições. Com o advento das políticas de avaliação externa e seu crescente protagonismo, grande número de iniciativa de formação continuada no país tem sido pausado pelas avaliações externas e conduzido de forma associada à conquista de bons resultados nesses exames. As políticas recentes de educação básica impulsionaram a criação de centros de formação de professores no âmbito de estados e municípios, conduzindo a implementação de políticas de formação docente no âmbito local (Davis et al., 2011).

Os estudos sobre o tema identificam a falta de políticas docentes capazes de tornar a carreira atrativa e, conseqüentemente, manter em sala de aula os profissionais mais qualificados. O conceito de carreira, atualmente, está associado à trajetória da vida profissional, ao trabalho, à profissão que apresenta etapas e progressão. O plano de carreira é definido como uma forma

de organização de certos cargos providos por concurso público, quando dispostos em posições escalonadas em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos em legislação e implica aumento na remuneração (Prado, 2019). Os planos de carreira, em geral, segundo Prado (2019), parecem priorizar uma estrutura rígida e tradicional, carreira única com jornadas variadas, peso excessivo em critérios de progressão tradicionais, titulação e tempo de serviço, e uma presença marcante de gratificações e de adicional por tempo de serviço na remuneração.

Um estudo de Oliveira e Vieira (2012), realizado em sete estados brasileiros — Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina —, acrescenta que a desvalorização profissional em termos de remuneração, bem como o desordenamento de políticas de incentivo à formação e ampliação da titulação no âmbito dos estados, elucida o fenômeno do envelhecimento da profissão que pode estar associado à baixa atratividade da carreira docente aos mais jovens. A baixa atratividade para a carreira docente, associada às imagens negativas quanto à valorização e às condições de trabalho, tem gerado uma mudança cada vez mais lenta do quadro dos profissionais da educação, quanto ao avanço de sua formação. Oliveira e Vieira (2012) destacam, ainda, que a valorização da profissão observada pelos professores ouvidos na pesquisa dos sete estados só seria possível pela articulação entre remuneração, carreira, condições de trabalho e formação continuada.

Gatti e colaboradores (2011), em estudo sobre sistemas municipais e estaduais de ensino nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná, Ceará e Acre, sugerem propostas de políticas públicas de formação e valorização docente com maior eficiência no uso de recursos materiais e de infraestrutura para a realização do trabalho pedagógico. Nos casos analisados, destaca-se uma melhor qualificação dos quadros gestores dessas secretarias, bem como dos apoios didático-pedagógicos oferecidos aos professores por meio de propostas curriculares. Observou-se um esforço de ampliação e qualificação dos professores por meio de formações continuadas como forma de apoio à implementação de propostas curriculares, por meio de oficinas, palestras e cursos presenciais e a distância. As secretarias de educação pesquisadas também se destacam quanto às iniciativas de valorização do magistério, por meio de socialização de práticas exitosas dos seus

professores e incentivo à qualificação, com oferta de bolsas ou afastamento remunerado, bem como premiações e bonificações aos professores ou às escolas com melhor desempenho.

A valorização dos profissionais da educação apresenta relação com os incentivos monetários, que, por sua vez, têm associação com os resultados das avaliações. Para Passone (2014), no cenário da reforma educacional brasileira, as políticas de responsabilização dos professores e das escolas têm refletido no foco recente das investigações e pesquisas. As avaliações têm sido estudadas como mecanismo de gestão educacional por e para resultados, ou seja, investigam-se os resultados de testes padronizados usados como instrumentos de gestão educacional e regulação do trabalho escolar por meio dos incentivos monetários por desempenho. A gestão da aprendizagem e a prática docente, bem como o incentivo salarial, também têm sido destaque na literatura associada às avaliações em larga escala.

A percepção negativa sobre a carreira docente se apoia no argumento de que as políticas de responsabilização apresentam efeitos danosos sobre os profissionais de educação. A imposição dessas políticas pelo governo, sem maiores esclarecimentos; o estabelecimento de *rankings* escolares; o fato de as avaliações não medirem o real trabalho feito na sala de aula; o engessamento do currículo e das práticas docentes, sobretudo nas disciplinas de português e matemática, são aspectos percebidos pelos docentes. Alia-se a eles a responsabilização que tem incidido cada vez mais fortemente sobre professores, que não se sentem amparados pelas secretarias de educação, além de enfrentarem sérios problemas sociais e de violência nas escolas (Vieira et al., 2015).

Para as autoras, esse problema reside nos usos correlatos que vêm se fazendo das avaliações e nas formas como as políticas de prestações de contas são veiculadas pelos sistemas de ensino. Para Vieira e colaboradores (2015:91),

Cria-se toda uma parafernália gerencial e política em torno das provas, aí incluindo o ranqueamento (*ranking*) entre sistemas e instituições. Neste contexto, aquilo que deveria representar um diagnóstico de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala, atendendo a uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição comprometida com a

formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, a escola passa a se configurar como uma pequena linha de montagem, onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados.

Essa questão expressa o fato de que o cenário avaliativo tem influenciado a prática docente, a remuneração dos professores e a formação dos profissionais da educação.

Acompanhamento

O termo acompanhamento é aqui utilizado para definir um amplo espectro de iniciativas que tratam de ações diversas desenvolvidas por secretarias de educação envolvendo atividades de supervisão, monitoramento e coordenação pedagógica para a melhoria dos resultados de aprendizagem das escolas. No campo da gestão educacional, o conceito de supervisão pedagógica é uma atividade que pode ser realizada em nível sistêmico, envolvendo um trabalho realizado pela gestão educacional de estados e municípios. Já no âmbito escolar, é atividade presente em várias redes de educação pública no Brasil, sendo exercida por supervisores, profissionais especificamente formados para esta atividade, ou por professores, contribuindo para a formação continuada dos docentes na escola (Hentges, 2017).

O trabalho de supervisão também aparece na literatura associado a experiências locais como monitoramento e acompanhamento pedagógico. São ações que se constituem em prol da implementação de uma política pública, um projeto ou mesmo a busca de atingir metas e objetivos planejados dentro do sistema educacional.

Na literatura nacional, o debate sobre a acompanhamento no âmbito do trabalho das secretarias de educação é recente, e seu início associa-se à presença de políticas públicas de avaliação e produção de indicadores educacionais (Venco e Sanchez, 2019). O acompanhamento das redes às suas escolas tem sido foco da reflexão sobre a gestão eficaz da aprendizagem.

Os estudos destacam a importância do acompanhamento sistemático de um conjunto de indicadores educacionais em intervalos regulares de tempo, com o intuito de utilizar esses elementos para o planejamento e a

execução de ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino (Souza, 2005). Corroborando essa perspectiva, Gomes e Azevedo (2011) elencam os principais instrumentos de monitoramento e acompanhamento: a) avaliação do desempenho de alunos, pedagógicas dos professores, das ações da escola, das políticas públicas educacionais; b) indicadores de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), de conclusão das etapas de ensino, de insumos escolares (espaço e equipamentos, relação do número de alunos por docente), e de qualidade da educação; e c) índices (a razão entre dois ou mais indicadores ou variáveis).

Ao explorar aspectos que caracterizam esse estreito relacionamento das secretarias de educação com as escolas, um estudo realizado pelo Unicef, MEC, Inep e Undime (s.d.) sobre redes de aprendizagem aponta como pontos positivos:

- A escuta sensível da secretaria, que é percebida como estando a serviço da escola e da sala de aula;
- A presença dos técnicos da secretaria no cotidiano das escolas, por meio de visitas, reuniões periódicas e outras atividades;
- O atendimento direto pelo dirigente ou pelos técnicos da secretaria, principalmente em municípios menores.

Segundo a pesquisa, o foco na aprendizagem e a perspectiva de rede geram nas secretarias municipais de educação estruturas orientadas para o apoio às escolas e aprendizagem dos alunos, e o

acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pela secretaria é motivador tanto para os professores e diretores, que se sentem valorizados, quanto para a equipe técnica, que pode ver com clareza o resultado de seu trabalho. Estruturas e procedimentos são desenvolvidos e implementados com o objetivo de assegurar o apoio para que as escolas desempenhem seu papel da melhor maneira possível, atendendo às necessidades dos alunos e garantindo o direito de aprender de cada um deles. [Unicef, MEC, Inep e Undime, s.d.:16]

Na mesma direção, em pesquisa realizada em 12 municípios brasileiros, Parandekar e colaboradores (2008) apontam, entre as boas práticas/iniciativas

associadas à gestão eficaz dos sistemas destacadas pelo estudo: a liderança do secretário; a competência da secretaria; e o acompanhamento às escolas.

Azevedo e Oliveira (2020) afirmam que a discussão em torno do acompanhamento e avaliação das políticas públicas parte do conceito de controle social, e que no âmbito da política educacional brasileira são ferramentas importantes para participação social e democratização da gestão dos processos educativos, “assumindo a conotação da participação de representantes da população organizada na concepção e acompanhamento das políticas: por conseguinte, no controle e acompanhamento das ações do Estado” (Azevedo e Oliveira, 2020:624).

Feitas essas considerações, é oportuno considerar os espaços de autonomia dos entes subnacionais para a proposição de outras abordagens curriculares e observando a crítica ao papel centralizador das políticas nacionais na condução e orientação do que ensinar e aprender. É importante, portanto, compreender melhor a dimensão do regime de colaboração na organização das políticas públicas de educação e divisão de responsabilidades entre os entes federados.

Regime de colaboração

O regime de colaboração está previsto nos artigos 23, 211 e 214 da Constituição Federal de 1988, com destaque ao § 4º do art. 211, que afirma: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.” Essa passagem do texto constitucional tem por interposto o federalismo, forma de organização geopolítica do Estado brasileiro, que reconhece a autonomia política, administrativa, tributária e financeira dos estados subnacionais. Reconhecendo tal peculiaridade, é oportuno observar que o chamado pacto federativo recorre à cooperação e à colaboração dos estados e municípios para organização do governo ou, para usar expressão mais atual, da governança. Para que o pacto federativo ocorra, é necessário considerar o alinhamento entre os entes federados União, estados e municípios na forma de regimes de colaboração e cooperação, ancorando-se nos princípios constitucionais que legitimam os

processos de descentralização. Essas proposições trouxeram novos contornos aos cenários das políticas públicas de educação.

Os estados nacionais podem se organizar como estados unitários ou federações. No primeiro caso, o governo nacional centraliza as decisões referentes a todas as atividades governamentais, embora não se exclua a possibilidade de descentralização na execução de políticas públicas. As federações, por sua vez, caracterizam-se pela repartição de responsabilidades entre os entes federados. É o caso de 30 dos 193 países hoje inscritos na Organização das Nações Unidas (ONU), entre eles o Brasil.²⁵ Nesse sentido, o Estado nacional é composto por entidades territoriais com autonomia política e administrativa e governos próprios; no entanto, somente o governo central possui personalidade internacional (Movimento Colabora Educação, Todos pela Educação e DGPE, 2019). Como destaca Araújo (2018), a Constituição Federal de 1988 reafirmou a organização federativa do Estado brasileiro e reconheceu o município como ente federado (artigos 1º, 18, 29 e 30), desenhando uma proposta de federalismo cooperativo com entrelaçamento dos níveis de governo por meio das competências comuns (art. 23) e concorrentes (art. 24). Essa dinâmica pode ser observada no espaço metropolitano, por exemplo, quando se nota a intenção dos governos membros na produção de políticas colaborativas para a resolução de problemas comuns e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de movimentos concorrenciais com disputas políticas e econômicas entre os municípios locais (Ganzeli et al., 2014).

As competências comuns são responsabilidades conjuntas da Federação brasileira. Essas matérias incluem a participação da União, exigindo que a cooperação seja regulamentada por lei complementar, nos termos do parágrafo único do artigo 23: “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (Brasil, 1988). Nesse contexto, o pacto federativo alicerçado nos moldes cooperativos tem por finalidade a garantia de certa homogeneização para o

²⁵ A esse respeito, conferir o estudo sobre a educação nas repúblicas federativas da Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália, México e Brasil (Movimento Colabora Educação, Todos pela Educação e DGPE, 2019).

alcance de resultados uniformes, evitando a centralização de competências e buscando uma relação de complementaridade com a definição das atribuições dos demais entes federados, a partir do macroplanejamento para as matérias de interesse comum (Araújo, 2018).

A definição de formas de colaboração entre os sistemas de ensino e o estabelecimento de normas de cooperação entre os entes federados são fundamentais para a universalização da educação obrigatória. Isso pressupõe uma compreensão das diferenças que marcam o sistema federativo, bem como com a relação descentralização e centralização. O direito à educação para todos se materializa a partir do fortalecimento de ações interfederativas propostas e encaminhadas de forma participativa, fundamentado em uma concepção de gestão pautada pela interdependência.

Importante ressaltar o papel desempenhado pela União como ente responsável pela coordenação federativa da educação básica no Brasil, assumindo função supletiva e redistributiva. Na educação, o desafio de coordenação federativa é mais sensível que nas demais políticas sociais, dado que sua organização pressupõe a coexistência de sistemas independentes, distribuídos entre os três níveis de governo, e que devem atuar mediante um regime de colaboração. A adoção de um sistema múltiplo — e não único, como no caso da saúde e assistência social — aporta desafios peculiares (Abramos e Licio, 2020).

A revisão da literatura consultada permitiu perceber vínculos entre a gestão da aprendizagem e os temas que constituem foco de atenção da pesquisa. A análise da bibliografia sobre avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração revelou que o tema da avaliação vem conquistando centralidade na agenda dos estudos, estabelecendo vínculos visíveis com os demais temas, em particular o currículo e o acompanhamento. A questão dos profissionais da educação é outro tema central da literatura pesquisada. Finalmente, o tema regime de colaboração também tem sido foco de atenção prioritária na literatura. Por acréscimo, foi possível observar significativo distanciamento entre os estudos autorais e institucionais, verificando-se um teor crítico e teórico nos primeiros, enquanto os últimos apresentam uma ênfase mais pragmática e centrada em “boas práticas”. Essas e outras questões contribuem para elucidar a análise seja na dimensão quantitativa ou qualitativa.

Apresentadas as reflexões que fundamentam a pesquisa, é oportuno aprofundar algumas considerações sobre os procedimentos adotados no percurso da investigação.

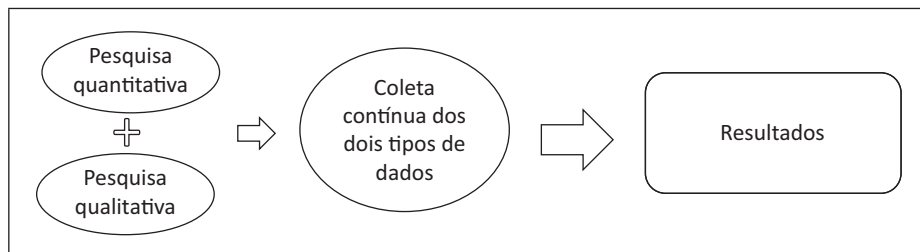
Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos da pesquisa *Estados eficazes na gestão da aprendizagem*, mencionados no tópico da caracterização do projeto, foram concebidos mediante alguns pressupostos. Em primeiro lugar, partiu-se do entendimento de que uma investigação com finalidade de analisar processos estratégicos na gestão de sistemas estaduais de educação em uma realidade complexa como a brasileira demandaria um olhar amplo que poderia ser facilitado por uma abordagem quanti-qualitativa.

Tendo em mente essa perspectiva epistemológica, buscou-se uma análise que permitisse o entrecruzamento de informações de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo-se a um modelo misto de pesquisa (*mixed model research*), cuja adoção se justifica por integrar procedimentos quantitativos e qualitativos dentro e ao longo dos estágios da investigação (Johnson e Christensen, 2003), em que “uma abordagem proporciona hipóteses e ideias para realizar a análise com a outra” (Flick, 2009:121). Se as abordagens quantitativas são orientadas por caracterizações mais amplas e de contextos, a pesquisa qualitativa enfatiza o ponto de vista dos sujeitos (Flick, 2009). Enquanto a pesquisa quantitativa se debruça sobre uma análise mais acurada da estrutura social, a análise dos dados da pesquisa qualitativa revela a perspectiva dos atores envolvidos diretamente com o cotidiano do objeto a ser investigado, no caso, a gestão educacional em quatro estados brasileiros.

Distintas técnicas de coleta e análise de dados foram adotadas para atender aos objetivos explicitados ou deles decorrentes, sendo os métodos qualitativos e quantitativos utilizados simultaneamente. Essa opção metodológica decorre do objeto a ser pesquisado, cujo entendimento é facilitado por aproximações distintas. A figura 2 ilustra os procedimentos de pesquisa adotados no modelo misto de pesquisa.

Figura 2
Métodos de pesquisa adotados



Fonte: Elaboração própria.

O planejamento da pesquisa foi organizado em etapas, em que os estudos quantitativos e qualitativos foram desenvolvidos ao longo de todo o projeto. A pesquisa quantitativa focalizou análise estatística de dados relativos ao conjunto dos estados investigados, assim como um questionário *on-line* enviado ao conjunto de estados brasileiros. Os principais indicadores utilizados para a análise foram extraídos de duas fontes básicas para informações sobre educação, de livre acesso: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com os microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a base do nível socioeconômico das escolas, indicadores educacionais construídos com base no Censo Escolar, entre outros dados relevantes.

Conforme referido, na fase quantitativa da pesquisa todos os estados brasileiros foram convidados a responder um questionário *on-line* com 40 itens e seus respectivos subitens, relacionados com os temas do estudo (avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração). A elaboração do questionário envolveu discussões por parte dos pesquisadores em torno de quais aspectos, em cada um desses temas, seria estratégico conhecer preliminarmente em todos os estados para, em seguida, aprofundar a análise em quatro deles, algo previsto para a fase qualitativa.

Importa lembrar que o referido questionário foi aprovado pelo Comitê de Conformidade Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Fundação Getulio Vargas (CEPH). Abrigado na plataforma “FGV Municípios”, o acesso ao questionário de cada estado foi liberado mediante cadastro prévio, sendo autorizado um respondente por unidade da Federação. Três estados

participaram do pré-teste dessa fase da pesquisa, que ocorreu em setembro de 2021, a saber: Maranhão, Goiás e Espírito Santo. Um total de 24 das 27 unidades da Federação responderam ao questionário, entre os meses de outubro de 2021 e março de 2022. As respostas foram submetidas a sucessivas análises apresentadas no Relatório 2 e no Relatório Final, e estão sintetizadas no estudo quantitativo apresentado na presente obra.

A pesquisa qualitativa dividiu-se em duas etapas. A primeira correspondeu a uma revisão da literatura com foco em cinco temas associados à eficácia da gestão educacional (avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração), cuja síntese foi apresentada neste capítulo introdutório.²⁶ A segunda etapa consistiu em pesquisa de campo realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2021, nos estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí e São Paulo, conforme detalhamento adiante.

A amostra dos estados foi definida com base em critérios estabelecidos pela equipe de pesquisa, em diálogo com o Instituto Unibanco, considerando a distribuição por grandes regiões, em que foram observados os seguintes indicadores: a) três melhores Ideb 2019 nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio; b) três maiores evoluções do Ideb no período 2005-19 nos anos iniciais, anos finais e ensino médio.²⁷ Além dos resultados de aprendizagem, considerou-se que, em caso de empate entre estados, a pesquisa priorizaria aqueles não contemplados em pesquisas anteriores do Instituto Unibanco.²⁸

O trabalho de campo nos estados selecionados compreendeu entrevistas semiestruturadas com os secretários de educação, integrantes de equipes dirigentes e técnicos de diferentes setores das secretarias de educação. Foram também feitas visitas a escolas em cada estado, realizando-se entrevistas com diretores e/ou coordenadores escolares. Considerando-se o campo dos estados visitados, foram realizadas 59 entrevistas que correspondem a 48h13m24s de áudios, conforme pode-se observar no quadro 2.

²⁶ Ver: Relatório 1, tópico 3, Estudo qualitativo, p. 15-88.

²⁷ Ver “Procedimentos metodológicos para a seleção dos estados do estudo qualitativo”, Relatório 2, p. 120-134.

²⁸ Quatro estados com bom desempenho no Ideb foram focalizados por estudo anterior do Instituto Unibanco: Pernambuco, Espírito Santo, Ceará e Goiás.

Quadro 2 Entrevistas

| Estados | Período | Entrevistados | Entrevistas | Horas de Gravação |
|--------------------|-------------------|---------------|-------------|-------------------|
| São Paulo | 8 a 16 nov. 2021 | 17 | 12 | 11h45m46s |
| Piauí | 22 a 26 nov. 2021 | 25 | 15 | 13h15m14s |
| Mato Grosso do Sul | 6 a 10 dez. 2021 | 9 | 9 | 07h42m34s |
| Paraná | 13 a 17 dez. 2021 | 28 | 19 | 15h29m50s |
| Total: | | | | 48h13m24s |

Fonte: Elaboração própria.

Apresentadas as reflexões sobre a caracterização do projeto, sua trajetória e fundamentos teórico-metodológicos, é oportuno prosseguir com as considerações sobre os estudos quantitativos e qualitativos desenvolvidos. O capítulo 2 dá seqüência à análise.

Referências

- ABRAMOS, M. W.; LICIO, E. C. Papel da união na coordenação federativa da política de educação básica. In: JACCOUD, L. *Coordenação e relações intergovernamentais nas políticas sociais brasileiras*. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10226/1/PapelUniaoPolitEducBasicaCap03.pdf>. Acesso: 22 mai. 2021.
- ABRUCIO, F. L. (Coord.). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A8254C1CF7A0154C4400B00099C>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- ALVES, P. J. H.; ARAÚJO, J. M.; FRIO, G. S.; CORDEIRO, L. C. Uma análise dos resultados educacionais dos estados brasileiros. *Estud. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 31, n. 78, p. 742-775, set./dez. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/7073>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 anos de omissões e ambivalências. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, out./dez.

- 2018, p. 908-927. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/VD5yTPBvV3Hbpgn9STMzKYP/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 8 mai. 2021.
- AZEVEDO, J. M. L. de; OLIVEIRA, J. F. de. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, set./dez. 2020, p. 622-639. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1240>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012, p. 373-388. Disponível: www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf. Acesso: 30 mar. 2021.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1998.
- BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. Temas em debate — Responsabilização e prestação de contas na avaliação. *Cad. Pesqui*, v. 43, n. 148, abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100017>. Acesso em: nov. 2021.
- CENPEC. *Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos*. Relatório final, 2015. Disponível em: http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf.
- _____. *Apresentando*. São Paulo, 1995 (Coleção Raízes e Asas). Disponível em: raizes-asas-apresentando.pdf (cenpec.org.br). Acesso em: mai. 2021.
- CERDEIRA, D. G. F. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RBP AE*, v. 34, n. 2, mai./ago. 2018, p. 613-634. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/76015>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41; n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 mar. 2020.
- FCC. *Ensino médio: políticas curriculares dos estados brasileiros*. Coordenação de Gisela Lobo Tartuce. Relatório final, jul. 2015. Disponível em: <https://>

- movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/FCC_Relatorio_Final_F-1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GANZELI, P.; ABBIATI, A. S.; ANDREATO, A. C.; EVANGELISTA, S. R. Regime de colaboração na área de educação no Brasil: uma dinâmica contraditória. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, IV, 2014, Porto (Portugal). *Anais...* Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/PedroGanzeli_GT5_integral.pdf. Acesso em: 5 mai. 2021.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*: Brasília, Unesco, 2011.
- _____; _____. ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: Unesco, 2019.
- GIMENES, N.; SILVA, V. G.; PRINCIPE, L. M.; LOUZANO, L.; MORICONI, G. M. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, abr./ago. 2013, p. 12-32. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2718>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- GOMES, M. B.; AZEVEDO, L. C. T. A prática de monitoramento da educação no município e na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, X, 2011. *Anais...* Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5736_3231.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.
- HENTGES, A. Resignificando a atuação da supervisão pedagógica na Educação Básica. *Educa — Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 4, n. 7, jan./abr. 2017, p. 59-77. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bb9c/2229c78fc25b983e489cc0cb5901f24287c3.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- INSTITUTO UNIBANCO. Como Goiás superou meta do Ideb no ensino médio. *Aprendizagem em Foco*, n. 45, jan. 2019a. Disponível em: www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/45/. Acesso em: 1º mar. 2022.
- _____. Em dez anos, Pernambuco deu um salto no ensino médio. *Aprendizagem em Foco*, n. 47, fev. 2019b. Disponível em: www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/47/.

- org.br/wp-content/uploads/2019/02/Aprendizagem_em_foco-n.47.pdf. Acesso em: 1º mar. 2022.
- _____. Modelo no fundamental, Ceará avança também no ensino médio. *Aprendizagem em Foco*, n. 48, mar. 2019c. Disponível em: www.institu-tounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/48/. Acesso em: 1º mar. 2022.
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, mai./jun./jul./ago. 2004. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2021.
- MACEDO, E. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. 2019, p. 39-58. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso: 5 abr. 2021.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *RBP AE*, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800>. Acesso: 20 mar. 2021.
- MARINHO, I. C.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Diretores escolares do Brasil: mudanças no perfil e na gestão pedagógica no período 2007-2017. *Atos de Pesquisa em Educação*, [s.l.], v. 15, n. 3, out. 2020, p. 823-846. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosde-pesquisa/article/view/8272>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- MARQUES, M. C. P.; BARROSO, M. C. S.; SOUSA, S. M. Política municipal de avaliação monitoramento e acompanhamento do rendimento escolar em Maracanaú. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC, 2010, p. 2782-2789. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38594/1/2010_eve_mcpmarquesmcsbarroso2.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.
- McKINSEY & COMPANY. *Educação — como um sistema escolar de baixo desempenho pode evoluir para tornar-se bom? E como um sistema de bom desempenho pode atingir o nível de excelência?* 2007. Disponível em: www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/

- Knowledge_Highlights/~/media/Reports/SSO/Education_Intro_Stan-dalone_Nov24_Portugeuse.ashx. Acesso em: 23 jan. 2013.
- McKINSEY & COMPANY. *How the world's best-performing school systems come out on top (Como os sistemas escolares de melhor desempenho do mundo chegaram ao topo)*. Disponível em: www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/media/Reports/UKI/Education_report.ashx. Acesso em: 13 fev. 2013.
- MOVIMENTO COLABORA EDUCAÇÃO; TODOS PELA EDUCAÇÃO; DGPE. *Sistema Nacional de Educação e o regime de colaboração entre os entes federados*. Documento de sistematização das discussões de grupo de trabalho promovido pelo Movimento Colabora Educação para a identificação de desafios de coordenação e pactuação das políticas públicas na educação brasileira e a importância da regulamentação de sistema nacional para o setor. 2019. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2019/06/colabora-sne-texto-sobre-lei-complementar-do-sne-2019-06-28.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- PARANDEKAR, S.; OLIVEIRA, I. A. R.; AMORIM, É. P. (Org.). *Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino*. Brasília: Inep, 2008.
- PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. *Outros Temas: Cad. Pesqui.*, v. 44, n. 152, jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142864>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- PAULA, A. V. de. *BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares*. Dissertação (mestrado em educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39424/1/2020_AlessandraValeria-dePaula.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.
- PEARSON. *The education curve — lessons in country performance in education*. 2012 Report. Published by Pearson. Developed by the Economist

- Intelligence Unit. Disponível em: <http://thelearningcurve.pearson.com/>. Acesso em: 28 fev. 2012.
- PRADO, M. A. *Plano de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6693068. Acesso em: 12 abr. 2021.
- SCHLEICHER, A. Seeing education through the prism of Pisa. *European Journal of Education; Research, Development and Policy*, v. 52, issue 2, p. 124-130. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12209>. Acesso em: 1º nov. 2021.
- SOUZA, A. M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, A. de M. (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 90-109.
- TUCKER, S. L. *Perception influenced by phenomena: identify core-subject teacher perceptions of career technical education*. Tese (doutorado) — California State University, San Bernardino, 2019). Disponível em: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/874>. Acesso em: 1º nov. 2021.
- UNICEF; MEC; INEP; UNDIME. *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. s.d. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 30 de set. 2021.
- VENCO, S.; SANCHEZ, B. Supervisão de ensino paulista. *RTPS — Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. 4, n. 6, 2019, p. 133-152. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i6.221>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. *RBP AE*, v. 31, n. 1, jan./abr. 2015, p. 85-106. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/58916>. Acesso em: 23 abr. 2021.

2. Indicadores educacionais das redes estaduais

*Eloísa Maia Vidal
João Batista da Silva*

Este estudo representa uma aproximação aos dados educacionais das 27 unidades federadas brasileiras, objeto da pesquisa *Estados eficazes na gestão da aprendizagem*.

No Brasil, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) define a nova organização da educação nacional e estabelece atribuições da União, estados e municípios quanto à oferta de educação básica, como indicam os artigos 8º, 9º, 10 e 11. Essa lei, sucedida de outros marcos legais, fomentou iniciativas para reestruturar as redes de ensino públicas sejam elas federal, estaduais ou municipais. Dados do Censo Escolar referentes ao ano de 1996 mostram que o país possuía 220.226 estabelecimentos que ofertavam educação básica para uma população de 47.336.864 de alunos distribuídos pelas dependências administrativas federais, estaduais, municipais e privadas (Inep, 1996).

O estudo ora empreendido procura observar o comportamento da oferta de ensino fundamental e médio no período 2000-20. Isso porque são as duas etapas da educação básica em que estão matriculados os maiores contingentes de alunos, e no caso do ensino fundamental, a oferta é compartilhada entre as redes estaduais e municipais. A dinâmica dessa oferta vai se modificando tanto no que se refere às matrículas como à quantidade de equipamentos escolares por dependência administrativa, como mostra a tabela 1 para os anos 2000, 2010 e 2020.

Tabela 1
Matrículas de educação básica e estabelecimentos de ensino por dependência administrativa, Brasil

| Dependência Administrativa | Matrículas Educação Básica | | | Estabelecimentos de Ensino | | |
|----------------------------|----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------------|----------------|----------------|
| | 2000 | 2010 | 2020 | 2000 | 2010 | 2020 |
| Federal | 154.645 | 235.108 | 405.997 | 198 | 344 | 700 |
| Estadual | 24.864.606 | 20.031.988 | 15.199.500 | 37.148 | 32.160 | 29.888 |
| Municipal | 21.926.128 | 23.722.411 | 22.898.611 | 149.704 | 126.146 | 107.899 |
| Privada | 6.388.587 | 7.560.382 | 8.791.186 | 30.362 | 36.289 | 41.046 |
| Total | 53.333.966 | 51.549.889 | 47.295.294 | 217.412 | 194.939 | 179.533 |

Fonte: Inep, Sinopses estatísticas da educação básica (2000, 2010 e 2020).

Uma análise sobre os dados de matrícula da educação básica mostra que nos 20 anos compreendidos pelas duas primeiras décadas do século XXI (2000–20) o país reduz em cerca de 6 milhões suas matrículas, o que corresponde a uma queda de 11,3% em relação a 2000. Essa redução é também acompanhada por um interessante movimento entre as redes escolares, situação que também vai acontecer em relação aos estabelecimentos do ensino.

No que diz respeito à rede federal de educação básica, embora tenha quase triplicado o número de matrículas, sua representação em relação ao total durante todo o período é inferior a 1%. As redes estaduais que respondiam por 46,6% das matrículas em 2000 são afetadas por uma perda de mais de 9 milhões de alunos, e em 2020 respondem por 32,1% do total de matrículas da educação básica. Já as redes municipais que respondiam em 2000 por 41,4% das matrículas aumentam sua participação, respondendo em 2020 por 48,4% do total. A rede privada apresenta um crescimento de 2,4 milhões de matrículas no período estudado, o que leva sua representação percentual de 12% em 2000 para 18,6% em 2020.

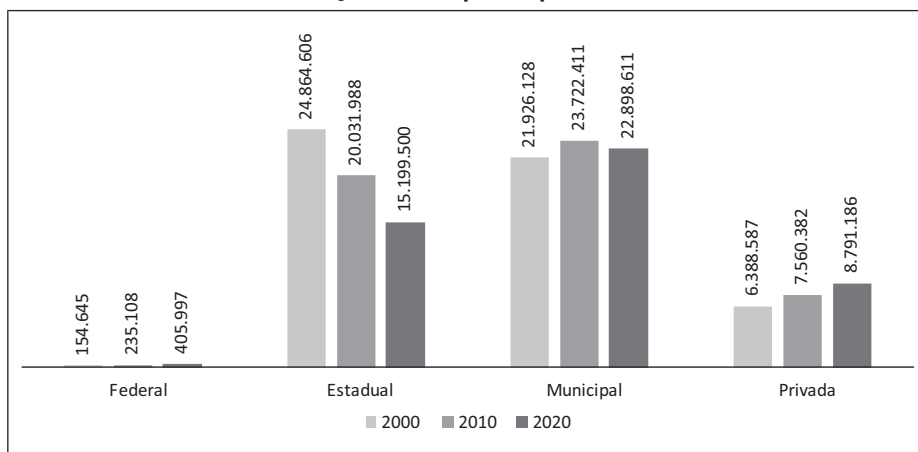
Em números absolutos, nos 20 anos, as redes estaduais perdem 9,7 milhões de alunos e as redes municipais ganham mais de um milhão de alunos. Esse movimento pode ser explicado a partir de um conjunto de fatores como o comportamento demográfico da população em decorrência da queda na taxa de natalidade; a correção da distorção idade/série, melhorando o fluxo escolar; o aumento da taxa de aprovação e a diminuição das taxas de reprovação e abandono.

Uma análise sobre a quantidade de estabelecimentos escolares nas mesmas duas décadas mostra que a rede federal aumentou em mais de três

vezes a quantidade de escolas; as redes estaduais reduziram 7.260 escolas; as redes municipais, embora tenham apresentado crescimento de matrículas, reduziram 41.850 escolas, e as redes privadas, que cresceram 2,4 milhões de matrículas, aumentaram 10.684 prédios escolares.

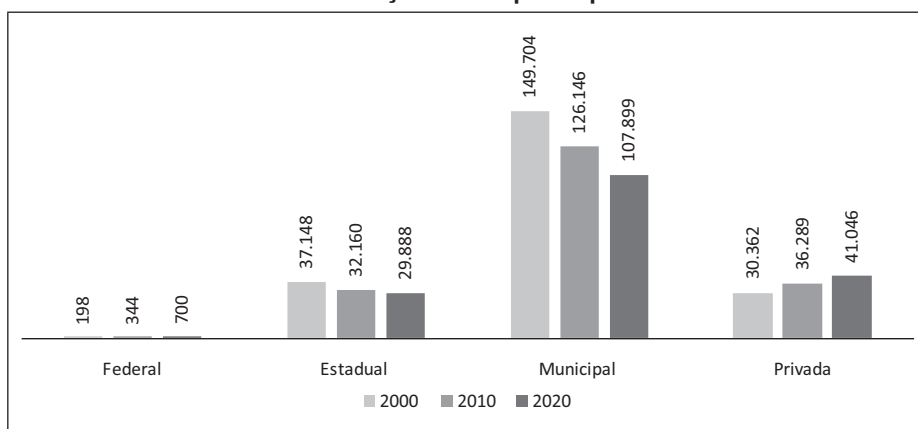
Os gráficos 1 e 2 permitem visualizar as informações de matrículas e estabelecimentos de ensino apresentados na tabela 1.

Gráfico 1
Matrículas de educação básica por dependência administrativa



Fonte: Inep, Sinopses estatísticas da educação básica (2000, 2010 e 2020).

Gráfico 2
Número de escolas de educação básica por dependência administrativa



Fonte: Inep, Sinopses estatísticas da educação básica (2000, 2010 e 2020).

Esse movimento de reordenamento das redes municipais pode ser entendido considerando os seguintes fatores: a) redução da população rural, b) a redução de custos com docentes e escolas, c) melhor atendimento aos alunos em termos de infraestrutura dos equipamentos escolares e d) fortalecimento das avaliações em larga escala. Houve também, por parte das redes escolares, o que a literatura denomina de nucleação de escolas, que consiste na organização de um conjunto de pequenas rurais, muitas vezes, em torno de um equipamento escolar maior, com melhores condições de infraestrutura e atendimento aos alunos, que se deslocam via transporte escolar para esse novo equipamento. Essa nova organização passa a ocorrer a partir de 2004, quando se iniciam as políticas de financiamento de transporte escolar.

A LDB estabelece no artigo 8º que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, e que os

Estados incumbir-se-ão de definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público. [art. 10, II]

Ao prever “formas de colaboração na oferta de ensino fundamental”, a legislação abre possibilidades para diversos arranjos federativos em torno da oferta dessa etapa da educação básica, que começam a se implementar com: a) municipalização completa dos anos iniciais, b) municipalização completa dos anos iniciais e parcial dos anos finais, c) municipalização parcial dos anos iniciais e finais, e d) municipalização completa dos anos iniciais e finais.

A organização da oferta nos diversos estados brasileiros se deu levando em conta contextos sociais e políticos locais, e não foi uniforme nem no tempo, nem na configuração, e num mesmo estado ela acontece de forma diferenciada. No entanto, é importante destacar que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, passando a vigorar em 1998, teve papel determinante no avanço da municipalização do ensino fundamental.

Ao criar um fundo contábil que era rateado anualmente pelas matrículas dessa etapa educacional, o Fundef fomenta, num primeiro momento, a inclu-

são dos que estão fora da escola e, num segundo, um ambiente de concorrência entre as redes estadual e municipais por alunos. No primeiro momento, os municípios investem na política de inclusão, ampliando a oferta de modo a atender àquelas crianças e jovens que não tinham acesso à escola, fato que vai possibilitar, no curto período de menos de 10 anos, atingir a universalização do ensino fundamental. Num segundo momento, as redes concorrem entre si pelas matrículas dessa etapa e, a depender das forças políticas em cada estado, esse processo acontece com mais ou menos intensidade.

Importante destacar que durante este período a educação básica brasileira passa por ajustes legais que têm grande repercussão sobre as ofertas e matrículas. Um deles está expresso na Emenda Constitucional nº 53/2006 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ampliando os recursos proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes. O Fundeb representa uma ampliação do Fundef e a garantia de complementação de recursos financeiros da União até o limite de 10%, o que vai ter grande importância para os estados da região Nordeste, cuja cesta de impostos que constitui o fundo contábil não atinge o valor mínimo de referência estabelecido anualmente por portaria interministerial.

A segunda alteração legal que produz grande impacto nas redes de ensino diz respeito à Emenda Constitucional nº 59/2009, que dá nova redação ao artigo 4º, no qual expressa a “I — educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (Brasil, 2009), o que pressupõe a oferta de 14 anos de escolaridade, sendo dois anos de educação infantil, nove de ensino fundamental e três de ensino médio. O que até então se expressava pela “progressiva extensão da obrigatoriedade” agora assume caráter de “obrigatória”, e a busca pela universalização foi transformada em meta.

Esse movimento gradativo de alterações na base legal, especialmente nas condições de financiamento via Fundeb e programas suplementares e depois na ampliação da idade e da obrigatoriedade para educação infantil e ensino médio, vai produzir impactos nas redes municipais, que passam a se preocupar com a universalização da educação infantil de quatro e cinco anos e nas redes estaduais, na busca pela universalização do ensino médio.

1. Municipalização da oferta de ensino fundamental

A tabela 2 apresenta dados sobre os percentuais de municipalização dos anos iniciais e finais do ensino fundamental considerando as ofertas públicas (federal, estadual e municipal), no período 2000-20.

Tabela 2
Percentuais de matrículas dos anos iniciais e finais nas redes municipais em relação à oferta pública, UFs, 2000, 2010 e 2020

| UFs | % AI mun 2000 | % AI mun 2010 | % AI mun 2020 | % AF mun 2000 | % AF mun 2010 | % AF mun 2020 |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Acre | 41,1 | 51,2 | 57,9 | 22,2 | 17,2 | 14,1 |
| Alagoas | 80 | 90,2 | 95,4 | 54,9 | 69,4 | 77,7 |
| Amapá | 23,8 | 45,1 | 65,8 | 11,9 | 9,2 | 5,6 |
| Amazonas | 61,5 | 73,6 | 77,7 | 22,9 | 40,2 | 50,9 |
| Bahia | 77,1 | 97,3 | 99,7 | 42,1 | 64,7 | 83,5 |
| Ceará | 89,4 | 99 | 99,3 | 52,6 | 84,2 | 97,1 |
| Espirito Santo | 49,8 | 81,7 | 89,2 | 37,8 | 63,9 | 61,2 |
| Goiás | 59,6 | 88,3 | 97,8 | 19,4 | 33 | 28,5 |
| Maranhão | 57,7 | 92,3 | 98,9 | 35,7 | 74,7 | 95,8 |
| Mato Grosso | 84,8 | 66,1 | 72,5 | 48 | 35,6 | 28,5 |
| Mato Grosso do Sul | 60,8 | 71,4 | 85,9 | 30,1 | 47,2 | 45,5 |
| Minas Gerais | 60,7 | 64,5 | 70,4 | 26 | 30 | 30,4 |
| Pará | 77,9 | 88,7 | 93,2 | 49,5 | 67,7 | 77,3 |
| Paraíba | 74,7 | 76,7 | 91,3 | 29,6 | 54,1 | 70,1 |
| Paraná | 89,3 | 98,3 | 99,5 | 3,5 | 2,7 | 1,3 |
| Pernambuco | 79,3 | 90,7 | 98,5 | 34,7 | 49,1 | 69 |
| Piauí | 74,2 | 85,4 | 99,1 | 42,1 | 71,2 | 82,1 |
| Rio de Janeiro | 61,7 | 92,3 | 99,3 | 40,1 | 57,9 | 72,2 |
| Rio Grande do Norte | 52,5 | 76,7 | 83,2 | 35,3 | 57,7 | 65,4 |
| Rio Grande do Sul | 75,8 | 57,7 | 64,8 | 54,2 | 45,7 | 52,7 |
| Rondônia | 54,4 | 63,8 | 85,8 | 30 | 31,8 | 15,3 |
| Roraima | 14,1 | 54,2 | 85,4 | 0,6 | 4,5 | 4,2 |
| Santa Catarina | 54,8 | 64,3 | 72,7 | 27,9 | 40,3 | 48,3 |
| São Paulo | 45,3 | 70,1 | 73,8 | 14,5 | 25,1 | 28,5 |
| Sergipe | 66,1 | 76,5 | 81 | 27,1 | 52,4 | 61,6 |
| Tocantins | 51,7 | 61,6 | 91,6 | 18,9 | 28,6 | 28,6 |

Fonte: Inep, Sinopses estatísticas da educação básica (2000, 2010 e 2020).

Quando se analisa o comportamento das matrículas dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais na década 2000-10, se observa um aumento nos percentuais de oferta municipalizadas de, em média, 34,3% para os 26 estados da federação, com apenas Mato Grosso e Rio Grande do Sul diminuindo os percentuais de matrículas municipalizadas. Na década seguinte (2010-20), o processo de municipalização cresce, em média, 14,7%. Apenas o Acre apresenta, em 2020, percentual inferior a 60%, e sete estados dos nove da região Nordeste chegam a mais de 90% da oferta municipalizada.

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, a primeira década (2000-10) é marcada por um crescimento na taxa média de matrículas municipalizadas de 64,8%, com dois estados da região Sul (Paraná e Rio Grande do Sul), dois estados da região Norte (Amapá e Acre) e um do Centro-Oeste (Mato Grosso) reduzindo os percentuais de matrículas nas redes municipais. A década seguinte (2010-20) é marcada por um recuo médio de 4,2%, com nove estados reduzindo os percentuais de ofertas municipais.

Os nove estados do Nordeste, Rio de Janeiro e Pará continuam avançando no processo de municipalização desse segmento do ensino fundamental, ultrapassando 60% em todos, com Ceará e Maranhão chegando, respectivamente, a 97,1% e 95,8% de municipalização nos anos finais.

Em resumo, é possível afirmar que nesses 20 anos a oferta de ensino fundamental foi marcada por:

- a) processos de municipalização dos anos iniciais que crescem em todos estados da Federação;
- b) avanços nos processos de municipalização dos anos finais, em seis estados se registrando recuos, casos de Paraná (63,5%), Amapá (53,3%), Rondônia (49,1%), Mato Grosso (40,5%), Acre (36,8%) e Rio Grande do Sul (2,7%). Merece investigação mais detalhada se tais recuos representam apenas proporcionalidade entre as ofertas das redes em decorrência da redução de matrículas durante as duas décadas ou se, de fato, as redes estaduais retomaram matrículas das redes municipais.

Os dados analisados mostram que nesses 20 anos a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental vai adquirindo uma configuração eminentemente

municipal, com um amplo processo de reordenamento das redes físicas, reduzindo escolas especialmente em localidades rurais. Nos anos finais do ensino fundamental, a municipalização da oferta avança, mas continua sendo compartilhada com as redes estaduais, o que pode apontar para movimentos futuros de matrículas de uma rede em direção à outra. Nos dois segmentos, as duas regiões com maiores percentuais de municipalização são a Nordeste e a Norte.

Esse contexto vai ser importante para analisar as estratégias políticas adotadas pelos estados, em torno do que a LDB prenuncia ao afirmar que “Estados incumbir-se-ão de definir, com os Municípios, *formas de colaboração na oferta do ensino fundamental*” (art. 10; destaque nosso).

2. Ensino médio nas redes estaduais

A oferta da última etapa da educação básica pública, o ensino médio, está prevista na LDB, art. 10, inciso VI, que afirma ser incumbência dos estados “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...]”.

A tabela 3 apresenta dados de matrículas do ensino médio público nos estados brasileiros nas redes estaduais nos anos 2000, 2010 e 2020.

Tabela 3
Matrículas do ensino médio regular, UFs

| UFs | 2000 | 2010 | 2020 |
|------------------|---------|---------|---------|
| Acre | 22.862 | 34.162 | 36.160 |
| Alagoas | 51.171 | 107.468 | 94.600 |
| Amapá | 27.113 | 35.113 | 27.289 |
| Amazonas | 106.623 | 149.498 | 193.686 |
| Bahia | 454.788 | 526.214 | 488.315 |
| Ceará | 201.690 | 359.670 | 326.416 |
| Distrito Federal | 108.940 | 80.219 | 82.820 |
| Espírito Santo | 134.613 | 109.618 | 97.496 |
| Goiás | 225.594 | 230.467 | 213.715 |
| Maranhão | 121.971 | 281.377 | 256.434 |





| UFs | 2000 | 2010 | 2020 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| Mato Grosso | 84.429 | 130.496 | 119.594 |
| Mato Grosso do Sul | 72.802 | 86.183 | 89.981 |
| Minas Gerais | 843.018 | 721.325 | 642.082 |
| Pará | 237.507 | 325.604 | 319.969 |
| Paraíba | 86.554 | 119.565 | 110.457 |
| Paraná | 433.151 | 420.049 | 357.531 |
| Pernambuco | 263.904 | 367.813 | 300.123 |
| Piauí | 76.331 | 144.803 | 105.288 |
| Rio de Janeiro | 480.428 | 491.233 | 458.805 |
| Rio Grande do Norte | 99.039 | 125.395 | 96.960 |
| Rio Grande do Sul | 379.219 | 354.509 | 281.785 |
| Rondônia | 39.186 | 55.806 | 54.353 |
| Roraima | 20.275 | 16.000 | 21.805 |
| Santa Catarina | 205.543 | 208.437 | 209.750 |
| São Paulo | 1.774.296 | 1.567.127 | 1.243.420 |
| Sergipe | 52.750 | 67.937 | 63.066 |
| Tocantins | 58.930 | 60.931 | 59.544 |

Fonte: Inep, Sinopses estatísticas da educação básica (2000, 2010 e 2020).

As matrículas de ensino médio nas redes estaduais apresentam uma redução de 4,7% no período 2000-20, resultado de um crescimento de 7,7% entre 2000 e 2010 e uma queda de 11,5% no período 2010-20. Observando os dados referentes às duas décadas analisadas, as regiões Norte e Nordeste apresentam um crescimento de 39,1% e 30,8%, respectivamente, enquanto as regiões Sudeste e Sul apresentam redução de matrículas de 24,5% e 16,6%, e a Centro-Oeste cresce 2,9%.

O crescimento da década 2000-10 tem como maior protagonista a região Nordeste que aumenta em 49,1% suas matrículas, seguida da região Norte com 32,1%. As regiões Sudeste e Sul apresentam redução de matrículas de 10,6% e 3,4%, respectivamente. No período 2010-20, exceto a região Norte, que continua crescendo (5,3%), todas as outras regiões apresentam redução de matrículas, sendo a maior na região Sudeste (15,5%), seguida da Sul (13,6%) e Nordeste (12,3%). Enquanto na década 2000-10, 20 estados apresentam crescimentos de matrículas que variam de 1,4% a 130,7%, na década seguinte apenas seis estados continuam aumentando suas matrículas (0,6% a 36,6%),

e cinco estados reduzem em mais de 20% suas matrículas (Rio Grande do Sul, São Paulo, Amapá, Rio Grande do Norte e Piauí).

A tabela 4 mostra os percentuais de crescimento de matrículas nas duas décadas nas 27 unidades federadas.

Tabela 4
Percentuais de crescimento de matrículas do ensino médio público nos estados da Federação

| UF | % Crescimento 2000-2010 | % Crescimento 2010 -2020 |
|---------------------|-------------------------|--------------------------|
| Acre | 49,4 | 5,8 |
| Alagoas | 110,0 | -12,0 |
| Amapá | 29,5 | -22,3 |
| Amazonas | 40,2 | 29,6 |
| Bahia | 15,7 | -7,2 |
| Ceará | 78,3 | -9,2 |
| Distrito Federal | -26,4 | 3,2 |
| Espírito Santo | -18,6 | -11,1 |
| Goiás | 2,2 | -7,3 |
| Maranhão | 130,7 | -8,9 |
| Mato Grosso | 54,6 | -8,4 |
| Mato Grosso do Sul | 18,4 | 4,4 |
| Minas Gerais | -14,4 | -11,0 |
| Pará | 37,1 | -1,7 |
| Paraíba | 38,1 | -7,6 |
| Paraná | -3,0 | -14,9 |
| Pernambuco | 39,4 | -18,4 |
| Piauí | 89,7 | -27,3 |
| Rio de Janeiro | 2,2 | -6,6 |
| Rio Grande do Norte | 26,6 | -22,7 |
| Rio Grande do Sul | -6,5 | -20,5 |
| Rondônia | 42,4 | -2,6 |
| Roraima | -21,1 | 36,3 |
| Santa Catarina | 1,4 | 0,6 |
| São Paulo | -11,7 | -20,7 |
| Sergipe | 28,8 | -7,2 |
| Tocantins | 3,4 | -2,3 |

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados das "Sinopses estatísticas da educação básica".

Constata-se uma dispersão nos valores percentuais do período 2000-10, da ordem de -26% a 130%, enquanto no período 2010-20, essa variação é de -37% a 26%, mostrando assim que a dinâmica ocorrida na primeira década se reduz, mas continua acontecendo. Importante também compreender que a criação do Fundeb ocorre em 2007, a obrigatoriedade da oferta de ensino médio se dá a partir de 2009, e as políticas de diversificação da oferta começam em 2007, com o Programa Brasil Profissionalizado, seguido do Programa Ensino Médio em Tempo Integral em 2016. Em 2017, é publicada a lei da Reforma do Ensino Médio, que tem sua data limite para implementação em 2022, e pela natureza da proposta do novo ensino médio, vai alterar em muitos aspectos a organização das redes físicas estaduais.

3. Há relação entre taxa de municipalização do ensino fundamental e resultados do Ideb?

O estudo procura aprofundar a análise acerca de algumas variáveis relacionadas com a oferta do ensino fundamental nas duas redes públicas na última década (2010-20). A escolha do período se deve ao fato de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ter sido criado em 2007, pelo Ministério da Educação, como um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) — obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) — com informações sobre rendimento escolar (taxa de aprovação). Dessa forma, para realizar as análises, tomaram-se como referência os resultados dos Ideb das redes públicas dos estados nos anos 2011 e 2019 e as taxas de municipalização mostradas na tabela 2, referentes aos anos 2010 e 2020, por serem os anos mais próximos da edição do exame, e verificar se há algum tipo de correlação entre essas variáveis. Quanto aos Ideb, a escolha pelas redes públicas se deu porque, embora o Inep divulgue os dados por município e escola, quando apresenta os resultados da unidade federada, o faz da rede pública e da rede estadual.

O estudo definiu as seguintes variáveis:

Taxa de municipalização (T_m) é a razão entre o número de matrículas da rede municipal (M_m) e o número de matrículas da rede pública (M_p).

$$T_m = \frac{M_m}{M_p}$$

Onde:

T_m = Taxa de municipalização

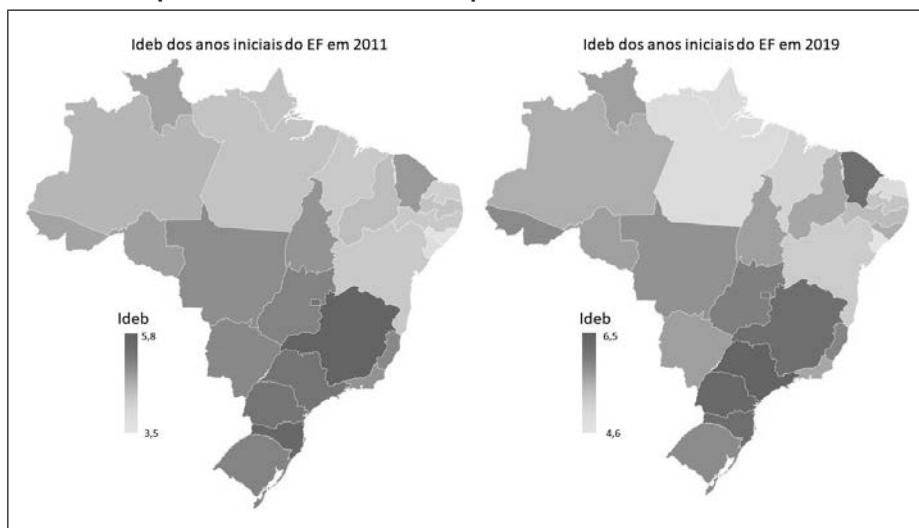
M_m = Número de matrículas na rede municipal

M_p = Número de matrículas na rede pública (somatório das matrículas das redes municipais, estaduais e federal, excluindo o número de matrículas na rede privada — M_v).

As figuras 1 e 2 apresentam, em escala de cinza, os Ideb dos anos iniciais e finais das redes públicas de todos os estados para os anos 2011 e 2019.

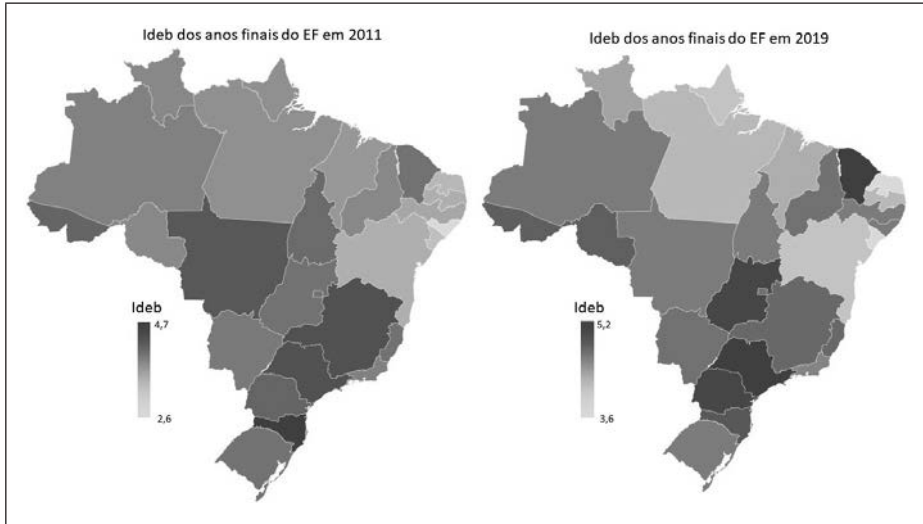
Tanto para os anos iniciais como para os anos finais, observa-se que todos os estados da Federação melhoraram seus Ideb ao longo dos anos, sendo isso mais evidente em relação aos anos iniciais.

Figura 1
Evolução do Ideb dos anos iniciais da rede pública do Brasil
por unidade federativa no período entre 2011 e 2019



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Figura 2
Evolução do Ideb dos anos finais da rede pública do Brasil
por unidade federativa no período entre 2011 e 2019



Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Para verificar se existia algum tipo de relação entre taxa de municipalização do ensino fundamental e resultados do Ideb, optou-se pela verificação por meio do teste não paramétrico de correlação de Spearman. O coeficiente de correlação de Spearman foi escolhido por se mostrar mais adequado a esse tipo de pesquisa, já que os dados obtidos das variáveis não aderem à distribuição normal (Field, 2009). Além disso, o coeficiente por postos (*rankings*) de Spearman também não é sensível a assimetrias na distribuição, nem à presença de *outliers*, o que se mostra apropriado em situações em que o pré-requisito da normalidade não é atendido (Field, 2009). Assim, o valor do coeficiente (ρ) de correlação de Spearman é dado pela Equação 1.

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n^2 - n}$$

(Equação 1)

Onde:

d_i = diferença entre os dois postos ($r_{xi} - r_{yi}$) de cada observação;
 n = número de observações

O coeficiente ρ de Spearman mede a intensidade da relação entre variáveis que varia entre -1 e +1, e quanto mais próximo estiver desses dois extremos, maior será a intensidade da relação entre as variáveis. O sinal negativo indica que a relação entre as variáveis se comporta em sentido contrário, ou seja, uma variável apresenta uma tendência a diminuir à medida que a outra tende a aumentar.

De acordo com Levin, Fox e Forde (2013), o coeficiente de correlação expressa numericamente tanto a intensidade quanto a direção de uma correlação linear, conforme se apresenta na tabela 5.

Tabela 5
Coeficiente de correlação indicando intensidade de direção

| Coeficiente de correção | Intensidade |
|-------------------------|------------------------------|
| - 1,000 | Correlação negativa perfeita |
| - 0,600 | Correlação negativa forte |
| - 0,300 | Correlação negativa moderada |
| - 0,100 | Correlação negativa fraca |
| 0,000 | Nenhuma correlação |
| + 0,100 | Correlação positiva fraca |
| + 0,300 | Correlação positiva moderada |
| + 0,600 | Correlação positiva forte |
| + 1,000 | Correlação positiva perfeita |

Fonte: Elaboração própria fundamentada em Levin, Fox e Forde (2013).

Os testes de correlação foram realizados considerando nível de significância de 0,05, e chegou-se às seguintes constatações:

Anos iniciais 2010/11 e 2019/20: os valores encontrados para $\rho = -0,318$ e $p = 0,106$ mostram que não há correlação estatisticamente significativa entre taxa de municipalização das unidades federadas em 2010 e o desempenho no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública em 2011. Os valores de $\rho = -0,185$; $p = 0,355$ mostram que não há correlação estatisticamente significativa entre taxa de municipalização das unidades federadas em 2020 e desempenho no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública em 2019.

Anos finais 2010/11 e 2019/20: os valores encontrados de $\rho = -0,512$; $p < 0,01$ mostram que há uma correlação estatisticamente significativa, negativa e moderada entre taxa de municipalização das unidades federadas em 2010 e desempenho no Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede pública em 2011. Os valores de $\rho = -0,330$; $p = 0,093$ mostram que não há correlação estatisticamente significativa entre taxa de municipalização das unidades federadas em 2020 e desempenho no Ideb dos anos finais do ensino fundamental da rede pública em 2019.

Depreende-se assim que os resultados entre as taxas de municipalização dos anos finais do ensino fundamental em 2010 e os resultados do Ideb em 2011 podem ser um aspecto que levou alguns estados a repensarem a municipalização desse segmento do ensino fundamental, o que explica, em parte, os movimentos de retomada de oferta estadual por algumas redes de ensino. Ou diante de situações irreversíveis como o caso dos estados do Nordeste brasileiro, em que em 2010 todos os estados já tinham atingido 50% ou mais dessa oferta municipalizada, a conceber políticas de colaboração com as redes municipais.

4. Contrato de trabalho dos docentes e resultados do Ideb rede estadual (2015-20)

Com a publicação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que “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”, os sistemas de ensino precisaram definir novos normativos para criação dos Planos de Cargos e Carreiras do Magistério da Educação Básica, cumprindo o piso salarial nacional, estabelecido anualmente e assegurando conforme estabelece o art. 2º, § 4º, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

A lei do Piso Salarial, uma luta histórica dos educadores, representa uma conquista em termos de valorização da carreira. Mas a implantação de um piso salarial nacional num contexto marcado por severas limitações de recursos financeiros para a educação pode trazer como consequência o aumento da quantidade de professores em regime de contratos temporários, o que representa menos ônus financeiro para os cofres públicos. Esses professores, pela natureza do contrato, não possuem plano de carreira nem usufruem dos planos de assistência em saúde do estado ou município, e se aposentam pelo INSS, não impactando a folha de inativos do estado ou município.

Procurando aprofundar a questão, buscou-se analisar a relação entre vínculo de trabalho dos docentes¹ e os resultados do Ideb nas redes públicas de ensino fundamental e médio nos anos de 2015 e 2020, e no caso do Ideb utilizaram-se os anos de 2015 e 2019.

A tabela 6 apresenta dados relativos às redes estaduais no que se refere aos percentuais de vínculo de trabalho efetivo dos professores nos anos 2015 e 2020.

¹ Para o estudo com docentes, consideraram-se os microdados do Censo Escolar 2015 e 2020 que adota os seguintes critérios: 1) Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica; 2) No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independentemente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da Federação, município, ou se possuem mais de um vínculo funcional/dependência administrativa; 3) No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto o total não representa a soma das regiões, das unidades da Federação, dos municípios ou dos vínculos funcionais/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação; 4) No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 27 UFs, dos municípios ou dos vínculos funcionais/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação; 5) No total do município, os docentes são contados uma única vez em cada município, portanto o total não representa a soma dos 5.570 municípios ou dos vínculos funcionais/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação; 6) Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 7) Inclui os docentes que atuam em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa, em turmas Multi e Correção de Fluxo; 8) Os docentes são contados somente uma vez em cada vínculo funcional/dependência administrativa, independentemente de atuarem em mais de um deles; 9) Consideram-se os docentes da rede pública de ensino; 10) O número de docentes do Ensino Regular considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas (Inep, 2020).

Tabela 6
Percentual de docentes da educação básica na rede pública com vínculo efetivo na rede estadual, segundo unidade da Federação, 2015 e 2020

| UFs | % Efetivo Estadual 2015 | % Efetivo Estadual 2020 | % Docentes Efetivos 2020/2015 |
|---------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------------|
| Acre | 36,3 | 26,5 | -27,1 |
| Alagoas | 20,7 | 42,0 | 102,8 |
| Amapá | 73,9 | 83,4 | 12,8 |
| Amazonas | 59,5 | 81,3 | 36,5 |
| Bahia | 65,5 | 75,0 | 14,6 |
| Ceará | 39,4 | 36,2 | -8,1 |
| Distrito Federal | 74,6 | 54,2 | -27,3 |
| Espírito Santo | 26,6 | 33,8 | 27,1 |
| Goiás | 64,4 | 57,1 | -11,3 |
| Maranhão | 63,6 | 65,5 | 3,0 |
| Mato Grosso | 41,7 | 47,7 | 14,6 |
| Mato Grosso do Sul | 36,0 | 35,0 | -2,7 |
| Minas Gerais | 42,5 | 45,2 | 6,4 |
| Pará | 82,9 | 86,3 | 4,2 |
| Paraíba | 67,8 | 52,3 | -22,9 |
| Paraná | 67,4 | 58,9 | -12,5 |
| Pernambuco | 49,1 | 49,3 | 0,4 |
| Piauí | 38,4 | 82,9 | 116,1 |
| Rio de Janeiro | 97,0 | 98,2 | 1,3 |
| Rio Grande do Norte | 87,4 | 93,4 | 6,9 |
| Rio Grande do Sul | 65,1 | 54,9 | -15,7 |
| Rondônia | 83,6 | 81,8 | -2,2 |
| Roraima | 53,2 | 48,0 | -9,7 |
| Santa Catarina | 45,4 | 38,4 | -15,4 |
| São Paulo | 81,8 | 62,4 | -23,7 |
| Sergipe | 97,5 | 88,3 | -9,5 |
| Tocantins | 55,4 | 31,8 | -42,6 |

Fonte: Inep, Sinopses estatísticas da educação básica (2015, 2020).

Quando se comparam os dois anos, algumas constatações merecem destaque:

- a) Em 2015, seis estados possuíam mais de 80% dos docentes da rede estadual com vínculo efetivo; 11 estados possuíam entre 50% e 75% de

- docentes nessa situação e 10 estados apresentavam entre 20% e 50% dos docentes da rede estadual na condição de efetivos;
- b) Em 2020, oito estados possuem mais de 80% dos docentes da rede estadual com vínculo efetivo; oito estados possuem entre 50% e 75% dos docentes nessa situação e 11 estados apresentam entre 25% e 50% dos docentes da rede estadual na condição de efetivos;
- c) Em 14 estados da Federação houve redução nos percentuais de docentes efetivos entre 2015 e 2020, sendo em Tocantins, Distrito Federal e Acre as maiores reduções (42,6%, 27,3% e 27,1%, respectivamente);
- d) Em 13 estados há crescimento no percentual de docentes efetivos, com destaque para Piauí e Alagoas que crescem, respectivamente, 116,1% e 102,8%.

No intuito de verificar se existe algum tipo de relação entre os resultados do Ideb e o tipo de contratação dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual para os anos 2015 e 2020, procurou-se calcular o coeficiente ρ de Spearman e obtiveram-se os seguintes resultados:

Anos iniciais: os cálculos obtidos ($\rho = -0,147$; $p = 0,472$) mostram que não há correlação estatisticamente significativa entre a taxa de professores efetivos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual em 2015 e desempenho no Ideb no mesmo ano. Os dados ($\rho = -0,250$; $p = 0,218$) obtidos entre a taxa de professores efetivos e o desempenho no Ideb 2019 mostram também que não há correlação estatisticamente significativa.

Anos finais: os resultados ($\rho = -0,263$; $p = 0,185$) obtidos entre a taxa de professores efetivos dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual em 2015 e desempenho no Ideb no mesmo ano mostram que não há correlação estatisticamente significativa. Os resultados ($\rho = -0,413$; $p = 0,032$) entre a taxa de professores efetivos dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual em 2020 e o desempenho no Ideb em 2019 mostram que há correlação estatisticamente significativa negativa e moderada.

Ensino médio regular: o teste de correlação de Spearman mostrou que, em 2015, não há correlação estatisticamente significativa ($\rho = -0,114$; $p = 0,571$) entre a taxa de professores efetivos do ensino médio da rede estadual e desempenho

no Ideb. Já em relação à taxa de professores efetivos do ensino médio da rede estadual em 2020 e o desempenho no Ideb em 2019 ($\rho = -0,458$; $p = 0,016$), os resultados mostram que é possível observar uma correlação estatisticamente significativa, negativa e moderada. O que significa que há uma tendência de, quanto maior a taxa de docentes efetivos, menor o desempenho no Ideb.

Os resultados obtidos quando do cruzamento dos resultados do Ideb com a natureza dos contratos docentes devem ser analisados com parcimônia, considerando que essa relação envolve apenas uma variável independente e por isso não dá conta da totalidade de um fenômeno complexo e multidependente como é o caso das aprendizagens discentes. Estudos realizados por Américo e LaCruz (2017) sobre as notas da Prova Brasil 2013 obtidas pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental das escolas estaduais capixabas analisaram três indicadores relacionados com os professores — Indicador de Esforço Docente (IED), Indicador de Regularidade Docente (IRD) e Adequação da Formação Docente (AFD) —, considerados variáveis independentes. Utilizando o método *stepwise*, o resultado mostrou que a variável independente com “maior intensidade de relação com a variável dependente é o IRD” (Américo e LaCruz, 2017:863). Outros estudos têm considerado diversas variáveis de contextos e, por meio de aplicação de métodos estatísticos, obtido indícios de correlações que precisam ser aprofundados e avaliados com mais profundidade.

5. Indicadores educacionais relacionados com professores

Visando aprofundar as análises sobre a educação pública de cada estado da Federação, foram realizadas pesquisas em bases de dados sobre indicadores educacionais relacionados com professores. A partir de 2013, o Inep amplia a coleta de informações no Censo Escolar, e a cada ano organiza tais dados com vistas a informar às redes de ensino a situação dos docentes quanto a: Adequação da Formação Docente (AFD), Indicador de Esforço Docente (IED) e Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD).

O quadro 1 apresenta o objetivo de cada indicador e sua metodologia de cálculo.

Quadro 1
Indicadores educacionais relativos a professores, segundo o Inep

| Indicador | Objetivo | Metodologia de cálculo |
|---|--|---|
| Indicador de Adequação da Formação Docente (AFD) | Classificar os docentes segundo a adequação de sua formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica, com vistas a avaliar o cumprimento das orientações legais. | Calcula a porcentagem de professores em cada um dos cinco perfis de regência das disciplinas na educação básica, sendo o Grupo 1 a situação ideal. |
| Indicador do Esforço Docente (IED) | Mensurar o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício de sua profissão. | São utilizadas quatro variáveis de estudo, presentes nos microdados do Censo da Educação Básica: número de escolas, etapas de ensino, turnos em que o docente leciona e o número de alunos que atende. |
| Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica (IRD) | Avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. | Considera a presença e a permanência do docente em uma mesma escola, padronizada para variar de 0 a 5. Assim, quanto mais próximo de 0, mais irregular é a condição de trabalho do professor na escola em que ele atua. |

Fonte: Elaboração própria, com base em Notas Técnicas do Inep (2014, 2014a, 2015).

Para o Inep, a AFD classifica o docente segundo a adequação de sua formação inicial a cada disciplina que leciona na educação básica, levando-se em conta as normatizações legais vigentes (nacionais). O quadro 2 apresenta as categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam.

Quadro 2
Adequação da formação docente, por grupo e descrição

| Grupo | Descrição |
|-------|---|
| 1 | Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam. |
| 2 | Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam. |
| 3 | Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que lecionam. |
| 4 | Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores. |
| 5 | Docentes sem formação superior. |

Fonte: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf.

Visando verificar como tem se comportado a Adequação da Formação Docente no ensino médio das redes estaduais, procurou-se analisar a evolução dos percentuais de professores que se encontram no Grupo 1, conforme tabela 7.

Tabela 7
Percentuais de docentes do ensino médio público,
situados no Grupo 1 de AFD, 2013 e 2020

| UFs | % 2013 | % 2020 |
|---------------------|--------|--------|
| Acre | 46,2 | 52,0 |
| Alagoas | 51,4 | 68,1 |
| Amapá | 75,0 | 83,7 |
| Amazonas | 68,6 | 68,7 |
| Bahia | 28,1 | 35,6 |
| Ceará | 50,3 | 61,6 |
| Distrito Federal | 81,8 | 81,7 |
| Espírito Santo | 39,0 | 79,4 |
| Goiás | 47,0 | 50,0 |
| Maranhão | 49,1 | 54,6 |
| Mato Grosso | 29,7 | 31,0 |
| Mato Grosso do Sul | 65,7 | 73,8 |
| Minas Gerais | 68,0 | 80,4 |
| Pará | 67,9 | 73,0 |
| Paraíba | 57,2 | 68,0 |
| Paraná | 70,8 | 84,1 |
| Pernambuco | 49,3 | 49,5 |
| Piauí | 58,1 | 56,6 |
| Rio de Janeiro | 68,8 | 81,0 |
| Rio Grande do Norte | 57,4 | 85,6 |
| Rio Grande do Sul | 62,7 | 67,7 |
| Rondônia | 53,8 | 65,4 |
| Roraima | 48,5 | 52,0 |
| Santa Catarina | 60,6 | 65,3 |
| São Paulo | 59,9 | 66,2 |
| Sergipe | 73,2 | 78,1 |
| Tocantins | 47,5 | 49,3 |

Fonte: Inep, Indicadores Educacionais (2013, 2020).

Os dados mostram que nesses sete anos as redes estaduais públicas de ensino médio têm empreendido esforços no sentido de aumentar os percentuais de docentes no Grupo 1. Considerando os 27 estados da Federação, o aumento médio foi de 16,2%, no entanto, os estados do Rio Grande do Norte e Espírito Santo aumentaram em 49,1% e 103,6% os percentuais de docentes no Grupo 1, respectivamente. Se, em 2013, o menor percentual de docentes no Grupo 1 era na Bahia (28,1%) e o maior era no Distrito Federal (81,8%), em 2020, o menor encontra-se em Mato Grosso (31%) e o maior, no Rio Grande do Norte (85,6%). Chama a atenção uma redução dos percentuais de docentes neste grupo no Distrito Federal (-0,1%) e no Piauí (-2,6%).

O Indicador de Esforço Docente (IED) classifica o professor em seis níveis (1 a 6) de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão, e os níveis elevados indicam maior esforço. A construção do IED está relacionada com as seguintes características da docência: (a) número de escolas em que atua, (b) número de turnos de trabalho, (c) número de alunos atendidos e (d) número de etapas nas quais leciona.

Os níveis do indicador são descritos no quadro 3 de acordo com as características usuais dos docentes pertencentes a cada um deles.

Quadro 3
Indicador de esforço docente, por nível e descrição

| Nível | Descrição |
|-------|--|
| 1 | Docente que, em geral, tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. |
| 2 | Docente que, em geral, tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa. |
| 3 | Docente que, em geral, tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. |
| 4 | Docente que, em geral, tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. |
| 5 | Docente que, em geral, tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. |
| 6 | Docente que, em geral, tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. |

Fonte: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf.

A tabela 8 apresenta dados sobre percentuais de docentes atuando no ensino médio e situados no nível 6, o que representa o maior esforço docente, nos anos 2013 e 2020.

Tabela 8
Percentuais de docentes do ensino médio público,
situados no nível 6 de IED, 2013 e 2020

| UFs | % 2013 | % 2020 |
|---------------------|--------|--------|
| Acre | 1,9 | 1,5 |
| Alagoas | 15,6 | 13,4 |
| Amapá | 3,1 | 1,4 |
| Amazonas | 5,0 | 5,9 |
| Bahia | 6,5 | 7,0 |
| Ceará | 4,9 | 3,2 |
| Distrito Federal | 1,4 | 1,3 |
| Espírito Santo | 9,4 | 7,2 |
| Goiás | 4,9 | 4,3 |
| Maranhão | 8,4 | 7,6 |
| Mato Grosso | 7,6 | 5,5 |
| Mato Grosso do Sul | 10,9 | 11,2 |
| Minas Gerais | 5,4 | 4,7 |
| Pará | 24,0 | 20,0 |
| Paraíba | 9,2 | 6,6 |
| Paraná | 6,9 | 7,4 |
| Pernambuco | 9,6 | 6,3 |
| Piauí | 13,5 | 10,3 |
| Rio de Janeiro | 12,3 | 10,2 |
| Rio Grande do Norte | 12,1 | 9,1 |
| Rio Grande do Sul | 5,8 | 7,2 |
| Rondônia | 10,7 | 7,1 |
| Roraima | 2,1 | 2,5 |
| Santa Catarina | 8,1 | 7,6 |
| São Paulo | 7,8 | 5,8 |
| Sergipe | 12,9 | 10,9 |
| Tocantins | 4,6 | 2,8 |

Fonte: Inep, Indicadores Educacionais (2013, 2020).

No que tange ao maior nível de esforço docente no ensino médio, os estados vêm reduzindo os percentuais de professores, embora de forma lenta, e dos 27 estados, seis aumentaram os percentuais de docentes no nível 6. De uma média nacional de 8,3% em 2013, passa para 7% em 2020, sendo Amapá, Tocantins e Ceará os que mais reduziram: 54,8%, 39,1% e 34,7%, respectivamente. Já Rio Grande do Sul, Roraima e Amazonas foram estados que aumentaram em 24,1%, 19% e 18%, respectivamente, os percentuais de docentes neste nível.

O Indicador de Regularidade Docente (IRD) tem por objetivo avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. Para cada docente em cada escola foi atribuída uma pontuação de forma que fosse valorizado: (a) o total de anos em que o docente atuou na escola nos últimos cinco anos, (b) a atuação do docente na escola em anos mais recentes e (c) a atuação em anos consecutivos.

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) varia de 0 a 5; quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola, e quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo. O IRD é obtido a partir da média do indicador de regularidade de seus docentes, e representa, assim, a regularidade média do corpo docente da escola. As escolas foram classificadas pelas seguintes faixas do indicador de regularidade: 1) Baixa regularidade (IRD médio igual ou menor que 2); 2) Média-baixa (IRD médio maior que 2 até 3); 3) Média-alta (IRD médio maior que 3 até 4); 4) Alta (IRD médio maior que 4 até 5).

A tabela 9 apresenta a situação dos estados quanto à regularidade docente das escolas da rede pública, considerando o nível de baixa regularidade nos anos de 2013 e 2020.

Tabela 9
Percentuais de docentes do ensino médio público,
com baixa regularidade docente, 2013 e 2020

| UFs | % 2013 | % 2020 |
|----------|--------|--------|
| Acre | 35,4 | 31,7 |
| Alagoas | 14,9 | 7,5 |
| Amapá | 22,0 | 19,1 |
| Amazonas | 33,1 | 21,8 |





| UFs | % 2013 | % 2020 |
|---------------------|--------|--------|
| Bahia | 16,1 | 8,2 |
| Ceará | 9,4 | 4,7 |
| Distrito Federal | 13,1 | 16,5 |
| Espírito Santo | 20,5 | 19,4 |
| Goiás | 9,8 | 6,1 |
| Maranhão | 20,2 | 10,3 |
| Mato Grosso | 10,6 | 13,1 |
| Mato Grosso do Sul | 5,6 | 6,0 |
| Minas Gerais | 12,6 | 9,5 |
| Pará | 20,8 | 13,4 |
| Paraíba | 11,3 | 6,7 |
| Paraná | 9,5 | 5,0 |
| Pernambuco | 13,3 | 8,8 |
| Piauí | 19,5 | 7,9 |
| Rio de Janeiro | 7,9 | 4,2 |
| Rio Grande do Norte | 8,4 | 5,7 |
| Rio Grande do Sul | 5,8 | 4,8 |
| Rondônia | 6,2 | 4,6 |
| Roraima | 20,3 | 21,2 |
| Santa Catarina | 22,1 | 23,2 |
| São Paulo | 12,1 | 8,8 |
| Sergipe | 9,6 | 5,8 |
| Tocantins | 10,9 | 4,1 |

Fonte: Inep, Indicadores Educacionais (2013, 2020).

Como se observou na seção 4, estudos mostram que o IRD é uma variável que tem correlação positiva com a melhoria dos resultados nas avaliações em larga escala, a exemplo do Saeb, ou seja, quanto maior for a regularidade dos docentes nas escolas, maiores as chances de os alunos obterem melhores desempenho nas avaliações. Assim, procurou-se analisar como as redes escolares vêm atuando no sentido de aumentar a regularidade dos docentes, e para tanto selecionaram-se os dados referentes aos percentuais de docentes em situação de baixa regularidade (igual ou menor que dois anos) nos anos 2013 e 2020.

Em 2013, 14,9% do total de escolas dos 27 estados apresentavam baixa regularidade docente, valor que se reduz para 11% em 2020. Apenas cinco estados apresentam crescimento de escolas com baixa regularidade docente: Distrito Federal (26%), Mato Grosso (23,6%), Mato Grosso do Sul (7,1%), Santa Catarina

(5%) e Roraima (4,4%). Os estados que mais diminuíram escolas com baixa regularidade docente foram Tocantins (62,4%), Piauí (59,5%) e Ceará (50%).

6. Outros indicadores educacionais

A seguir, serão apresentados e discutidos dois indicadores educacionais que merecem um olhar mais acurado: o Indicador de Complexidade de Gestão da escola (ICG) e a Taxa de Distorção Idade-série (TDI).

O Indicador de Complexidade de Gestão da escola (ICG) classifica as escolas em níveis de 1 a 6 de acordo com sua complexidade de gestão, e à medida que aumenta o valor do nível, aumenta a complexidade da escola. Com base nos dados disponíveis do Censo da Educação Básica, considerou-se que a complexidade de gestão está relacionada com as seguintes características: a) porte da escola, b) número de turnos de funcionamento, c) quantidade e d) complexidade de modalidades/etapas oferecidas.

Os níveis de complexidade de gestão são descritos no quadro 4 de acordo com as características predominantes das escolas pertencentes a cada um deles.

Quadro 4
Indicador de Complexidade de Gestão da escola, por nível e descrição

| Nível | Descrição |
|-------|--|
| 1 | Escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada*. |
| 2 | Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de até duas etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os Anos Iniciais como etapa mais elevada*. |
| 3 | Escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam os Anos Finais como etapa mais elevada*. |
| 4 | Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1.000 matrículas, funcionam em dois ou três turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam o ensino médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada*. |
| 5 | Escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1.000 matrículas, funcionam em três turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada*. |
| 6 | Escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em três turnos, com oferta de quatro ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada*. |

* Considerou-se como a etapa mais elevada ofertada pela escola aquela que atenderia, teoricamente, alunos com idade mais elevada.

Fonte: Inep, Indicadores Educacionais (2013, 2020).

A tabela 10 apresenta os percentuais de escolas com nível 6 do ICG em cada estado da Federação nos anos 2013 e 2020.

Tabela 10
Percentuais de escolas públicas com ICG nível 6, 2013 e 2020

| UFs | % 2013 | % 2020 |
|---------------------|--------|--------|
| Acre | 1,7 | 1,2 |
| Alagoas | 7,0 | 4,7 |
| Amapá | 6,0 | 3,0 |
| Amazonas | 2,9 | 2,2 |
| Bahia | 3,2 | 2,1 |
| Ceará | 5,3 | 2,9 |
| Distrito Federal | 8,4 | 6,4 |
| Espírito Santo | 5,5 | 3,3 |
| Goiás | 2,5 | 2,7 |
| Maranhão | 2,2 | 1,3 |
| Mato Grosso | 7,7 | 4,5 |
| Mato Grosso do Sul | 12,2 | 8,1 |
| Minas Gerais | 7,7 | 4,8 |
| Pará | 4,6 | 2,7 |
| Paraíba | 5,0 | 3,3 |
| Paraná | 2,9 | 2,1 |
| Pernambuco | 7,7 | 4,2 |
| Piauí | 1,6 | 2,0 |
| Rio de Janeiro | 6,6 | 3,9 |
| Rio Grande do Norte | 2,9 | 1,5 |
| Rio Grande do Sul | 6,9 | 5,6 |
| Rondônia | 7,7 | 2,7 |
| Roraima | 1,6 | 1,1 |
| Santa Catarina | 0,8 | 0,4 |
| São Paulo | 4,6 | 2,8 |
| Sergipe | 6,3 | 4,6 |
| Tocantins | 4,0 | 1,2 |

Fonte: Inep, Indicadores Educacionais (2013, 2020).

Quando se analisam os percentuais de escolas no nível 6 do ICG, observa-se que houve uma redução de 34,8% entre 2013 e 2020. Se, em 2013, havia 5% das escolas neste nível, em 2020, esse percentual cai para 3,2%, sendo os estados do Tocantins, Rondônia e Amapá aqueles que mais reduziram — 70%, 64,9% e 50%, respectivamente. Apenas os estados de Goiás e Piauí tiveram crescimento dos percentuais de escolas no nível 6 do ICG: 8% e 25%.

Tem havido por parte das redes públicas um esforço no sentido de reduzir o porte das escolas, a quantidade de alunos por estabelecimento de ensino e os turnos de funcionamento. Esse movimento tem desaguado num processo de reordenamento das redes escolares, que, segundo Soares e Vidal (2022:12), se orienta “pela otimização dos recursos financeiros e pela melhoria dos resultados de proficiência dos estudantes, caracterizando, portanto, um modelo de reordenamento por racionalidade técnica”. Importante destacar que esse período é marcado pelo fortalecimento dos mecanismos de *accountability* implementados em quase todos os estados da Federação.

A distorção idade/série vem afetando as matrículas brasileiras de ensino fundamental e ensino médio há muitos anos e caracteriza-se como um fenômeno associado a fatores extra e intraescolares como: acesso tardio à escola, trabalho infantil, cultura de reprovação e abandono, ingresso prematuro no mercado de trabalho, entre outros.² Um estudo realizado por LaCruz, Américo e Carniel (2019), utilizando a técnica de análise discriminante, mostrou que a Taxa de Distorção Idade-série (TDI) é uma das variáveis que mais estão relacionadas com o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental das escolas estaduais capixabas na Prova Brasil de 2013. Segundo os autores, as escolas com maior distorção idade-série obtiveram os piores desempenhos na Prova Brasil de 2013.

A tabela 11 apresenta dados de distorção idade-série do ensino médio nas redes públicas nos anos 2013 e 2020 nos 27 estados da Federação.

² Rambla, Pereira e Gallego (2013); Fritsch, Vitelli e Rocha (2014); Portella, Bussmann e Oliveira (2017); Unicef (2018).

Tabela 11
Percentuais de distorção idade-série no ensino
médio público, 2013 e 2020

| UFs | % 2013 | % 2020 |
|---------------------|--------|--------|
| Acre | 35,7 | 31,2 |
| Alagoas | 47,4 | 34,3 |
| Amapá | 40,2 | 36,5 |
| Amazonas | 48,8 | 39,6 |
| Bahia | 47,9 | 45,4 |
| Ceará | 33,2 | 24,1 |
| Distrito Federal | 33,7 | 27,8 |
| Espírito Santo | 29,6 | 28,0 |
| Goiás | 30,8 | 22,5 |
| Maranhão | 42,4 | 30,4 |
| Mato Grosso | 34,3 | 24,2 |
| Mato Grosso do Sul | 35 | 30,3 |
| Minas Gerais | 30 | 25,7 |
| Pará | 57,3 | 48,3 |
| Paraíba | 40,2 | 35,0 |
| Paraná | 24,3 | 21,4 |
| Pernambuco | 40,1 | 26,0 |
| Piauí | 49,2 | 36,9 |
| Rio de Janeiro | 38,6 | 41,2 |
| Rio Grande do Norte | 48,4 | 43,8 |
| Rio Grande do Sul | 31,2 | 33,5 |
| Rondônia | 33 | 27,1 |
| Roraima | 29,9 | 28,6 |
| Santa Catarina | 18,4 | 25,5 |
| São Paulo | 17,1 | 13,7 |
| Sergipe | 50,7 | 47,3 |
| Tocantins | 33,6 | 28,7 |

Fonte: Inep, Indicadores Educacionais (2013, 2020).

A taxa de distorção idade-série do ensino médio público apresenta uma redução de 14,4% entre 2013 e 2020, passando de 37,1% para 31,7%; no entanto, o que chama a atenção é a disparidade entre os estados, como é o caso de São Paulo e Pará, que em 2013 apresentam TDI de 17,1% e 57,3%, ou seja, uma é 3,4 vezes maior do que a outra. Em 2020, apesar da melhoria observada

na média nacional, a diferença entre os dois estados continua praticamente a mesma — 13,7% e 48,3% —, mantendo a razão de 3,5 vezes entre as duas médias estaduais. Com já foi apresentado anteriormente, a TDI está associada a um conjunto de fatores extra e intraescolares, e sua resistência em patamares superiores a 30% mostra o quão complexo é enfrentar esse problema.

Considerações finais

O estudo sobre a evolução das matrículas na educação básica brasileira, nos últimos 20 anos, mostra que elas são predominantemente públicas, com a rede estadual respondendo pela maior oferta em 2000 (46,6%) e as redes municipais assumindo o protagonismo em 2010 (46%) e 2020 (48,1%). Como ocorre uma redução de 11,3% na quantidade de matrículas no período correspondente, essa mudança de representatividade no total de matrículas aponta para um contínuo movimento entre essas duas redes públicas, o que repercute diretamente na quantidade de estabelecimentos de ensino. De fato, no período 2000-10, os municípios extinguem 23.588 escolas, a maioria rurais, e na década seguinte fecham mais 18.247 estabelecimentos, mantendo uma redução média de 15% a cada década. As redes estaduais, com características predominantemente urbanas, apresentam uma maior redução na quantidade de escolas (4.988) no período 2000-10, sucedido por nova redução de 2.272 escolas na década de 2010-20.

Observando os 20 anos, constata-se que as redes estaduais são as que perdem mais matrículas (9.665.106), enquanto as redes municipais aumentam 972.483 matrículas. Esse fato encontra explicação na redução da demanda por ensino fundamental, transferência de alunos das redes estaduais para as redes municipais, aumento das matrículas de educação infantil nas redes municipais. A rede privada, por sua vez, tem um aumento de 2.402.599 matrículas nos 20 anos observados.

Se, em 2000, nos anos iniciais do ensino fundamental, de cada 10 alunos, quatro estavam matriculados nas redes estaduais, em 2010, são dois alunos e, em 2020, menos de dois (1,5). Nos anos finais do ensino fundamental, em 2000, de cada 10 alunos matriculados, sete estavam nas redes estaduais, valor que vai para seis em 2010 e cinco em 2020. A progressão da municipa-

lização dos anos finais do ensino fundamental se coloca como uma questão em aberto, considerando que essa etapa da educação básica está prevista no arcabouço legal como uma oferta compartilhada entre estado e municípios.

No ensino médio, ocorre uma redução de 4,7% de matrículas nos 20 anos considerados, representados por um aumento de 7,7% na década de 2000-10 e uma redução de 11,5% na década de 2010-20. Com matrículas em situação de estabilidade ou queda, as redes estaduais vêm apresentando parcos resultados na melhoria do desempenho escolar dos alunos. Um fato que chama a atenção diz respeito às matrículas das redes privadas, em que estados como Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo e Piauí apresentam entre 2010 e 2020 redução superior a 20%, enquanto os resultados do Ideb Ensino Médio estadual nesses estados registram crescimentos que variam entre 48,4% e 63%.

Quando se procura investigar se há algum tipo de correção entre as taxas de municipalização do ensino fundamental com os resultados do Ideb, só foi encontrada uma única correlação estatisticamente significativa negativa e moderada nos anos finais do ensino fundamental referente a 2010/11. A discussão sobre a oferta compartilhada dessa etapa da educação remete ao regime de colaboração, previsto na Constituição Federal de 1988 e corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ainda não tem arcabouço jurídico-legal instituído no âmbito nacional, e são poucas as iniciativas em âmbito estadual que podem ser consideradas relevantes e sustentáveis a partir de modelos esboçados localmente.

No que se refere aos tipos de contratos de trabalho, considerando os docentes efetivos, constatou-se que não há correlação estatisticamente significativa entre a taxa de professores efetivos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual em 2015 e desempenho no Ideb no mesmo ano. Mas há correlação estatisticamente significativa negativa e moderada entre a taxa de professores efetivos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual em 2020 e o desempenho no Ideb em 2019. Comparando os valores relativos nos anos 2015 e 2020, constata-se que 13 estados e o Distrito Federal reduziram os percentuais de docentes efetivos, sendo a maior redução em Tocantins (42,6%) e a menor em Rondônia (2,2%). Treze estados aumentaram os percentuais de professores efetivos no mesmo período — Pernambuco teve um aumento de 0,4% e Piauí, de 116,1%. Os dados de 2020 informam que Acre é o estado com

menor percentual de professores efetivos (26,5%) e Rio de Janeiro é que possui maior percentual, 98,2%.

Com a implementação da reforma do ensino médio em 2022, a expectativa é que aumente a quantidade de docentes com contrato temporário, devido à nova configuração curricular incluindo itinerários formativos de formação técnica e profissional. Além disso, a alteração produzida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 6º, que modifica o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar com as seguintes alterações: “IV — profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais”, pode representar a volta do professor leigo ao sistema de ensino.

Os dados relacionados com as variáveis docentes — AFD, IED e IRD — revelam esforços das redes públicas de ensino, em maior ou menor intensidade, no sentido de melhorar tais indicadores. Esses esforços podem ser percebidos:

- a) No aumento dos percentuais de docentes no Grupo 1 de AFD. Isso significa que as redes de ensino estão preocupadas em assegurar, aos estudantes, docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- b) Redução dos percentuais de docentes no nível mais de esforço docente (nível 6), que são aqueles profissionais que, em geral, têm mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.
- c) Redução dos percentuais de escolas cujos docentes apresentavam baixa regularidade. Esse indicador, apesar dos esforços, ainda continua acima de 10% e pode ter relação com os percentuais de contratos temporários nas redes de ensino, uma vez que eles são contratados por tempo determinado e existe expressiva rotatividade.

No que diz respeito ao Indicador de Complexidade de Gestão da escola, observa-se redução nos percentuais de escolas no nível 6 em quase todos os

estados, exceto Goiás e Piauí. Esse movimento tem fortes implicações no reordenamento das redes físicas e pode impactar a política de transporte escolar, na medida em que reduz a oferta de etapas e/ou modalidades de ensino, assim como turnos de funcionamento em escolas. Merece atenção especial a oferta de Educação de Jovens e Adultos, cujas matrículas vêm caindo ano a ano.

A distorção idade-série no ensino médio público foi o último indicador analisado e é possível perceber que, apesar da sua redução no período 2013-20, continua em patamares superiores a 30%. A situação se apresenta muito diferente em cada estado da Federação, e, ao que parece, os contextos locais têm forte influência nos resultados desse indicador, o que pressupõe políticas públicas diferenciadas para cada estado.

O estudo empreendido neste capítulo utiliza um conjunto de indicadores educacionais, observados por meio de séries históricas e analisados na perspectiva das políticas educacionais implementadas. O esforço se deu no sentido de observar como eles evoluem no tempo e em que medida eles vêm se aproximando das situações definidas como desejadas seja por exigência legal, como é o caso da Adequação da Formação Docente, ou pelo fato de sua melhoria estar associada à qualidade da oferta educacional. Outras análises mais robustas e com uso de estatística inferencial podem ajudar a identificar relações entre esses indicadores estudados e resultados de desempenho em avaliações em larga escala.

Referências

- AMÉRICO, B. L.; LACRUZ, A. J. Contexto e desempenho escolar: análise das notas na Prova Brasil das escolas capixabas por meio de regressão linear múltipla. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 5, out. 2017, p. 854-878. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612160483>.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 17 fev. 2023.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

- _____. *Lei nº 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: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.
- FIELD, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, 2014, p. 218-236. Disponível em: www.scielo.br/j/rbeped/a/txfPWnQ7TDLSpNkHYzmTgGQ/?lang=pt. Acesso em: 12 jun. 2021.
- INEP. *Censo escolar 1996*. Brasília: DF, 1996.
- _____. *Indicadores educacionais 2013*. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente. Acesso em: 12 dez. 2022.
- _____. *Indicadores educacionais 2020*. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente. Acesso em: 12 dez. 2022.
- _____. *Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015*. Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/doce_nte_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf.
- _____. *Nota Técnica nº 020/2014*. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf.
- _____. *Nota Técnica nº 039/2014*. Brasília: DF, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/do_cente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf.
- _____. *Sinopse estatística da educação básica 2015*. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 12 dez. 2022.
- _____. *Sinopse estatística da educação básica 2000*. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 3 jun. 2021.

- _____. *Sinopse estatística da educação básica 2010*. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 3 jun. 2021.
- _____. *Sinopse estatística da educação básica 2020*. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 3 jun. 2021.
- LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner Quality indicators in education: discriminant analysis of the performances in Prova Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24 (e240002), 2019. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/vhnxFSdSRGsDnq3kf8Y Z96S/?lang=en&format=pdf. Acesso em: 12 jan. 2023
- LEVIN, J.; FOX, J. A.; FORDE, D. R. *Elementary statistics in social research*. 12. ed. Boston: Pearson education. 2013.
- PORTELLA, Alysson Lorenzon; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. *Nova Economia*, v. 27, n. 3, 2017, p. 477-509. Disponível em: www.scielo.br/j/neco/a/tSsm5bXV3KNmvhC9tRNJv4h/abstract/?lang=pt Acesso em: 10 jan. 2023.
- RAMBLA, Xavier; PEREIRA, Rosangela Saldanha; GALLEGGO, Liliana María. Los mecanismos de la distorsión entre edades y cursos en Brasil: una fractura étnica y social, y un reto para la política educativa. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 21, n. 49, 2013. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/2750/275029728049.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.
- SOARES, Erineuda do Amaral; VIDAL, Eloísa Maia. Escolas municipais de Fortaleza: dois momentos de reordenamento da rede escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, e08792, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v33.8792>.
- UNICEF. *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. Unicef: Brasília, 2018.

3. Estudo quantitativo — análise de questionários em 24 estados brasileiros

Kaizô Iwakami Beltrão

Luiz Fernando Guilhem Nassif Maia

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Conforme apresentado na introdução deste livro, na fase quantitativa da pesquisa todas as unidades da Federação brasileira foram convidadas a responder um questionário *on-line* com 40 itens e seus respectivos subitens, relacionados com os temas propostos pelo estudo: avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração.¹ A elaboração do questionário envolveu discussões por parte dos pesquisadores em torno de quais aspectos, em cada um desses temas, seria estratégico conhecer preliminarmente em todas as UFs para, em seguida, aprofundar a análise em quatro, algo previsto para a fase qualitativa.

Importa lembrar que o referido questionário foi aprovado pelo Comitê de Conformidade Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Fundação Getúlio Vargas (CEPH). Abrigado na plataforma “FGV Municípios”, o acesso ao questionário de cada estado foi liberado mediante cadastro prévio, sendo autorizado um respondente por unidade da Federação. Três estados participaram do pré-teste dessa fase da pesquisa, que ocorreu em setembro de 2021, a saber: Maranhão, Goiás e Espírito Santo. Um total de 24 estados das 27 UFs responderam o questionário, entre os meses de outubro de 2021 e março de 2022.

¹ Ver: Relatório 2 disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33252>, tópico 2, Estudo Qualitativo, p. 5-119.

1. Avaliação

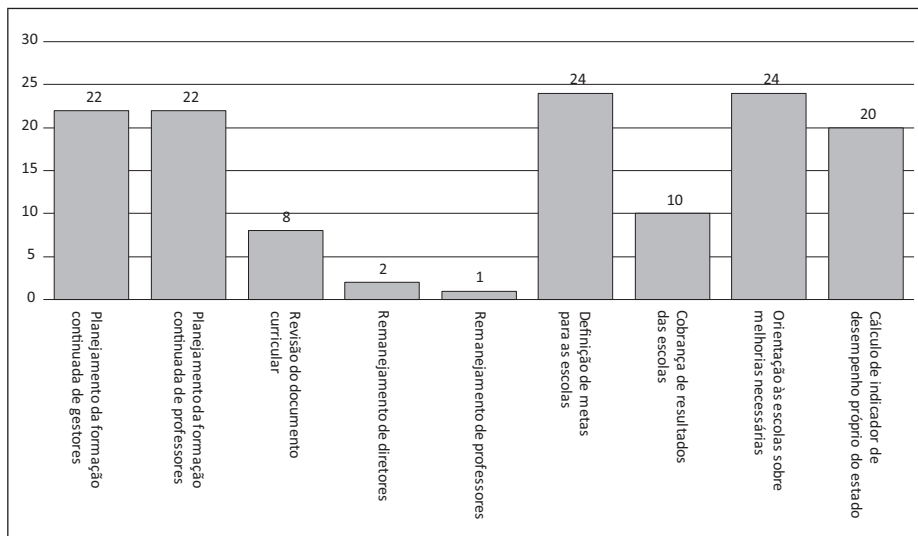
A avaliação tem ganhado cada vez mais protagonismo na agenda da educação, tanto em âmbito internacional quanto nacional. Atualmente, essa é uma área acadêmica consolidada, com linguagem, métodos e técnicas próprias, atendendo a objetivos bastante diferenciados. Assim, estão em curso desde avaliações mais formativas, cujo objetivo precípua é subsidiar a melhoria do processo educacional, até aquelas mais somativas, que permitem ranqueamentos e outros usos.

O fato é que exames e indicadores estão presentes em todos os níveis de gestão do setor educacional, com finalidades as mais diversas. É importante conhecer como os estados e o Distrito Federal vêm lidando com a temática, seja por meio do uso dos resultados das avaliações externas nacionais, seja pela implementação de sistemas próprios, ou mesmo de apoio a sistemas municipais de avaliação. As perguntas formuladas às unidades da Federação giraram em torno desses aspectos.

Avaliações nacionais

Todos os 24 representantes das secretarias de educação afirmaram que, em seus estados, as avaliações nacionais do ensino fundamental são úteis para analisar resultados das redes e das escolas públicas e formular estratégias de atuação. O gráfico 1 aponta os resultados detalhados. Em todos os 24 estados, os resultados destas avaliações são utilizados para orientação às escolas sobre melhorias necessárias e definição de metas para as escolas. Em 22 estados, os resultados são utilizados para planejamento da formação continuada de gestores e professores. Em 20 estados, o resultado é usado para cálculo de indicador de desempenho próprio do estado. Além disso, em alguns estados os resultados das avaliações nacionais do ensino fundamental são utilizados para cobrança de resultados das escolas (em 10 estados), revisão do documento curricular (em oito estados), remanejamento de diretores (em dois estados) e remanejamento de professores (apenas em um).

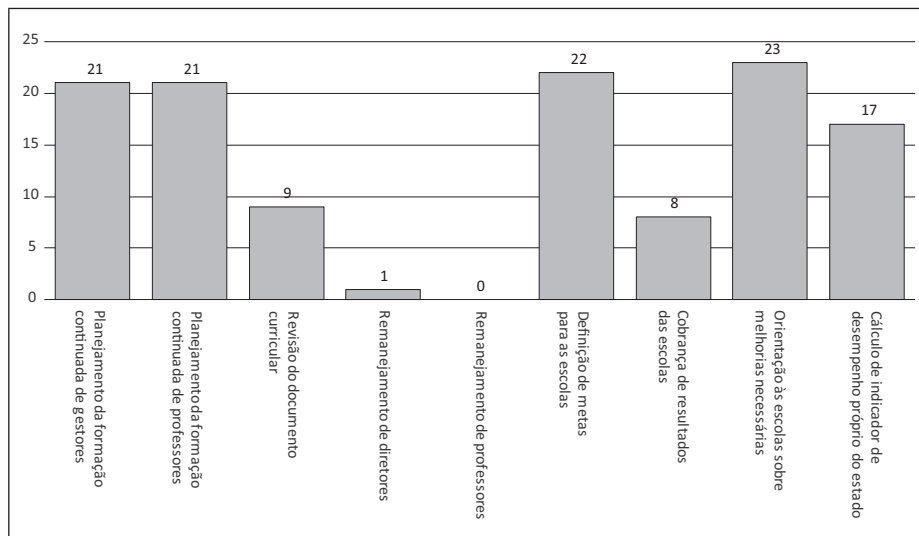
Gráfico 1
Uso dos resultados das avaliações nacionais do ensino fundamental



Fonte: Elaboração própria.

Dos 24 representantes das secretarias de educação, 23 afirmaram que, em seus estados, as avaliações nacionais do ensino médio são úteis para analisar resultados das redes e das escolas públicas e formular estratégias de atuação. O gráfico 2 aponta os resultados. Em todos esses 23 estados, os resultados dessas avaliações são utilizados para orientação às escolas sobre melhorias necessárias e em 22 estados são utilizados para definição de metas para as escolas. Em 22 estados, os resultados são usados para planejamento da formação continuada de gestores e professores. Ademais, em alguns estados os resultados das avaliações nacionais do ensino médio são utilizados para cálculo de indicador de desempenho próprio do estado (em 17 estados), revisão do documento curricular (em nove estados) e cobrança de resultados das escolas (em oito estados). Apenas um estado utiliza esses resultados para remanejamento de diretores e nenhum utiliza para remanejamento de professores.

Gráfico 2
Uso dos resultados das avaliações nacionais do ensino médio



Fonte: Elaboração própria.

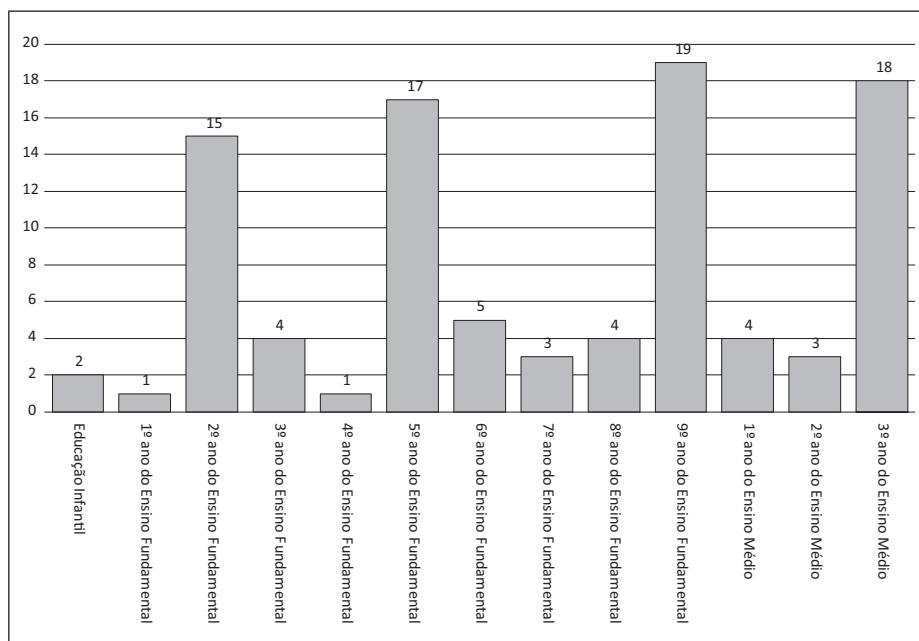
As informações coletadas estão em sintonia com o que aponta a literatura, de que há uma crescente demanda pelo uso dos resultados das avaliações (Cerdeira, 2018). Nesse sentido, para que os resultados sejam representativos, é importante contar com a participação das escolas no processo de avaliação externa. O(a) respondente de Goiás destacou que a secretaria estadual de educação vem esclarecendo aos estudantes a relevância da avaliação para o diagnóstico da rede e formulação de políticas públicas de melhoria da aprendizagem, e que com isso vem obtendo sucesso nessa área.

Vale ressaltar que tão importante quanto realizar avaliações externas é fomentar a apropriação dos resultados dessas avaliações pelos profissionais da educação. Os estados têm cada vez mais despertado para esse aspecto. O(a) respondente do Maranhão, por exemplo, citou a realização de oficinas de divulgação dos resultados das avaliações, com análise dos dados, para gestores regionais, diretores escolares e professores. Associada a isso, mencionou a promoção de política de recuperação da aprendizagem dos estudantes, por meio de reforço escolar em turno complementar, com uso de sequências didáticas desenvolvidas a partir dos indícios de dificuldades de aprendizagem levantadas nas avaliações externas.

Sistema próprio de avaliação externa

Vinte estados possuem sistema próprio de avaliação externa que foram criados entre 1992 e 2021. Todos esses 20 estados avaliam a rede estadual de ensino, 14 avaliam também a rede municipal e quatro avaliam a rede privada. Apenas dois estados avaliam a educação infantil. Para o ensino fundamental, os anos escolares avaliados estão disponibilizados no gráfico 3 e são 1º ano (apenas em um), 2º ano (em 15 estados), 3º ano (em quatro estados), 4º ano (apenas em um), 5º ano (em 17 estados), 6º ano (em cinco estados), 7º ano (em três estados), 8º ano (em quatro estados) e 9º ano (em 19 estados). Por sua vez, para o ensino médio, os anos avaliados são 1º ano (em quatro estados), 2º ano (em três estados) e 3º ano (em 18 estados). Em suma, os anos escolares mais avaliados são o 2º ano, 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, coincidindo com os avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Gráfico 3
Anos escolares avaliados

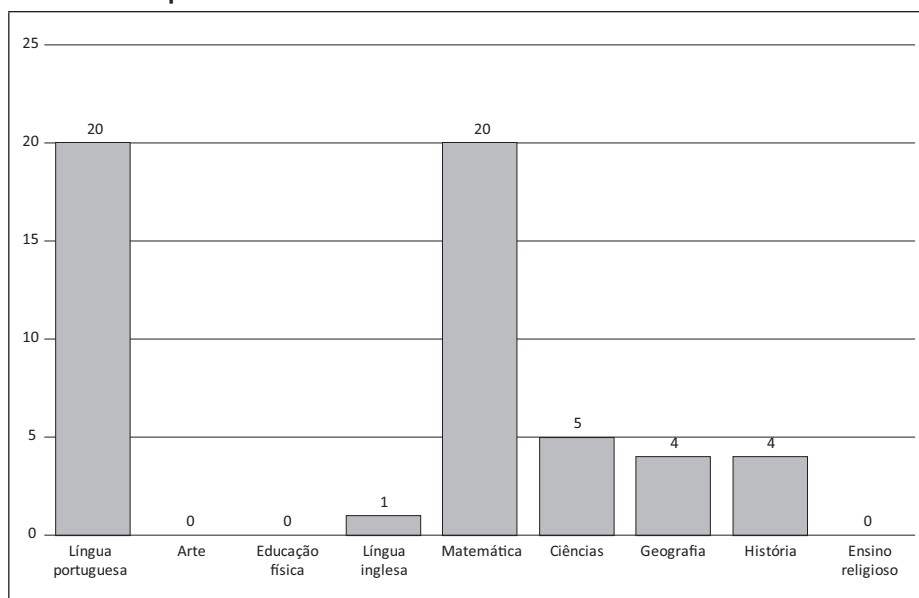


Fonte: Elaboração própria.

Apenas um estado possui avaliação bienal, enquanto os outros 19 apresentam avaliação anual. Também em apenas um estado a avaliação é feita por amostra, nos demais é feita para o universo de estudantes.

Considerando o ensino fundamental, o gráfico 4 apresenta os componentes curriculares avaliados. Todos os 20 estados que possuem sistema próprio de avaliação externa avaliam as áreas de língua portuguesa e matemática. Ciências, geografia, história e língua inglesa também são avaliadas, respectivamente, em cinco, quatro, quatro e um estado(s). Além disso, nenhum estado avalia os componentes curriculares artes, educação física e ensino religioso.

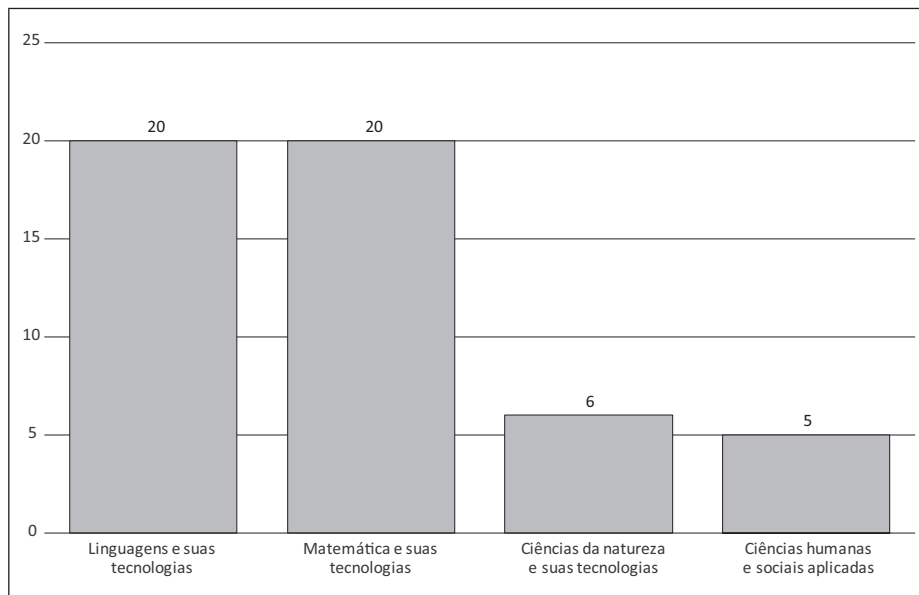
Gráfico 4
Componentes curriculares do ensino fundamental avaliados



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao ensino médio, todos esses 20 estados avaliam as áreas de conhecimento linguagens e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, enquanto seis estados avaliam a área ciências da natureza e suas tecnologias e cinco avaliam ciências humanas e sociais aplicadas.

Gráfico 5
Áreas de conhecimento do ensino médio avaliadas

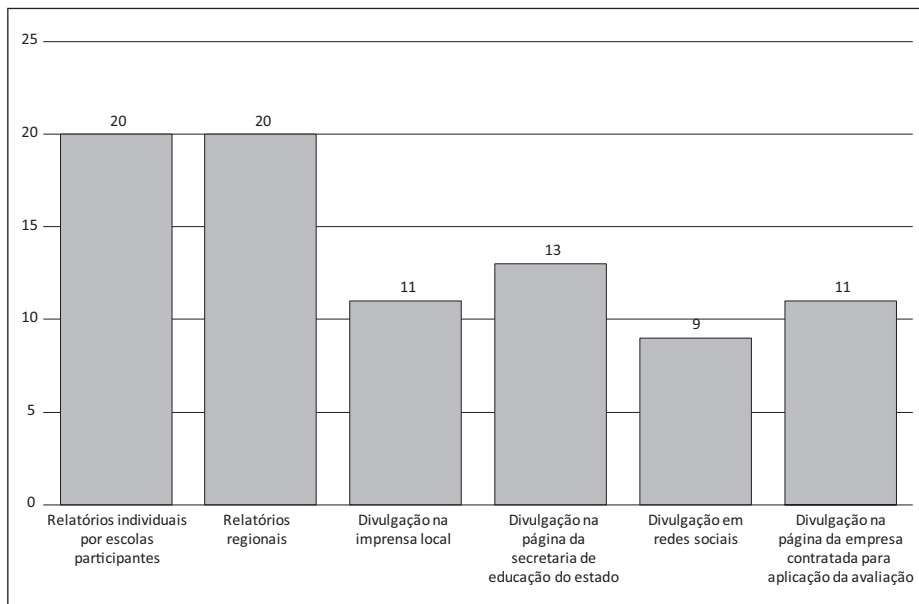


Fonte: Elaboração própria.

Todos os 20 estados divulgam relatórios individuais por escolas participantes e relatórios regionais, 13 divulgam na página da Secretaria de Educação do Estado, 11 estados divulgam os resultados na imprensa local, 11 divulgam na página da empresa contratada para aplicação da avaliação e nove divulgam em redes sociais, conforme exposto no gráfico 6.

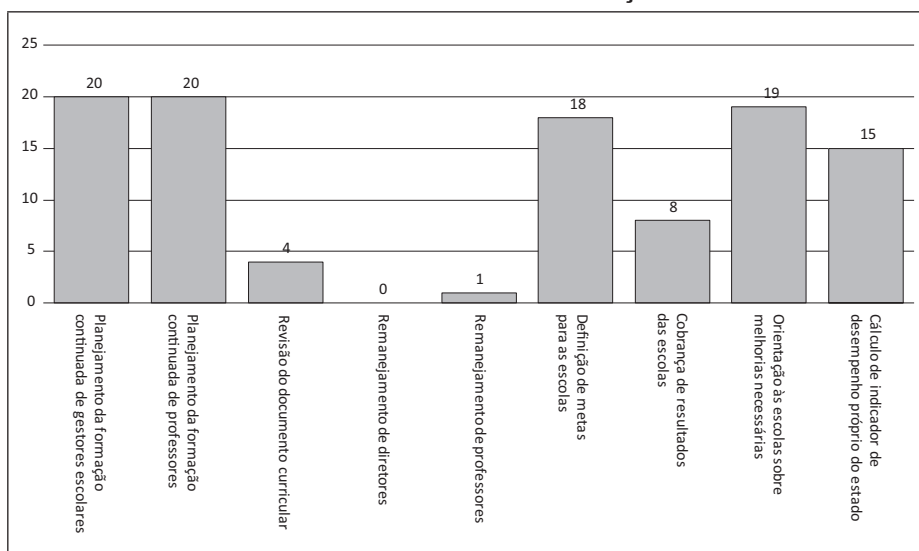
O gráfico 7 exhibe os usos dos resultados dos sistemas próprios de avaliação pelo estados; todos os 20 estados utilizam-nos para o planejamento da formação continuada de gestores escolares e professores, 19 estados utilizam para orientação às escolas sobre melhorias necessárias, 18 estados utilizam para definição de metas para as escolas, 15 estados utilizam para cálculo de indicador de desempenho próprio do estado, oito estados utilizam para cobrança de resultados das escolas, quatro estados utilizam para revisão do documento curricular, um estado utiliza para remanejamento de professores e nenhum estado utiliza para remanejamento de diretores.

Gráfico 6
Formas de divulgação dos resultados das avaliações



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 7
Usos dos resultados das avaliações



Fonte: Elaboração própria.

Os sistemas de avaliação estaduais, tal como observado, possuem modelos próprios elaborados em função das necessidades e possibilidades de cada unidade da Federação, assim como da visão de seus gestores. Importante destacar o alinhamento de tais sistemas ao nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse movimento, já registrado na literatura (Gimenes et al., 2013; Machado et al., 2015), também pode ser visto, por exemplo, no fato de que a maior parte dos sistemas estaduais avalia o 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, além do 3º ano do ensino médio, como já comentado. As avaliações estão concentradas sobretudo em língua portuguesa e matemática, no caso do ensino fundamental, e em linguagem e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, no caso do ensino médio.

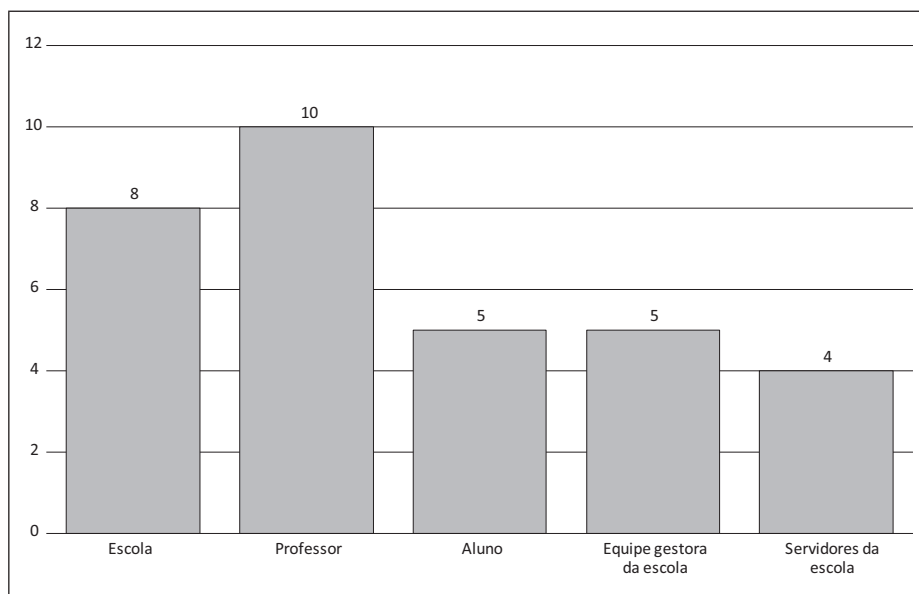
O(a) respondente do Paraná destacou que o Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep) está em consonância com o Saeb e ocorre em colaboração com os municípios, constituindo fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. Segundo informado, a avaliação acontece desde 2012, mas a partir de 2019 passou por adequações e atualizações, sendo desmembrado em três avaliações: Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Avaliação de Fluência. Como sintetiza, no Paraná o processo avaliativo é considerado de extrema relevância para o encaminhamento metodológico no processo de ensino e aprendizagem. Mais informações sobre o tema serão apresentadas no capítulo seguinte, onde o caso do Paraná é tratado em mais detalhes.

Incentivos para aplicação da avaliação ou em função de seus resultados

Dos 20 estados que possuem sistema próprio de avaliação, 13 afirmaram ter incentivos para aplicação e resultados da avaliação. Esses incentivos foram recebidos pela escola (em oito estados), pelo professor (em 10 estados), pelo aluno (em cinco estados), pela equipe gestora da escola (em cinco estados) e pelos servidores da escola (em quatro estados), dados que constam no gráfico 8. Cinco estados apresentam premiação simbólica como incentivo e em nove estados o incentivo é bonificação em dinheiro. Além disso, sete estados possuem outras formas de incentivo.

O Ceará, por exemplo, possui algumas ações de incentivo tanto aos municípios quanto às escolas, aos profissionais da educação e aos estudantes, com base nos resultados alcançados em sua avaliação estadual, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), e em outros critérios. No caso dos municípios, destaca-se a lei de contrapartida do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do estado àqueles municípios com melhores rendimentos educacionais. Em relação às escolas, vale mencionar o Prêmio Escola Nota 10, recursos financeiros para escolas de ensino fundamental das redes estadual e municipais com bons resultados. Para os profissionais da educação do ensino médio estadual, foi instituído o Prêmio Foco na Aprendizagem, premiação pecuniária aos integrantes do quadro funcional de até 50 escolas. Já para os estudantes, existe premiação individual aos que obtêm as melhores notas, que recebem notebooks, no âmbito do programa Aprender pra Valer. Todas essas iniciativas têm regulamentação própria.

Gráfico 8
Beneficiados com os incentivos



Fonte: Elaboração própria.

Ressalte-se, ainda, que todos os 24 estados possuem orientações para as escolas em relação à realização de avaliações formativas e em 16 estados há municípios que possuem iniciativas próprias de avaliação.

2. Currículo

Alguns temas são fundamentais ao se pensar a qualidade da educação. Sem dúvida, o currículo é um deles. O currículo vivido nas escolas é único e fruto da interação de uma comunidade escolar específica. Contudo, é importante considerar a existência de políticas e orientações curriculares advindas das secretarias de educação para toda a rede, no sentido de garantir uma unidade ao trabalho pedagógico em um território.

Por isso mesmo, as questões em torno desse tema buscaram compreender se os estados já possuíam proposta curricular antes da BNCC, se elaboraram suas propostas alinhadas a esse documento normativo nacional e, em caso positivo, se tais documentos foram aprovados pelos Conselhos Estaduais de Educação. Além disso, procuraram conhecer se passos seguintes à elaboração de um currículo em sintonia com a BNCC foram adotados, como a realização de formações para os professores e a preparação de materiais pedagógicos para as escolas.

Proposta curricular anterior à BNCC

Apenas sete dos 24 estados possuíam uma proposta curricular própria da educação infantil antes da aprovação da BNCC. Dos sete estados que possuíam proposta curricular própria, dois informaram 2010 como o ano da última proposta curricular e todos os estados informaram anos entre 2003 e 2014.

Em relação ao ensino fundamental, apenas cinco estados não possuíam proposta curricular própria antes da aprovação da BNCC. A proposta mais antiga foi de 1998, enquanto a mais recente é de 2020. Chamam atenção os anos de 2010, 2012 e 2014, com três propostas cada.

Considerando o ensino médio, apenas dois estados não possuíam proposta curricular própria anterior à aprovação da BNCC. O ano da última proposta de cada estado está entre 1998 e 2017, com atenção para os anos de 2012 e 2013, em que quatro representantes indicaram serem os anos da última proposta de seu estado.

Em síntese, enquanto poucos estados possuíam proposta curricular para a educação infantil antes da BNCC, a maior parte dos estados já a tinha

para o ensino fundamental e médio. Em alguns casos, tais propostas eram bastante antigas, datando inclusive do final da década de 1990.

A literatura destaca a influência dos documentos curriculares nacionais anteriores à BNCC (parâmetros curriculares nacionais e diretrizes curriculares nacionais) para a formulação de documentos estaduais e municipais. Com a BNCC, esse movimento ganhou ainda mais intensidade, sobretudo por seu caráter normativo. Tal como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.396 de 1996), a base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades da Federação, assim como orientar as propostas pedagógicas de todas as unidades escolares do país.

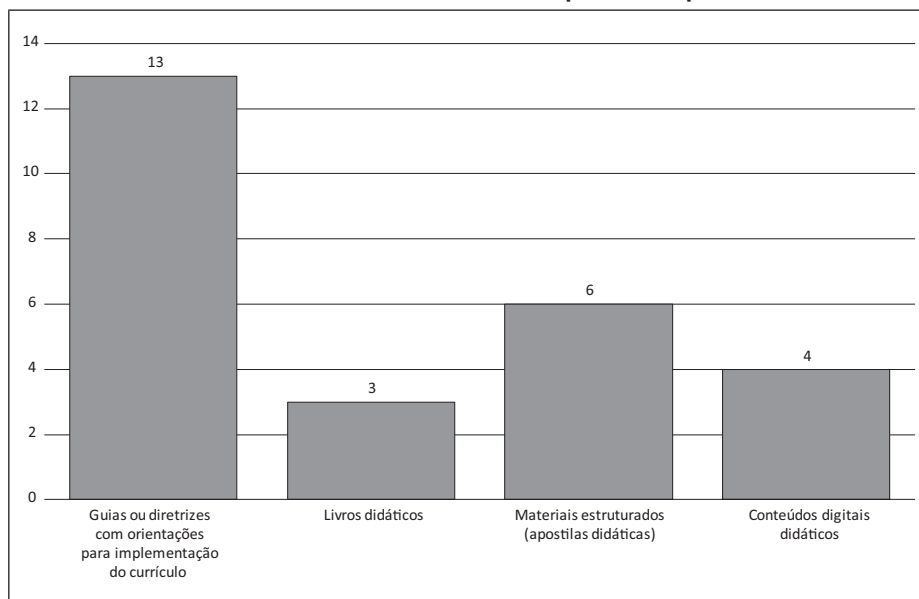
Proposta curricular alinhada à BNCC

Quando da aplicação do questionário, apenas três estados não haviam produzido uma proposta curricular da educação infantil baseada na BNCC. Além disso, 20 representantes das secretarias de educação informaram que foram ou estavam sendo desenvolvidas atividades de formação de professores para implementação da proposta curricular da educação infantil de seus estados baseada na BNCC, 16 informaram que foram produzidos materiais específicos relacionados com o currículo da educação infantil em seus estados baseado na BNCC para as escolas e, em geral, esses materiais eram destinados para gestores escolares (em 15 estados) e professores (em 14 estados), e não para estudantes (há apenas uma exceção).

O gráfico 9 exhibe os tipos de materiais específicos relacionados com o currículo da educação infantil baseado na BNCC que foram produzidos por estados. O material mais citado foi “Guias ou diretrizes com orientações para implementação do currículo” (por 13 estados), seguido de “Materiais estruturados (apostilas didáticas)”, “Conteúdos digitais didáticos” e “Conteúdos digitais didáticos” com frequências de seis, quatro e três, respectivamente.

Sobre o ensino fundamental, apenas um estado não produziu uma proposta curricular baseada na BNCC, todas as propostas produzidas foram aprovadas e todos os representantes dos estados que produziram propostas informaram que foram ou estão sendo desenvolvidas atividades de formação de professores para implementação da proposta curricular desse estado baseada na BNCC.

Gráfico 9
Materiais específicos relacionados com o currículo da educação infantil do estado baseado na BNCC que foram produzidos



Fonte: Elaboração própria.

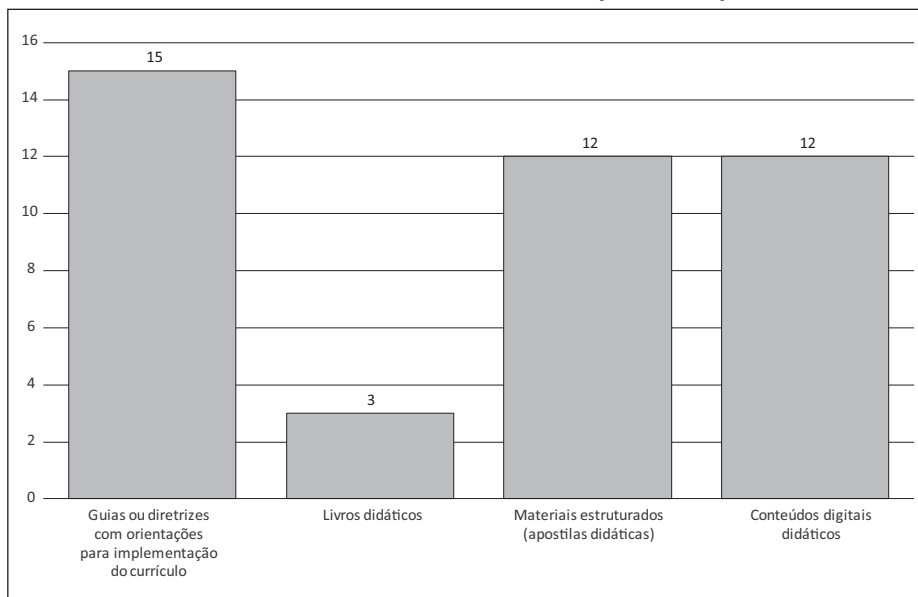
Ademais, 18 representantes informaram que foram produzidos materiais específicos relacionados com o currículo do ensino fundamental desse estado baseado na BNCC para as escolas e esses materiais estão sendo disponibilizados para gestores escolares (em 15 estados), professores (em 15 estados) e estudantes (em 13 estados).

O gráfico 10 exibe os tipos de materiais específicos relacionados com o currículo do ensino fundamental baseado na BNCC que foram produzidos por estado; as opções mais assinaladas foram “Guias ou diretrizes com orientações para implementação do currículo”, “Materiais estruturados (apostilas didáticas)” e “Conteúdos digitais didáticos” com, respectivamente, 15, 12 e 12 de frequência. A opção “Livros didáticos” foi preenchida por apenas três representantes.

Os documentos curriculares para a educação infantil e para o ensino fundamental, em sintonia com o que ocorreu com a própria BNCC, foram elaborados em grande parte dos estados de modo integrado. O(a) respondente do Acre destacou a importância da integração das várias políticas

associadas ao currículo no estado: avaliação, formação de profissionais da educação, planejamento, monitoramento, entre outras. Nessa mesma linha, o(a) respondente do Amazonas destacou que a secretaria estadual de educação atuou na produção de orientações curriculares, na construção de um mapa de progressão de aprendizagem para seus estudantes e na formação de professores para atuar com os novos documentos curriculares. O(a) respondente da Paraíba fez referência, adicionalmente, à relevância do regime de colaboração para implementar a BNCC nessas etapas da educação básica em seu estado, incluindo ações de formação de professores e de avaliação externa.

Gráfico 10
Tipos de materiais específicos relacionados com o currículo do ensino fundamental do estado baseado na BNCC que foram produzidos



Fonte: Elaboração própria.

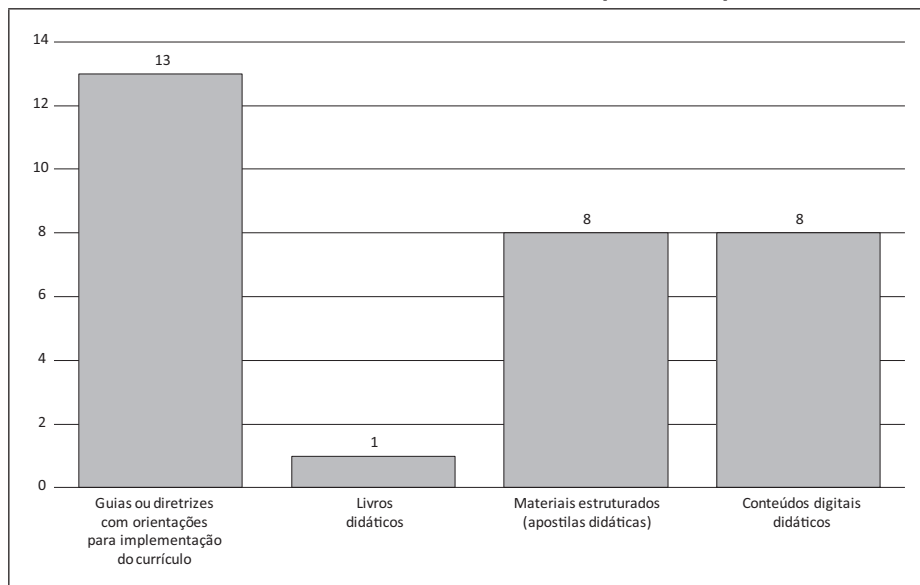
Dos 24 estados analisados, apenas dois não produziram uma proposta curricular do ensino médio baseada na BNCC. Considerando essas propostas, 17 foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação e 20 representantes informaram que foram ou estão sendo desenvolvidas atividades de professores para sua implementação.

O(a) respondente da Bahia destacou o aspecto participativo do processo de construção do referencial curricular para o ensino médio no estado, com diálogo entre os redatores do documento e a comunidade escolar, incluindo uma escuta ativa aos estudantes dessa etapa. Também fez referência ao diálogo com as escolas para a implementação do novo ensino médio, do qual a reforma curricular constitui uma parte. Conforme menciona, houve esforço da rede no sentido de formar os professores para os novos componentes do currículo, como projeto de vida e empreendedorismo.

Ainda em relação ao ensino médio, 16 estados produziram materiais específicos baseados em suas propostas. Os destinatários desses materiais específicos que foram produzidos foram: gestores escolares (em 12 estados), professores (em 16 estados) e estudantes (em nove estados).

No gráfico 11 estão os tipos de materiais específicos produzidos. Destaca-se “Guias ou diretrizes com orientações para implementação do currículo” com frequência de 13. Oito estados produziram materiais estruturados (apostilas didáticas) e conteúdos digitais didáticos. Por fim, apenas em um estado foram produzidos livros didáticos.

Gráfico 11
Tipos de materiais específicos relacionados com o currículo do ensino médio do estado baseado na BNCC que foram produzidos



Fonte: Elaboração própria.

3. Profissionais de educação

Os profissionais da educação são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. É impossível pensar em melhoria da qualidade da educação sem considerar esses atores, sobretudo os professores, que planejam e implementam as atividades pedagógicas nas escolas e salas de aula. Alguns aspectos como sua formação, carreira e condições de trabalho são estratégicos nesse processo.

Os profissionais da educação constituem um grupo amplo e diverso. Muito embora todos os atores desse grupo sejam importantes, as perguntas apresentadas sobre esse tema aos estados foram relacionadas com professores, diretores escolares e equipes técnicas das secretarias. Tratam de aspectos como contratação, formação continuada e valorização profissional. Foi também questionado se os estados desenvolvem políticas de avaliação de desempenho desses profissionais.

Professores

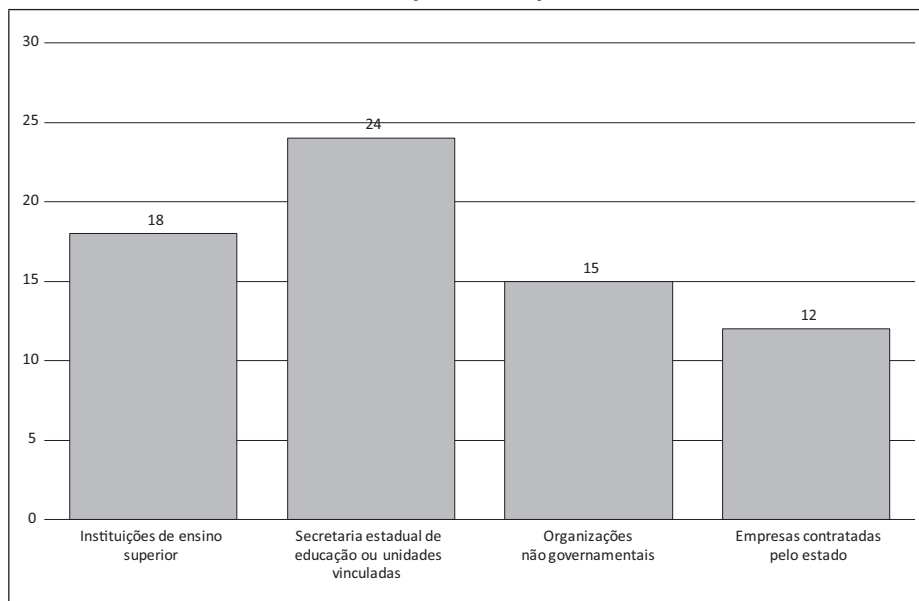
Em relação à contratação de professores entre 2015 e 2020, 18 estados contrataram via concurso público, 23 estados contrataram via seleção pública para temporários ou substitutos e em quatro estados houve contratação direta por parte das escolas. Os professores contratados foram para o ensino presencial (em 23 estados), semipresencial (em 22 estados) e a distância (em 22 estados).

Todos os 24 estados realizaram iniciativas de formação de professores entre 2015 e 2020. As instituições responsáveis pela formação desses professores foram: instituições de ensino superior (em 18 estados), secretaria estadual de educação ou unidades vinculadas (em todos os estados respondentes), organizações não governamentais (em 15 estados) e empresas contratadas pelo estado (em 12 estados), dados que estão disponíveis no gráfico 12.

Em 13 estados existe mecanismo formal de reconhecimento/valorização de mérito de professores. Esse reconhecimento ocorre mediante: premiação

simbólica (em três estados), bonificação em dinheiro (em cinco estados) e outros tipos de reconhecimento (em sete estados).

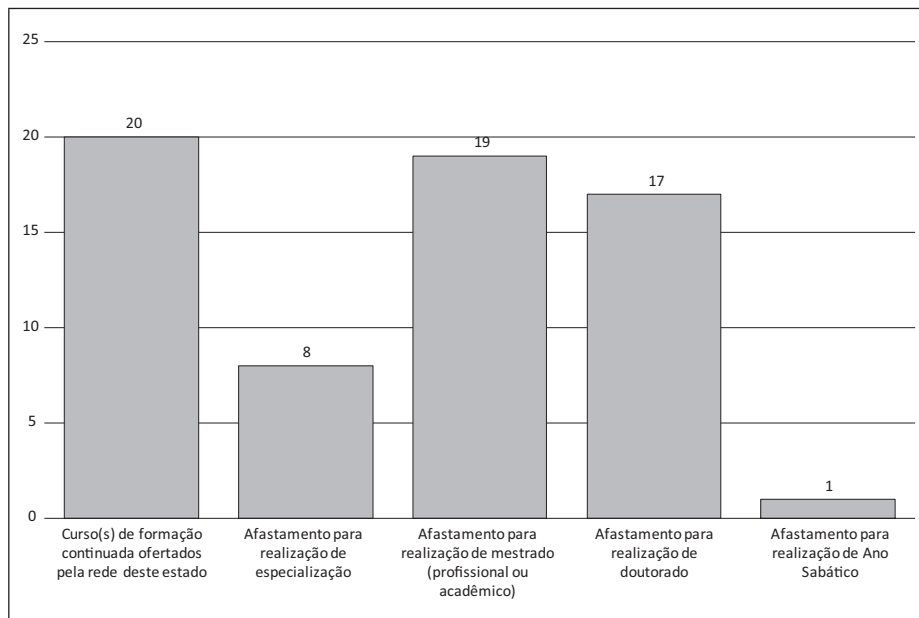
Gráfico 12
Instituições responsáveis pela formação



Fonte: Elaboração própria.

Vinte e dois estados fomentam o desenvolvimento profissional individual dos professores por sua livre escolha. Para isso, as opções disponibilizadas pelos estados são curso(s) de formação continuada ofertados pela rede de ensino estadual (em 20 estados), afastamento para realização de especialização (em oito estados), afastamento para realização de mestrado (em 19 estados), afastamento para realização de doutorado (em 17 estados) e afastamento para realização de Ano Sabático, apenas em um.

Gráfico 13
Opções de fomento ao desenvolvimento profissional dos professores



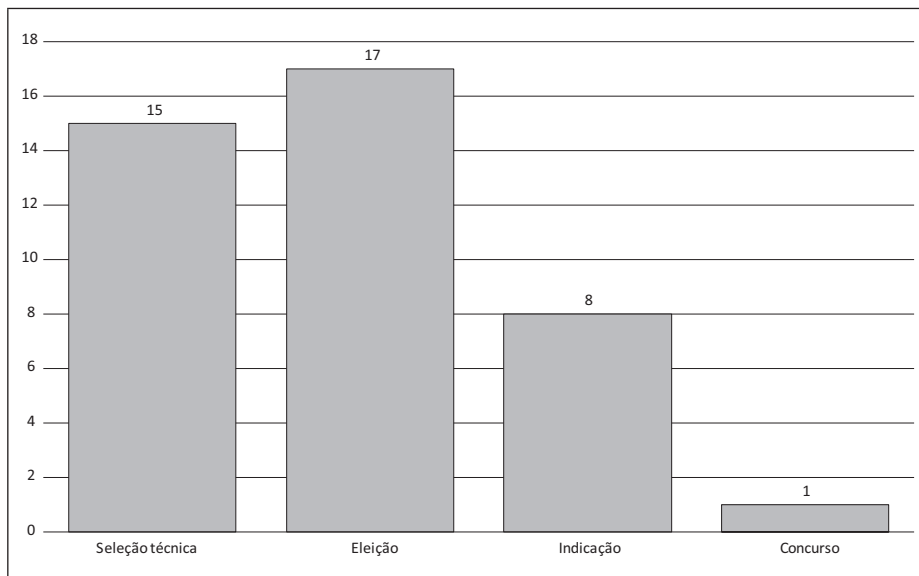
Fonte: Elaboração própria.

Diretores

Como formas de acesso ao cargo de diretor de escola, tem-se seleção técnica (em 15 estados), eleição (em 17 estados), indicação (em oito estados) e concurso (apenas em São Paulo), como exposto no gráfico 14.

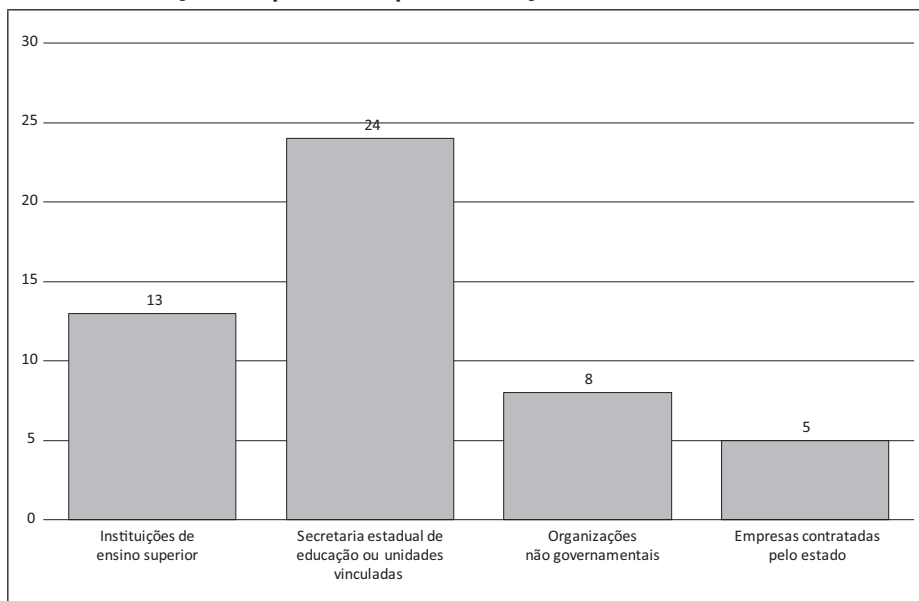
Todos os estados realizaram iniciativas de formação de diretores escolares entre 2015 e 2020. Essas iniciativas foram presenciais (em 21 estados), semipresenciais (em 17 estados) e a distância (em 19 estados). Como mostra o gráfico 15, as instituições responsáveis pela formação dos diretores foram: instituições de ensino superior (em 13 estados), secretaria estadual de educação ou unidades vinculadas (em todos os estados respondentes), organizações não governamentais (em oito estados) e empresas contratadas pelo estado (em cinco estados).

Gráfico 14
Formas de acesso ao cargo de diretor de escola



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 15
Instituições responsáveis pela formação dos diretores escolares



Fonte: Elaboração própria.

Em 23 estados, 50% ou mais dos diretores escolares da rede estadual foram formados pelo estado. Em 16 estados, essa parcela é de 100% e em apenas um é menor do que 50%.

Equipe técnica da Secretaria de Educação

Os estados contrataram profissionais para os cargos técnicos das secretarias de educação entre 2015 e 2020 pelas seguintes modalidades: seleção pública para temporários ou substitutos (14 estados), indicação por parte do(a) secretário(a) (17 estados) e concurso público (10 estados).

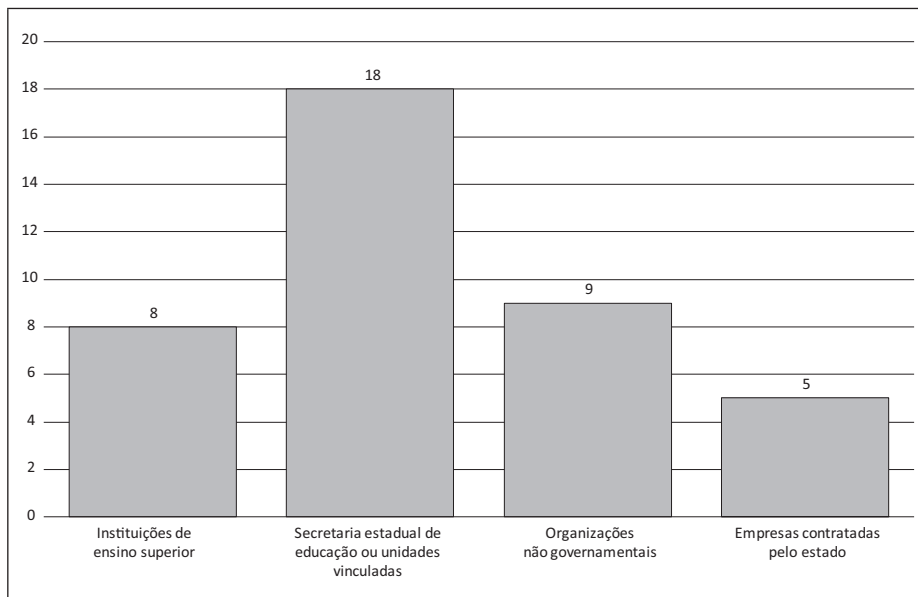
Em 18 estados existiram programas específicos da Secretaria de Educação para formação de equipes técnicas entre 2015 e 2020. Em 17 estados a formação foi presencial, em 13 estados a formação foi semipresencial e em 15 estados a formação foi realizada a distância.

As instituições responsáveis pela formação das equipes técnicas foram tal como mostra o gráfico 16: instituições de ensino superior (em oito estados), secretaria estadual de educação ou unidades vinculadas (em todos os 18 estados), organizações não governamentais (em nove estados) e empresas contratadas pelo estado (em cinco estados).

Em apenas dois estados, as equipes técnicas formadas pelo estado contemplaram menos de 50% dos profissionais das equipes técnicas da Secretaria Estadual. Em 16 estados, esse número foi superior a 50% e em oito estados foi de 100%.

Existe mecanismo formal de reconhecimento/valorização de mérito de servidores ou equipes técnicas em nove estados. Esse reconhecimento ocorre mediante: premiação simbólica (em quatro estados) e bonificação em dinheiro (em sete estados).

Gráfico 16
Instituições responsáveis pela formação das equipes técnicas das secretarias



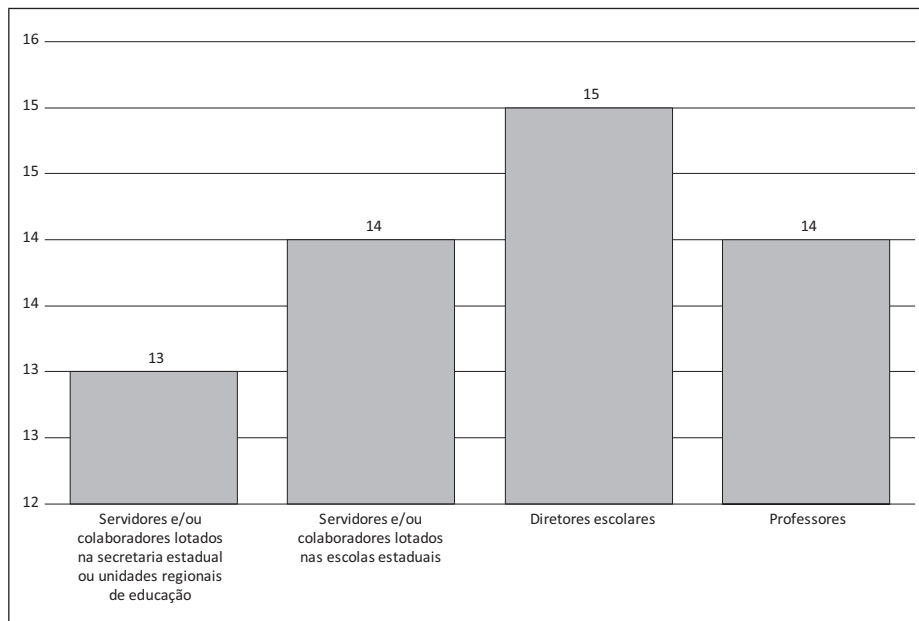
Fonte: Elaboração própria.

Políticas de avaliação de desempenho

Acerca das políticas de avaliação de desempenho dos profissionais da rede estadual de educação, 13 estados avaliam servidores e/ou colaboradores lotados na Secretaria Estadual ou unidades regionais de educação, 14 estados avaliam servidores e/ou colaboradores lotados nas escolas estaduais, 15 estados avaliam diretores escolares e 14 estados avaliam professores.

O(a) respondente do Mato Grosso do Sul destacou que o governo do estado desenvolve o Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual (PGDI), que consiste em uma ferramenta usada pelos gerentes de equipe ou chefias para planejar, negociar e definir as entregas, as competências e as ações de desenvolvimento que o servidor realizará durante o ano, sendo a avaliação do servidor realizada a partir desse planejamento. Conforme informa, todos os servidores civis, efetivos e comissionados, estão inseridos no PGDI.

Gráfico 17
Participantes de políticas de avaliação de desempenho



Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, pode-se afirmar que a questão dos profissionais da educação é tão relevante quanto complexa. Tais profissionais são contratados e têm suas carreiras definidas no âmbito dos estados, cada um deles com políticas específicas em curso. A formação desses profissionais impacta sua atuação profissional, assim como as condições de trabalho às quais estão submetidos. Por isso mesmo o Plano Nacional de Educação 2014-2024 possui metas e estratégias voltadas para essas questões.

As respostas ao questionário mostram que os estados vêm investindo na formação de seus profissionais de diferentes formas. Todos os estados realizaram iniciativas de formação de diretores escolares e professores entre 2000 e 2015, por exemplo. A maior parte deles ofereceu iniciativas para formação de técnicos de suas secretarias.

O(a) respondente de Roraima mencionou a importância do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima (Ceforr) para a atualização permanente de seus gestores, professores e técnicos, com iniciativas voltadas ao processo de gestão da aprendizagem. O(a) respondente

do Rio Grande do Sul igualmente citou as ações de formação de equipes técnicas e educadores, por meio dos programas Profissional da Educação XXI e Centro de Formação de Profissionais da Educação, que integram o projeto Avançar da Educação.

Outras iniciativas estão em curso nos estados, com foco nos profissionais da educação. O(a) respondente de Sergipe fez referência a editais de incentivo à realização de pesquisas nas escolas da rede estadual; à integração de boas práticas entre os professores da rede e a seminários periódicos promovidos pela secretaria a fim de conhecer os projetos desenvolvidos no âmbito das escolas da rede estadual.

4. Acompanhamento

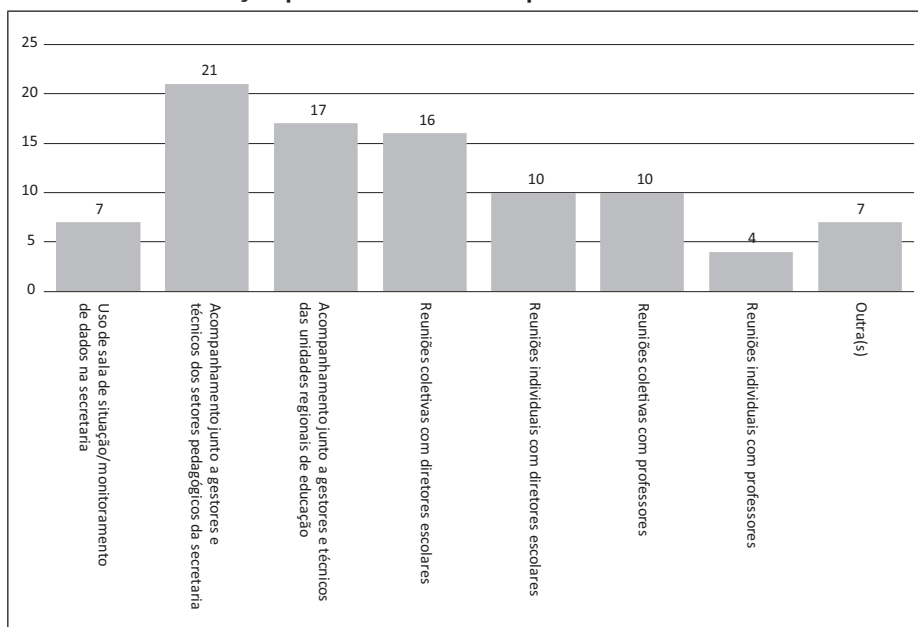
O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes por parte dos gestores e seu impacto no alcance da qualidade da educação é um tema ainda carente de pesquisas e produções bibliográficas no Brasil. Outros termos também são usados para se referir a essa atividade, como monitoramento ou supervisão escolar. Muitas vezes, há uma grande associação desse acompanhamento às avaliações externas realizadas tanto em âmbito nacional quanto estadual. Métodos e técnicas para esse acompanhamento são diversos nos estados e cada vez mais conhecidos.

As perguntas aos estados relacionadas com o tema versaram sobre o acompanhamento dos estudantes por parte da alta gestão da secretaria e por parte dos coordenadores pedagógicos, que são atores estratégicos nas instituições escolares. Também houve questionamentos sobre incentivos a inovações na gestão da aprendizagem por parte da gestão estadual às escolas.

Acerca dos secretários estaduais de educação, segundo os respondentes, 21 deles acompanham pessoalmente o desempenho dos estudantes da rede municipal de ensino, 14 utilizam de sala de situação/monitoramento de dados na secretaria, 21 realizam acompanhamento junto a gestores e técnicos dos setores pedagógicos da secretaria, 17 fazem acompanhamento junto a gestores e técnicos das unidades regionais de educação, 16 participam de reuniões coletivas com diretores escolares, 10 participam de reuniões individuais com diretores escolares, 10 participam de reuniões coletivas com professores,

apenas quatro participam de reuniões individuais com professores e sete adotam outras estratégias para realizar o acompanhamento do desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino. O gráfico 18 apresenta essas informações.

Gráfico 18
Estratégias adotadas pelos secretários estaduais de educação para realizar o acompanhamento escolar



Fonte: Elaboração própria.

Todos os 24 estados possuem equipe de supervisão e/ou acompanhamento das escolas da rede de ensino estadual. Dessas equipes, 19 têm como local de lotação a secretaria estadual de educação e 19 têm como local de lotação as unidades regionais de educação. Em todas as equipes, o foco são questões pedagógicas, e 18 delas também dão foco a questões administrativas. Por fim, a maioria (15) dessas equipes possui supervisão e/ou acompanhamento com periodicidade mensal.

Muitos respondentes mencionaram a participação no programa Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco, que tem como objetivo contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre

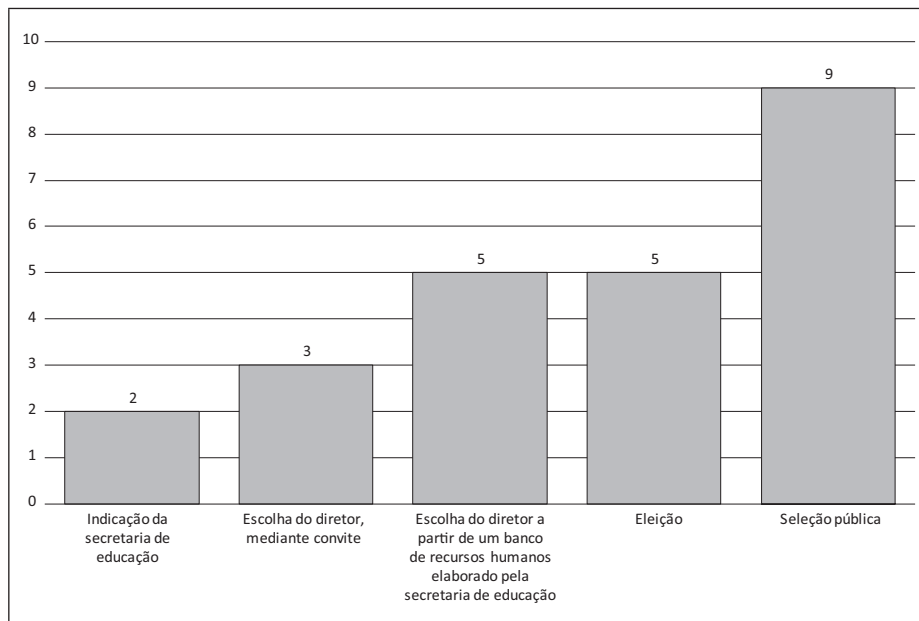
os alunos do ensino médio, a partir de uma gestão orientada para o avanço da educação. O(a) respondente do Piauí citou que a secretaria possui uma unidade com foco no ensino, que acompanha grupos de unidades regionais, que por sua vez possuem técnicos que acompanham as escolas. O circuito de gestão do Jovem de Futuro está presente nesse estado. No mesmo sentido, o(a) respondente do Espírito Santo detalhou que a metodologia do circuito de gestão nas escolas de ensino médio é composta por uma sequência de ciclos, com etapas de planejamento, execução, avaliação de resultados e correção de rotas, sempre considerando as realidades locais e adaptando as etapas junto à secretaria. Nesse estado, o circuito de gestão atualmente está em todas as escolas.

Minas Gerais é um estado que também participa do programa Jovem de Futuro. O(a) respondente desse estado destacou que a secretaria desenvolve ações sistemáticas de acompanhamento das superintendências regionais de ensino e das escolas estaduais. Segundo informado, as equipes técnicas definem as escolas prioritárias para maior acompanhamento do fluxo escolar. A secretaria possui diretrizes de intervenção pedagógica para atuar junto às escolas e estudantes que mais necessitam ao longo do ano letivo.

A gestão democrática do ensino público, na forma da lei, é um dos princípios do ensino previstos pela Constituição de 1988 (Art. 206). O(a) respondente de Santa Catarina destacou os esforços do estado para consolidação de uma gestão democrática desse setor, com a elaboração de planos de gestão por parte das escolas, assim como de realização de monitoramento e avaliação junto à secretaria referenciados nesses planos.

Existem coordenadores pedagógicos em todas as escolas da rede estadual em 17 estados. A escolha para ocupação desses cargos é feita por seleção pública (em nove estados), por eleição (em cinco estados), pelo diretor a partir de um banco de recursos humanos elaborado pela Secretaria de Educação (em cinco estados), por convite do diretor (em três estados) ou por indicação da Secretaria de Educação (em dois estados). Essas informações constam no gráfico 19.

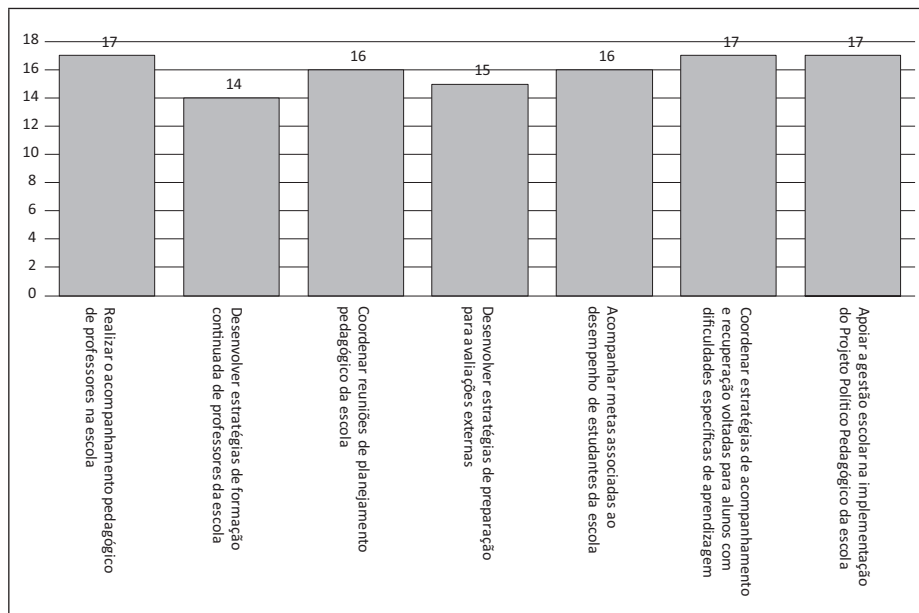
Gráfico 19
Formas de escolha para ocupação do cargo de coordenador pedagógico



Fonte: Elaboração própria.

Os coordenadores pedagógicos têm como papel: realizar o acompanhamento pedagógico de professores na escola (em 17 estados), desenvolver estratégias de formação continuada dos professores da escola (em 14 estados), coordenar reuniões de planejamento pedagógico da escola (em 16 estados), desenvolver estratégias de preparação para avaliações externas (em 15 estados), acompanhar metas associadas ao desempenho de estudantes da escola (em 16 estados), coordenar estratégias de acompanhamento e recuperação voltadas para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem (em 17 escolas) e apoiar a gestão escolar na implementação do Projeto Político Pedagógico da escola (em 17 escolas). Esses dados são exibidos no gráfico 20.

Gráfico 20
Papéis dos coordenadores pedagógicos das escolas

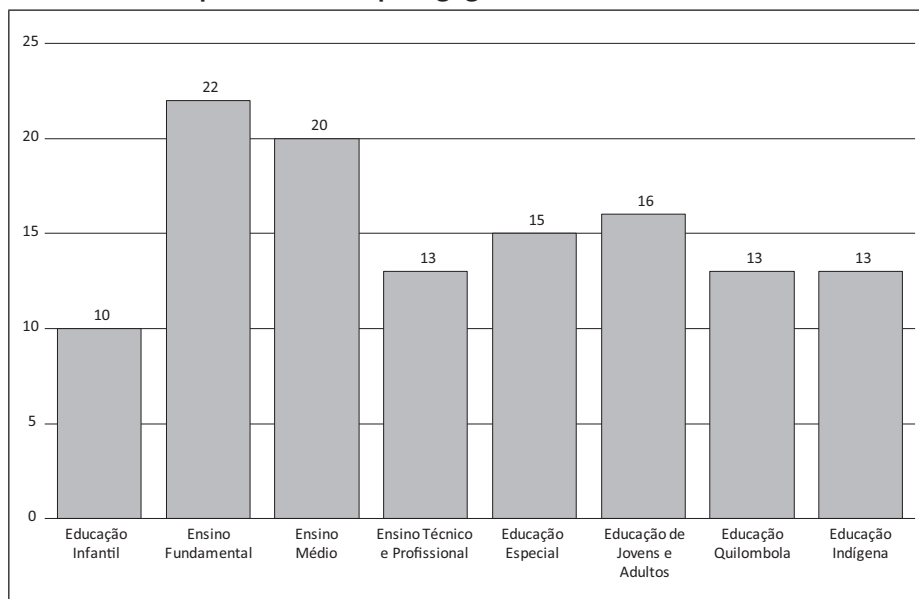


Fonte: Elaboração própria.

Dos 24 estados que responderam ao questionário, apenas um não desenvolve materiais pedagógicos voltados para a melhora da aprendizagem. Destes 23 estados, 10 desenvolvem materiais pedagógicos voltados para a educação infantil, 22 para o ensino fundamental, 20 para o ensino médio, 13 para o ensino técnico e profissional, 15 para a educação especial, 16 para a educação de jovens e adultos, 13 para educação quilombola e 13 para educação indígena. O gráfico 21 ilustra os resultados.

Em 20 estados, a secretaria estadual de educação possui algum mecanismo de incentivo a inovações na gestão da aprendizagem em escolas da rede estadual. Esses incentivos são premiação simbólica (em 20 estados), bonificação em dinheiro (em sete estados) e publicações de experiências de sucesso (em 12 estados). Os incentivos são recebidos pelas escolas (em 13 estados) e pela equipe gestora da escola (em 12 estados).

Gráfico 21
Etapas e/ou modalidades da educação básica para as
quais materiais pedagógicos são desenvolvidos



Fonte: Elaboração própria.

5. Regime de colaboração

O regime de colaboração na educação é uma instituição constitucionalmente prevista no Brasil. Tanto a Carta Magna quanto a LDB de 1996 estabelecem competências e responsabilidades para a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios no setor, muito embora a ausência de um sistema nacional de educação mais articulado e institucionalizado seja sentida. Tal sistema vem sendo discutido no âmbito do legislativo brasileiro e da sociedade civil há bastante tempo e atualmente existem projetos em tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo necessária ainda a construção de um consenso que permita sua aprovação.

Os estados brasileiros têm uma aproximação bastante própria do regime de colaboração com seus municípios; alguns têm mais práticas institucionalizadas de colaboração e outros, menos. Essa situação é alterada ao longo do tempo em função de gestões governamentais ou políticas específicas. As

políticas para implementação da Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, impulsionaram o diálogo e a colaboração de muitos estados, já que esses necessitavam elaborar documentos curriculares alinhados ao documento nacional que servissem de referência tanto para as redes estaduais quanto para as redes municipais. Por isso mesmo, as perguntas deste estudo buscaram conhecer aspectos dessa colaboração no presente.

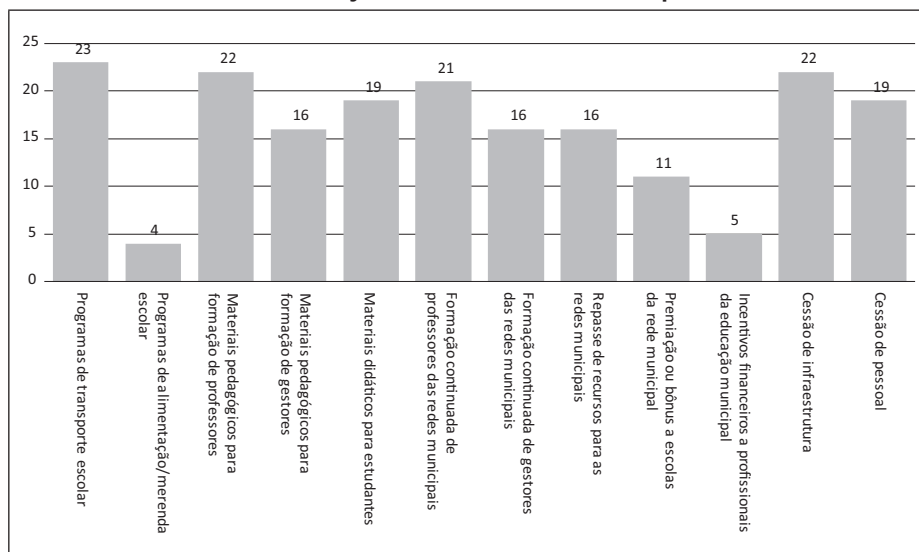
Em três quartos dos 24 estados existe marco legal sobre regime de colaboração entre o estado e seus municípios. O marco legal mais antigo é de 1998 e metade dos marcos é de 2019 ou mais recente.

O gráfico 22 exhibe as políticas ou programas educacionais que são realizados pelas secretarias de educação dos estados de forma conjunta com suas redes municipais. Essas políticas ou programas educacionais são: programas de transporte escolar (em 23 estados), materiais pedagógicos para formação de professores (em 22 estados), cessão de infraestrutura (em 22 estados), formação continuada de professores das redes municipais (em 21 estados), materiais didáticos para estudantes (em 19 estados), cessão de pessoal (em 19 estados), materiais pedagógicos para formação de gestores (em 16 estados), formação continuada de gestores das redes municipais (em 16 estados), repasse de recursos para as redes municipais (em 16 estados), premiação ou bônus a escolas da rede municipal (em 11 estados), incentivos financeiros a profissionais da educação municipal (em cinco estados), programas de alimentação/merenda escolar (em dois estados).

À exceção de um estado, como visto, todos possuem colaboração na área do transporte escolar. Esse é um tema importante e que merece aprofundamento, pois os estados e municípios muitas vezes possuem relações complexas nesse campo. O(a) respondente de Alagoas destacou que o estado vem aperfeiçoando a colaboração na área de transporte escolar, assim como em outras frentes, como no apoio técnico-pedagógico para a execução de processos pedagógicos. Essas colaborações com foco na área pedagógica, a exemplo de iniciativas de formação ou de produção e distribuição de materiais pedagógicos, são fundamentais para aperfeiçoar os resultados educacionais atualmente obtidos.

Importante destacar que vários estados vêm investindo em ações de alfabetização na idade certa, muitos deles inspirados na experiência desenvolvida no Ceará, com o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). O Amapá,

Gráfico 22
Políticas ou programas educacionais realizados de forma conjunta com as redes municipais



Fonte: Elaboração própria.

como informa o(a) respondente, desenvolve o Criança Alfabetizada, por meio do qual o estado busca um engajamento com as redes municipais mediante o diálogo, realização de formação continuada de profissionais da educação e acompanhamento pedagógico, além da implementação do sistema estadual de avaliação.

Vinte estados possuem unidades regionais de educação. As formas de organização dessas unidades são diversas, algumas delas sendo mais fortalecidas por suas secretarias estaduais e outras menos. Sobretudo nos estados de grandes dimensões territoriais, essas unidades podem colaborar no diálogo com as escolas da rede estadual e inclusive com as redes municipais de educação. Dessas unidades, cinco têm atuação limitada à rede estadual, nove prestam apoio técnico às redes municipais de ensino com foco em questões administrativas e 15 prestam apoio técnico às redes municipais de ensino com foco em questões pedagógicas.

Novamente, questões como cessão de infraestrutura aos municípios, parcerias envolvendo transporte escolar e outros temas que permitem o acesso à escola são relevantes; tanto que foram bastante citadas pelos respondentes.

Entretanto é importante avançar, cada vez mais, em ações que sejam relacionadas diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, que tenham foco no pedagógico. O(a) respondente do Mato Grosso citou que a secretaria estadual de educação vem estabelecendo parcerias com os municípios, no âmbito do regime de colaboração, com foco para dois programas implementados em 2021: o programa Alfabetiza MT e o programa Mais MT Muxirum. Enquanto o primeiro tem como foco a melhoria dos resultados de alfabetização dos estudantes das redes estadual e municipais de ensino, o segundo é voltado à alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais.

Como mostra a tabela 1, para a maioria dos estados, a articulação de suas secretarias de educação com unidades de outras áreas do governo estadual, sindicatos e outros órgãos de classe dos profissionais da educação estadual, grêmios estudantis ou equivalentes e instituições/organizações do terceiro setor é de alta relevância para o aperfeiçoamento da gestão da aprendizagem da rede estadual. No que se trata da articulação com associações de pais e instituições de ensino superior, a maior parte dos estados considerou que ela é de média relevância.

Tabela 1
Grau de relevância das articulações das secretarias estaduais de educação com outros órgãos e grupos

| Articulação | Baixa | Média | Alta |
|--|--------------|--------------|-------------|
| Unidades de outras áreas do governo estadual (saúde, assistência social, desenvolvimento etc.) | 0 | 8 | 16 |
| Sindicatos e outros órgãos de classe dos profissionais da educação estadual | 1 | 9 | 14 |
| Associações de pais e responsáveis ou equivalentes | 4 | 11 | 9 |
| Grêmios estudantis ou equivalentes | 4 | 6 | 14 |
| Instituições e organizações do terceiro setor | 1 | 8 | 15 |
| Instituições de ensino superior | 1 | 12 | 11 |

Fonte: Elaboração própria.

A educação, tal como previsto pela Constituição de 1988, é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (art. 205). Por isso mesmo, é importante trazer luz sobre a relevância das articulações realizadas pelas secretarias de educação

com outras organizações e associações. O(a) respondente do Rio de Janeiro ressaltou as parcerias realizadas pela secretaria de educação com entidades públicas e privada, com destaques para os cursos de formação continuada para servidores da secretaria e professores, oferecidos por universidades públicas federais e estaduais.

6. Gestão da aprendizagem em tempos de pandemia

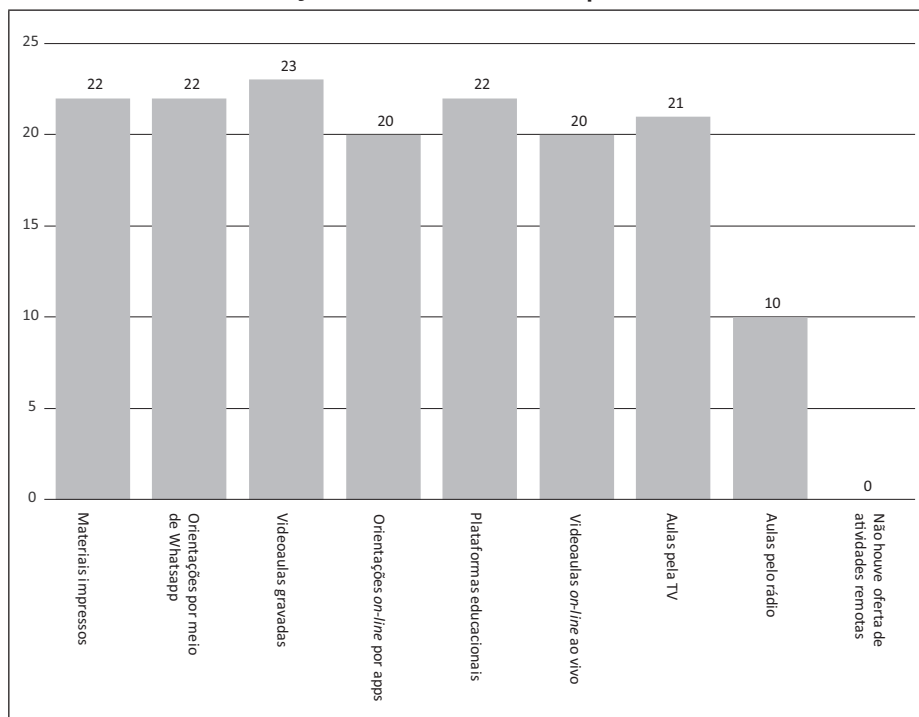
A análise dos questionários reflete a fotografia de um determinado momento. Quando da consulta aos estados, no final de 2021 e início de 2022, o mundo vivia uma fase bastante crítica da pandemia da Covid-19. Todas as unidades da Federação buscavam estratégias para garantir o direito à aprendizagem em meio aos desafios então postos, tais como escolas fechadas e dificuldades de acesso aos estudantes.

Por isso mesmo, foram inseridas duas perguntas associadas a como os estados estavam lidando com a gestão da aprendizagem em tempos de pandemia: uma sobre estratégias pedagógicas não presenciais em curso e outra sobre recursos tecnológicos adquiridos até o momento.

O gráfico 23 apresenta as estratégias de atividades pedagógicas não presenciais que foram adotadas pelas secretarias estaduais de educação durante a pandemia do coronavírus. Essas estratégias foram: materiais impressos (em 22 estados), orientações por meio de Whatsapp (em 22 estados), videoaulas gravadas (em 23 estados), orientações *on-line* por apps (em 20 estados), plataformas educacionais (em 22 estados), videoaulas *on-line* ao vivo (em 20 estados), aulas pela TV (em 21 estados) e aulas pelo rádio (em 10 estados). Desse modo, houve oferta de atividades remotas em todos os estados respondentes.

Quinze estados investiram na aquisição de recurso(s) tecnológico(s) para os estudantes durante a pandemia do coronavírus. Esses recursos tecnológicos adquiridos foram, como mostra o gráfico 24: computadores (em oito estados), tablets (em oito estados), celulares (em quatro estados) e *chips* com internet (em seis estados). Por fim, destes 15 estados, esses recursos foram disponibilizados para todos os estudantes da rede estadual em três estados, mais de 50% dos estudantes da rede estadual em nove estados e menos de 50% dos estudantes da rede estadual em três estados.

Gráfico 23
Estratégias de atividades pedagógicas não presenciais adotadas pelas secretarias de educação do estado durante a pandemia do coronavírus

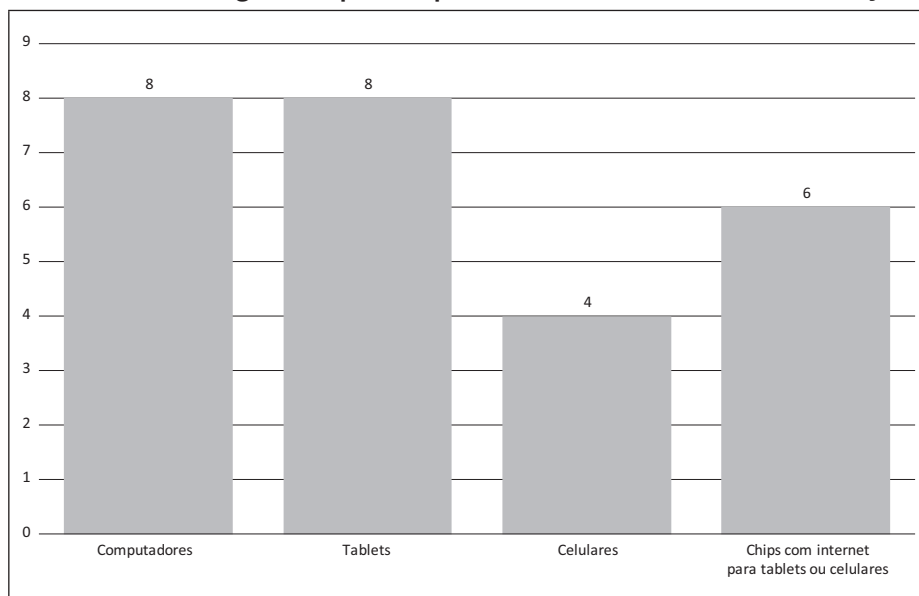


Fonte: Elaboração própria.

Os estados adotaram estratégias diversas para garantir o direito à aprendizagem nos tempos desafiadores da pandemia. Conforme relatam os(as) respondentes da pesquisa ora discutida, alguns estados rapidamente se organizaram para continuar o processo pedagógico de modo remoto. É o caso de São Paulo, que criou um Centro de Mídias, no âmbito do qual eram produzidos e disseminados conteúdos pedagógicos digitais. Nesse estado, as aulas ocorreram por aplicativos, por celular, com internet patrocinada para os estudantes, entre outras estratégias.

O(a) respondente de Pernambuco citou várias iniciativas relevantes adotadas para a gestão da aprendizagem no período, como o programa professor conectado, que incluía entrega de computadores e disponibilização de internet móvel aos professores; o índice de eficiência gerencial, que buscava melhorar a organização da escola com bonificação para a equipe gestora;

Gráfico 24
Recursos tecnológicos adquiridos pelas secretarias estaduais de educação



Fonte: Elaboração própria.

o programa PE no *campus*, que previa bolsa para estudantes cursarem o ensino superior em local diferente e distante de sua residência, entre outros. Já o(a) respondente do Rio Grande do Norte destacou o esforço para garantir a formação continuada dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos; além do estímulo ao desenvolvimento da literacia digital, entre outras ações. O(a) respondente de Roraima, por fim, centrou seus exemplos nas ações pedagógicas adotadas pela secretaria, como incentivo ao trabalho nas escolas com projetos associados aos temas contemporâneos previstos na BNCC e o fortalecimento do trabalho dos coordenadores pedagógicos junto aos professores, visando a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes.

A experiência de todas as unidades da Federação ao longo da pandemia é descrita, a partir da perspectiva de seus secretários de educação, em De Angelo (2022). Para maior aprofundamento no tema, vale a pena consultar esse livro que foi escrito a partir de uma parceria entre o Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (FGV DGPE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). O próximo

capítulo é dedicado ao trabalho qualitativo da pesquisa, realizado nos estados de Mato Grosso do Sul, Piauí, Paraná e São Paulo.

Referências

- CERDEIRA, D. G. F. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RBPAAE*, v. 34, n. 2, mai./ago. 2018, p. 613-634. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/76015>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- DE ANGELO, Vitor (Org.). *Gestão da educação estadual em tempos de pandemia: desafios e aprendizagens*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- GIMENES, N.; SILVA, V. G.; PRINCIPE, L. M.; LOUZANO, L.; MORICONI, G. M. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 55, abr./ago. 2013, p. 12-32. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ae/article/view/2718>. Acesso: 28 mar. 2021.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. *RBPAAE*, v. 31, n. 3, set./dez. 2015, p. 667-680. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63800>. Acesso em: 20 mar. 2021.

4. Estudo qualitativo — gestão eficaz da aprendizagem em quatro estados brasileiros

Sofia Lerche Vieira

Ismin Costa Marinho

Willana Nogueira Medeiros Galvão

Este capítulo apresenta uma síntese da análise das observações obtidas a partir de trabalho de campo realizado em quatro estados brasileiros: Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí e São Paulo, conforme detalhado no capítulo 1 deste livro.¹ O estudo qualitativo compreendeu visitas realizadas no período de 8 de novembro a 17 de dezembro de 2021, quando foram entrevistados secretários de educação, integrantes de equipes dirigentes, técnicos de diferentes setores das secretarias de educação, diretores regionais, diretores escolares, e/ou coordenadores escolares, totalizando 59 depoimentos distribuídos em 48h13m24s de gravação.

Para fins da presente análise, optou-se por uma apresentação dos achados em cada um dos estados, organizados em ordem alfabética, com foco nos temas centrais da pesquisa (avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração). São incluídas também outras observações sobre conteúdos não focalizados na concepção original do modelo da pesquisa, apresentado no capítulo 1. Ao final do capítulo, buscando elementos para uma síntese, são comentados alguns destaques dos estados pesquisados.

De modo a facilitar a compreensão do leitor, as observações sobre cada estado estão organizadas segundo uma sequência comum, em sintonia com a lógica dos fundamentos teóricos do estudo. Os tópicos focalizam as inicia-

¹ Uma versão completa do estudo qualitativo consta do Relatório Final da pesquisa, apresentado ao Instituto Unibanco em dezembro de 2022. Conferir Relatório 3, disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33253>. Estudo Qualitativo, p. 23-102.

tivas identificadas em cada uma das unidades federadas visitadas associadas ao modelo de análise, assim como outros aspectos específicos identificados. A próxima sessão apresenta considerações sobre a pesquisa de campo no estado do Mato Grosso do Sul.

Considerações sobre os estados visitados

Mato Grosso do Sul

A visita ao estado de Mato Grosso do Sul foi realizada no período de 6 a 9 de dezembro de 2021. Conforme referido na Introdução, foram realizadas 10 entrevistas, totalizando 07h42m34s de gravação. As entrevistas foram feitas em diversos espaços, um dos quais foi o prédio da Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), no Parque dos Poderes, extensa área de preservação natural de Campo Grande onde estão concentrados os prédios administrativos do estado. Também foram realizadas entrevistas com diretores de duas escolas estaduais, contando, em um dos casos, com a participação do coordenador pedagógico.

Quanto à sua organização administrativa, a Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul está estruturada em: Diretoria-geral de Infraestrutura, Administração e Apoio Escolar (DGIAPE); Superintendência de Gestão de Pessoas (Sugesp); Superintendência de Políticas Educacionais (Suped); Superintendência de Administração das Regionais (Suare); Superintendência de Informação e Tecnologia (Sitec); Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional (Supai); e Superintendência de Administração, Orçamento e Finanças (Suaof). Conta ainda com um órgão vinculado, o Centro de Formação de Professores (CFOR).

Para a realização de seu trabalho, a SED/MS conta com 12 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), sendo duas coordenadorias da capital e 10 do interior. As Coordenadorias Regionais de Educação são encarregadas da articulação entre a gestão educacional da SED/MS e a gestão escolar. Na próxima sessão serão apresentados os achados quanto ao tema da avaliação.

Avaliação

O estado do Mato Grosso do Sul possui um sistema próprio de avaliação intitulado Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (Saems), implementado em 2008, atualmente desenvolvido em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),² na sua execução. Segundo foi informado pela SED/MS, o processo de aplicação de provas foi interrompido devido à pandemia da Covid-19.

A avaliação do estado abrange conhecimentos de língua portuguesa e matemática. Em 2016, foi aplicada no 4º e 8º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio; em 2017, a aplicação envolveu o 2º ano do ensino médio. O *site* da secretaria disponibiliza relatórios diversos da avaliação, incluindo informes gerenciais e especificamente voltados para as escolas.

Para dar suporte ao acompanhamento dos resultados de aprendizagem, o estado possui a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso do Sul, cujas informações estão disponíveis no *site* do CAEd/UFJF.³ Além do acesso aos resultados dos estudantes por parte dos professores e gestores da rede, a plataforma oferece um ambiente virtual que orienta o uso dos resultados de aprendizagem para o planejamento docente.

Além do Saems, o Mato Grosso do Sul possui um processo diferenciado de avaliação institucional: a Avaliação Institucional Externa do Mato Grosso do Sul (Aiems). A proposta de avaliação institucional do estado é anterior ao seu sistema de avaliação, tendo sido criada em 2001. Seu objetivo é compreender as dificuldades observadas pelas escolas e conceber ações para sua melhoria, em defesa de uma concepção de qualidade socialmente referenciada. Como observa o superintendente de Políticas Educacionais da SED/MS: “Nós não temos como objetivo que o estado melhore no Ideb, nós queremos que

² O CAEd é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da UFJF, com foco no “desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica”. Atualmente, os quatro estados têm parceria do referido centro no desenvolvimento de seus sistemas de avaliação. No corpo do texto, as referências ao trabalho desta instituição aparecem com as siglas CAEd/UFJF. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html>.

³ Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentomatogrossodosul.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

efetivamente as crianças aprendam, e aprendam com qualidade. E isso se dá por meio de ações que priorizem a escola.”

A Aiems é contínua, e gera resultados analisados com vistas à produção de políticas e ações direcionadas à redução da desigualdade de oportunidades educativas. É aplicada no formato *on-line* para todas as escolas e está organizada em torno de quatro dimensões voltadas para a “qualidade da instituição”, incluindo desde indicadores de aprendizagem a outros elementos da gestão escolar, como se vê:⁴

1. *Gestão Administrativa*: incide sobre gestão escolar, recursos humanos, prestação de contas, autoavaliação, avaliação de desempenho dos profissionais e avaliação institucional interna.
2. *Gestão Pedagógica*: incide sobre a aplicabilidade do Referencial Curricular, do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do planejamento e implementação das práticas pedagógicas, utilização dos recursos pedagógico-tecnológicos e midiáticos nas atividades pedagógicas, sistemáticas de avaliação, avaliações oficiais e modalidades de ensino oferecidas pela escola.
3. *Gestão da Infraestrutura e Condições de Funcionamento da Escola*: incide sobre a existência e a qualidade das instalações físicas, equipamentos, mobiliários, recursos educacionais, acessibilidade, o estado de conservação do patrimônio, a segurança, a limpeza e a alimentação escolar.
4. *Gestão da Interação e Ambiente Escolar*: incide sobre a comunicação, o compromisso, a participação nos eventos, a participação das famílias e a relação interpessoal dos segmentos na escola.

Para a realização deste trabalho, a SED/MS dispõe de uma Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional (Supai) que produz indicadores para a rede estadual com ênfase no tratamento dos dados educacionais.⁵ Integram a Supai duas coordenadorias: Coordenadoria de Informações

⁴ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/avaliacao-institucional/>.

⁵ A superintendente responsável pelo acompanhamento da Avaliação Educacional tem mestrado em avaliação com estudo de desenvolvimento de indicadores de aprendizagem. Seu trabalho é autoral e auxilia a execução de estudos e políticas no âmbito da SED/MS.

Gerenciais (Coinge) e Coordenadoria de Planejamento e Avaliação (Coplan), conforme pode-se observar no Organograma da SED/MS.⁶

De acordo com a superintendente, a avaliação é uma cultura que deve estar associada aos demais processos de gerência na secretaria. Esta instância é responsável por um complexo trabalho de acompanhamento e de produção de dados e informações por escolas da rede estadual. Parte dos indicadores e dados mobilizados pelo setor é proveniente de avaliação institucional realizada pela SED/MS. O principal desafio desta proposta inovadora de avaliação institucional diferenciada é convencer as escolas a fazerem uso pedagógico dessas informações.

Nós temos um processo de avaliação institucional que é único no Brasil. Nós avaliamos o sistema estadual em si, e não só a rede. É *on-line* o processo, com [...] um conjunto de indicadores. A escola obtém uma média, uma nota. Nosso esforço agora é fazer que a escola use. [Supai, MS, 2021]

Os resultados gerados pela avaliação institucional “propiciam à SED/MS e ao Conselho Estadual de Educação, suporte às tomadas de decisão dos gestores e implantação e/ou implementação de ações voltadas à qualidade da educação das unidades escolares”.⁷ A avaliação institucional ampara-se em referenciais que discutem a redução das desigualdades escolares, tendo como base o princípio da equidade do processo pedagógico (Crahay, 2013), como se vê na preocupação “com a desigualdade, em entender o perfil dos nossos alunos, das famílias dos nossos alunos. E isso eu consigo acompanhar por meio dos dados. Eles me ajudam a pensar as melhores alternativas” (superintendente da Supai, MS, 2021).

Um dos indicadores produzidos pela rede é o Índice de Gestão Democrática (IGD). Esse indicador tem como base os resultados apreendidos na avaliação institucional aplicada aos gestores escolares por meio da Matriz de Maturidade da Gestão (MMG), instrumento de gestão que consiste em uma metodologia de avaliação da gestão de qualidade. O termo “maturidade” é entendido como: “medida de aderência desses processos e ações voltadas à

⁶ Para consultar o organograma, acessar: www.sed.ms.gov.br/institucional/organograma-sed/.

⁷ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/saiems/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

educação de qualidade, cuja concepção se harmoniza ao conceito de efetividade educacional: acesso, permanência e qualidade da aprendizagem dos estudantes” (SED/MS, 2019b:4). Atualmente, todo o processo é informatizado, porém, até 2021, os processos de verificação ocorriam por tabulação de dados em planilha.

O instrumento da avaliação da Matriz de Maturidade de Gestão (MMG) é constituído por 98 ações agrupadas em 16 processos, organizados em quatro dimensões da gestão escolar: administrativa, pedagógica, interação e ambiente escolar e infraestrutura física; com pontuações definidas entre máximo e mínimo a ser atingido.

De acordo com as pontuações observadas em cada dimensão, são calculadas as médias por processo, dimensão e escolas. Os níveis de maturidade das escolas podem variar entre 1 e 5, caracterizando-se respectivamente como: insuficiente (pontuação menor que 30%), inicial (de 30% a 50%), básico (de 50% a 70%), adequado (de 70% a 90%) e ótimo (de 90% a 100%). Em posse desses indicadores, os coordenadores das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) reúnem-se com os gestores escolares, interpretando os dados e articulando-se com as instituições de forma a destacar “fatores dificultadores ou facilitadores” para melhoria dos seus níveis. Esse acompanhamento será detalhado em sessão posterior.

Apesar da produção sistemática de dados da avaliação institucional em nível de secretaria, o uso dessas informações acaba sendo restrito à SED, como destaca a superintendente:

Nós desenvolvemos, mas não usamos. Desenvolvemos uma bateria de indicadores que a gente usa internamente [...] O IGD e outros indicadores nós fazemos um uso mais interno. A gente mensura o quanto que o IDEB cresce em relação à meta, para isso a gente usa o IGD.

Assim, instituiu-se nos últimos anos uma ação política chamada “Monitoramento da Qualidade Educacional da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul”⁸ que combina o estudo e acompanhamento dos indicadores educacionais

⁸ Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Monitoramento-da-Qualidade-Educacional-de-MS.pdf.

da rede, mas, sobretudo, a criação de outros indicadores que ampliem a visão da SED/MS sobre aspectos como nível socioeconômico dos estudantes e as diferenças de contexto socioespacial das instituições. A Matriz de Maturidade de Gestão, instrumento de acompanhamento do trabalho dos diretores das escolas estaduais, atualmente, integra o sistema informatizado de acompanhamento da Coges, por meio do qual são realizados os planejamentos e articulações com as coordenadorias regionais.

A observação da frequência e evasão escolar, junto dos valores do custo-aluno-qualidade desenvolvidos na rede, é destaques a assinalar nesse processo. De acordo com a superintendente, a secretaria concebe uma metodologia de cálculo que possibilita à SED dialogar com seus gestores apresentando valores relativos à perda de recursos públicos resultantes da evasão e infrequência dos alunos. Assim, os diretores compreendem de forma mais efetiva seu papel na garantia do acesso e permanência dos estudantes à educação básica. Para a gestora: “A gestão eficaz é aquela que faz o bom uso do recurso público e utiliza os indicadores educacionais na tomada de decisões.”

Aprofundando o debate sobre os achados da pesquisa, a sessão apresenta uma análise sobre as informações obtidas acerca do currículo.

Currículo

O estado do Mato Grosso do Sul dispõe do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019) e o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio (2021). Antes do movimento de atualização curricular impulsionado pela BNCC, a rede contava com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental, de 2012 (Cenpec, 2015). Adicionalmente, o estado elaborou um conjunto de volumes destinados à apresentação do Catálogo de Unidades Curriculares do Ensino Médio, com foco no atendimento aos itinerários formativos. Para isso, contou também com um Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da rede estadual do Mato Grosso do Sul (2021), concebido pelos setores da SED/MS, e por meio da escuta às comunidades escolares, com o objetivo de: “estabelecer um panorama geral da Rede Estadual de Educação (REE/MS) e, a partir dele, definir as ações

necessárias aos diversos setores da SED/MS e da REE/MS para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM)” (SED/MS, 2021b). Além disso, o Plano conta ainda com uma matriz de indicadores para o acompanhamento da execução dessas ações de implementação do Novo Ensino Médio no estado.

Para concepção do currículo estadual, o Mato Grosso do Sul realizou um movimento de articulação com os professores da rede estadual e todos os profissionais da educação dos municípios e instituições privadas. O atual superintendente de políticas educacionais que participou desse processo destaca que realizou visitas semanais às secretarias municipais, visando estabelecer uma articulação entre as redes para que o currículo estivesse a serviço de todos que desejassem a ele aderir.

A gente teve um trabalho muito eficiente no desenvolvimento do currículo através do regime de colaboração. Lembrando que a BNCC, por conta da reforma do ensino médio, ela sofreu uma ruptura. Caminhou infantil e fundamental, e o médio deu uma parada. Para infantil e fundamental a gente implementou um regime de colaboração bem robusto, *100% de adesão dos municípios*, um trabalho que eu fiz pessoalmente. Visitei cada prefeito, cada secretário, convencendo-os da importância de desenvolver o currículo em conjunto, todos os benefícios que a construção coletiva do currículo traria e trouxe para o Estado. [Supe, MS, 2021; destaque dos autores]

Para o superintendente, é necessário compreender que o papel da SED é pensar a educação oferecida em todo território sul-mato-grossense. “Se pensarmos a qualidade da educação apenas na rede estadual, deixamos de fora o trabalho de continuidade que é importante para obtermos bons resultados quando os alunos chegam no ensino médio” (superintendente, MS, 2021). Essa condução assumida pela SED/MS, em alinhamento com os municípios, está associada a uma concepção de gestão democrática e de continuidade pelo sucesso educacional: “É importante que eles entendam que esse processo de currículo não pode ser desmembrado. Entender que o 9º ano ele tem que conversar com o 1º ano do ensino médio.”

Em sintonia com tal entendimento, o documento “Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul” apresenta como lema: “feito por todos e para todos”. Para isso, o trabalho da SED/MS na garantia de escuta dos representantes

das gestões municipais de educação e dos setores privados foi primordial no processo de elaboração do currículo.

A temática da diversidade territorial no estado é um desafio expresso tanto no documento curricular como nas falas dos entrevistados. O diálogo articulado com os municípios foi uma oportunidade para a SED/MS romper tais barreiras, fundamentando o currículo da rede como documento que expressa a pluralidade de ideias, culturas e etnias vividas no estado. O documento prioriza este entendimento ao referir em suas primeiras páginas um capítulo dedicado à discussão da “Territorialidade de Mato Grosso do Sul” (SED/MS, 2019a:25).

O Mato Grosso do Sul é o segundo estado com maior população indígena do país. Sua diversidade e extensão territorial são desafios que atravessaram a dinâmica de desenvolvimento e implementação do currículo no estado. Como ressalta o superintendente de Política Educacional:

Cada uma dessas populações exige da gente um olhar de currículo também. Eu não posso entender que essas comunidades tenham que simplesmente receber um currículo de uma rede como se ela fosse homogênea, porque não é. O MS é um estado que tem divisória com a Bolívia, que é completamente diferente da fronteira com o Paraguai, e eu tenho uma divisa com Goiás e São Paulo que é muito mais rica do que as divisas que eu tenho do sul do estado com o Paraná, que muitos municípios são frutos de assentamento, com uma cultura completamente diferente. O estado não pode ver isso tudo como igual. Então o desenvolvimento do currículo deve ser feito pensado na heterogeneidade que nosso estado tem. [Supe, MS, 2021]

Sobre os desafios de fazer o currículo chegar às escolas, o superintendente relata que seu processo de implementação foi prejudicado em decorrência de seu início estar previsto para o período que coincidiu com o princípio da pandemia, situação que dificultou o cumprimento das metas estipuladas pela SED/MS. No entanto, registra o potencial do documento produzido, e como este representa a identidade da rede.

A condução dessa escrita foi a primeira parte do processo. Saiu um documento muito rico, com a identidade do MS. A partir disso, o processo de implemen-

tação via formação com as escolas foi bem complexo. Infelizmente o ano que seria o primeiro ano da prática do currículo infantil e fundamental nas redes municipais foi justamente o primeiro ano de pandemia, e então, até para a gente tentar perceber esse nível de profundidade que nós chegamos na implementação desse novo currículo foi mais complexo. [Supe, MS, 2021]

A implementação do currículo como forte elo do regime de colaboração e de melhoria dos indicadores de aprendizagem do estado é destacada pela coordenadora do CFOR. Segundo a dirigente, desde 2019, o centro ampliou seu foco de oferta da formação continuada direcionada às demandas de implementação da BNCC e do currículo de referência do estado. A partir de 2021, o CFOR dá continuidade a essa formação ampliando sua atuação para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Mesmo em contexto de pandemia, as formações não pararam atendendo às necessidades do currículo estadual:

Nós adequamos todo o trabalho de formação pensando nos processos de pandemia, não paramos a formação, as nossas formações têm carga horária acima de 60, 80 horas. São formações com mediação, nós não substituímos a formação por *live*, ou *webinars*, nós fizemos formação mesmo. [coordenadora, CFOR, MS, 2021]

A contribuição do CFOR foi também importante na elaboração de materiais pedagógicos para auxiliar a compreensão da rede sobre o currículo, o planejamento das aulas e organizações das escolas e redes municipais a partir das inovações propostas pelo documento.

De forma a subsidiar a reflexão, escrita e proposição de conhecimentos a trabalhar, vários pesquisadores e estudiosos sobre o currículo foram convidados a colaborar nos processos formativos visando a elaboração e discussão do documento curricular do estado.

Quanto ao Novo Ensino Médio, observa-se que o estado iniciou a execução do Plano de Implementação (2021/22) com o objetivo de: 1) Divulgar e realizar o lançamento da Proposta Curricular para o Ensino Médio que contemple a BNCC e itinerários formativos; 2) Selecionar escolas-piloto para implementar a carga horária mínima e a flexibilização curricular; 3) Implementar a Proposta Curricular nas escolas-piloto; e 4) Implementar a

Proposta Curricular em todas as escolas da REE/MS. Entrevista com os membros da SED/MS destaca que a rede já inicia um trabalho com os itinerários formativos que vem se aperfeiçoando desde 2019, com a elaboração de um catálogo de itinerários e processos formativos disponíveis às escolas. Além disso, em 2021, realizou o lançamento do Currículo de Referência para o Ensino Médio em fase de implantação na rede. Para tanto, foi realizado um estudo e diagnóstico na rede estadual compreendendo o quantitativo de escolas de ensino médio por município, suas condições infraestruturais, de atendimento educacional especializado (AEE), bem como de gestão de pessoas. A ação “foi realizada em 87 escolas que ofertam o ensino médio com carga ampliada ou em tempo integral, configurando cerca de 28% da REE/MS, localizadas em 30 diferentes municípios do estado” (SED/MS, 2021b:25). Participaram desse processo de escuta 11.673 estudantes, 2.100 pais e 1.763 professores da rede estadual.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2021, a rede estadual do Mato Grosso do Sul conta com um total de 206.291 matrículas na educação básica, das quais 22.992 são de oferta em tempo integral, o que representa 11% das matrículas nessa modalidade. Considerada a distribuição das matrículas estaduais por etapa da educação básica em tempo integral, são 279 alunos na educação infantil, 10.034 no ensino fundamental e 12.679 no ensino médio.

Atualmente, a rede conta com 131 escolas que ofertam a proposta pedagógica integral, por meio do programa “Escola da Autoria”. De acordo com o *site* da SED/MS, nesse programa, “o estudante fortalece as práticas educativas com acolhimento, clubes de protagonismo, tutoria e liderança de turma, reflexões e discussões sobre as temáticas e sobre práticas educativas no modelo pedagógico que o irá nortear ao ensino superior e vida adulta com êxito” (SED/MS, 2022, s.d.).⁹ Hoje o programa é responsável por atender mais de 27,5 mil estudantes matriculados em 54 municípios do Mato Grosso do Sul.

Um destaque do Mato Grosso do Sul é a atenção em ouvir as instituições e seus atores em todos os processos de implementação de políticas públicas, bem como no estudo e levantamento de dados quantitativos sobre as condi-

⁹ Mais informações em: www.ms.gov.br/escola-da-autoria-de-ms-e-modelo-de-gestao-em-todo-brasil/.

ções da rede. Esses procedimentos fortalecem a percepção identificada em campo de que a *escuta ativa das escolas*, ao lado da avaliação e produção de indicadores, é destaque na gestão do estado. Compreendendo o espaço de reconhecimento e valorização dos docentes e demais profissionais da educação para a melhoria da aprendizagem no estado, a sessão seguinte aborda as principais ações desenvolvidas pela rede relativas a esse tema.

Profissionais da educação

Recente pesquisa do Instituto Península destacou que o maior salário de professores no Brasil é o do estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com os dados divulgados, a remuneração inicial na Rede Estadual de Ensino é de R\$ 8.381,63 para professor graduado com regime de 40h/aula. Nessa mesma faixa, o professor com habilitação superior, sem nenhum adicional ou gratificação, pode atingir um salário de R\$12.237,18 na evolução da carreira e atingir um vencimento de R\$17.132,05 no topo com a soma dos adicionais por tempo de serviço.

Sobre a reestruturação da carreira docente na rede estadual e salários, o superintendente de gestão de pessoas destaca que as mudanças na valorização dos professores foram possíveis devido à criação dos dispositivos legais que alteraram o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, as Leis Complementares nº 266, de 2019, e nº 277, de 2020. As normativas ampliam a remuneração dos professores efetivos e temporários para que até o ano de 2026 eles possam estar lotados 20h recebendo o valor equivalente a 40h. Isso reduz as diferenças salariais existentes e amplia a atratividade à carreira, segundo o superintendente: “em 2019, aproximadamente quase quinze mil candidatos para mil vagas, entendeu? Então eu acho que a questão remuneratória ela está diretamente relacionada a essa quantidade ou essa procura dos profissionais dos estados vizinhos para pleitearem um cargo efetivo na rede estadual de Mato Grosso do Sul” (superintendente, Sugesp/MS, 2021).

Ainda de acordo com o superintendente, a quantidade de professores temporários e efetivos é quase a mesma. Essa questão está associada às condições de projetos e outras políticas em curso na rede.

Hoje é praticamente 50%, por conta de uma série de fatores, muitos projetos existentes, muitas modalidades de ensino que são temporárias, um exemplo é educação profissional, que o estado oferta praticamente em todos os municípios do estado, em que são cursos também, intermitentes, que eles são constituídos para uma demanda de acordo com a conjuntura econômica da localidade, então para esses cursos, não existe a possibilidade de a feitura de um concurso público, por conta da sazonalidade dessas demandas. [superintendente, Sugesp/MS, 2021]

Sobre as formas de ingresso aos cargos de gestão escolar, a Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019, do estado sul-mato-grossense, dispõe sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar. Conforme a Lei, os diretores e membros do colegiado são selecionados por meio de eleições diretas da comunidade escolar. No caso dos diretores, eles passam ainda por um processo de avaliação de competências básicas. De acordo com a normativa:

Art. 4º A administração das escolas será exercida pelo Diretor, pelo Diretor Adjunto, quando couber, e pelo Colegiado Escolar, que integram a Direção Colegiada, instância máxima de gestão e decisão naquelas.

Art. 5º A autonomia da gestão administrativa da escola será assegurada, entre outras, pela:

- I — escolha do Diretor e do Diretor Adjunto, previamente habilitados na Avaliação de Competências Básicas, por meio de eleição direta pela comunidade escolar;
- II — escolha dos membros do Colegiado Escolar pela comunidade escolar;
- III — garantia da participação dos segmentos da comunidade escolar nas deliberações do Colegiado Escolar. [MS, 2019c:s.p.]

A rede dispõe ainda de um *Manual de orientações para os diretores da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul*, publicado em 2020. A produção do manual parte de recente legislação implementada no estado que reorganiza a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação (MS, 2019a). O documento orienta quais funções diretores e diretores adjuntos das unidades escolares devem executar, destacando ainda quais órgãos competentes da secretaria podem auxiliar os diretores e quais procedimentos devem ser realizados, por exemplo: comunicar, divulgar e preservar a imagem institucional

das escolas, uso das mídias sociais, junto à Assessoria de Comunicação da SED (Asscom). O documento orienta ainda o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), Conselho de Classe, Planejamento Online, gestão de políticas sociais, prestação de contas, entre outras.

Para o acompanhamento dos professores da rede estadual, a SED/MS conta com a informatização de processos, facilitando o trabalho e a produção de dados sobre o perfil dos docentes e suas demandas formativas ou de trajetória institucional. Estes podem ser monitorados por meio do Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE), instrumento por meio do qual a superintendência tem acesso aos números de contratos em cada escola, faltas de professores, licenças, entre outras informações. Destaques na formação dos professores da rede são as licenças para especialização, mestrado ou doutorado, não havendo um percentual anual fechado para as mesmas.

Outro aspecto relevante é o papel do Centro de Formação (CFOR) na condução da oferta de formação continuada e em serviço na rede, onde professores temporários e efetivos participam das mesmas formações, elemento importante da valorização do docente. Conforme já destacado, o CFOR é também responsável pela formação de gestores e de todo corpo técnico, administrativo e de serviços gerais das escolas. De acordo com o superintendente de políticas educacionais: “Toda política passa pela formação dos profissionais, sem formação não tem execução.” Nesse sentido, é clara a compreensão da SED/MS de que o êxito de uma política na rede estadual está relacionado com a capacitação de seus profissionais da educação.

Há um consenso entre as coordenadorias e superintendências da SED/MS sobre a importância da conquista do CFOR para a rede estadual, e da ponte de apoio e articulação que o Centro propicia para implementação das políticas educacionais e de assessoramento às escolas. Muitas das ações registradas junto à Coges ou Supe passam pelo CFOR, para que se execute a formação em “cascata”, onde as informações são transmitidas aos gestores das CREs para, depois, serem repassadas aos diretores das unidades.

[...] 100% das nossas formações, pensadas aqui na CFOR, são pensadas em parceria com os setores da sede. A formação do novo Ensino Médio, foi construída toda com a equipe da Copemep, que é a equipe do Ensino Médio lá da Secretaria de Educação. A formação dos diretores foi construída em parceria com a Coges

e com os outros setores, então vantagem nossa é essa também, que a gente acaba utilizando das expertises dos setores, de conhecimento, de especificidade, e a CFOR dá o tom da questão metodológica de formação. [Coordenação CFOR, MS, 2021]

A adoção desse modelo decorre da diversidade e extensão territorial do MS, o que dificulta que os gestores venham até a capital para ter formações e vice-versa. Com a CRE de Campo Grande, esse processo formativo se dá diretamente com os diretores. A SED/MS caminha para pensar uma normativa que auxilie essa política, organizando melhor os processos formativos da rede, de forma a monitorar e avaliar as ações do CFOR, colaborando para sua melhoria na oferta da formação continuada.

Em visita ao CFOR, evidenciou-se que, para além das formações, o centro também é responsável pela produção de materiais pedagógicos, orientações, entre outros documentos. Aspecto importante a observar é que as equipes de trabalho são constituídas em sua maioria por professores da rede.

Outra ação citada pelos setores entrevistados na SED/MS é a Teia Educacional, encontros formativos e de orientação com palestrantes convidados para ampliar a formação dos professores e gestores da rede e estabelecer canais de escuta desses profissionais. O Projeto Teia Educacional é ação que norteia esse processo de aproximação às necessidades sentidas e observadas pelos gestores escolares junto à secretaria. Nesses encontros, a SED realiza palestras e acompanhamento direto às unidades, articulando-se às escolas, indo aos municípios sedes das CRE. Outras ações são executadas por meio de chamados da SED/MS aos diretores de unidades, organizando grandes encontros em Campo Grande (MS) com os diretores de todas as CRE, ampliando o diálogo sobre novas políticas em curso na rede.

O último Teia Educacional, realizado pela rede em 2021, discutiu o modelo de retomada das atividades presenciais, bem como o novo projeto em execução de “Plano de Recomposição da Aprendizagem de Ensino do Mato Grosso do Sul” (PRA/MS), que durante a pesquisa de campo estava em fase de elaboração. O plano tem como foco desenvolver atividades voltadas às habilidades essenciais do ensino fundamental (língua portuguesa, história, geografia, matemática e ciências), bem como “habilidades essenciais do Currículo de Referência de MS para o EF (arte, educação física e língua

portuguesa), habilidades essenciais do Referencial Curricular de MS para o Ensino Médio, avaliação diagnóstica, escuta ativa e contribuições do grupo estudantil da SED” (SED/MS, s.p.).¹⁰

Acompanhamento

O acompanhamento é um tema de destaque na experiência do Mato Grosso do Sul. O estado tem investido na sistematização dos processos pedagógicos, compreendendo a avaliação e supervisão das escolas a partir da Matriz de Maturidade de Gestão, antes descrita. Está em fase de implementação um sistema denominado Vista, que pode ser preenchido de forma *on-line* ou *off-line*, uma vez que a estabilidade das conexões com a internet em escolas da zona rural, escolas indígenas e escolas quilombolas requer soluções diferenciadas.

Este processo ocorre mediado pela Coordenadoria de Gestão Escolar (Coges), responsável pelo “monitoramento das escolas”, cuidando da parte da gestão, do andamento geral da escola, dentro desse monitoramento, que é uma ação que nós temos anualmente. Duas vezes ao ano essa parte do monitoramento é realizada, até como uma forma de verificar se todas as esferas da gestão da escola estão funcionando corretamente [coordenador, Coges, MS, 2021].

De acordo com relatos da coordenação, parte do trabalho da Coges é monitorar a gestão das escolas em suas dimensões de trabalho: pedagógico, administrativo, pessoal, de infraestrutura, financeiro etc. O sistema é organizado em pontuações de acordo com a Matriz de Maturidade da Gestão Escolar, conforme referido, de forma a produzir evidências sobre o trabalho das escolas. A partir do total de pontos preenchidos em cada dimensão, a equipe pode providenciar um retorno à gestão pautado em evidências, orientando o que deve ser feito para melhorar aspectos que apresentaram menores resultados.

¹⁰ Disponível em: www.sed.ms.gov.br/gestores-da-ree-de-campo-grande-participam-da-5a-edicao-da-teia-da-educacao-2021/.

A gente trabalha dentro do monitoramento com a principal peça, que são as evidências. Então se eu quero saber do financeiro, além de eu conversar com o diretor, eu vou analisar os planos de compra, eu vou analisar todas as evidências relacionadas aqui. As atas de compra, vou analisar também os pregões que a escola fez para compra de alimentos, todas as situações e todos os documentos que a escola possui. Então as evidências podem ser documentos diversos. Pode ser uma ata, pode ser um registro fotográfico, pode ser um documento formal, pode ser um PPP. [coordenador, Coges, MS, 2021]

Percebe-se um esforço por parte da Coges em fortalecer processos democráticos de planejamento e tomada de decisão nas escolas, com mediação e orientação por parte da secretaria, indo a campo e acompanhando municípios da sede e interior do estado. De acordo com o superintendente de Políticas Educacionais da SED/MS, a gestão eficaz que o estado executa está associada a essa escuta das escolas, que diferentemente dos outros modelos observados na pesquisa, é um pilar democrático perseguido pela gestão: “Eu acho que a gestão eficaz que nós fazemos está na escuta das escolas. Tudo é socializado com os gestores das escolas.”

Existe uma articulação entre os indicadores produzidos na superintendência de avaliação e o processo de monitoramento e acompanhamento realizado pela Coges. A Coordenação destaca a importância desses processos e exemplifica como os dois setores cooperam entre si enfatizando que os dados levantados na avaliação auxiliam a formulação de instrumentos e formações de gestores escolares. Há uma intensa articulação com as escolas, numa escuta ativa e cuidadosa de suas demandas e necessidades, mediante a realização de encontros formativos e reuniões periódicas no modelo virtual ou presencial para manter a conexão entre secretaria e escolas.

Regime de colaboração

Pelas observações obtidas no estado do Mato Grosso do Sul sobre o regime de colaboração, foi possível perceber que esse é um processo ainda em consolidação na rede, que poderá vir a se fortalecer por meio de iniciativas diversas. Durante as entrevistas, notou-se que o recente processo de discussão

do currículo sul-mato-grossense contribuiu de forma decisiva para ampliar a aproximação com os municípios. A iniciativa oportunizou à secretaria deslocar-se aos municípios, apresentando a proposta e viabilizando acordos de cooperação no desenvolvimento e publicação do documento.

A Superintendência de Políticas Educacionais deixa claro que a secretaria estadual de educação (SED/MS) se encontra sempre aberta a receber os municípios para esclarecer dúvidas, acompanhar processos e realizar uma tutoria e supervisão das políticas interinstitucionais. A esse respeito é ilustrativa a fala do superintendente:

[...] O governo do estado do MS ele tem muito uma questão de ser municipalista, de trabalhar essa articulação com os municípios. Então a gente entende que não existe uma educação estadual, uma educação municipal. É uma educação pública, é o ensino público que a gente objetiva. [superintendente da Supe, MS, 2021]

Na fala do superintendente destaca-se uma ação futura pensada pela SED/MS para fortalecimento do regime de colaboração com os municípios, a Escola de Gestores. Compreendendo a rede de educação pública do estado do MS, a escola ofertaria formações aos gestores escolares do estado e municípios. O eixo de formação de gestores escolares já é executado na rede pelo CFOR, no entanto, a criação do projeto fortaleceria o modelo democrático de escuta às instituições praticado na rede para todos os municípios que tivessem interesse.

Levantamento no portal “Movimento Colabora”¹¹ reafirma que a prática do regime de colaboração no estado se deu a partir do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (PROBNCC). O processo se iniciou no acompanhamento dos Planos Municipais de Educação, entre os anos 2017 e 2018, e, em paralelo, foram realizadas várias reuniões de estudo e discussões nos municípios para atualização e publicação do currículo de referência.

A consolidação de um regime de colaboração no estado ainda está em processo. A relevância de uma política nacional de educação, como a implementação da BNCC, foi de grande impacto para ampliar o diálogo entre estado e municípios do MS, sendo, portanto, a principal experiência

¹¹ Mais informações em: <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/casos/ms/>.

vigente de colaboração, tendo possibilitado um planejamento da SED/MS para fortalecer suas ações junto aos municípios por meio de outras frentes já citadas neste texto. Outras observações pertinentes ao estado do MS são destacadas no tópico a seguir.

Outras observações

O estado do Mato Grosso do Sul dedica-se à redução das desigualdades de oportunidades educativas na rede, bem como a estabelecer um diálogo mais próximo com as escolas. Pode-se destacar que um dos desafios da rede estadual está na extensão territorial, o que impulsionou a criação de um sistema de monitoramento e acompanhamento virtual da secretaria junto às coordenadorias regionais e escolas. A rede criou iniciativas de reunião e formação com as escolas, possibilitando uma escuta ativa dos gestores e aproximando-se das demandas do sistema de ensino para um melhor direcionamento das políticas de educação.

As soluções previstas pela secretaria no enfrentamento dos desafios citados anteriormente foram três:

1. Ampliação e informatização do acompanhamento escolar, com criações de plataformas mais interativas para as escolas. Esse sistema tem passado por constantes atualizações e ampliações, conforme a escuta ativa das escolas, tornando-se eficiente e robusto na medida de sua implementação;
2. Transformação das políticas educacionais vigentes em lei. Essa medida auxilia para que, apesar das rupturas políticas que possam existir no âmbito do governo, as políticas em vigor tenham continuidade; e
3. Criação do plano de recomposição de aprendizagem. A rede observou que, após os dois anos de pandemia da Covid-19, os estudantes apresentaram dificuldades de aprendizagens tendo em vista o período de aulas remotas e as dificuldades de acesso às tecnologias. Nesse sentido, a criação do programa tem a previsão de aplicação de avaliações diagnósticas, bem como formações e produções de materiais direcionados à melhoria da aprendizagem dos alunos.

A rede estadual de Mato Grosso do Sul tem um salário atrativo para professores, situando-se seus salários docentes entre os melhores do país. Sua política de formação continuada e em serviço, desenvolvida por meio do Centro de Formação (CFOR), valoriza o desenvolvimento profissional dos professores do estado e dos municípios compreendendo o papel propositivo de uma política de educação integrada. Essas e outras iniciativas contribuem para o fortalecimento do regime de colaboração iniciado por meio da implementação da BNCC.

Paraná

A visita ao estado do Paraná ocorreu entre 13 e 17 de dezembro de 2021, período em que foram realizadas 17 entrevistas que, juntas, totalizaram 15h29m50s de gravação. Todas as entrevistas foram previamente agendadas pela Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (Seed/PR). Além disso, foram realizadas visitas e aplicação de entrevistas com gestores e professores de quatro escolas públicas da rede.

Quanto à sua organização administrativa, o estado do Paraná conta com uma Secretaria de Educação e do Esporte (Seed/PR) estruturada em: diretoria-geral, diretoria de Tecnologia e Inovação Educacional (DTI); diretoria de Planejamento e Gestão Escolar (DPGE); diretoria de Educação (Deduc). A DPGE faz a gestão de quatro departamentos: o de Gestão escolar (DGE); o de Governança de Dados Educacionais (DGDE); o de Normatização Escolar (DNE); e o de Planejamento da Rede (DPR). A Diretoria da Educação (Deduc) é responsável por cinco departamentos: Acompanhamento Pedagógico (DAP); Desenvolvimento Curricular (DDC); Educação Inclusiva (Dein); Educação Profissional e de Educação de Jovens e Adultos (Depeja); e Programas para a Educação Básica (DPEB). A Seed/PR conta ainda com 22 Núcleos Regionais da Educação e do Esporte (NER), distribuídos em municípios das diferentes regiões do estado. Uma página própria permite acessar informações gerais e específicas de todos os núcleos.¹²

¹² Disponível em: www.nre.seed.pr.gov.br/

A visita ao estado do Paraná permitiu perceber uma equipe com projeto claro de busca de uma gestão para a excelência. O grupo aspira “ser a melhor Secretaria de Educação do mundo” (secretário de Educação, PR, 2021). O alinhamento entre todos os segmentos foco da pesquisa é perceptível e há um direcionamento para o desenvolvimento de processos estratégicos de melhoria da qualidade da educação.

Avaliação

Como outros estados brasileiros, o Paraná conta com um sistema próprio de avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), implantado em 2012, e desenvolvido em parceria com o CAEd/UFJF.¹³ Consiste na Prova Paraná, avaliação diagnóstica para toda a rede estadual de ensino, oferecida sem ônus para as secretarias municipais que aderem à proposta. São disponibilizados instrumentos de avaliação impressos para o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e um aplicativo de celular para correção dessas provas, reduzindo o trabalho manual, que irá gerar relatórios para professores, gestores, escolas e secretarias municipais. Na rede estadual é aplicada com os 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio.

Em 2019, foram realizadas três edições da Prova Paraná e da Prova Paraná Mais. Em 2020, durante a pandemia, houve uma ampliação das disciplinas/áreas avaliadas no escopo dos testes. Além de língua portuguesa e matemática, passou-se a aplicar provas nas áreas de ciências humanas, ciências da natureza e língua inglesa. Essa iniciativa de avaliação é elaborada com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. A proposta é gerar dados sobre aprendizagem e que esses resultados subsidiem a definição de ações de apoio pedagógico aos núcleos regionais, secretarias municipais de educação e escolas.

¹³ Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saep-pr.html>.

A Prova Paraná é concebida como ferramenta para o professor, equipe gestora da escola, secretário municipal de educação e sua equipe elaborarem, a partir de evidências, novas iniciativas de intervenção. Importante destacar, ainda, que o processo tem se aperfeiçoado. Estão em desenvolvimento iniciativas para inclusão de estudantes com necessidades de adaptações especiais. Conforme o coordenador de Avaliação, em 2020, 108 estudantes do estado do Paraná fizeram a prova em braile. Em 2021, houve iniciativa-piloto para aplicação da Prova Paraná em libras em uma escola de Curitiba.

O processo permanente de levantamento de informações que auxiliam no diagnóstico do desempenho dos estudantes forma uma “cadeia produtiva” orientada por dados, proporcionando o monitoramento permanente do processo de ensino e aprendizagem e revisão das ações da secretaria.

Para o estado essa iniciativa significa, além de alcançar metas e resultados, que estes sejam estudados e acompanhados, contribuindo para a melhoria da aprendizagem. Um exemplo é o fato de o estado contar com um departamento de monitoramento pedagógico que direciona a própria formação dos profissionais da educação no sentido de preparar as escolas para entender onde estão, onde desejam chegar e o que é preciso fazer. A cada ano a secretaria faz oficinas de formação com os diretores onde são analisados os resultados de cada escola. Essa atividade “mão na massa” contribui para a análise e projeções sobre os dados: “a avaliação é constante, não para. A gente sempre está trabalhando de alguma forma. Por mais que o diretor tenha apropriação dos dados, é um trabalho constante durante o ano” (coordenador de Avaliação, PR, 2021).

Em 2019, o estado criou o Programa Mais Aprendizagem (PMA), voltado para o atendimento de estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o anos) e do ensino médio com necessidade de reforço. A iniciativa substituiu as antigas Salas de Apoio, que atendiam apenas estudantes com dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa e matemática, desde então, com foco nas áreas de leitura, interpretação de textos, escrita e resolução de problemas. Cerca de 2 mil docentes da rede pública estadual participaram da formação por meio de oficinas *on-line* para atuarem no programa. Durante a pesquisa de campo, a iniciativa estava presente em cerca de 1.300 escolas estaduais, com previsão de atingir mais de 2 mil unidades após consolidação total do

retorno presencial. Seu atendimento beneficiava, então, cerca de 65 mil estudantes em mais de 2,3 mil turmas do programa em todos os 32 núcleos regionais de educação.

Currículo

O Paraná é um dos estados da Federação com larga tradição de uso de orientações curriculares sólidas para sua rede, tendo implementado há muitos anos Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008-19) com participação de docentes e especialistas.¹⁴ A aprovação do Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)¹⁵ foi precedida pelo Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018), com foco em conteúdos para os diferentes componentes curriculares em cada ano do ensino fundamental. Outros documentos orientadores, comentados adiante, também integram a política curricular do estado há vários anos.

A elaboração do Crep foi fruto de um processo que envolveu várias etapas. No ano de 2019, uma versão preliminar referente aos anos finais do ensino fundamental passou por consulta pública recebendo contribuições e ajustes. O processo teve continuidade em 2020, mesmo durante pandemia, quando o documento curricular passou por novas reformulações. Abriu-se nova consulta pública, por meio da qual os docentes da rede tiveram a oportunidade de contribuir para o avanço da construção e ajustes do documento. Em 2021, o Crep é aprovado e consolidado como documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do estado.

A proposta curricular do estado ressalta que a organização de um currículo comum deve incorporar também especificidades das diferentes realidades regionais, locais e escolares. Orienta-se que essas particularidades devem ser respeitadas, contempladas e incluídas nas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), documento organizado pelas instituições em complementaridade ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

¹⁴ Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019. Acesso em: 20 dez. 2021.

¹⁵ Currículo da Rede Estadual Paranaense. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>.

Em 2011, foi criado, pelo Departamento de Educação Básica, o *Caderno de expectativas de aprendizagem*¹⁶ fundamentado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008-19). As expectativas de aprendizagem expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do ensino fundamental e ao final do ensino médio, no âmbito de cada conteúdo básico definido nas diretrizes. Por se referirem a esses conteúdos, as expectativas são amplas, e se apresentam como um norte a ser atingido. Esse documento é um instrumento que visa subsidiar a elaboração da PPC e do Plano de Trabalho Docente, atribuições dos professores, que possuem autonomia para sua produção.

O currículo direciona todos os materiais, formações e elementos associados ao processo de ensino e aprendizagem no Paraná. Há um entendimento de que este “é o elemento de alinhamento de tudo que é feito... É um norteador” (coordenador de Avaliação, PR, 2021). Em decorrência de o estado ter optado por um currículo priorizado durante a pandemia, foi necessário readequar a matriz de referência do estado, tendo então a Seed/PR finalizado junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/JF)¹⁷ a matriz de referência do primeiro e segundo trimestre, de 2022, além de estar trabalhando na implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Elemento importante da política de currículo do Paraná é a ampliação da oferta da educação integral na rede estadual. A expansão da oferta integral tem por finalidade ampliar tempos, espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, contemplando uma nova organização pedagógica do tempo escolar, que visa garantir a formação integral dos estudantes, bem como seu Projeto de Vida, levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2021, a rede estadual do Paraná conta com um total de 908.488 matrículas na educação básica, das quais 28 mil são de oferta em tempo integral, o que representa 3% das matrículas nessa modalidade. Considerada a distribuição das matrículas estaduais por etapa da educação básica em tempo integral, são 167 alunos na educação infantil, 16.858 no ensino fundamental e 10.975 no ensino médio.

¹⁶ *Caderno de expectativas de aprendizagem*. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf.

¹⁷ O CAEd é a organização atualmente responsável pela organização e aplicação de provas do sistema de avaliação do estado do Paraná.

A Educação em Tempo Integral no Estado é desenvolvida por meio de duas iniciativas:

1. *Integral Mais*: oferta educação em tempo integral para instituições com turmas de ensino fundamental e/ou ensino médio em turno único, com uma Matriz Curricular composta da BNCC e de componentes da Parte Diversificada, visando à formação do estudante em suas múltiplas dimensões na forma de uma jornada ampliada;
2. *Paraná Integral*: oferta atendimento de tempo integral a todas as turmas de todos os anos e séries da instituição, onde os professores atuam com carga horária de 40 horas semanais dedicadas à escola, vivenciando integralmente os tempos da jornada educativa semanal dos estudantes.

Os estudantes das instituições integrantes do Paraná Integral passam nove horas diárias nas intuições de ensino, dedicando tempo a aulas, atividades extras e intervalos. São servidas três refeições durante o período em que estão na instituição. As escolas integrais contam também com um programa de Tutoria entre professores e estudantes, além dos Clubes de Protagonismo, equipes para estudo de temas de interesse dos estudantes, gerenciadas por eles mesmos.

A *aula* é o principal foco de atenção da proposta educacional da atual gestão, com ênfase em conhecimentos referentes ao ano/série cursado, tanto fluxo contínuo, como aulas extras de reforço, apoio e suporte. Nesse contexto, durante a pandemia, o estado criou o aplicativo Aula Paraná, por meio do qual o estudante acessa, diariamente, no turno e horário de sua frequência, as aulas de sua série escolar, podendo haver interação entre os alunos e os demais colegas de sua turma e com o professor da disciplina. Os docentes, por sua vez, podem interagir com seus alunos e embasar suas propostas de atividades com os exemplos e conteúdos ministrados em aulas. As aulas são gravadas em estúdios adaptados em uma escola da rede que conta com quatro salas. Elas operam com duas câmeras orientadas para o professor e outra para um intérprete, facilitador da aprendizagem. Este faz uma apresentação ao vivo, enquanto o professor fala. Há uma gravação de imagens por um técnico e o processo prossegue, como descrito pelo coordenador:

aí a gente escolhe que imagem que vai para o ar em qual momento, essa aula sai basicamente aqui pronta, dentro do estúdio, então é tudo simultâneo, o material do professor está aqui, e a gente vai cortando conforme o professor vai apresentando a aula. [...] o professor vai... ele tem o controle para passar o *slide*, e vai avançando. [coordenador de Avaliação, PR, 2021]

Concebida como recurso desenvolvido e implementado para suprir as necessidades de ensino-aprendizagem durante o fechamento de escolas na pandemia, durante a visita ao estado observou-se que a Aula Paraná permaneceu como alternativa após o retorno presencial.

Assim como a Aula Paraná, outra ação de fortalecimento e recuperação da aprendizagem instituído pela rede estadual foi o programa Se Liga. Seu público-alvo são estudantes com dificuldades em conteúdos específicos ao longo do ano e aqueles que apresentaram maior defasagem após o retorno presencial. As escolas têm autonomia para designar o professor responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas, sendo a frequência e a evolução de resultado dos alunos participantes acompanhadas pela Seed/PR.

Outro aspecto importante da política educacional do estado nos últimos anos tem sido o investimento na inserção de elementos associados à inovação tecnológica e robótica no currículo da rede, contando com a Escola Digital do aluno, sistema que aporta diversos projetos e programas para acesso dos estudantes. Um desses projetos é o Robótica Paraná.¹⁸ Os alunos recebem um kit de robótica que conta com notebook, caixa com componentes eletrônicos e carta de apresentação. Os estudantes podem acessar o sistema disponibilizado pela secretaria onde encontrarão: 1) aulas virtuais apresentando todos os componentes do kit de robótica e ensinando a desenvolver inúmeros projetos utilizando-os; 2) experiências e modelos de projetos que podem ser desenvolvidos a partir do kit; 3) desafios estimulantes para a prática.

Na mesma linha do Robótica Paraná, o estado conta com o Edutech,¹⁹ visando a aprendizagem de Programação, contemplando o Pensamento Computacional, a Cultura e o Letramento Digital dos estudantes da rede, proporcionado na conexão e inserção crescentes nas tecnologias digitais.

¹⁸ Disponível em: <https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/robotica>.

¹⁹ Disponível em: <https://cursos.alura.com.br/edutech>.

O objetivo da iniciativa é dar oportunidade aos estudantes de desenvolver projetos significativos contribuindo para seu protagonismo na aplicação de estratégias para resolução de problemas em suas práticas escolares e vivências pessoais.

Outro projeto de apoio ao currículo desenvolvido nesse espaço virtual é o Redação Paraná,²⁰ plataforma de produção textual que trabalha de forma integrada com o professor. A inteligência artificial corrige a estrutura da língua (gramática) e o professor é responsável em corrigir a parte discursiva e subjetiva da redação elaborada pelo aluno.

O objetivo do Redação Paraná é oferecer ferramenta tecnológica adequada aos alunos para que possam elaborar produções textuais de qualidade, treinando, aperfeiçoando e melhorando tanto a parte escrita como o desenvolvimento de ideias e argumentação no texto, visando alcançar melhores resultados em futuras redações e avaliações externas como o Enem e vestibulares em geral. O público-alvo são alunos do ensino fundamental II (6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos) e do ensino médio (1^a, 2^a e 3^a séries) da rede pública estadual. Importante destacar que os estudantes possuem acesso, ainda, a diversos vídeos de apoio pedagógico tratando dos diferentes gêneros textuais.

O Seed participa do Programa de Inovação Educação Conectada,²¹ desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e estimular o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Nesse sentido, o Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais.

A dimensão curricular tem estado, em particular nos últimos anos, alinhada com a dimensão da avaliação, elemento cada vez mais presente no cotidiano da escola e das redes, seja por meio do sistema nacional de avaliação, seja dos sistemas próprios de estados e municípios. Tal situação requer profissionais da educação formados e preparados para atuar nesse novo contexto. O próximo tópico abordará esse tema essencial na gestão eficaz da aprendizagem.

²⁰ Disponível em: https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana.

²¹ Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>.

Profissionais da educação

Os profissionais da educação representam um dos pilares centrais da qualidade da educação. O Paraná possui em sua rede um total de 117.714 servidores, dos quais 84.286 são professores do ensino fundamental e 33.428 do ensino médio (IBGE, s.d.).

No final de 2021 foi aprovado, na Assembleia Legislativa do Paraná (Alep), reajuste salarial para a categoria, com vigência a partir de 2022. O reajuste apresenta impacto sobretudo para os professores em início de carreira. O piso da categoria passou de R\$ 3.730,00 para R\$ 5.545,00, um aumento de 48,7%. Todos os níveis de professores receberão reajustes escalonados, de 20% em média, com o topo da categoria recebendo um aumento de 10%, o que eleva os rendimentos de R\$ 10.900,00 para R\$ 12.000,00. A ideia subjacente ao reajuste foi tornar o salário inicial maior e mais competitivo, aumentando a atratividade da carreira docente no seu início, sobretudo profissionais jovens.²²

Nos últimos anos, o Paraná tem investido na oferta de formações pautadas nas avaliações da aprendizagem de âmbito nacional ou estadual. A proposta é trabalhar com os professores e gestores para interpretar os resultados e intervirem pedagogicamente para seu avanço.

Tal como os alunos, os docentes também contam com sua Escola Digital, no caso, a Escola Digital do Professor. Um dos pontos fortes do estado do Paraná é justamente o investimento na formação articulada dos profissionais da educação. Exemplo de iniciativas dessa natureza é o Grupo de Estudos Formadores em Ação,²³ projeto que oferece suporte para os profissionais da área por meio de formação em serviço, e também capacita docentes que desejem ser formadores. Durante a visita, foi observado que para o ano seguinte (2022) estava prevista a promoção de Jornadas trimestrais de estudos e aprofundamento das componentes curriculares.

²² A proposta contou com críticas do movimento docente. Como o reajuste não foi definido sobre o salário-base dos professores e, sim, sob a forma de duas gratificações, houve entendimento de ter havido um “achatamento” da carreira, pela possibilidade de desestímulo à progressão dos docentes. Disponível em: www.gazetadopovo.com.br/parana/novo-plano-carreira-professores-criticas-sugestoes-mudanca/.

²³ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao.

A proposta das Jornadas orienta-se para a análise e avaliação de concepções, metodologias e ferramentas educacionais relacionados com os documentos curriculares vigentes, bem como a elaboração e implementação de estratégias assertivas para potencializar a aprendizagem dos estudantes nos diversos contextos da rede estadual.

A organização da formação se dá por componentes curriculares e a cada encontro os professores terão debates mediados por um Professor Formador. Nas reuniões apresentam-se sequências didáticas previstas no currículo e a partir delas ocorrem os debates e a construção colaborativa de estratégias e do planejamento docente. Esses planejamentos deverão ser postos em prática com os estudantes e os resultados trazidos para o grupo de modo a fomentar a reflexão sobre a prática docente e a ressignificação do trabalho do professor.

No âmbito dessa iniciativa, a secretaria prevê alguns temas a serem trabalhados no ano de 2022: metodologias ativas, recursos educacionais digitais, avaliação para a aprendizagem, Projeto de Vida e gestão de sala de aula. Para cada um, a secretaria disponibiliza as datas das aulas e as ementas. Importante ressaltar que os materiais utilizados nas formações são elaborados pelos professores e pedagogos da rede pública estadual de ensino do Paraná que atuam nas equipes técnico-pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná.

Ainda em relação à formação continuada dos profissionais da educação, em especial de professores e gestores escolares, a Seed/PR conta com o Canal do Professor²⁴ no YouTube onde disponibiliza ampla e diversa galeria de videoaulas formativas para esses profissionais, que podem consultá-las por série e temática abordada. Esse espaço se revela como importante estratégia de formação continuada para os profissionais da rede que se encontram em serviço.

Nessa direção, a rede desenvolveu ainda o Espiral,²⁵ *podcast* que vai ao ar quinzenalmente com o intuito de promover um espaço de diálogo entre representantes da Seed/PR e agentes da sociedade. Nesse espaço são também apresentados casos de boas práticas desenvolvidas por professores da rede. Os assuntos abordados envolvem temas como inclusão, formação de

²⁴ Disponível em: www.youtube.com/channel/UCFPIwM0tgqzhSlm0U78AOxQ.

²⁵ Ouvir: <https://tinyurl.com/espisal-seed>.

professores, diversidade, tecnologia, entre outros. O objetivo do projeto é claro, a rede busca promover conversas em torno de temáticas importantes que envolvam a educação, valorizando as boas práticas e o trabalho desenvolvido por professores do estado, inserindo-os no debate nacional sobre temas importantes e emergentes.

No que se refere aos gestores escolares, o estado conta com o Setor de Gestão Escolar, responsável pelo assessoramento pedagógico aos estabelecimentos estaduais de ensino, formação continuada, análise de documentação e a organização do trabalho pedagógico. Inclui-se ainda no trabalho do setor a documentação e capacitação das Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs); da formação, documentação e capacitação de organizações estudantis; dos Conselhos Escolares; e de outros programas e representações diversas.

O estado possui uma Escola de Gestão²⁶ que oferece formações e orientações diversas para diversas áreas de governo, incluindo inovação, educação, liderança, ferramentas digitais, gestão e administração, sistema e legislação. No campo da educação, os gestores escolares contam com orientações administrativas e pedagógicas para direcionamento do trabalho realizado, assim como apoio e formações. O *Guia prático da gestão administrativa*²⁷ é um instrumento completo contendo orientações para gestores em todas as áreas de sua atuação. Completando essas orientações, o *Guia prático da gestão pedagógica*²⁸ focaliza conteúdos diversos pertinentes ao tema, tais como: educação integral, avaliação educacional; formação continuada; Educação de Jovens e Adultos (EJA), drogas e violência; educação diferenciada (relações étnico-raciais, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, instâncias colegiadas); Projeto Político Pedagógico (PPP); organização do trabalho pedagógico (OTP), dentre outros.

Como se viu, o Paraná conta com uma série de iniciativas que, articuladas, potencializam bons resultados. Para a realização da gestão qualificada

²⁶ Disponível em: Formação continuada (www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=422); Espaço virtual (www.ead.pr.gov.br/).

²⁷ Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1556.

²⁸ Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1557.

de processos e ações no âmbito do currículo, da avaliação, dos profissionais da educação e do regime de colaboração, o estado desenvolve um acompanhamento efetivo e próximo, tema a discutir no próximo tópico.

Acompanhamento

O acompanhamento dos processos educacionais é ponto forte da gestão estadual paraense. Para o secretário de Educação, um indicador importante nesse sentido é a frequência do aluno, uma expressão da atratividade da escola. Enquanto boas instituições educativas contam com a presença constante de seus estudantes, o aluno tem menor interesse por escolas pouco atrativas. Com foco neste objetivo, a secretaria tem investido em estratégias para acompanhamento das instituições escolares e seus alunos, mediante o uso de um aplicativo de celular, por meio do qual é feita a chamada diária dos alunos. O coordenador de Avaliação esclarece que a emissão de relatórios diários para os diretores de escola e equipes técnicas sobre a frequência estudantil colabora para uma busca ativa mais qualificada. Um dos objetivos estabelecidos para 2022 é “90% de frequência em todas as escolas” (coordenador de Avaliação, PR, 2021).

Para fazer face a esse desafio, o estado lançou o Programa Presente na Escola, um conjunto de ações de acompanhamento de frequência e combate ao abandono, que se desdobra em quatro estratégias:

1. *Monitoramento por meio do relatório de frequências dos estudantes:* o Registro de Classe Online gera relatórios diários de monitoramento da frequência dos estudantes. De posse do relatório, o diretor e a equipe pedagógica podem localizar os ausentes e realizar ações para resgatá-los e reinseri-los novamente na escola. Relatórios gerenciais diários, mensais e semanais subsidiam a secretaria para conceber estratégias para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, o clima de acolhimento na escola e o mapeamento de boas práticas pedagógicas e de gestão. Dessa forma, contribui-se para a permanência dos estudantes na escola, o sucesso no aprendizado e a consequente conclusão de sua escolaridade;

2. *Identificação e compartilhamento de boas práticas*: o Departamento de Programas para Educação Básica e o Departamento de Acompanhamento Pedagógico têm como um dos seus focos a identificação e a disseminação de boas práticas;
3. *Monitoramento para a melhoria da prática pedagógica (aprendizagem do aluno) e da gestão escolar, envolvendo diretores e pedagogos, por meio de tutoria pedagógica para diretores e pedagogos*: reuniões semanais entre tutores pedagógicos e gestão escolar para discutir ações, encaminhamentos e formas de implementação, incluindo boas práticas que inspirem usos no contexto escolar.

O processo de Tutoria Pedagógica se organiza a partir de encontros onde as equipes pedagógica e diretiva das escolas recebem acompanhamento pedagógico e formações continuadas da secretaria. O foco é o desenvolvimento pedagógico. A missão do programa é transformar a educação paranaense por meio do acompanhamento pedagógico das equipes gestoras, realizando a formação continuada em serviço e fortalecendo a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem, redução do abandono e reprovação. O setor responsável por esse processo é o Departamento de Acompanhamento Pedagógico, ligado à Diretoria de Educação;

4. *Articulação dos desdobramentos com a rede de proteção*: considerando os casos de abandono com motivações externas à escola, a rede criou o Sistema Educacional da Rede de Proteção visando a proteção da criança e do adolescente no combate ao abandono escolar. A Rede de Proteção, que conta com diversos órgãos, deverá ser acionada após esgotados todos os esforços da escola e após constatadas cinco faltas consecutivas ou sete alternadas em 60 dias letivos.

Apesar do forte investimento no acompanhamento da rede, durante a pandemia houve dificuldades comuns às escolas que afetaram o desenvolvimento desse processo. Os principais problemas foram a assistência e o acompanhamento das atividades dos estudantes que não possuíam acesso à internet e utilizavam as atividades impressas.

A nossa preocupação sempre foi grande porque tinha material impresso para aquele aluno que tem mais dificuldade de acompanhamento, [...] são os que menos receberam conhecimento. Aí tinham as Trilhas de Aprendizagem que a sede oferecia, a própria Aula Paraná na TV, que o aluno tinha possibilidade de fazer. Então, tudo isso era material que dava subsídio para o aluno, mas aí assim, depende do que o aluno vai fazer, como a educação sempre dependeu do aluno protagonista, mas nesse caso ele era... era fundamental o interesse dele, e se não houve esse interesse dele e da família, daí ficou mais difícil. [diretor do CE Prof. Narciso Mendes, PR, 2021]

Como tem se visto ao longo do texto, a dimensão do acompanhamento perpassa todas as outras. É necessário que a rede estabeleça estratégias de acompanhamento associadas ao currículo, às avaliações, às formações dos profissionais da educação, ao regime de colaboração e aos estudantes, sobretudo aqueles com maior dificuldade. Assim, destaca-se a importância de a rede assumir um comportamento comum, ainda que haja respeito pelas questões específicas de cada escola e região. Um comportamento alinhado:

[...] se você pensar num comportamento de rede, e é isso, eu insisto muito, já briguei muito [...], assim, o comportamento de rede, ele não pode permitir que eu tome uma decisão porque a minha tutora disse isso e o outro tutor falou outra coisa para outro diretor, é preciso alinhamento, um comportamento de rede. [diretor do CE Prof. Narciso Mendes, PR, 2021]

Regime de colaboração

A partir das entrevistas com equipes da Seed/PR, foi possível perceber que a dimensão do regime de colaboração na educação atravessa diferentes tipos de ação, de transporte, merenda, formação, avaliação, produção de materiais, acompanhamento etc.

[...] a gente tem ações relacionadas à produção de material, à produção e distribuição de material para os nossos municípios. A gente tem a questão das avaliações diagnósticas, e as avaliações quanto ao rendimento acadêmico dos

estudantes mesmo, tem uma questão da formação dos professores dos nossos municípios, e a disponibilização dos nossos recursos tecnológicos, as ferramentas que a gente utiliza no estado, e disponibiliza para as nossas secretarias. [Núcleo de Cooperação Pedagógica, entrevistado 1, PR, 2021]

Uma das iniciativas criadas com o objetivo de fortalecer essa dimensão foi o programa Educa Juntos,²⁹ antes referido, uma parceria entre o Governo do Estado do Paraná e as prefeituras municipais, por meio da Seed/PR e das Secretarias Municipais de Educação (SME). Seus objetivos são ampliar o suporte técnico e pedagógico aos municípios, bem como promover ações colaborativas na educação, a fim de contribuir para melhoria da qualidade da oferta do ensino a todos os estudantes das redes públicas de ensino do Paraná. Os objetivos do programa Educa Juntos são:

- Promover educação de qualidade para os estudantes da rede pública por meio de ações conjuntas com os municípios;
- Fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios para superar a fragmentação das políticas públicas educacionais com vistas ao pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade;
- Priorizar a melhoria da aprendizagem dos estudantes matriculados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, propondo práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo ao longo de todas as etapas da educação básica, com ênfase na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental;
- Promover medidas que assegurem a integração das etapas da educação básica para evitar a ruptura no processo educacional do estudante, garantindo-lhe a autonomia e o desenvolvimento integral;
- Ofertar formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, como processo permanente e constante de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a assegurar ensino de qualidade aos estudantes da rede pública;

²⁹ O programa Educa Juntos foi instituído pelo Decreto Governamental nº 5.857, de 5 de outubro de 2020.

- Disponibilizar material de apoio pedagógico e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saep) para as redes municipais de ensino;
- Compartilhar práticas inovadoras e estratégias relacionadas com a gestão da educação com as redes municipais de ensino;
- Promover ações de reconhecimento para as redes municipais de ensino com os maiores resultados e maiores incrementos na aprendizagem dos seus estudantes.

O Educa Juntos também disponibiliza material de apoio didático³⁰ produzido com o objetivo de subsidiar o trabalho de alfabetização no estado do Paraná, fortalecendo as ações dos docentes nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. O material está pautado em uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, compreendendo o desenvolvimento por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, em contextos de letramento, trazendo para professores e alunos estratégias de aprendizagem, encaminhamentos de planejamento e avaliação. Sobre esse processo de formação e organização do material didático do projeto, a secretaria observa que o apoio com material didático se justificou tendo em vista diferentes situações no estado, onde alguns compram materiais e outros utilizam aqueles do PNLD, lembrando que há aqueles com maiores dificuldades para o desenvolvimento de estratégias metodológicas. Nas palavras de um membro da equipe do Núcleo de Cooperação Pedagógica:

Então, construímos esse material, uma releitura de um material do estado de São Paulo, a gente fez parceria com universidade e com secretarias municipais. A partir da elaboração do material, foi feita uma formação, porque material por material a escola tem [...] mas o que que o professor precisa? Saber como utilizar esse material, como o material ser realmente um recurso, uma estratégia para a melhoria da aprendizagem. [Núcleo de Cooperação Pedagógica, entrevistado 2, PR, 2021]

A secretaria observa que as formações promovidas no âmbito do programa estão sobretudo associadas ao currículo e ao alcance de resultados. E a partir das formações e orientações são traçados, por exemplo, planos de ação.

³⁰ Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Material-de-Apoio-Didatico.

[...] além de discutir os resultados, fazer um plano de ação, então você tem os resultados aqui, os estudantes estão no nível x, para ele passar para o outro nível, até chegar no nível adequado de leitura, quais são as ações que o professor precisa desenvolver em sala de aula? A gente não tinha naquele momento condições de fazer a formação para os professores, então nós fizemos formação para os coordenadores municipais, para que eles fizessem nos seus municípios o repasse. Como era um ano que a gente iniciava também a implantação da BNCC, do Referencial Curricular do Paraná, que foi construído a partir da BNCC, teve uma formação para formadores, cada município mandava um grupo de formadores. [Núcleo de Cooperação Pedagógica, entrevistado 1, PR, 2021]

Outra iniciativa da Seed/PR nessa direção foi a realização do Seminário de Cooperação Pedagógica com Municípios. O evento contou com a participação de prefeitos, secretários municipais de Educação, coordenadores pedagógicos de Secretarias Municipais de Educação, chefes, assistentes e técnicos pedagógicos dos 32 Núcleos Regionais de Educação. O seminário teve como objetivo apresentar ações de apoio aos municípios no ano de 2022 e subsidiar as secretarias municipais de educação quanto às possibilidades de reorganização pedagógica, considerando o cenário causado pela pandemia da Covid-19, para a retomada da aprendizagem dos estudantes.

O evento contou, ainda, com a participação de um técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação que aderiu ao Sistema Educacional da Rede de Proteção (Serp). Essa formação teve como objetivos subsidiar as secretarias municipais de educação com formação, quanto à organização pedagógica das instituições educacionais, visando minimizar os impactos educacionais causados pela pandemia da Covid-19 e capacitar os técnicos das secretarias municipais de educação para uso do Serp como ferramenta para dar celeridade às ações da Rede de Proteção no combate ao abandono escolar.

Outra parceria importante entre a Seed/PR e os municípios é o transporte escolar, iniciativa implementada por meio do Departamento de Transporte Escolar, vinculado à Diretoria Técnica da Seed/PR, da Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar).³¹ A este compete um conjunto de ações,

³¹ Disponível em: www.fundepar.pr.gov.br/Pagina/Departamento-de-Transporte-Escolar.

como: a gestão do Plano do Transporte Escolar no Estado (PTE), acompanhamento e orientação sobre a oferta e a qualidade do serviço de transporte escolar aos alunos da rede estadual de ensino, entre outros.

Considerando o registro sobre os temas destacados, o próximo tópico apresenta outras observações sobre o que foi visto no estado do Paraná, incluindo processos estratégicos associados à gestão eficaz e reflexões que complementam a análise.

Outras observações

Com base no que se viu no Paraná, é possível afirmar que a proposta de gestão do estado do baseia-se numa pedagogia com soluções tecnológicas. Com identidade bem demarcada, a gestão se organiza a partir de processos estratégicos, alicerçados no seu Mapa Estratégico orientador dos processos em desenvolvimento no estado. No currículo, o foco é na aula, na gestão pedagógica e em garantir a frequência como indicador de atratividade da escola. Na dimensão avaliativa observa-se uma “cadeia produtiva” orientada por dados. Com sistema próprio de avaliação e adepto das avaliações nacionais, o Paraná tem investido na utilização dos indicadores para nortear sua proposta pedagógica. Em relação aos profissionais da educação, observa-se significativo esforço no campo da formação e produção de materiais orientadores, que se dá inclusive no apoio aos municípios, mediante o regime de colaboração. O acompanhamento é uma das dimensões mais fortes do estado e perpassa as práticas associadas a todas as demais dimensões apresentadas.

Piauí

A visita ao estado do Piauí ocorreu entre 22 e 26 de novembro de 2021, período em que foram realizadas 15 entrevistas que, juntas, totalizaram 13h15min14s de gravação. As entrevistas foram previamente agendadas pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc/PI). Além disso, foram realizadas visitas e aplicação de entrevistas com gestores e professores de duas escolas públicas da rede.

O trabalho de campo permitiu perceber que nessa unidade federada a educação é compreendida como um projeto de Estado, com perspectiva de inclusão de jovens e adultos e expansão do ensino superior para todos os municípios do estado. Diversas iniciativas de longo prazo vêm sendo desenvolvidas desde gestões anteriores que conectam esse objetivo maior com as ações desenvolvidas pela Seduc do Piauí.

Quanto à sua organização administrativa, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/PI) está estruturada em 1) Superintendências (Institucional; de Gestão; de Ensino; e de Ensino Superior); 2) Unidades de Diretorias (Administrativa; Financeira; de Gestão de Pessoas; de Planejamento; de Educação Profissional, Alfabetização, Inclusão e Diversidade; de Ensino-Aprendizagem; e de Gestão e Inspeção Escolar); 3) Assistência de Serviços; 4) Assessoria Técnica; 5) Coordenações; 6) Supervisões; e 7) Gerências Regionais de Educação (GRE), sendo, ao todo, 21, distribuídas entre capital (quatro), e interior (17).

A partir da pesquisa de campo e das consultas realizadas no *site* da secretaria, observou-se uma equipe empenhada na consolidação da educação como um projeto de Estado, conforme sinalizado em depoimentos colhidos ao longo do trabalho. O grupo então na gestão estava composto por lideranças de perfis diferenciados, incluindo quadros de administrações anteriores. O foco do então secretário de Educação³² estava associado à implementação de uma política orientada por soluções tecnológicas para toda a rede de ensino. Algumas medidas no campo da avaliação integram esse processo.

Avaliação

Desde 2011, o Piauí possui um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi). Seu objetivo é “avaliar o desempenho dos estudantes atendidos pela rede estadual de ensino nos aspectos pedagógicos, por meio de testes de desempenho cognitivo, e nas dimensões

³² Ellen Gera de Brito Moura, então secretário de educação do estado do Piauí, é bacharel em ciência da computação pela Universidade Estadual do Piauí (2003), especialista em tecnologias para *Web* e mestre em ciência da computação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Foi coordenador de Ensino Híbrido do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

de clima escolar e condições socioeconômicas, por meio dos questionários contextuais”.³³

Nós modernizamos até mesmo a tecnologia de resultados do Saepi. Enquanto hoje uma avaliação padrão é feita com gabarito impresso, por exemplo, aqui no estado nós implementamos uma avaliação ainda mais “granularizada”, que é o que a gente chama de AGI (Avaliação Global Integrada). E tem o nosso Saepi que é maior. [...] Com isso a gente vai combinando a AGI com o Saepi e com o que a gente tem do Saeb e com o resultado que a gente tem do acompanhamento de rendimento dos estudantes da nossa plataforma de acompanhamento educacional que é o Eseduc, que é o nosso sistema corporativo que acompanha as escolas. [secretário de Educação, PI, 2021]

Como já se viu em relação ao Paraná, o principal parceiro do estado na avaliação externa é CAEd/UFJF.³⁴ A avaliação tem caráter censitário para estudantes matriculados e concluintes do 6º e 9º anos do ensino fundamental e também da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. São avaliados conhecimentos em língua portuguesa — procedimentos de leitura — e matemática. Para divulgação e uso de resultados no âmbito da rede e das escolas, a Seduc/PI concebeu uma plataforma de avaliação e monitoramento com o objetivo de apoiar os gestores, sendo disponibilizadas estratégias diversas que contribuem para uma apropriação pedagógica dos resultados.

O secretário de Educação destaca a importância das avaliações para a consolidação da gestão por resultados, que permitem analisar as estratégias com resultados positivos e o que precisa ser repensado. Em entrevista, uma gerente regional (GRE 5) confirmou tal compreensão indicando que as mudanças nos últimos anos tiveram por objetivo direcionar o olhar da secretaria para questões prioritárias e intervenções necessárias:

[...] a avaliação, tanto no aspecto interno quanto no externo, tem trazido grandes contribuições para que o estado tenha uma visão de rede muito ampla do ensino e da aprendizagem dos nossos alunos. Inclusive, dentro da Secretaria, a partir

³³ Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/programa>.

³⁴ Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepe-pi.html>.

dessa necessidade, foi criada uma coordenação específica de avaliação que tem pensado todas essas questões e é feito as orientações para rede de como que a gente pode estar utilizando a avaliação para a promoção do aluno e não para a reprovação, digamos assim. Ela está a serviço para que esse aluno possa usufruir dela para melhorar cada vez mais, e a escola também e seus profissionais. [GRE 5, gerente regional, PI, 2021]

Para os dirigentes, a atenção para a formação docente como pilar central do processo de ensino e aprendizagem e a criação de uma coordenação específica dentro da estrutura da Seduc/PI com foco no processo avaliativo expressam o lugar que as avaliações externas têm gradativamente ocupado no estado.

O trabalho de campo permitiu observar elementos importantes associados ao perfil e formação dos profissionais da educação. Os entrevistados chamam atenção, por exemplo, para um novo perfil requerido aos gestores. Se antes, eram requeridas características associadas a um perfil mais administrativo, hoje o desafio requer uma gestão voltada para a aprendizagem.

Para a realização da avaliação, o CAEd disponibiliza, para português e matemática, cadernos de questões para alunos do 2º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio. Para os demais componentes curriculares, a própria secretaria realiza oficinas de elaboração de questões orientando os professores para a utilização do currículo priorizado do estado.

Os professores elaboram as questões, de acordo com as habilidades, maior desafio para os estudantes. A avaliação é aplicada tanto no formato impresso quanto digital. Os resultados são disponibilizados no Mobi Educa-me, plataforma utilizada pela secretaria para monitoramento. A plataforma possibilita devolutiva da rede, por GRE, por escola e por estudante. Todas as escolas da rede, seus gestores e professores têm acesso à plataforma. Estes últimos, inclusive, utilizam a ferramenta para lançar/disponibilizar as provas.

O processo de socialização dos resultados é realizado pela secretaria em três momentos: 1) com a equipe central da Seduc; 2) com a GRE; 3) no Canal Educação, para ampla difusão. Recorre-se ainda à estratégia de envio de um relatório impresso dos resultados para todas as GRE, por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), veículo de comunicação oficial do estado. A secretaria tem se utilizado ainda das Caravanas Pedagógicas, iniciativa de mobilização de equipe da Seduc/PI que se direciona para as GRE e visita

escolas para apresentar os resultados e as intervenções que precisam ocorrer diante do diagnóstico realizado.

As devolutivas das avaliações são organizadas em duas dimensões: 1) estatística: apresentando os percentuais de participação; 2) pedagógica: analisando as habilidades que demandam maior atenção e mapeando as intervenções que podem ser realizadas. O uso da tecnologia e a adoção de plataformas de acompanhamento e monitoramento dos resultados no Piauí têm se revelado estratégia importante para a melhoria da qualidade da educação do estado. Com a pandemia da Covid-19, os principais desafios às avaliações foram a consolidação das habilidades e a confiabilidade dos resultados. Isso porque os resultados permitiram perceber que nem todas as habilidades estão consolidadas, como o depoimento da técnica do setor permite observar:

A gente nem pode garantir que, realmente, o resultado que está lá é a realidade dos nossos estudantes. E outra coisa também, como a gente fez a avaliação *on-line*, a gente não tem garantia de que realmente o que está lá reflete o aprendizado dos estudantes, porque como eles estavam em casa, a gente não tem garantia de que eles não colaram, usaram alguma forma de pesquisa. [técnica de Avaliação e Ensino, PI, 2021]

Com o objetivo de assegurar a uniformidade de procedimentos relacionados com a avaliação da aprendizagem, em todas as escolas da rede estadual de ensino do Piauí e a interação entre os diferentes tipos de avaliação realizados na escola, a Seduc/PI elaborou o documento “Sistemática de avaliação: diretrizes técnico-normativas para a sistematização da avaliação da aprendizagem da educação básica da rede pública estadual”.³⁵

A proposta das Diretrizes é estabelecer subsídios legais, pedagógicos e operacionais para a efetivação do processo de avaliação da aprendizagem, como processo contínuo e sistemático, alinhado às Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Ensino do Piauí. O documento aborda aspectos operacionais relativos ao registro, aplicação de instrumentos, critérios para aprovação e recuperação. Essa discussão remete ao tema do currículo, aprofundado na seção a seguir.

³⁵ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/38/tecnico-normativas-para-sistematizacao-da-avaliacao/.

Currículo

Como os demais estados integrantes da pesquisa, o Piauí possui um histórico de orientações curriculares, que remonta a 2013³⁶ e passaram por atualizações a partir da implementação da BNCC em 2018, com a introdução de novas normativas curriculares.

A Seduc/PI, em diálogo com os documentos nacionais, conta com diversas orientações próprias, das quais é oportuno destacar cinco: as Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí,³⁷ as Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental, Currículo do Piauí para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Currículo Priorizado do Ensino Médio³⁸ e o Currículo do Novo Ensino Médio — Caderno 01.³⁹

O Currículo Priorizado é um documento orientador que apresenta um conjunto de habilidades a desenvolver nas áreas de conhecimento do ensino médio. Foi concebido no contexto da pandemia e da busca de soluções orientadas para um trabalho pedagógico com foco na redução das desigualdades. Está organizado com base em critérios de: Progressão das Aprendizagens; Abordagem interdisciplinar; Aprendizagens Significativas; Equilíbrio entre áreas e componentes curriculares; Contextualização com as realidades globais, territoriais e locais.

Em complementação ao Currículo Priorizado, foi lançado o Currículo do Novo Ensino Médio — Caderno 01 (ago. 2021). Nele são apresentados os itinerários formativos: Projeto de Vida, Trilhas de aprendizagem e Eletivas. Encontra-se em fase de implantação na rede o itinerário formativo Formação Técnica e Profissional.

As Diretrizes Curriculares representam um esforço conjunto de todos os segmentos da gestão estadual para estabelecer padrões básicos de aprendizagem para o ensino fundamental e o ensino médio.⁴⁰ Seu objetivo é

³⁶ Os documentos curriculares anteriores à proposta curricular atual foram: Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí: Ensino Fundamental e Ensino Médio; Diretrizes Técnico-Normativas para Sistematização da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual: Sistemática de Avaliação; Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental: Caderno 1 (Cenpec, 2015).

³⁷ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/3/curriculares-da-educacao-basica-seduc-pi/.

³⁸ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/44/curriculo-priorizado-ensino-medio/.

³⁹ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/48/curriculo-novo-ensino-medio-caderno-01/.

⁴⁰ Esta iniciativa é uma das ações previstas no projeto de cooperação técnica MEC-PNUD-Seduc/PI.

redirecionar as práticas escolares por meio do alinhamento das concepções relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem. O documento aborda os procedimentos e fundamentos metodológicos, as matrizes com as aprendizagens esperadas, os conteúdos disciplinares e a sistemática de avaliação do desempenho escolar.

As Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental⁴¹ apresentam os conteúdos das disciplinas por ano/série, abordando: o que deverá ser aprendido; o que deverá ser ensinado; como deverá ser ensinado; e o que deverá ser avaliado.

O Currículo do Piauí para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental⁴² foi elaborado a partir de estudos e discussões com um corpo técnico especializado na construção de currículo. A partir da homologação da BNCC (2017), o estado do Piauí, seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, constituiu comissões de governança e execução, responsáveis pela discussão, construção e implantação do novo currículo para a educação básica, particularmente, a educação infantil e o ensino fundamental. O trabalho foi realizado em regime de colaboração com as redes municipais, estadual e privada, as quais têm contribuído com o processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC.

Os entrevistados destacam a importância de se pensar um currículo próprio para o estado e atribuem os avanços em curso na área à formação do corpo técnico e pedagógico da Seduc/PI:

Falar da implementação curricular no estado do Piauí é trazer à tona essas nuances, que antes eram dispersas pela própria estrutura educacional do país. E aí com a oportunidade da elaboração de um documento próprio, com a discussão desse documento em todas as áreas, em todos os componentes, de todos aqueles que estão ligados à educação, a gente pode perceber que esse processo compartilhado trouxe uma identidade para esse momento que nós estamos vivendo aqui no estado. [...] Esse investimento que o estado do Piauí tem realizado nos últimos anos, nos últimos tempos com relação à formação, à

⁴¹ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/39/matrizes-disciplinares-do-ensino-fundamental/.

⁴² Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/42/curriculo-do-piaui/.

formação do seu corpo técnico, e aí entra a própria secretaria, as parcerias que foram firmadas, com o Instituto Unibanco, com a Fundação Lemann, com a própria FGV, enfim, com todos esses entes que têm, de certa forma, colaborado e ajudado o estado do Piauí a criar uma identidade formativa. [GRE 5, gerente regional, PI, 2021]

O Currículo do Piauí apresenta ações a serem implementadas em todas as escolas visando o desenvolvimento das competências e habilidades propostas de todos os estudantes, considerando as distintas realidades. Nessa perspectiva, o documento aponta como fundamental, entre outros aspectos: (1) a formação de professores como o maior desafio; (2) desconstrução da resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo; (3) formação de professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, enfatizando a cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; (4) adoção de um ensino com foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; (5) flexibilização curricular contemplando a diversidade regional e cultural, considerando as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar de Quilombolas, Educação para estudantes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação de Crianças em Situação de Itinerância, Educação Básica nas escolas do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Básica Especial e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana). Registram-se no documento, ainda, a dinâmica de desenvolvimento do currículo e o requisito de explicitação na Proposta Pedagógica de cada escola e de como dar-se-á sua realização. (Silva, 2019).

Ainda sobre a dimensão curricular, é importante destacar que diante do cenário de suspensão das atividades educacionais presenciais na rede pública estadual de ensino do Piauí em função da pandemia entre 2020 e 2021, a Seduc/PI⁴³ apresentou dois documentos intitulados Priorização Curricular para o Ensino Fundamental Anos Finais⁴⁴ e Priorização Curricular para o

⁴³ Esta decisão foi amparada pelo Decreto nº 18.913, de 30 de março de 2020, e das portarias Seduc-PI/GSE/ADM nº 115/2020 e Seduc-PI/GSE nº 228/2020.

⁴⁴ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/43/curriculo-priorizado-ensino-fundamental-anos-finais/.

Ensino Médio.⁴⁵ O objetivo foi assegurar os direitos de aprendizagens e, conseqüentemente, ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Para cumprir esse objetivo, realizou-se estudo e debateu-se de forma sistematizada com a equipe de especialistas da Seduc PI de diversos setores e em especial a Coordenação de Avaliação e Currículo Educacional sobre o documento vigente. A reflexão focalizou os parâmetros com orientação das habilidades cognitivas bimestralizadas, além de estudos sobre os temas que, no cenário pandêmico, se revelaram desafios com impacto direto no contexto educacional.

Os documentos de priorização curricular foram construídos considerando a progressão das habilidades, observando o contexto, bem como a interdisciplinaridade. Fundamentam-se em estratégias de ensino baseadas nas concepções pedagógicas reflexivas e críticas, pelas quais se pode interpretar e intervir sobre a realidade, promover a interação entre as pessoas de forma segura e valorizar a construção do conhecimento, os saberes e as situações de aprendizagem, valorizando a vida, garantindo os direitos de aprendizagem.

Para construir o Currículo do Piauí e fazer chegar a educação a todos os cidadãos piauienses, a Seduc/PI utiliza o Canal Educação,⁴⁶ criado com o objetivo de atender ao desafio de levar educação de qualidade às comunidades de difícil acesso. A iniciativa funciona como um Programa de Mediação Tecnológica presente em todo o estado, por meio de 384 escolas distribuídas na zona urbana e rural, além de comunidades quilombolas e presídios. O objetivo é qualificar a oferta da educação básica, com mediação presencial, nas modalidades de ensino médio regular e profissional, elevando o índice de escolarização, a inclusão social e a continuidade dos estudos.

As aulas do Programa Canal Educação são transmitidas via satélite, a partir do estúdio instalado em Teresina, e recepcionadas em tempo real pelas escolas com *kits* tecnológicos, possibilitando interatividade entre professor e aluno. As aulas são ministradas por professores especializados em cada área do conhecimento, em conjunto com professores mediadores e assistentes capacitados para orientar e aprofundar os conteúdos ministrados. Um exemplo de formação oferecido pelo Canal é o “Mais Aprendizagem”:

⁴⁵ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/44/curriculo-priorizado-ensino-medio/.

⁴⁶ Disponível em: www.canaleducacao.tv/.

No Mais Aprendizagem o diferencial é esse [...] Não é só formação técnica, mas também humana [...] é a preocupação com o outro, dessa troca, quando eles vêm no grupo compartilhar práticas exitosas, de mostrar que está usando o que nós estamos propondo ali, no dia a dia deles, está fazendo diferença. [formadora, Equipe Mais Aprendizagem, PI, 2021]

Além das transmissões das aulas, o Canal Educação desenvolve atividades educativas, culturais, lúdicas e informativas, tais como: *workshops* profissionais; videoconferências informativas e capacitações; disponibilização do espaço para outras instituições para reuniões e palestras, utilizando o IPTV; e realização de eventos em geral por videoconferência.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2021, a rede estadual do Piauí conta com um total de 216.952 matrículas na educação básica, das quais 26.004 são de oferta em tempo integral, o que representa 12% das matrículas nessa modalidade. Considerada a distribuição das matrículas estaduais por etapa da educação básica em tempo integral, são 4.698 alunos no ensino fundamental e 21.306 no ensino médio.

Aspecto que merece destaque no estado é a atenção com a Educação de Jovens e Adultos e com a expansão da educação superior a todos os municípios do Piauí. Para o desenvolvimento de tais prioridades, dois projetos estratégicos orientam a gestão educacional do Piauí: o Programa Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)⁴⁷ e a Universidade Aberta do Piauí (Uapi).⁴⁸ O AJA tem o objetivo de alfabetizar 200 mil jovens e adultos do Piauí nos anos de 2021 e 2022. A Uapi é um programa de ensino voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no estado do Piauí, por meio de estratégias de inovação tecnológica.⁴⁹

Essas ações refletem o fato de que o estado do Piauí tem dedicado atenção prioritária à melhoria do seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e à redução das desigualdades. O investimento em educação é parte desse processo, mediante o fortalecimento de iniciativas diversas como as duas mencionadas no parágrafo anterior. Feitas essas considerações sobre a di-

⁴⁷ Disponível em: <https://seduc.pi.gov.br/proaja>.

⁴⁸ Disponível em: <https://nead.uespi.br/uapi>.

⁴⁹ A Uapi foi criada por meio do Decreto nº 16.933. de 16 de dezembro de 2016.

mensão do currículo no estado do Piauí, serão apresentadas as percepções obtidas acerca dos profissionais da educação.

Profissionais da educação

O Piauí possui em sua rede um total de 45.357 docentes na educação básica, dos quais 9.175 são da educação infantil, 28.225 do ensino fundamental, e 10.964 do ensino médio. Além disso, possui 4.651 gestores escolares (Inep, 2019).

Como outros estados brasileiros, o Piauí tem priorizado a melhoria dos planos de carreira e da valorização. Ao longo dos anos, vem sendo cumprida a política do Piso Nacional do Magistério. Quando realizado o trabalho de campo no estado, o menor salário pago a um professor da rede estadual era de R\$ 3.845,63.⁵⁰

Ainda sobre a questão da carreira, o Piauí conta com seleção interna para composição de banco de gestores escolares, o que revela preocupação com escolha técnica para o cargo. O estado lança edital,⁵¹ apresentando critérios diversos para inscrição que visam assegurar o preenchimento de requisitos necessários ao exercício do cargo de gestor.

À semelhança do que se viu no Paraná, o estado elaborou um documento denominado Marco de Gestão Escolar do Piauí,⁵² com detalhamento conceitual e indicações práticas sobre a gestão escolar na rede. O documento apresenta orientações sobre os desafios estruturais da educação, liderança pedagógica, convivência e gestão democrática, recursos pessoais e desenvolvimento de pessoas, e gestão administrativo-financeiras.

Outro ponto importante em relação aos profissionais da educação é a formação. A Seduc/PI compreende que esse é um dos pilares centrais no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação continuada

⁵⁰ Em março de 2022, portanto, fora do período de coleta de dados da pesquisa de campo, a Assembleia Legislativa do Piauí (Alepi) aprovou projeto de novo valor do piso salarial para os profissionais do magistério da educação básica e tratou da incorporação do valor do auxílio-alimentação aos vencimentos dos servidores efetivos dos cargos de magistério e de apoio técnico administrativo.

⁵¹ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/editais/listar/800.

⁵² Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/f24380f6-c610-417c-bc59-607461f63f8f/>.

de professores é concebida como uma política de Estado, essencial para a profissionalização e a valorização da carreira docente.

Com o objetivo de valorizar a formação dos profissionais da educação, em 2015, o estado criou o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Sua finalidade está associada à promoção de formação continuada dos profissionais em serviço, na sala de aula, na escola, sem a necessidade de seu deslocamento, ao mesmo tempo que se orienta pela ideia de pensar a formação “por” professores “para” professores, com uma linguagem acessível com foco nos desafios da sala de aula.

Um exemplo das iniciativas desenvolvidas pelo Centro é o programa de formação continuada para professores da rede estadual de ensino, intitulado Chão da Escola, que tem sido uma das pautas prioritárias da Seduc/PI. A dinâmica das formações do Chão da Escola é norteada pelo seguinte fluxo: a Unidade Técnica do Chão da Escola (Utece) forma os coordenadores de Ensino das 21 Gerências Regionais, e estes se tornam multiplicadores junto aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez, levam a formação ofertada pelo programa para a escola onde atuam.

Os coordenadores de ensino são formados em encontros presenciais e periódicos, conforme cronograma estabelecido pela coordenação geral do Chão da Escola. Nesses encontros, são discutidas temáticas pertinentes e relacionadas com o Pacto pela Aprendizagem,⁵³ que nasceu da necessidade de aglutinar as diversas ações de curto, médio e longo prazo, desenvolvidas pela Seduc com o objetivo de atingir as metas do Ideb.

Outra iniciativa de formação continuada para os profissionais da educação é o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PRO Alfabetização), que demanda mobilização para a realização das estratégias formativas.

Nós temos a equipe de formação estadual, que são 14 pessoas, e nós temos 9 formadoras estaduais. Então essas 9 formadoras estaduais levam a formação para a equipe regional. Então nós temos 21 coordenadores e nós temos 42 formadores por GRE, por gerência regional. Essa regional vai levar a formação para o

⁵³ “O Pacto pela Aprendizagem consiste em um conjunto de ações de curto, médio e longo prazo que trabalham com a perspectiva de mudar o cenário da educação. O objetivo é alinhar as diversas ações já desenvolvidas pela Seduc, avançando ainda mais na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos da rede, através de um acompanhamento e apoio pedagógico as escolas” (Seduc/PI, 2017:s.p.). Mais informações: www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/5599.

municipal [...] cada GRE tem os seus municípios jurisdicionados, então eles vão formar a equipe municipal daqueles municípios que são jurisdicionados a ela. É uma cascata mesmo. E aqueles coordenadores e formadores municipais levam lá para o município. Eles levam para o chão da escola. Então eles vão formar os professores e o programa também oferece a formação de gestão. Então nós temos os coordenadores que formam a gestão: vão formar o secretário municipal, vão formar os gestores escolares. E a equipe de formação pedagógica vai formar os professores do ciclo de alfabetização e educação infantil. Então, essa articulação acontece em cascata, vai passando de um para o outro. [coordenadora estadual do PRO Alfabetização, PI, 2021]

Em relação ao PRO Alfabetização, a Seduc/PI destaca a permanente necessidade de aprimorar a articulação entre as redes de ensino, no que se refere ao fortalecimento das políticas de formação e regime de colaboração por meio da formação continuada de professores. Para tanto, são feitos diagnósticos frequentes das necessidades de formação dos professores de todas as redes de ensino. Segundo a coordenadora desta iniciativa, para obter os resultados esperados, é importante haver um constante monitoramento e avaliação do processo formativo.

O destaque dado pelo estado à formação de profissionais da educação, em particular professores e gestores, tem colaborado para o avanço gradativo dos resultados estaduais e municipais. A equipe da secretaria associa tal ênfase à melhoria do desempenho da rede.

[...] hoje nós podemos apresentar um resultado significativo de aprendizagem que tem por base a formação do seu corpo técnico, e aí entra a secretaria, as regionais de educação (...) a gente percebe que a formação de coordenadores pedagógicos, a formação de gestores, que é algo fundamental, que o estado tem trabalhado ao longo dos últimos anos com bastante ênfase. E não só a formação profissional desse gestor, mas principalmente a formação voltada para o gerenciamento da aprendizagem. [GRE 5, gerente regional, PI, 2021]

Além de eleger a formação continuada como foco prioritário de atenção, o estado direciona seus esforços a uma política de acompanhamento junto às redes, escolas, gestores, professores e alunos.

Acompanhamento

Diante da centralidade das avaliações externas no âmbito das redes públicas brasileiras, o estado do Piauí desenvolveu uma plataforma de avaliação e monitoramento com o objetivo de apoiar os gestores — da rede e das escolas — na divulgação e no uso dos resultados produzidos no âmbito do Saepi. Conforme referido no tópico sobre avaliação, a plataforma é importante estratégia de monitoramento do trabalho das escolas por parte da equipe técnica da Secretaria.

A Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Piauí,⁵⁴ instrumento concebido em parceria com o CAEd, disponibiliza acesso aos resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações somativas e formativas, indicadores de qualidade e oferta da educação básica, no Brasil e no estado. Oferece ainda ferramentas para elaboração e monitoramento de projetos e programas educacionais. Além disso, conta com um ambiente de desenvolvimento profissional voltado à interpretação e ao uso dos indicadores publicados nessa plataforma.

A plataforma dispõe de um conjunto de recursos e ferramentas que dão suporte à secretaria, às regionais, às escolas e aos estudantes, desde a aplicação dos testes até a devolutiva e apropriação dos resultados, se materializando como um instrumento de monitoramento importante para avanço da qualidade da educação no estado. Possibilita que o aluno realize os testes; as escolas e a secretaria monitorem sua realização; e que, posteriormente, os atores educacionais tenham acesso aos resultados alcançados. Entre os serviços disponíveis na plataforma, estão: orientações pedagógicas; itens e referências curriculares; desenvolvimento profissional; e resultados do Saepi.

Com o retorno das atividades presenciais no estado, após o período de ensino remoto decorrente da pandemia, os entrevistados registram o aumento dos desafios impostos ao acompanhamento na retomada. Outro desafio ao processo de monitoramento é o acompanhamento de todas as dimensões da gestão da escola. Para a Seduc-PI, o foco não pode ser o administrativo, sendo as dimensões pedagógica e de pessoas prioritárias.

Por fim, outro importante espaço de acompanhamento são as formações voltadas para os profissionais da educação, já mencionadas. Percebe-se que

⁵⁴ Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopiaui.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

muitas ações propostas pelo estado têm se desenhado a partir do regime de colaboração, inclusive iniciativas de formação e acompanhamento. Por isso, o próximo ponto põe em relevo essa discussão.

Regime de colaboração

O regime de colaboração tem sido um elemento importante para viabilizar a política educacional do estado. Para tanto, a Seduc/PI tem se empenhando no fortalecimento de mecanismos associados à colaboração entre os entes federados, perseguindo que esta seja “uma via de mão dupla”. Se, de um lado, o estado

disponibiliza material didático, formação, assessoria técnica e pedagógica para os municípios [...] eles precisam também estar abertos para receber, dar todo o suporte que o professor precisa para que possa participar das formações, para que o professor possa realmente executar o que ele aprendeu, dentro da sala de aula. [coordenadora estadual do PRO Alfabetização, PI, 2021]

Essa via de mão dupla ainda representa um desafio para o estado e o apoio dos municípios para a realização das ações é essencial para que elas tenham resultados positivos. O regime de colaboração, adotado como política de Estado e considerado um dos pilares fundamentais para a construção, por exemplo, do Currículo do Piauí, tende a garantir a isonomia na gestão e na tomada de decisão, pois os órgãos institucionais do estado envolvidos num modelo de governança participativo e dinâmico, que congrega a Seduc/PI, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), trabalhando e estabelecendo diálogo, concretizando uma proposta curricular que estivesse alicerçada nos pilares da qualidade e equidade (Silva, 2019).

Observa-se que uma das principais iniciativas desenvolvidas em parceria no estado é o Currículo. O trabalho tem sido realizado em regime de colaboração com as redes municipais, estadual e privada, as quais têm contribuído com o processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC: “O currículo aconteceu em regime de colaboração no estado, com estado e os municípios, todos os municípios” (técnica de avaliação e ensino, PI, 2021).

A participação dos profissionais da educação e representação da sociedade civil organizada foi importante e legitimou o documento, o qual representa o ideal de educação que o estado reconhece como direito dos estudantes. De acordo com o Guia de Implementação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, o Regime de Colaboração entre estado e municípios possibilitou a (re)elaboração curricular, resultando em um documento único, abrangendo todo o Sistema Estadual de Educação como Currículo de Referência. O documento tem relevância, pois ele contempla tanto as redes que farão sua primeira elaboração curricular quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC.

Entre os programas da Seduc/PI, o Paic é a iniciativa que melhor tem materializado o regime de colaboração: “Então esse programa de alfabetização na idade certa, hoje, ele é o programa mais em regime de colaboração que a gente tem dentro da Seduc. Nós temos vários programas em regime de colaboração, porém nós não tivemos adesão de todos os municípios como no programa de alfabetização” (coordenadora estadual do PRO Alfabetização, PI, 2021).

Esse processo se deu por meio de Convênio com o governo do estado do Ceará e a Associação Bem Comum (ABC) para a institucionalização do PRO Alfabetização. O Pro Alfabetização na Idade Certa⁵⁵ é uma iniciativa do governo do estado do Piauí para implementar, em regime de colaboração com os municípios, uma política de estado para assegurar as condições necessárias para todos os alunos chegarem ao final do 2º ano do ensino fundamental com o domínio das competências de leitura, escrita, letramento matemático e, conseqüentemente, com habilidades para avançar nos estudos de forma autônoma. O PRO Alfabetização conta com cinco eixos: (I) Fortalecimento da Aprendizagem; (II) Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar; (III) Cooperação, Articulação e Incentivo; (IV) Comunicação e Engajamento; e (V) Avaliação Externa e Monitoramento.

Propõe-se a fortalecer o processo de aprendizagem para mais de 199 mil crianças da educação infantil (creche e pré-escola) e do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental); formar mais de 16 mil professores da educação infantil e do ciclo de alfabetização; prestar assessoria técnica e pedagógica para os 224 municípios e para mais de 8 mil escolas de educação

⁵⁵ Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/arquivos/CARTILHA_FINAL.pdf.

infantil e de ciclo de alfabetização; oferecer bolsas de incentivo para servidores das redes públicas (estadual e municipais) de ensino; conceder prêmios e apoio financeiro para as escolas de acordo com os resultados de aprendizagem dos estudantes; alterar a distribuição da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), com a instituição do ICMS Educação, com base nos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Não há exigência de contrapartida financeira, nessa iniciativa, para os municípios. No entanto, as prefeituras municipais, em regime de colaboração com o estado, deverão garantir as condições necessárias para a realização das ações previstas no PRO Alfabetização. Os compromissos a serem assumidos pelos municípios estão detalhados no convênio de adesão.

Além dessas iniciativas, é possível destacar, ainda, ações, em regime de colaboração, para universalização do ensino médio, a instituição de uma política de redução do analfabetismo (PRO AJA) e ainda de Trilhas Formativas para instituição do Projeto Político-pedagógico (PPP).

O Programa Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) é uma ação do PRO Piauí Educação e tem o objetivo de alfabetizar 200 mil jovens e adultos do Piauí nos anos de 2021 e 2022. O programa envolve diversos atores, toda rede da Seduc/PI, organizações civis e sociais, municípios e outras entidades, e trabalha com sistema de monitoramento e gestão. Mobiliza, ainda, atores locais em um arranjo institucional, além da elaboração de projetos pedagógicos e plano de ação, visando a implementação de uma política educacional para alfabetização de jovens e adultos, respeitando suas individualidades e características. Como se vê, há algumas ações em curso para fortalecer o regime de colaboração e que, a médio e longo prazo, podem vir a colaborar para a educação de qualidade para todos.

Outras observações

Conforme assinalado, a visita ao Piauí permitiu perceber que nessa unidade federada a educação é compreendida como um projeto de Estado, com perspectiva de inclusão de jovens e adultos, e expansão do ensino superior para todos os municípios. Diversas iniciativas de longo prazo vêm sendo desenvolvidas desde gestões anteriores que conectam esse objetivo maior com as ações desenvolvidas pela Seduc do Piauí.

A partir da pesquisa de campo e das consultas realizadas no *site* da secretaria, observou-se que a concepção do estado é a de um processo avaliativo contínuo e sistemático, alinhado às Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Ensino do Piauí. Importante ressaltar que os entrevistados se orgulham da evolução gradual e consistente dos resultados que o estado tem alcançado, como um sinal da consolidação do importante trabalho realizado

No que se refere à formação dos profissionais da educação, percebeu-se que a Seduc/PI concebe a formação continuada de professores como política essencial para a profissionalização e a valorização da carreira docente.

Destacam-se como pontos fortes do estado no campo educacional iniciativas como: o 1) Programa “No Chão da Escola”; o 2) Programa “Mais Aprendizagem”; o 3) “Canal Educação”; 4) a organização da formação dos professores da rede a partir do modelo cascata; e 5) a criação da Unidade Técnica do Chão da Escola (Utece). Essas ações têm se revelado estratégias importantes para o estado e seus municípios.

Em relação ao apoio de iniciativas, merece destaque a estratégia de transferência de recursos financeiros diretos para as escolas por meio do Programa de Autonomia, Cooperação das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Piauí (Pactue). Essa iniciativa foi importante sobretudo na pandemia, permitindo autorizar repasses financeiros do programa, com caráter excepcional e suplementar, em emergências ou calamidade pública.

Com a regulamentação do Pactue, as verbas para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas da rede estadual podem ser repassadas de forma menos burocrática e com mais agilidade. Como iniciativa estadual, corrobora a ação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mantido pelo governo federal desde 1995, e o Programa Nacional de Alimentação Escola (Pnae), também federal, voltado exclusivamente à aquisição de merenda escolar.

São Paulo

A visita ao estado de São Paulo ocorreu entre 8 e 16 de novembro de 2021, período em que foram realizadas 12 entrevistas que, juntas, totalizaram 11h45m46s de gravação. Além das atividades realizadas na secretaria, foram

visitadas quatro escolas estaduais, duas delas localizadas no município de São Paulo e as demais em São Carlos.

Quanto à sua organização administrativa, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo está estruturada em cinco coordenadorias: Coordenadoria Pedagógica (Coped); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (Cise); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidências e Matrícula (Citem); e Coordenadoria de Orçamento e Finanças (Cofi). A gestão do sistema estadual de ensino é desenvolvida com apoio de um conjunto de 91 diretorias de ensino, agrupadas em 15 polos regionais.

A visita ao estado de São Paulo permitiu perceber uma política educacional orientada para um novo perfil de gestão, marcada por uma quebra de paradigmas em uma grande máquina administrativa, até então caracterizada por baixa capacidade de inovação. Tal inflexão se materializou por três movimentos mutuamente articulados: 1) uma equipe técnica composta por quadros externos ao sistema estadual; 2) descentralização de recursos, incluindo novos fluxos de gestão financeira; e, 3) intensificação do uso das tecnologias digitais em todas as esferas de atuação. Os tópicos seguintes apresentam impressões captadas em campo, começando pelo tema da avaliação.

Avaliação

A rede estadual de ensino de São Paulo possui um sistema próprio de avaliação: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp), criado em 1996. Sua finalidade é “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”.⁵⁶

O Saesp avalia o desempenho dos estudantes do 3^o, 5^o, 7^o e 9^o anos do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio. Seus resultados são utilizados para orientar as ações da SEE e “também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)”.⁵⁷

⁵⁶ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/saesp.

⁵⁷ Disponível em: www.etecmam.com.br/saesp/.

O Saesp foi organizado com base em duas premissas: a melhoria dos resultados de aprendizagem e a redução das desigualdades. Desde 2009, o sistema adota a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Atualmente está estruturado como um ciclo trienal robusto e sofisticado, subsidiando o planejamento das escolas e dos professores. Segundo o coordenador da Coped, a partir de 2021, além da avaliação em língua portuguesa e matemática, o sistema passou a incorporar a cada ano alternância de outros componentes curriculares (ciências da natureza e ciências humanas), e, desde 2020, o ciclo de avaliação inclui também redação. Outra inovação importante é que 2% da correção de provas são feitos pelo órgão central e 98% das mesmas por professores da rede. Contribuição estratégica do Saesp ao planejamento do ensino-aprendizagem diz respeito à inclusão dos resultados para análise por escola e à possibilidade de os professores terem acesso ao desempenho de alunos que irão fazer parte de suas turmas.

A estratégia de difusão dos resultados envolve a produção de “boletins, que podem ser consultados pelas escolas estaduais e, também, pelas unidades municipais, técnicas e particulares que aderiram à avaliação”.⁵⁸ Ao acessar os boletins, as escolas podem analisar seu desempenho e desenvolver estratégias de melhoria da aprendizagem com o apoio da SEE/SP.

O estado tem priorizado o Saesp em relação ao Saeb devido à sua agilidade na devolutiva para as escolas, permitindo maior utilização dos resultados. Outra razão diz respeito à premiação, uma vez que somente em 2021 o processo de premiação passou a considerar o Saeb como elemento de julgamento do desempenho escolar.

No âmbito da Coped, o setor responsável pelo desenvolvimento dos processos de avaliação é o Departamento de Avaliação Educacional (Daved). Sua função é “propor mecanismos para avaliação de desempenho do Ensino Fundamental e Médio, assim como do Currículo Paulista”.⁵⁹ Cabe ao setor “organizar, coordenar e orientar o processo de aplicação das avaliações, assim como consolidar os resultados”. Além disso, está sob sua responsabilidade a coordenação de processos nacionais e internacionais de avaliação.

⁵⁸ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/saesp.

⁵⁹ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/coped/departamento-de-avaliacao-educacional/.

Trata-se de uma equipe técnica que, embora pequena, possui grande *expertise* nos procedimentos e instrumentos utilizados nas avaliações da rede.

São Paulo tem uma tradição muito grande em fazer avaliação. A equipe interna aqui do departamento de avaliação aprendeu bastante a fazer avaliação ao longo dos anos, avaliação interna, de alta e grande escala, usando a TRI. A equipe hoje sabe analisar os gráficos da TRI e checar se uma prova está com os itens balanceados, antes de aplicar, e questionar o fornecedor se o item está bom ou não, se a curva do item está boa ou não antes de aplicar, então é uma equipe com bastante robustez técnica. [coordenador, Coped, SEE/SP, 2021]

A rede conta com diferentes tipos de avaliação da educação. De acordo com o coordenador da Coped, as mais antigas são as sondagens, realizadas desde a década de 1990 por meio do Programa Ler e Escrever. Essas avaliações são aplicadas de forma bimestral pelos próprios professores nas salas de aula, voltadas à compreensão do nível de leitura e escrita dos alunos. No entanto, os itens são concebidos pelo órgão central e é por meio deles que todos os alunos em estágio de alfabetização são avaliados e seus resultados abastecem uma base de dados intitulada de “Mapa Classe”.⁶⁰ “Então o professor, o coordenador pedagógico e o diretor de ensino e órgão central, todo mundo, tem acesso a essa evolução bimestral da alfabetização dos alunos” (coordenador, Coped, SEE/SP, 2021).

Outro tipo de avaliação da rede é a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP) que tem como escopo as habilidades do bimestre de cada ano/série, aplicada para todos os estudantes de todos os anos/séries do ensino fundamental e do ensino médio. O terceiro tipo de avaliação utilizado é Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC),⁶¹ tendo como foco as habilidades de percurso (contemplando habilidades desenvolvidas ao longo dos anos iniciais, anos finais ou ensino médio), com público-alvo de estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental, e da 3ª série do ensino médio.

Como se viu em relação aos estados do Mato Grosso do Sul, do Paraná e do Piauí, o CAEd/UFJF colabora com a rede estadual de São Paulo no

⁶⁰ Ver mais em: <http://mapaclasse.fde.sp.gov.br/>.

⁶¹ Ver mais em: <http://rededosaber.sp.gov.br/portais/>.

desenvolvimento em processos de avaliação externa. Em 2020, foi desenvolvida a Plataforma São Paulo, “onde são difundidas avaliações e atividades, elaboradas com base em habilidades essenciais, para estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio. Os resultados alcançados pelos estudantes dão subsídios a novas políticas e práticas pedagógicas”.⁶² As avaliações são utilizadas numa perspectiva diagnóstica e formativa com aplicações frequentes. A secretaria também investe em ações de devolutivas às escolas, como forma de potencializar o uso dos resultados das avaliações nas instituições, de forma analítica, para identificar necessidades das turmas e estudantes, e de forma pedagógica, para compreensão e apoio do processo de aprendizagem dos estudantes. Os resultados das avaliações têm como pano de fundo a política curricular da rede, tema a ser detalhado na sessão seguinte.

Currículo

Várias reformas curriculares foram concebidas pelo estado de São Paulo ao longo do tempo, uma delas em 2007, com a implementação de um currículo único para as escolas públicas paulistas a partir do 6º ano do ensino fundamental. O instrumento que hoje reúne as orientações curriculares do estado de São Paulo é o Currículo Paulista, atingindo uma média de 3,5 milhões de alunos da rede estadual e 3,7 milhões de alunos das redes municipais, contemplando um total geral de 7.041.268 matrículas (Inep, 2021). A Coordenaria Pedagógica (Coped) da SEE/SP é o setor responsável por sua implementação na rede estadual.

O Currículo Paulista se baseia numa concepção de educação integral, que promove o desenvolvimento do estudante em sua multidimensionalidade por meio de uma educação contemporânea, inclusiva, sustentável e equitativa. A rede iniciou o processo de concepção do documento curricular do ensino médio em 2019, desenvolvendo formações sobre Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia. No mesmo ano, a SEE/SP organizou seminários *on-line* de escuta à rede sobre o currículo do ensino médio, abrindo o processo de consulta pública no ano subsequente. Participaram um total de 70 mil profissionais

⁶² Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/plataforma-sao-paulo.html>.

da rede de seminários *on-line*, e 98.856 participantes na consulta pública, sendo homologado em 2020.

Sobre o processo de elaboração deste documento de política educacional, assim se manifestou o coordenador pedagógico:

A gente mudou o currículo a partir da BNCC e, aí, algumas coisas mudaram. São Paulo tem um privilégio nesse sentido porque boa parte das pessoas que redigiu a BNCC em nível nacional, tinha participado da construção do currículo aqui no estado de São Paulo em 2007, 2009. Então muito do que tem na BNCC tem eco no que já existia no estado de São Paulo. [...] Eu imagino que São Paulo teve que fazer menos ajustes no seu currículo do que outros estados. [coordenador Coped, SEE/SP, 2021]

A estrutura do currículo do ensino médio do estado de São Paulo apresenta todos os componentes curriculares na formação geral básica e seu aprofundamento nos Itinerários Formativos. Desde 2021, o ingressante no ensino médio pode escolher seu itinerário de acordo com seu projeto de vida. Dessa forma, o estudante deverá escolher uma das áreas de conhecimento, a formação técnica e profissional ou um dos itinerários integrados para seu aprofundamento. A SEE/SP indicou que pretende ampliar nos próximos anos a oferta da educação em tempo integral.

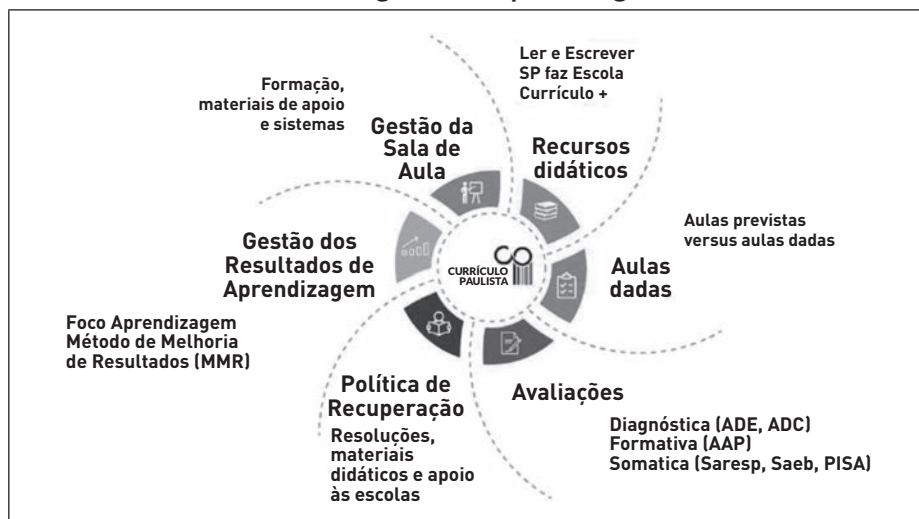
De acordo com os dados do Censo Escolar de 2021, a rede estadual de São Paulo conta com um total de 3.682.977 matrículas na educação básica, das quais 586.347 são de oferta em tempo integral, o que representa 16% das matrículas nessa modalidade. Considerada a distribuição das matrículas estaduais por etapa da educação básica em tempo integral, são 650 alunos na educação infantil, 331.940 no ensino fundamental e 253.757 no ensino médio.

Observou-se que o currículo é o principal pilar da atual gestão, sendo sua centralidade detectada ao longo dos diversos momentos do trabalho de campo. Há uma compreensão de que este se configura como principal elo de integração entre a administração central e suas coordenadorias, as diretorias regionais e as escolas.

O Mapa Estratégico da rede estadual de ensino de São Paulo localiza o currículo no centro do processo de melhoria da gestão da aprendizagem, estando associado a cinco aspectos de monitoramento e planejamento da

secretaria: reforço, recuperação e aprofundamento; avaliações e foco na aprendizagem; Método de Melhoria de Resultados (MMR); gestão de sala de aula; e recursos didáticos, como é possível conferir no diagrama apresentado pela SEE.

Figura 1
Ciclo de gestão da aprendizagem



Fonte: Plano Estratégico 2019-2022 (São Paulo).⁶³

Sobre o material didático produzido pela rede, o coordenador da Coped revela que ainda há distância entre o currículo e as atividades sugeridas em alguns componentes:

[...] a gente tenta construir um material de forma muito vinculada, de fato aos objetivos de aprendizagem como eles estão estabelecidos no currículo, mas ainda tem um caminho longo para percorrer, para que de fato as atividades que se propõe no material, desenvolvam as habilidades previstas no currículo. Então você vai ter áreas e séries em que essa aproximação entre o material e o que de fato o currículo propõe, que devia ser as atividades, são maiores e há componentes e séries em que essa distância era maior. [coordenador Coped, SEE/SP, 2021]

⁶³ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf.

Na ênfase sobre currículo estão contemplados diversos temas centrais da política educacional brasileira, a exemplo do novo ensino médio, dos itinerários formativos, formação de professores, assim como a educação integral, para a qual o estado de São Paulo nutre perspectivas de uma expansão ambiciosa. O coordenador da Coped ressaltou que o avanço na expansão da educação integral no estado foi um trabalho desenvolvido nos últimos três anos. A iniciativa mobilizou a secretaria, no entendimento de que boas políticas devem ser universalizadas para toda a rede. O Programa de Educação Integral (PEI) prevê a progressiva expansão da oferta da educação em tempo integral com ampliação de carga horária entre sete e nove horas nas escolas.

O programa Conviva objetiva identificar vulnerabilidades nas unidades escolares, para então implementar o Método de Melhoria de Convivência (MMC) e fortalecer ações de segurança. Dentro do programa, existem vários projetos sobre proteção e saúde, segurança escolar, articulação pedagógica e psicossocial etc. Alguns de seus objetivos principais são: apoiar e acompanhar os docentes e dirigentes no processo de ensino-aprendizagem, tornar o clima escolar positivo, melhorar os indicadores de aproveitamento escolar, articular a participação da família na rotina estudantil e fortalecer a proteção social da comunidade. Trata-se de

projeto muito focado na melhoria do ambiente escolar, da segurança das escolas, e aí todos eles se complementam, porque o currículo paulista traz essa visão do desenvolvimento integral do aluno, de desenvolver tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais. [assessor Coped-SEE/SP, 2021]

Outra iniciativa da rede estadual de educação é o programa Educa SP, voltado ao ensino médio e com integração com o ensino superior. O programa oferta cursos de extensão nas universidades públicas e privadas, objetivando aproximar o estudante de nível médio ao ambiente universitário, por meio de financiamento da SEE/SP. Nesse sentido, é oportuno observar que:

O Inova consiste nos componentes curriculares que foram apresentados à grade curricular. Então, é projeto de vida, tecnologias e eletivas, tem muito esse cenário do desenvolvimento, principalmente de competências socioemocionais dos estudantes. [assessor Coped, SEE/SP, 2021]

Outra ação prioritária da SEE/SP é o Programa de Recuperação e Aprofundamento da Aprendizagem, cujo objetivo é “proporcionar ao aluno a possibilidade de aprender aquilo que é essencial, e deverá, portanto, ser aprofundado para que siga sua trajetória para a série e/ou o ano seguinte”.⁶⁴ Instituída em 2019 e adaptada ao contexto da pandemia, em 2020, a iniciativa fundamenta-se em seis pilares de ação: currículo, avaliação, acompanhamento, recursos didáticos, formação e tecnologia.

O Programa Recuperação e Aprofundamento da Aprendizagem conta com a participação de “professores adicionais” que auxiliam na execução de aulas de reforço durante o horário regular:

[...] durante algumas aulas semanais, você tem o professor regente de turma, e o professor do projeto de reforço e recuperação, que é um professor adicional, que aí por exemplo, se [...] os alunos estão em agrupamentos produtivos, por exemplo, ele tem dois professores, porque aí eles conseguem dar um apoio mais próximo, mais personalizado para os alunos. [assessor, Coped, SEE/SP, 2021]

Para a implementação da iniciativa, em 2019, foi desenvolvido um material didático adicional impresso, intitulado: Aprender Sempre, com sequências didáticas voltadas à recuperação da aprendizagem para 5^o e 9^o anos do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio, voltadas às 1.004 escolas que apresentavam menor desempenho do Saresp de 2019. O material também foi disponibilizado de forma digital para toda a rede. Em 2020, com a pandemia, a rede identificou três desafios: as perdas significativas de aprendizagem dos alunos; o aumento considerável dos índices de evasão e abandono; e, por fim, os prejuízos à saúde mental dos docentes e discentes nesse contexto. O Aprender Sempre contribuiu para o enfrentamento desses desafios.

No mesmo ano, a rede amplia a formação dos professores para o uso das tecnologias por meio da criação do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), iniciativa a destacar adiante. A partir de 2021, institui-se o Projeto Recuperação Intensiva (PRI) e o Além da Escola. O PRI oferece oportunidades adicionais de recuperação durante períodos de férias (de janeiro e de julho)

⁶⁴ Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/10/anexo_rede551.pdf.

e o Além da Escola amplia carga horária com atividades complementares *on-line* e acompanhamento de professores por meio do CMSP.

Na dimensão curricular, a equipe gestora da SEE/SP optou por priorizar o desenvolvimento de habilidades essenciais. Para tanto, foram selecionados dois grupos de habilidades, a saber: habilidades de anos/séries anteriores que precisam ser revistas para serem consolidadas a cada ano/série (com base nos resultados de avaliações); e habilidades do ano/série em andamento essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do ano letivo; do ciclo 2020-21. Ampliou-se a organização de materiais didáticos adicionais para os trabalhos das habilidades essenciais definidas e explicitada no volume 2 do Currículo Paulista com foco no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante, agregando também o componente das ciências da natureza.

[...] um ponto importante que essa matriz de habilidades essenciais, ela olha tanto para as habilidades do próprio ano-série que o aluno está, tanto habilidades de anos-séries anteriores, que são importantes de serem retomadas. Então a matriz de habilidades do 9º ano por exemplo, tem as habilidades específicas do 9º, e também habilidades do 8º, do 7º ano que são importantes ele retomar, para que ele consiga avançar. Então, além disso tem os materiais didáticos [...] São Paulo já tem um histórico de alguns anos, de produzir materiais próprios. Um material adicional que a gente começou a produzir a partir de 2019, a gente chama de Aprender Sempre, que é um material específico, construído a partir dessa matriz de habilidades essenciais [...] além disso, tem os materiais circulares que a rede sempre produziu a partir do currículo, então a gente tem bastante material didático que a gente produz específico, a partir do nosso currículo. [assessor, Coped, SEE/SP, 2021]

Nesse contexto é oportuno destacar que o currículo e a avaliação são ações que dialogam entre si na promoção da recuperação da aprendizagem dos alunos e na melhoria dos resultados. Associam-se a essa compreensão integrada a produção de materiais didáticos e a formação de profissionais da educação, tema a ser aprofundado na sessão seguinte.

Profissionais da educação

São Paulo, o estado mais populoso da federação, possui em sua rede um total de 234 mil servidores, dos quais 190 mil são professores e 5 mil diretores escolares.⁶⁵ Trata-se, portanto, do maior contingente de profissionais gerenciados por um setor de recursos humanos no país.

No que se refere aos gestores escolares, alguns entrevistados observaram que o fato de o acesso ao cargo de direção se dar pela via do concurso, situação específica da gestão educacional no estado, representa um desafio à implementação de algumas políticas como o Programa de Ensino Integral (PEI). Para efetivação de uma educação integral de qualidade, espera-se um perfil do gestor afinado com as condições do programa, capaz de liderar uma prática de gestão escolar “por” e “para” resultados. Para tanto, a rede instituiu um modelo de processo avaliativo, com vistas ao monitoramento dos resultados da gestão dos diretores dessas instituições. A fala do coordenador da Coped expressa a complexidade da implementação de tal processo:

A gente vai começar 2022 no ano que vem, com duas mil e vinte [escolas] [...] no ensino integral, [...] muito crescimento. E aí o que que acontece, você tem algumas diretorias de ensino em alguns municípios, que vão estar 100% dentro do modelo de ensino integral [...] Então, se eu retiro um diretor numa escola dessa, eu não tenho mais para onde levar ele, eu também não posso falar: “Não, vai ser por ter um mal desempenho, agora você vai ter que trabalhar 300 km da sua casa na escola mais próxima que não tem ensino integral”, também não dá, enfim, é a vida dele [...] Então agora a gente está repensado um modelo de avaliação para que ele entregue como resultado algum outro tipo de consequência, então um programa de reciclagem, um programa de reciclagem é um termo da administração, um programa de atualização profissional, de formação, alguma coisa que seja o destino desse professor ou desse diretor de escola, que teve uma avaliação consistentemente ruim por alguns períodos, tem que ter alguma coisa [...] [coordenador Coped, SEE/SP, 2021]

⁶⁵ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/.

Sobre esse aspecto, pode-se destacar a expectativa da rede na organização de processos de acompanhamento pedagógico das escolas com a criação de novos cargos e banco de talentos, intitulado “Líderes Públicos”. A expectativa dessa iniciativa é representar um meio de ampliar a seleção de gestores técnicos, construindo competências e habilidades de formação dessa nova liderança, com foco na melhoria da aprendizagem e organização das instituições.

Na SEE/SP, o órgão responsável pelas políticas e programas docentes é a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), cuja atribuição é “planejar, gerenciar, coordenar, controlar e executar atividades inerentes à administração de recursos humanos”.⁶⁶ A política de formação dos profissionais da educação é desenvolvida em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (Efape).⁶⁷

Compreendendo que a atratividade da carreira docente é elemento central da melhoria da qualidade da educação, uma das prioridades estratégicas da SEE/SP é a Modernização da Carreira Docente, um de seus principais programas. Os estudos sobre a Modernização da Carreira Docente foram iniciados em 2019, quando significativas mudanças na carreira são anunciadas. A implementação desse processo se dá desde 2020, a partir de quando o salário inicial do professor no regime de 40 horas semanais passa a ser de R\$ 3,5 mil reais. Essa mudança representou o maior crescimento no salário inicial da história de São Paulo,⁶⁸ tendo sido fortalecida pela aprovação de novo plano de carreira do magistério, pela Assembleia Legislativa do estado, em março de 2022. Por esse instrumento, o salário inicial do professor em regime de 40 horas semanais de trabalho passou a ser de R\$ 5 mil reais, podendo atingir R\$ 13 mil reais na referência mais alta da carreira.⁶⁹

⁶⁶ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/cgrh/a-coordenadoria.

⁶⁷ Para maiores informações, conferir: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/> Acesso em: 16 mai. 2022.

⁶⁸ Disponível em: www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-do-estado-apresenta-projeto-de-modernizacao-de-carreira-dos-professores/ Acesso em: mai. 2022.

⁶⁹ Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/nova-carreira-docente-com-salario-inicial-de-r-5-mil-para-professores-e-aprovada/.

A política de formação da rede estadual de São Paulo é desenvolvida pela Efape e envolve todos os profissionais da educação vinculados à rede de ensino (professores, gestores, auxiliares, entre outros). As “trilhas” e “roteiros” formativos são desenvolvidos de forma a envolver todos os agentes do processo educativo na construção de um movimento metodológico contínuo (apresentação, desenvolvimento e finalização), estabelecendo um perfil claro de desenvolvimento de competências e habilidades dos professores.

Como nas secretarias do Mato Grosso do Sul e do Piauí, o modelo formativo utilizado é aquele de “efeito cascata”, onde as formações começam pela equipe central e, gradativamente, incorporam outros segmentos. No caso da SEE/SP, esse processo tem início pela formação dos profissionais da Efape. Em um segundo momento, é replicada às diretorias de ensino e, depois, às escolas. Em entrevista, uma diretora de ensino destaca a importância dessas iniciativas formativas, com atuação colaborativa das diferentes instâncias da SEE/SP:

Então ela [Efape] oferece vários cursos de todas as áreas para os professores, para os diretores, para os supervisores [...] Isso não impede que a diretoria de ensino também faça as suas formações locais, que antigamente, basicamente, a gente que fazia a maior parte. Agora a gente tem a Efape que dá um suporte, um apoio muito grande, e a gente tem uma parte menor na questão da formação. Nossa parte aumentou, ficou assim maior, que isso também é muito bom, na parte de acompanhamento do que essa formação se transformou ali na prática na sala de aula. A formação só tem sentido se ela for transformada num benefício ali na sala de aula para o estudante. Então, a gente forma para melhorar a prática, e aí a equipe da diretoria de ensino acompanha essas formações [...]. [diretora de ensino, SP, 2021]

As formações são centradas na prática dos professores e concebidas com o objetivo de fortalecer as iniciativas que chegam às escolas, como o Currículo Paulista, as diferentes modalidades de avaliação⁷⁰ e o Programa de Recuperação e Aprofundamento da Aprendizagem. Um aspecto citado pela equipe de assessoria da Coped sobre esse tema retrata que as formações também auxiliam na divulgação e trabalho para os usos pedagógicos dos resultados,

⁷⁰ As diferentes modalidades de avaliação são citadas no tópico “Avaliação”, páginas 15-17.

explicitando como se acessa e utiliza a Plataforma São Paulo, onde são divulgados os dados das avaliações da rede. Desde 2021, são oferecidas formações para os professores de língua portuguesa, matemática e ciências da natureza, a partir do programa Aprender Sempre. Para os demais professores da rede são oferecidas formações para uso dos materiais didáticos em sala de aula.

O Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP) assume papel importante a partir de 2020 na formação dos professores, desenvolvendo ações formativas remotas, por meio de canais virtuais, chegando aos municípios de São Paulo e às casas dos estudantes via *site* e plataformas como YouTube. Pode-se observar que o CMSP se destaca como uma revolução silenciosa na pedagogia. Embora a ideia do CMSP tenha surgido desde o início da administração, ele foi implementado apenas em 2020, num período de 20 dias, na emergência da oferta de ensino remoto no contexto da pandemia:

[...] em 2020, eu assumi o Centro de Mídias da educação de São Paulo, que era um projeto que já existia. O secretário fez a implantação lá no Amazonas, e depois o Centro de Mídias Nacional. Mas, foi uma estratégia que nasceu em caráter de urgência. Quando a gente paralisa as atividades presenciais nas unidades escolares em 13 de março, 3 de abril, a gente já está com o aplicativo, dois canais de TV digital, os estúdios e tudo mais. E isso tem um impacto muito grande também, nos profissionais da educação, que se viram diante de um desafio de se reinventar. Esse tema do uso da tecnologia, ele já era muito presente, mas aí, foi assim, de repente. [coordenadora do CMSP, SEE/SP, 2021]

Quando realizado o trabalho de campo, o CMSP contava com uma equipe de 50 professores da rede pública com dedicação integral nesse espaço, atuando diretamente no planejamento e promoção da formação de professores.

Importante iniciativa no âmbito dos profissionais da educação é o projeto Líderes Públicos,⁷¹ que tem o objetivo de profissionalizar a gestão de pessoas e promover a adoção de metodologia de avaliação com base em competências. A iniciativa busca “identificar e valorizar pessoas com perfil de liderança, de modo a garantir eficiência e melhor gestão de escolas e instituições de ensino paulistas” (Portal SEE/SP, s.d.).

⁷¹ Ver mais em: www.educacao.sp.gov.br/lideres-publicos/.

O programa Professor Conectado⁷² é outra ação relevante associada ao tema e tem como objetivo incentivar a utilização de tecnologia pelos profissionais da educação. Dessa forma, estimula que professores e coordenadores da rede estadual comprem computadores para utilizarem em sua prática pedagógica. O próximo tópico apresenta os achados acerca do acompanhamento realizado pela secretaria e como ele é visto pela escola.

Acompanhamento

Desde 2019, a rede estadual adota uma metodologia de acompanhamento de forma articulada ao Método de Melhoria de Resultados (MMR). O método se estende às diretorias de ensino e escolas, fortalecendo a cultura do uso pedagógico dos resultados das avaliações, subsidiando a gestão das escolas, seus planejamentos e projetos a serem realizados durante o ano escolar. Além disso, é por meio do MMR que a secretaria acompanha a eficiência das políticas implementadas, observando seu impacto nas escolas e os indicadores que podem ser melhorados ou ampliados. A partir de 2021, iniciou-se a implementação do Projeto de Acompanhamento Pedagógico, com metodologia própria, articulado ao MMR, visando apoiar as escolas no planejamento e implementação de ações pedagógicas focadas na melhoria da aprendizagem dos estudantes. É o que observa um dos gestores escolares entrevistados na pesquisa de campo:

[...] uma das coisas que eu precisava apresentar para a minha supervisora, é o nosso plano de ação. Resumidamente, ele tem a missão da escola e as ações que a escola vai desenvolver, para atingir as metas que são colocadas para a nossa escola, via avaliações externas. Esse plano, ele está dentro de uma ferramenta chamada MMR, que significa Método de Melhoria de Resultados. É uma ferramenta que está no estado desde 2019, e ela está em todas as instâncias da Secretaria de Educação. Então, nós temos o MMR da escola, nós temos o MMR da diretoria de ensino, e existe o MMR da própria Secretaria de Educação. [...] a escola utiliza esse MMR que é na verdade um método onde a escola vai conseguir olhar quais são as facilidades e dificuldades para que ela consiga chegar a sua meta.

⁷² Ver mais em: <https://programas.educacao.sp.gov.br/>.

Esse método ele ajuda a gente a enxergar quais são esses pontos, e a partir do momento que a escola tem clareza desses pontos, ela estabelece as suas ações. [gestor escolar, Escola 2, SP, 2021]

Para esse acompanhamento, a rede criou dois cargos: o Supervisor Ponto Focal do Acompanhamento Pedagógico (SPF) e o Professor Coordenador do Agrupamento Escolar (PCAE). O SPF tem como função coordenar a equipe de PCAE, orientar, acompanhar e formar os PCAE para a realização do acompanhamento pedagógico tendo roteiros como referência. Esses roteiros são elaborados conforme os dados organizados de cada escola e da diretoria de ensino a cada três semanas. O PCAE tem como função realizar os acompanhamentos pedagógicos com até cinco escolas, tendo os roteiros como objetivo, orientar, acompanhar e formar os Professores Coordenadores (PC) durante a ação em serviço.

A definição dessas funções e o objetivo de tal proposta de acompanhamento estão apresentados em documento da rede intitulado: Acompanhamento Pedagógico Formativo: divisão de papéis nas unidades escolares, instituído pela Resolução Seduc nº 46, de 8 de abril de 2021. O objetivo do acompanhamento é “apoiar o desenvolvimento profissional do PC para o fortalecimento do seu papel e, alinhado ao Diretor, auxiliar no planejamento, desenvolvimento e implementação de ações pedagógicas focadas na melhoria da aprendizagem dos estudantes” (São Paulo, 2021h:2).

Observou-se durante o trabalho de campo o empenho da administração em atualizar a legislação educacional, documentando os processos recentes de criação de cargos e políticas, como forma de assegurar sua continuidade e monitoramento constante. São diversos os decretos, resoluções e outros instrumentos normativos que regulam a organização política da educação no estado, e de fácil acesso nas mídias da SEE/SP. Isto denota uma preocupação da atual gestão, tanto no sentido da atualização da legislação educacional como também na instituição de novas leis.

Em diversos momentos da pesquisa de campo, foi possível perceber os processos de articulação entre estado e municípios, seja na adoção da proposta curricular, na distribuição de materiais didáticos ou no acesso às formações pedagógicas produzidas pelo CMSP. A próxima sessão apresenta alguns destaques sobre o tema na concepção da atual gestão.

Regime de colaboração

O fortalecimento da relação com os municípios é um dos princípios orientadores da atual gestão da educação do estado de São Paulo. De acordo com os relatos ouvidos na pesquisa, até recentemente, a articulação entre o estado e os municípios estava muito associada à distribuição da merenda e transporte escolar, sendo mais voltada ao operacional e não ao pedagógico.

A atual gestão propõe uma colaboração que atenda também ao pedagógico, ampliando a visão de responsabilidade sobre o processo educativo dos estudantes que irão integrar a rede estadual. Nesse sentido, a SEE/SP iniciou essa colaboração a partir da introdução do Currículo Paulista. O subsecretário de Articulação Regional, responsável pela interlocução com os municípios, destaca como se deu este processo:

[...] vamos discutir o operacional separado do pedagógico, então a gente tem que construir um currículo participativo com os municípios. A gente tem que preparar os municípios com o material, a gente tem que conseguir dar formação para os professores municipais, a gente tem que entender quais são as deficiências dos municípios e elas não são as mesmas que as nossas. [subsecretário de Articulação Regional, SEE/SP, 2021]

Passo importante nessa aproximação diz respeito ao Currículo Paulista, que contou com a participação e adesão dos municípios em sua formulação e implementação: “A grande maioria dos municípios já estão no Currículo Paulista e usa o nosso material que é um material construído em parceria com os municípios. Isso é fundamental” (subsecretário de Articulação Regional, SEE/SP, 2021). Nessa perspectiva, observa-se que o estado também se preocupa em acompanhar a eficiência das políticas estaduais nos municípios, trabalhando em prol de uma gestão “por” e “para” resultados, ampliando a rede de articulação e dando suporte para que esses entes federados apresentem melhores indicadores de aprendizagem:

A gente ampliou muito os nossos canais de atendimento dos prefeitos [...] foi um combinado de urgência da secretaria: qualquer prefeito que chegar aqui, a qualquer momento a gente vai atender, inclusive alguns a gente vai chamar

para vir aqui, porque a gente vai conversar especialmente sobre alguns casos. Então, eu não vou citar nomes, mas tem um município aqui que a gente está agora dando um suporte para ele, eles têm um dos piores Ideb's do estado. E, aí, a gente está dando um suporte à equipe da secretaria, de como o município consegue organizar tanto a secretaria de educação, do ponto de vista administrativo, quanto a parte pedagógica, ali de formação dos professores, de carreira dos professores, o que que falta fazer, porque eles não têm isso. [subsecretário de Articulação Regional, SEE/SP, 2021]

De acordo com a fala do subsecretário, o pedagógico é o centro do regime de colaboração constituído pela rede. A partir dele são iniciadas as buscas aos prefeitos, levantando informações acerca do que tem sido feito, se precisam de suporte, para também mobilizá-los da importância da educação em suas localidades.

Durante a pandemia, além do trabalho desenvolvido pelo Centro de Mídias, que veio a tornar-se um grande repositório aberto para formação dos profissionais da educação do estado de São Paulo e dos municípios, a SEE/SP investiu recursos financeiros para equipar as escolas municipais, com equipamentos tecnológicos, internet e livros, de forma a garantir que o retorno presencial fosse realizado com um acervo de qualidade nas escolas. A contrapartida é participar do processo de acompanhamento e alinhamento com a rede estadual, de forma a fortalecer o elo entre as gestões, mas, também, a melhoria dos resultados de aprendizagem.

No aspecto da avaliação, o trabalho de articulação com os municípios se dá pela aplicação do Saresp e acompanhamento pedagógico dos resultados, como forma também de o estado garantir a execução de políticas e a continuidade do trabalho realizado no decorrer da vida escolar do estudante.

A gente vai pagar a avaliação de todos os municípios, o Saresp a gente vai começar a pagar, então os municípios não vão mais ter que pagar para fazer a avaliação. A avaliação é importante para o estado e por mais que ela seja cara, mesmo a avaliação do estudante do município a gente vai pagar, porque a gente quer saber de fato como o estudante está, porque a gente não quer ficar enxugando gelo, ficar pensando em formação para prática em sala de aula de geometria plana e o estudante do município não está precisando de prática em

sala de aula de geometria plana. Então para a gente saber também como está a rede municipal para a gente apoiar eles. [subsecretário de Articulação Regional, SEE/SP, 2021]

Outra dimensão de colaboração observada é a oferta das formações pedagógicas aos municípios, que podem utilizar os espaços do CMSP para gravar aulas e outras atividades, mas também utilizam os materiais oferecidos pelo estado e formações disponibilizadas nos canais de comunicação da SEE/SP. A coordenadora de Pessoas da Secretaria ressalta o impacto e a influência que as políticas do estado exercem sobre os municípios, que passam a replicar as experiências, seja na formulação das formações pedagógicas ou no desenvolvimento de seus Planos de Cargos, Carreiras e Salários por exemplo, e destaca:

[...] é um movimento cascata, e de formação, e não só formação curricular, mas de formação técnico-administrativa, que eu acho que é uma responsabilidade que o estado, qualquer estado, mas também São Paulo, precisa se aproximar dos municípios, esse aluno será nosso. Então, já que a gente tem agora os municípios do nosso lado, vamos caminhar com eles nesse sentido. [coordenadora de Pessoas, SEE/SP, 2021]

A centralidade da gestão pedagógica como princípio do regime de colaboração adotado pela rede estadual de São Paulo amplia seu papel de suporte técnico-administrativo. Agrega a organização das redes municipais em um movimento formativo e de melhoria da aprendizagem, sem distinções partidárias ou de interesses políticos, mas com foco num trabalho coletivo que trará melhores resultados para todos.

Outras observações

Em São Paulo, a maior, mais complexa e rica de todas as redes, observou-se uma gestão voltada para inovação de quadros dirigentes e orientada para a quebra de paradigmas, como a descentralização de recursos para as escolas da rede estadual. Como se viu, a atualização e descentralização da máquina

administrativa é elemento estratégico da atual gestão. Ao optar pela descentralização dos processos organizacionais da rede,⁷³ a SEE/SP passa a ter maior mobilidade na proposição e acompanhamento das políticas educacionais. A gestão pedagógica da rede estadual está no centro do processo de organização da SEE/SP, destacando-se como fator de inovação e somando-se a fatores como a descentralização de recursos e o uso de tecnologias digitais, como a criação de um Centro de Mídias com alto impacto sobre a rede.

A inovação se estende à organização da gestão educacional, a exemplo da informatização de processos administrativos com a introdução do Sistema “Sem Papel”,⁷⁴ iniciativa para redução e/ou eliminação gradual do papel nos trâmites da administração estadual e outras esferas governamentais, por meio da desburocratização e utilização de processos digitais.

Outro destaque da rede é o fortalecimento da autonomia na gestão financeira das escolas por meio do PDDE Paulista, incluindo contadores para as escolas a partir do ano de 2021. Além de uma melhor administração dos recursos nas escolas, a iniciativa permitiu maior focalização na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A gestão iniciada em 2019 desencadeou significativa renovação das políticas de educação, com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem. Os frutos desse processo podem estar associados a como a rede passou a definir prioridades na sua gestão, fazendo pesquisa e levantamento de dados que possibilitassem a execução de políticas para o atendimento das necessidades da rede. Um dos documentos coletados em campo destaca a ideia de que: “Foco requer dizer não para projetos de baixo impacto”. Nessa perspectiva, a ênfase da administração tem sido sobre as iniciativas com alto potencial de repercussão sobre a melhoria da aprendizagem. Além de cortar os excessos, a gestão também deu continuidade a iniciativas promissoras, a exemplo do MMR, ampliando a esfera de abrangência ao método para além do órgão central e passando a integrar os demais níveis da gestão educacional, como as diretorias de ensino e escolas. Essa medida auxiliou a gestão a consolidar gradualmente a importância do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas para o planejamento estratégico da instituição.

⁷³ Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019.

⁷⁴ Ver mais em: www.spsempapel.sp.gov.br/.

Um discurso coerente e alinhado é percebido na análise das falas dos entrevistados. As políticas dialogam entre si, colaborando para a formação de um mosaico que tem como elemento central o pedagógico. Todos os setores são unânimes em destacar que o foco no pedagógico é o princípio para uma gestão eficaz da aprendizagem.

Um acompanhamento pedagógico qualificado e com investimentos mais direcionados, ampliando autonomia das escolas com supervisão e suporte da SEE/SP, é um diferencial a ser citado. Além disso, os equipamentos de formação pedagógica desenvolvidos pela rede traduzem um salto de qualidade, desde a organização dos espaços à filosofia adotada na proposição das equipes de professores formadores vindos da rede, favorecendo uma conexão ampla e atrativa de participação dos professores, mas também de elaboração de formações voltadas às necessidades reais de sala de aula.

A proposta de gestão da rede estadual tem a finalidade de firmar São Paulo como referência na educação nacional, perseguindo configurar-se como um caso de sucesso a ser pesquisado e experienciado em outros estados brasileiros.

Elementos para uma síntese

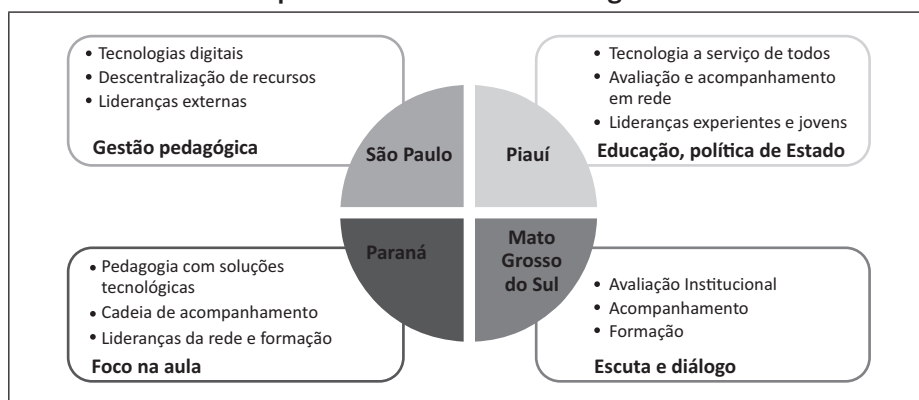
A pesquisa permitiu constatar que os quatro estados estudados desenvolvem iniciativas na direção de uma gestão eficaz da aprendizagem que dialoga com os temas norteadores da pesquisa. É possível observar muitas semelhanças no trabalho desenvolvido por cada um deles, algo que será tratado com mais detalhes no capítulo 5, quando serão apresentadas as considerações gerais que procuram, de algum modo, entrelaçar achados dos diferentes estudos realizados no percurso da investigação.

Em busca de elementos de síntese do estudo qualitativo, e tendo a observação do parágrafo anterior em mente, é oportuno registrar que, de diferentes modos e por distintas formas de aproximação, há uma convergência na compreensão dos quatro estados de que a gestão eficaz da aprendizagem está associada ao foco na dimensão pedagógica do trabalho das secretarias. Com maior ou menor uso de tecnologia, é claro o objetivo de alcançar melhores resultados de aprendizagem. Todos os estados estão empenhados em fazer valer esse princípio desde os órgãos centrais, passando por instâncias

intermediárias, até chegar à escola. O êxito de tais iniciativas é assegurado por processos de acompanhamento diferenciados com foco no sucesso das escolas e de seus alunos.

Se o foco na questão pedagógica é o fio condutor que alinha a política educacional de Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí e São Paulo, cada estado apresenta formas próprias de fazer suas políticas educacionais. Na percepção da equipe de pesquisa, algumas palavras-chave expressam características da gestão eficaz da aprendizagem em cada uma das unidades visitadas. A figura 2 sintetiza tais especificidades.

Figura 2
Especificidades do modelo de gestão



Fonte: Elaboração própria.

As palavras-chave que representam as especificidades percebidas pelos pesquisadores nos quatro estados foram extraídas de duas fontes primárias. A primeira, são as observações advindas do trabalho de campo, algumas traduzidas em texto durante as visitas e outras, simplesmente, resultantes das impressões que ficam da experiência de finalizar um mergulho em uma nova realidade. Em certo sentido, trata-se de um olhar de viajante estrangeiro, como já os antigos capturavam em seus diários ao percorrerem novas terras. Como não perceber, por exemplo, o projeto de Estado que parece encravado no peito dos dirigentes do Piauí, ao expressarem a intenção deliberada de mudar a perspectiva de vida de todo um povo por meio da educação? Uma compreensão de tal ordem não pode ser encontrada nos livros, senão, talvez, quando uma visão de tal ordem já tiver sido alcançada. A segunda fonte de

interpretação do que foi visto resulta do meticuloso trabalho de fazer falar as entrevistadas, seja mediante os recortes da memória do ato de entrevistar, seja por meio da análise dos 59 depoimentos que resultaram em quase 50 horas de áudios, transformados em transcrições que vieram a se constituir em objeto de análise.

O Piauí se destaca por ter na educação um projeto de Estado e de melhoria de seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com um cuidadoso processo de avaliação e de acompanhamento, mediante o uso da tecnologia como um fator estratégico. São Paulo, o maior e mais rico dos quatro estados visitados, tem na busca de excelência um norte a ser perseguido por sua política educacional, algo semelhante ao que se viu, por exemplo, também, no Paraná. Seus planos estratégicos e suas entrevistas registram que ambos querem ser reconhecidos por terem os melhores indicadores de aprendizagem do país, algo semelhante ao que o Ceará, de forma relativamente singela, pelo menos até alguns anos atrás, conquistou por sua política de alfabetização na idade certa. Mas considerando a realidade de cada unidade federada e os caminhos já percorridos até aqui, a forma de chegar à excelência é vista de perspectivas diferenciadas em cada uma dessas duas redes. O Paraná persegue tal objetivo com foco explícito na aula, em tutoria pedagógica e intenso uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo compreende que o currículo é o foco aglutinador da gestão pedagógica e esta tem prioridade central no projeto paulista, sem faltar um conjunto de ingredientes também presentes em outros estados. O que dizer de Mato Grosso do Sul, senão que em certa medida pareceu “um ponto fora da curva”, ao fazer da *escuta de todos* o norte de seu trabalho? O estado tem na atratividade salarial da carreira docente e na avaliação institucional dois importantes elementos de diferenciação dos demais estados.

As experiências analisadas pela pesquisa têm muito a oferecer em matéria de conhecimento sobre a política educacional brasileira contemporânea nos sombrios tempos vividos pelo país no contexto da pandemia. Certamente, não esgotam a miríade de iniciativas promissoras e exitosas ora em desenvolvimento no país. Com certeza, expressam apenas o olhar de um grupo de pesquisadores que percorreu algumas unidades do território brasileiro em busca de aprender mais sobre a gestão eficaz da aprendizagem. Que este seja um ponto de partida para outros estudos que em futuro próximo venham

a iluminar o ainda pouco explorado terreno da pesquisa aplicada em gestão educacional no país.

Referências

- CAED/UFJF. *Plataforma de Avaliação e monitoramento da educação de Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentomato-grossodosul.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- _____. *Plataforma de avaliação e monitoramento da educação do Piauí*. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopiaui.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Programa avaliação e monitoramento Piauí*. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentopiaui.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Sistema de avaliação da educação básica do Paraná*. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saep-pr.html>. Acesso em: nov. 2021.
- CENPEC. *Currículos para os anos finais do ensino fundamental: concepções, modos de implantação e usos*. Relatório final, 2015. Disponível em: http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf.
- CRAHAY, M. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique: DeBpeck, 2013.
- EFAPE; SÃO PAULO. *Programa de recuperação e aprofundamento*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/recuperacao-e-aprofundamento/>. Acesso em: dez. 2021.
- IBGE. *Cidades e estados*. Paraná. [S.d.]. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html. Acesso em: dez. 2021.
- INEP. *Censo escolar*. 2019. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: jan. 2023.
- _____. *Censo escolar*. Sinopse estatística da educação básica, 2021. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: fev. 2023.

- INSTITUTO PENÍNSULA. Pesquisa oferta e demanda de professores. Centro de Estudos em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas (CEAPG/FGV Eaesp); Instituto Península, 2022. Disponível em: www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/OFERTA-E-DEMANDA-CONSOLIDADO.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto nº 15.279, de 28 de agosto de 2019*. 2019a. Disponível em: www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/decreto_n._15.279-a.pdf.
- _____. *Lei complementar nº 266, de 11 de julho de 2019*. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar nº 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. 2019b. Disponível em: https://tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/lei_complementar_n._266.pdf. Acesso em: fev. 2023.
- _____. *Lei complementar nº 277, de 15 de outubro de 2020*. Altera a redação e acrescenta dispositivos na Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10303_16_10_2020. Acesso em: fev. 2023.
- _____. *Lei nº 5.466, de 18 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. 2019c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-5466-2019-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-e-aprendizagem-sobre-o-processo-de-selecao-dos-dirigentes-escolares-e-dos-membros-do-colegiado-escolar-no-ambito-da-rede-estadual-de-ensino-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: nov. 2021.
- MEC. *Educação conectada*. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>. Acesso em: dez. 2021.
- MOVIMENTO COLABORA. *Mato Grosso do Sul — Programa de apoio à implementação da BNCC (PROBNCC)*. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/casos/ms/>. Acesso em: nov. 2021.

- PARANÁ. *Caderno de expectativas de aprendizagem (Departamento de Educação Básica)*. Secretaria de Estado de Educação (Seed), 2012. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)*. Escola Digital Professor. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Diretrizes curriculares estaduais (2008-2019)*. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Educa Juntos — Material de apoio didático*. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/educa_juntos/material_apoio_didatico. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Edutech*. Secretaria da Educação e do Esporte. Disponível em: <https://cursos.alura.com.br/edutech>. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Formadores em ação*. Escola Digital Professor. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Guia prático — gestão administrativa*. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1556. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Guia prático — gestão pedagógica*. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1557. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Programa mais aprendizagem*. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/mais_aprendizagem. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Prova Paraná*. Disponível em: www.provaparana.pr.gov.br/. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Prova Paraná Mais*. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Redação Paraná*. Escola Digital Professor. Disponível em: https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/redacao_parana. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Disponível em: www.referencialcurricularadoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Robótica Paraná*. Escola Digital Professor. Disponível em: <https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/robotica>. Acesso em: dez. 2021.

- PIAUÍ. *Sistema de avaliação educacional do Piauí*. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepe-pi.html>. Acesso em: dez. 2021.
- SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. *Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019*. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Currículo paulista*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: nov. 2021a.
- _____. *Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: dez. 2021b.
- _____. *Governo de SP apresenta reestruturação de carreira de professor*. Disponível em: www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-do-estado-apresenta-projeto-de-modernizacao-de-carreira-dos-professores/. Acesso em: dez. 2021c.
- _____. *Mapa de classe*. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://mapaclasse.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: dez. 2021d.
- _____. *Nova carreira docente com salário inicial de R\$ 5 mil para professores é aprovada*. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/nova-carreira-docente-com-salario-inicial-de-r-5-mil-para-professores-e-aprovada/. Acesso em: dez. 2021e.
- _____. *Plano estratégico (2019-2022) — Educação para o século XXI*. Secretaria de Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Programas*. Disponível em: <https://programas.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: dez. 2021f.
- _____. *Projeto líderes públicos*. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/lideres-publicos/. Acesso em: dez. 2021g.
- _____. *Resolução Seduc nº 46, de 8 de abril de 2021*. Institui o Projeto de Acompanhamento Pedagógico Formativo das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202104080046. Acesso em: nov. 2021h.
- _____. *Saresp — Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/saresp. Acesso em: dez. 2021i.

- _____. *Secretaria de Educação*. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/. Acesso em: dez. 2021j.
- _____. *Sem papel*. Disponível em: www.spsempapel.sp.gov.br/. Acesso em: dez. 2021k.
- SED/MS. *Avaliação institucional externa do Mato Grosso do Sul — Aiems*. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/avaliacao-institucional/. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *Catálogo de unidades curriculares do ensino médio*. Organização de Helio Queiroz Daher, Davi de Oliveira Santos e Marcia Proescholdt Wilhelms. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Catalogo-de-unidades-Curriculares-v05.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Organização de Helio Queiroz Daher, Kalícia de Brito França e Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande, MS: SED, 2019a. (Série Currículo de Referência); 1). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: ensino médio e novo ensino médio*. Organização de Helio Queiroz Daher, Davi de Oliveira Santos e Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande, MS: SED, 2021. (Série Currículo de Referência); 2). Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *“Escola da Autoria” de MS é modelo de gestão em todo Brasil*. SED/MS, 2022. Disponível em: www.ms.gov.br/escola-da-autoria-de-ms-e-modelo-de-gestao-em-todo-brasil/. Acesso em: fev. 2023.
- _____. *Gestores da REE de Campo Grande participam da 5ª edição da Teia da Educação 2021*. SED/MS, 2021a. Disponível em: owww.sed.ms.gov.br/gestores-da-ree-de-campo-grande-participam-da-5a-edicao-da-teia-da-educacao-2021/. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *Manual de Orientações para os diretores da REE*. Governo do estado do Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Manual-do-Diretor-V08.pdf. Acesso em: nov. 2021.

- _____. *Monitoramento da gestão escolar na rede estadual de ensino no Mato Grosso do Sul (2019-2022)*. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2019b. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Monitoramento-da-Gestao-Escolar-da-REE-MS.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *Monitoramento da qualidade educacional da rede estadual do Mato Grosso do Sul*. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Monitoramento-da-Qualidade-Educacional-de-MS.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *Organograma SED*. [S.d.]. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/institucional/organograma-sed/. Acesso em: nov. 2021.
- _____. *Plano de implementação do novo ensino médio — rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul*. Organização de Helio Queiroz Daher, Davi de Oliveira Santos e Marcia Proescholdt Wilhelms. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2021b. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Plano-de-Implementacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf. Acesso em: nov. 2021.
- SED/MS. *Saiems*. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/saiems/. Acesso em: dez. 2021.
- SEDUC/PI. *Cartilha PRO alfabetização na idade certa*. Seduc/PI, 2021. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/arquivos/CARTILHA_FINAL.pdf. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Currículo do Piauí — novo ensino médio (caderno 01)*. Seduc/PI, 2021. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/48/curriculo-novo-ensino-medio-caderno-01/. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Currículo priorizado do ensino médio*. Seduc/PI, 2021. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/44/curriculo-priorizado-ensino-medio/. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Seduc/PI, 2013. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/3/curriculares-da-educacao-basica-seduc-pi. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Matrizes disciplinares do ensino fundamental*. Seduc/PI, 2013. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/39/matrizes-disciplinares-do-ensino-fundamental/. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Pacto pela aprendizagem realiza formação com duplas gestoras*. 2017. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/5599. Acesso em: nov. 2021.

- _____. *Sistemática de avaliação* — diretrizes técnico-normativas para sistematização da avaliação da aprendizagem da educação básica da rede pública estadual. Seduc/PI, 2013. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/38/tecnico-normativas-para-sistematizacao-da-avaliacao/. Acesso em: dez. 2021.
- SEED/PR. Núcleos regionais de educação. Disponível em: www.nre.seed.pr.gov.br/. Acesso em: nov. 2021.
- SILVA, C. A. P. da. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado*. Organização de Carlos Alberto Pereira da Silva et al. Teresina: Seduc, 2019. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-caderno_curriculo_do_pi_introducao2019.pdf. Acesso em: dez. 2021.

5. Considerações finais

Sofia Lerche Vieira

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

Eloísa Maia Vidal

Kaizô Iwakami Beltrão

Esta pesquisa teve por objetivo compreender processos associados à gestão eficaz da aprendizagem em estados brasileiros, mediante a realização de estudos quantitativos e qualitativos desenvolvidos no período de vigência do contrato entre a Fundação Getulio Vargas, por meio do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (DGPE), e o Instituto Unibanco. Foram feitas incursões diversas sobre os dados, incluindo análises de indicadores educacionais nacionais, assim como uma análise quantitativa de dados proveniente de um questionário respondido por 24 unidades federadas. O estudo qualitativo compreendeu o aprofundamento dos casos específicos dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí e São Paulo. Como se viu no capítulo 1, que trata da caracterização da pesquisa e seus fundamentos teórico-metodológicos, para atingir tal objetivo, concebeu-se uma matriz de análise integrada por cinco temas mutuamente articulados: avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração.

Ao longo da investigação buscou-se uma literatura que permitisse aprofundar os temas propostos e que oferecesse elementos de reflexão para a análise quantitativa e qualitativa a ser empreendida. Constatou-se que alguns temas, como avaliação, são atualmente estratégicos no processo de formulação e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil, em sintonia com tendências internacionais. Outros temas, que na prática são relevantes para o alcance de bons resultados educacionais, como o acompanhamento das escolas e da aprendizagem, ainda carecem de literatura mais robusta no cenário nacional.

Em relação aos estudos quantitativos, a análise dos dados dos estados permitiu desenhar um panorama da situação das unidades da Federação, com suas diversidades e desigualdades. Dados relacionados com o processo de municipalização do ensino fundamental nos 20 anos que envolvem o período 2000-20 mostram que cada unidade federada adotou procedimentos e escolhas distintas, uns municipalizando todo o ensino fundamental, alguns municipalizando os anos iniciais e compartilhando a oferta dos anos finais, outros ainda compartilhando a oferta dos anos iniciais e finais. O entendimento sobre tais escolhas envolve dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, assim como é permeado por aspectos inerentes às relações interfederativas dos estados com seus municípios.

Quanto ao conjunto de indicadores educacionais analisados, é perceptível o esforço empreendido pelas redes públicas no sentido de melhorá-los, embora esse seja um caminho que ainda tem muitas demandas pela frente. A redução de matrículas no período analisado, a construção de indicadores relacionados com professores, como a Adequação da Formação Docente, o Indicador de Esforço Docente e o Indicador de Regularidade Docente, têm subsidiado as redes públicas no sentido de melhorar e alinhar suas iniciativas de políticas educacionais com vistas a uma qualidade educacional referenciada a resultados em avaliações externas em larga escala, como mostram os estudos quantitativo e qualitativo.

A análise das informações coletadas por meio do questionário completou esse quadro, mostrando a situação dos cinco temas focalizados pelo estudo em 24 estados que se disponibilizaram em colaborar com a pesquisa. Em relação à avaliação, a análise mostrou que os estados cada vez mais vêm utilizando os resultados das avaliações nacionais para formular suas estratégias de atuação. A relevância do tema é tamanha que a maior parte dos estados possui sistemas próprios de avaliação externa, com escopos diferenciados.

A situação do tema do currículo nos estados também é marcada pela diversidade. Antes da BNCC, poucos estados possuíam proposta curricular para a educação infantil, ao passo que a maior parte deles já o tinha para o ensino fundamental e médio, algumas datando inclusive do final da década de 1990. Ao longo da pesquisa, muitos estados já haviam construído seus currículos alinhados à BNCC, para todas as etapas da educação básica, processo que teve continuidade ao longo do tempo. Importante observar que a produção

de um referencial curricular é apenas um passo a ser adotado pelos estados, sendo outros necessários para a consolidação de políticas de aprendizagem, como a formação de professores, produção de materiais didáticos para diferentes públicos da educação, entre outros.

Sobre o tema dos profissionais da educação, ressalta-se a informação de que entre 2015 e 2020 todos os estados respondentes realizaram programas de formação para seus professores e diretores escolares, com destaque para a realização dessas iniciativas pelas próprias secretarias de educação. Nem todos realizaram formação para suas equipes técnicas nas secretarias, que igualmente têm papel importante na gestão e operacionalização das políticas educacionais estaduais. A questão da realização de políticas de avaliação de desempenho também não está presente em todos os estados, com iniciativas registradas em pouco mais da metade dos respondentes.

O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, conforme declarado pela maioria dos respondentes, é tema que ocupa a agenda do gestor maior da secretaria estadual de educação. Para tanto, fazem uso de diferentes estratégias como acompanhamento junto a gestores e técnicos dos setores pedagógicos das secretarias, acompanhamento junto a gestores e técnicos das unidades regionais de educação, reuniões coletivas com diretores escolares e uso de sala de situação/monitoramento de dados nas secretarias. Todas as secretarias possuem equipes de acompanhamento pedagógico das escolas, lotadas em diferentes níveis (secretarias e/ou unidades regionais). A presença de um coordenador pedagógico em todas as escolas é a realidade da maior parte dos estados, mas não de todos. Os coordenadores pedagógicos têm papel semelhante nos diferentes estados, com destaque para o apoio na implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas, acompanhamento pedagógico dos professores e coordenação de estratégias para recuperação escolar dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Sobre o regime de colaboração, instituição constitucionalmente prevista e que tem potencial de impactar positivamente os resultados educacionais dos estudantes, alguns estados têm práticas mais institucionalizadas de colaboração com seus municípios, ao passo que outros, menos. A maior parte dos estados colabora com seus municípios em ações de transporte escolar, cessão de infraestrutura, mas cada vez mais há registros de colaboração em áreas com foco em processos pedagógicos, como formação continuada de

professores e produção de materiais voltados para essas formações, algo em grande parte impulsionado pela BNCC. A maioria dos estados possui órgãos intermediários ou unidades regionais de educação, e grande parte delas presta apoio técnico também às redes municipais, seja em questões administrativas ou pedagógicas. Por fim, um destaque às articulações realizadas pelas secretarias de educação com outras instituições e organizações, consideradas de alta relevância, para assegurar as ações educacionais, o que atesta que a educação é um empreendimento realizado a muitas mãos.

Para o estudo qualitativo, uma vez identificado o caminho a seguir, o trabalho de campo consistiu em identificar, descrever e aprofundar a presença de elementos do modelo proposto nas unidades federadas pesquisadas. No processo de investigação, foi possível verificar que todos os estados têm buscado alternativas para promover uma gestão eficaz da aprendizagem, com diferentes graus de aderência aos cinco temas orientadores do estudo. Verificou-se, ainda, que os estados apresentam formas próprias de formular e implementar suas políticas educacionais, construindo-as à luz de sua história e contexto.

Importante registrar que, a despeito das circunstâncias adversas suscitadas pela pandemia da Covid-19 e de seus impactos nefastos sobre toda a sociedade, e em particular sobre os sistemas de ensino, o estudo qualitativo evidenciou o compromisso inequívoco de cada um dos estados com os desafios de aprendizagem de seus estudantes e a superação das desigualdades motivadas por esse contexto. Outra constatação relevante foi perceber que, a despeito da omissão da União em relação à realidade tão adversa, as respostas desencadeadas nas diferentes redes apresentam muitos elementos em comum, com níveis maiores ou menores de sofisticação, a depender, inclusive, da capacidade financeira dos estados. Se todos buscaram e promoveram profundas mudanças na matriz tecnológica de suas redes, as soluções pedagógicas comportam distinções e, de uma maneira geral, estão relacionadas com as especificidades de cada unidade federada. As considerações que se seguem analisam algumas das convergências e especificidades encontradas.

Avaliação

Pela sua relevância na política educacional contemporânea, a avaliação externa se revelou um tema central na agenda das visitas realizadas. Os quatro estados possuem sistema próprio de avaliação, como mostram os achados sobre as redes focalizadas pelo estudo qualitativo apresentados no quadro 1.

Quadro 1
Avaliação

| MS | PR | PI | SP |
|---|--|--|--|
| Avaliação Institucional Externa do Mato Grosso do Sul (Aiems) 2001 | Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep) 2012 CAEd/UFJF | Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi) 2011 CAEd/UFJF | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) 1996 |
| Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (Saems) 2008 CAEd/UFJF | Prova Paraná Prova Paraná Mais Plataforma do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná CAEd/UFJF | AGI (Avaliação Global Integrada) CAEd/UFJF Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Piauí CAEd/UFJF | Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) Plataforma São Paulo/Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa de SP CAEd/UFJF (2020) |
| Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso do Sul CAEd/UFJF | | | |
| Matriz de Maturidade da Gestão (MMG) | | | |
| Índice de Gestão Democrática (IGD) | | | |

Fonte: Elaboração própria.

Importante registrar que São Paulo foi o primeiro dos quatro estados a desenvolver um sistema próprio de avaliação, o que ocorreu ainda na década de 1990 (1996), seguindo-se Mato Grosso do Sul (2008), Piauí (2011) e Paraná (2012). A despeito das diferenças de criação no tempo, todavia, em pelo menos três dos estados (PI, PR e SP), observou-se intenso uso de seus resultados pelas secretarias e escolas, exceto em Mato Grosso do Sul, onde a avaliação foi suspensa em decorrência da pandemia. Por outro lado, é oportuno registrar que o estado mantém um robusto sistema de avaliação

institucional externa — Avaliação Institucional Externa do Mato Grosso do Sul (Aiems) — criado ainda em 2001. Além de componentes de gestão pedagógica, administrativa, infraestrutura e condições de funcionamento da escola, interação e ambiente escolar, esse sistema permite capturar detalhes como o custo do abandono escolar na composição do custo-aluno de cada unidade escolar, oferecendo à gestão da secretaria importantes elementos para a tomada de decisão financeira. A despeito do sofisticado e robusto desenho da Aiems, não foi possível detectar um foco prioritário da gestão educacional no uso de resultados, sendo a disseminação de indicadores para a tomada de decisão ainda um desafio a enfrentar.

Considerando as gerações de avaliação identificadas por Bonamino e Sousa (2012), pode-se afirmar que há elementos da segunda e terceira gerações de políticas de avaliação na amostra da pesquisa. A divulgação pública e a devolução dos resultados que caracterizam a segunda geração estão presentes nos quatro estados visitados. Todavia, percebeu-se que em São Paulo e Paraná parece haver maior presença de estratégias de responsabilização e existência de sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, características da terceira geração de políticas de avaliação.

A criação do Ideb, principal instrumento de mensuração de resultados das redes estaduais e municipais de ensino e escolas, tem inspirado iniciativas próprias de monitoramento em unidades federadas, como se viu em levantamento que consta da revisão da literatura apresentada no Relatório 1 desta pesquisa.¹ É o caso de São Paulo, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) é estratégico no monitoramento de resultados de aprendizagem. Em direção distinta, Mato Grosso do Sul desenvolveu o Índice de Gestão Democrática (IGD), indicador elaborado a partir dos resultados da avaliação institucional aplicada aos gestores escolares por meio da Matriz de Maturidade da Gestão (MMG).

Chama atenção o fato de que a instituição executora da avaliação externa dos estados é o CAEd/UFJF, o que contribuiu para significativa proximidade entre as soluções técnicas e pedagógicas promovidas pelos quatro estados, por exemplo, das plataformas de monitoramento de resultados identificadas em Mato Grosso do Sul e São Paulo.

¹ Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33251>.

Feitas essas observações sobre elementos das políticas de avaliação, é oportuno passar à reflexão sobre o tema currículo que mostrou ter fronteiras muito próximas com o primeiro tema. Aliás, pode-se dizer que avaliação e currículo são os dois temas de maior destaque nos depoimentos dos entrevistados; o primeiro, devido à relevância atual das avaliações externas em todas as redes pesquisadas; e, o segundo, em decorrência da necessidade de pautar os currículos locais pela nova BNCC (2018). Tais percepções se confirmam também no levantamento da literatura nacional.

Currículo

O currículo é um tema central da condução do trabalho pedagógico e da gestão da aprendizagem nos mais diversos contextos. As reformas curriculares ora em andamento nos estados devem ser situadas em um panorama mais amplo, cujas origens podem ser identificadas há algumas décadas, como se viu no corpo da análise do estudo qualitativo.

Em período recente, os movimentos de reforma curricular passam a ser fortemente induzidos pelo Ministério da Educação mediante apoio financeiro aos estados na implementação de suas reformas por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC),² quando as unidades federadas se mobilizaram para promover reformas nas diferentes etapas da educação básica. Nesse cenário, a BNCC é um elemento catalisador, trazendo novos matizes a tais iniciativas, mediante um modelo fundamentado em competências e habilidades que bem dialoga com as políticas de avaliação.

O estudo qualitativo debruçou-se sobre essa questão, buscando identificar o enraizamento das novas propostas curriculares nas redes pesquisadas. Segundo foi possível constatar na pesquisa de campo, alguns estados apoiaram suas reformas curriculares recentes em referenciais curriculares anteriores à BNCC, alguns deles com movimentos de mais de uma década de vigência, como se viu na análise específica do tema currículo nos estados.

² Conferir: Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as secretarias estaduais de educação no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC.

Constatou-se que os quatro estados possuem propostas curriculares recentes, posteriores à BNCC. O quadro 2 apresenta os destaques sobre essa matéria.

Quadro 2
Currículo

| MS | PR | PI | SP |
|--|---|--|---|
| Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul para Educação Infantil e Ensino Fundamental (2019) | Referencial Curricular do Paraná (2018) | Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí (2021) | Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental — volume 1 (2019) |
| Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul para o Ensino Médio (2021) | Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) (2021) | Currículo do Piauí para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (2020) | Currículo Paulista da Etapa do Ensino Médio — volume 2 (2020) |
| Catálogo de Unidades Curriculares do Ensino Médio (2021) | | Currículo Priorizado do Ensino Médio (2021) | Currículo em Ação (2021) |
| | | Currículo do Novo Ensino Médio — Caderno 01 (2021) | |

Fonte: Elaboração própria.

Alinhando-se à forma como a BNCC foi concebida, em alguns estados, os documentos são diferenciados, caso do Mato Grosso do Sul, do Piauí e de São Paulo, que possuem uma proposta curricular orientada para a educação infantil e para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. O trabalho de campo permitiu identificar casos de foco explícito na questão curricular mediante novas orientações de materiais de ensino-aprendizagem, caso do Currículo em Ação, em São Paulo, assim como em visível presença como tema prioritário na fala dos entrevistados, no Piauí.

Elemento importante do debate sobre currículo se refere à forma como os estados têm avançado na implementação de oferta de tempo integral nas escolas de sua rede. Observou-se que essa expansão tem sido diferenciada, variando entre 16% das matrículas em São Paulo, 12% no Piauí, 11% no Mato Grosso do Sul e 3% no Paraná. O esforço de aumento da oferta da educação integral, por certo, representa uma agenda específica, inclusive por

demandar redimensionamento da rede física, ampliação de corpo docente com formação adequada, investimentos em alimentação escolar, entre outros.

Outro aspecto que merece registro refere-se à introdução de materiais pedagógicos voltados para a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, como se viu nos capítulos 3 e 4. Esse é um tema que se reporta ao currículo e tem interfaces com a formação dos profissionais da educação e o regime de colaboração.

Profissionais da educação

Como se viu nas considerações apresentadas no capítulo 1, a questão das políticas docentes é tema complexo, inscrito no centro do debate sobre a melhoria da educação. Todos os sistemas com foco na gestão eficaz da aprendizagem perseguem a qualidade da docência e o desenvolvimento profissional de seus professores. No Brasil não é diferente. Algumas iniciativas nessa direção têm se mostrado importantes, a exemplo da aprovação da lei do piso salarial profissional nacional,³ em 2008, que levou a uma progressiva melhoria dos salários de professores e, conseqüentemente, da atratividade da carreira docente.

O exame das iniciativas voltadas para os profissionais da educação nos quatro estados visitados permite perceber que elas se concentram no cumprimento e melhoria de planos de carreira com critérios de progressão horizontal e vertical. Estes oferecem vantagens como formação acadêmica *stricto sensu*, viabilizando a possibilidade de mestrado e doutorado para os docentes. Por outro lado, alguns estados têm se empenhado em melhoria salarial efetiva para além do piso salarial nacional, caso específico de Mato Grosso do Sul, que quando da visita de campo (2021) tinha o maior salário inicial da carreira, e de São Paulo, que durante a administração que estava em curso havia aprovado duas leis de melhoria de salários e estava empenhado em uma modernização da carreira.

De uma maneira geral, as quatro redes têm iniciativas diversas de formação, sobretudo a formação continuada. O quadro 3 mostra algumas formas de valorização dos profissionais da educação, a exemplo da presença

³ Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

de equipamentos específicos voltados à formação continuada de docentes, caso de Mato Grosso do Sul e de São Paulo.

Quadro 3
Profissionais da educação

| MS | PR | PI | SP |
|---|--|--|---|
| Atratividade salarial Centro de Formação de Professores (CFOR) Teia Educacional | Escola Digital do Professor Grupo de Estudos Formadores em Ação | Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica Canal Educação Programa de Formação Continuada para Professores da Rede Estadual de Ensino "Chão da Escola" Mais Aprendizagem | Melhoria da atratividade salarial Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza" (Efape) Centro de Mídias do Estado de São Paulo |

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se em todos os estados que a formação docente, em geral, é desenvolvida com apoio dos centros, diretorias ou núcleos regionais em uma estratégia que envolve diferentes camadas formativas ("efeito cascata"), as quais se iniciam pelo órgão central, passando pelas estruturas regionais intermediárias até chegar à escola. Na maioria dos casos, os conteúdos das formações estão associados aos dois temas anteriormente tratados: currículo e avaliação.

Acompanhamento

O foco no acompanhamento do órgão central e das instâncias intermediárias às escolas está presente nas quatro secretarias visitadas. Há diferenças significativas nas formas de realizar tal acompanhamento, as quais estão associadas aos graus de complexidade dessas estruturas e das especificidades de suas redes. Em qualquer dos casos, os órgãos regionais exercem função estratégica nessa matéria. O quadro 4 mostra algo dessas diferenças, a exemplo do tamanho das estruturas regionais que vão de 12 coordenadorias regionais, em Mato Grosso do Sul, a 91 diretores de ensino, em São Paulo.

Quadro 4
Acompanhamento

| MS | PR | PI | SP |
|---|---|----------------------------------|--|
| 12 coordenadorias gerais de educação Escuta às escolas Monitoramento da Qualidade Educacional da Rede Estadual do Mato Grosso do Sul (2018) | 32 núcleos regionais de educação Tutoria Pedagógica Registro de classe Online | 21 gerências regionais de ensino | 91 diretorias de ensino Método de Melhoria de Resultados (MMR) Projeto de Acompanhamento Pedagógico Agentes: Supervisor Ponto Focal do Acompanhamento Pedagógico (SPF) Professor Coordenador do Agrupamento Escolar (PCAE) |

Fonte: Elaboração própria.

O acompanhamento às escolas é feito mediante a existência de equipes com dedicação específica a essa atividade, caso de São Paulo, que desenvolve o Projeto de Acompanhamento Pedagógico, com profissionais externos e internos às escolas. Nesse caso e nos demais relatados, as visitas às escolas da rede são periódicas, havendo um acompanhamento pedagógico de suas atividades com destaque para o cumprimento de metas associadas aos resultados de avaliação.

A promoção de um diálogo frequente entre os diferentes setores e profissionais é outra forma de acompanhamento ao que acontece na escola. Mato Grosso do Sul, por exemplo, cita a escuta ativa a todos os atores envolvidos na oferta de educação na rede estadual como um ponto alto e importante de sua gestão. Segundo os entrevistados, tudo se conversa e se discute antes da tomada da decisão.

É oportuno registrar que o acompanhamento tem na mediação tecnológica elemento estratégico dessa dimensão da gestão eficaz da aprendizagem. Ressalte-se, aqui, o caso do Paraná, que desenvolve várias iniciativas de monitoramento *on-line*, a exemplo do Registro de Classe Online. Como se viu no tema Avaliação (quadro 1), as plataformas desenvolvidas para monitoramento dos resultados das avaliações externas presentes em todos os

estados são outra modalidade importante de acompanhamento. Os indicadores nelas apresentados são utilizados por profissionais da rede tanto para uso pedagógico como para definição e planejamento de metas associadas ao desempenho de estudantes.

Os apontamentos aqui apresentados não esgotam o registro de um conjunto significativo de estratégias de acompanhamento nos quatro estados visitados. Mostram, inclusive, sua relevância como um elemento capaz de alinhar as atividades de avaliação, o currículo e a formação dos profissionais de educação nas realidades investigadas. Por isso mesmo, merecem ser conhecidos e, conforme as circunstâncias, eventualmente replicados.

Regime de colaboração

As visitas de campo aos estados mostraram a presença de um conjunto de iniciativas visando estreitar os laços entre eles e seus municípios com o objetivo de fortalecer o regime de colaboração. Grande parte da colaboração entre os estados e seus municípios ainda acontece com base em ações como transporte escolar e cessão de infraestrutura. Mas é cada vez mais presente a colaboração com foco em aspectos pedagógicos, como avaliação externa, formação de professores, produção de materiais para a formação de professores, de modo especial no que se refere à alfabetização na idade certa. O quadro 5 mostra alguns destaques referidos nas entrevistas.

Quadro 5
Regime de colaboração

| MS | PR | PI | SP |
|---|---|---|---|
| Elaboração da proposta curricular do estado | Elaboração da proposta curricular do estado | Elaboração da proposta curricular do estado | Elaboração da proposta curricular do estado |
| MS Alfabetiza | Educa Juntos | PRO Alfa | Materiais didáticos e formação de professores |
| Extensões rurais | | | Transporte escolar |
| Transporte escolar | | | |

Fonte: Elaboração própria.

Em todos os quatro estados foi possível observar registros positivos quanto ao processo de elaboração de suas propostas curriculares, com forte protagonismo dos municípios. Tal iniciativa, induzida pelo Ministério da Educação, teve como saldo positivo uma aproximação com foco nas questões pedagógicas, a começar pelo currículo, mas que veio a se ampliar para outras áreas, conforme mencionado. Os responsáveis pela coordenação de ações desenvolvidas junto aos municípios no âmbito das secretarias reiteram o esforço que vem sendo feito no sentido de estreitar os laços de cooperação, com maior escuta às demandas municipais e abertura ao diálogo.

Como mencionado, todos os estados visitados desenvolvem iniciativas de fortalecimento da alfabetização nos anos iniciais de escolarização, atividade para a qual o Piauí e o Mato Grosso do Sul, desde 2020, contam com assessoria externa da Associação Bem Comum (ABC)⁴ na implementação do programa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc). As ações de formação de professores também estão em sintonia com os processos de alfabetização, de modo particular nos anos iniciais.

Além das ações pedagógicas, desenvolvidas sobretudo no período das gestões que se encerraram em 2022, importante elemento da pauta do regime de colaboração é o transporte escolar, questão não raro permeada por dificuldades e desafios. No Paraná percebeu-se bom encaminhamento para essa iniciativa, que está sob a coordenação de uma fundação autônoma e de alta qualidade técnica: o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar), órgão também responsável pelo planejamento, coordenação e execução de projetos, obras e serviços de engenharia e edificações; alimentação e nutrição escolar; e material e suprimentos.

Outros temas relevantes

Além dos cinco temas centrais focalizados pelo modelo de análise adotado, diversos outros chamaram atenção dos pesquisadores. Alguns desses temas foram objeto de estudos específicos, caso do regime de contratação de docen-

⁴ A ABC apoia e promove iniciativas de alfabetização em estados e municípios, em parceria com a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Vale e B3 Social. Para mais esclarecimentos sobre sua natureza e objetivos, conferir: <https://abemcomum.org/>.

tes e suas possíveis articulações com resultados de aprendizagem, assim como a adequação da formação docente, para citar dois dos estudos desenvolvidos por pesquisadores da equipe; um deles ora em processo de finalização como artigo a ser submetido a periódico de circulação nacional.

O trabalho de campo desenvolvido para o estudo qualitativo representou um rico laboratório em observação de práticas que poderiam vir a inspirar novas interpretações. Para fins da presente síntese, foram selecionados quatro temas de maior relevância para trazer alguns elementos adicionais à reflexão. Os temas identificados são: planejamento, tecnologia, descentralização de recursos e da equipe dirigente. O quadro 6 apresenta alguns destaques dos temas considerados relevantes para a análise.

Quadro 6
Outros temas relevantes

| Temas | MS | PR | PI | SP |
|-------------------------------------|--|--|--|---|
| Planejamento | Não identificado | Mapa Estratégico | Não identificado | Plano Estratégico |
| Tecnologia | Plataformas robustas de apoio à gestão | Alto investimento em soluções tecnológicas (Aula Paraná, Escola Digital, Edutech, Robótica Paraná) Foco na aula | Soluções tecnológicas (Canal Educação) | Alto investimento em soluções tecnológicas (Centro Mídias, Sem Papel) |
| Descentralização de recursos | PDDE | PDDE Fundo Rotativo | PDDE Pactue | PDDE PDDE-Paulista |
| Equipe dirigente | Perfil misto Cargos de gestão exercidos por professores | Perfil misto Cargos de gestão exercidos por professores e outros profissionais Visível alinhamento entre equipes | Perfil misto Cargos de gestão exercidos por professores | Jovem Perfil técnico Profissionais de diversas áreas |

Fonte: Elaboração própria.

Um primeiro tema adicional a merecer registro diz respeito à presença de um processo de planejamento estratégico que contribuiu para elencar prioridades e alinhar as diferentes escolhas de política educacional para o

período de uma gestão (2019-22). Duas das quatro secretarias focalizadas pelo estudo qualitativo apoiam-se firmemente neste instrumento de gestão: Paraná e São Paulo. Nesses estados foi possível perceber uma incorporação do planejamento às falas dos dirigentes entrevistados e estreita sintonia entre planejamento, metas e estratégias de gestão. Ao mesmo tempo, o planejamento firma-se como bússola a apontar o caminho a percorrer. Nos demais estados não houve referências à presença de tal instrumento de definição de escolhas e prioridades.

Outro tema a destacar nas visitas realizadas aos estados é o uso da tecnologia como instrumento de inovação e aceleração de melhoria da qualidade. Embora, conforme o contexto de cada estado, a tecnologia já viesse se mostrando como poderoso elemento de mudança, a pandemia da Covid-19 promoveu a intensificação de seu uso. Para além do suporte técnico, administrativo e pedagógico, representou, assim, alternativa para enfrentar o desafio de promover espaços virtuais de formação de docentes para o ensino remoto e de promoção da aprendizagem de estudantes.

Em três dos estados pesquisados (PI, PR e SP) foi possível identificar iniciativas robustas de uso de educação digital envolvendo professores e estudantes. O Piauí já havia implementado seu Programa de Mediação Tecnológica Canal Educação, com a finalidade de responder “ao desafio de levar educação de qualidade às mais longínquas comunidades do estado”⁵ quando foi surpreendido pelas circunstâncias adversas da pandemia. Tal situação contribuiu para acelerar o uso combinado de produção de aulas em estúdio de gravação e interação ao vivo direcionadas para uma ampla clientela de estudantes, professores e outros beneficiários.

As secretarias estaduais do Paraná e de São Paulo, por sua vez, criaram suas estratégias remotas de ensino-aprendizagem em decorrência da pandemia, ambas com produção e difusão de aulas. A Aula Paraná (PR) e o Centro de Mídias (SP), este último criado em um intervalo de apenas 20 dias, se mostraram ferramentas poderosas de enfrentamento dos desafios motivados pela Covid. Iniciativas de absorção e incorporação de avanços tecnológicos são visíveis sobretudo no Paraná, onde convivem ações diversas de uso de inteligência artificial para promover o ensino e a aprendizagem. Naturalmente, os

⁵ Disponível em: www.canaleducacao.tv/sobre.

programas e projetos identificados são distintos e se articulam à capacidade financeira de cada unidade federada. Para bem conhecer seu alcance, há que se realizar estudos mais aprofundados sobre a matéria, incluindo a análise a percepção dos atores, constituída por professores e estudantes.

A questão do uso dos recursos financeiros revelou-se tema de destaque nas visitas, observações e entrevistas realizadas durante o trabalho de campo. Os setores responsáveis pela gestão financeira das secretarias foram entrevistados sendo esse um tema bastante presente nos depoimentos coletados. Não foi possível perceber insuficiência de insumos financeiros no decorrer do trabalho. A descentralização de recursos mostrou-se uma estratégia que tem contribuído para a melhoria da autonomia da gestão escolar, com ênfase na dimensão pedagógica. Três dos estados visitados, Paraná, Piauí e São Paulo, possuem iniciativas próprias de transferência de recursos diretamente às escolas para que elas elejam suas prioridades de gestão, por meio do Fundo Rotativo (PR), do Pactue (PI) e do PDDE Paulista (SP). Em São Paulo, os impactos dessa iniciativa se mostraram visíveis nas quatro escolas visitadas no decorrer do trabalho de campo, onde esse programa estava em seu primeiro ano de implementação. No caso desse estado, esses recursos são de vulto e abrangem praticamente todas os recursos materiais que chegam às escolas. Alguns diretores se mostraram um tanto inseguros em relação ao volume de recursos movimentados em seu próprio nome, embora as secretarias estejam envolvidas na formação de gestores escolares para a administração desses recursos.

Para finalizar, um último elemento adicional a observar no que se refere à gestão eficaz da aprendizagem nos quatro estados pesquisados diz respeito aos recursos humanos recrutados para compor as equipes dirigentes das secretarias em questão. Em dois estados, Mato Grosso do Sul e Paraná, encontrou-se um expressivo contingente de gestores composto por professores experientes da rede,⁶ contribuindo para um alinhamento positivo entre as equipes. Em São Paulo, a começar pelo secretário então na pasta, todos os cargos estavam ocupados por dirigentes externos à Secretaria, alguns dos quais extremamente jovens. No entendimento do dirigente maior da instituição, o desafio

⁶ Exceção a duas diretorias da Secretaria de Educação do Estado do Paraná: Diretoria Geral (DG) e Diretoria de Tecnologia e Inovação (DTI).

da gestão de um grande e complexo sistema como o da secretaria estadual requeria um perfil diferenciado e recrutado junto a instituições promotoras e formadoras de jovens líderes. No Piauí, encontrou-se uma situação de convivência de duas gerações — alguns componentes de cargos dirigentes integraram administrações anteriores e, outros, bem mais jovens, passaram a ocupar cargos de confiança nas gestões do período 2019-22.

De uma maneira geral, notou-se que os depoimentos não fizeram referências a administrações anteriores, exceto no Piauí, onde, pelas razões antes expostas, gestores integrantes de administrações anteriores a elas se referenciaram. Na prática, a pesquisa de campo permitiu identificar que na avaliação e no currículo o que foi concebido por administrações anteriores permitiu os avanços atuais, indicando que a permanência de princípios se manteve, a despeito de eventuais descontinuidades na gestão.

Feitas essas considerações sobre o conjunto de temas objeto de análise, é oportuno revisitar o modelo inicialmente proposto para, em seguida, trazer a imagem que se apresentou à pesquisa, depois de concluído o trabalho, quando novos matizes surgiram com base na experiência da pesquisa de campo.

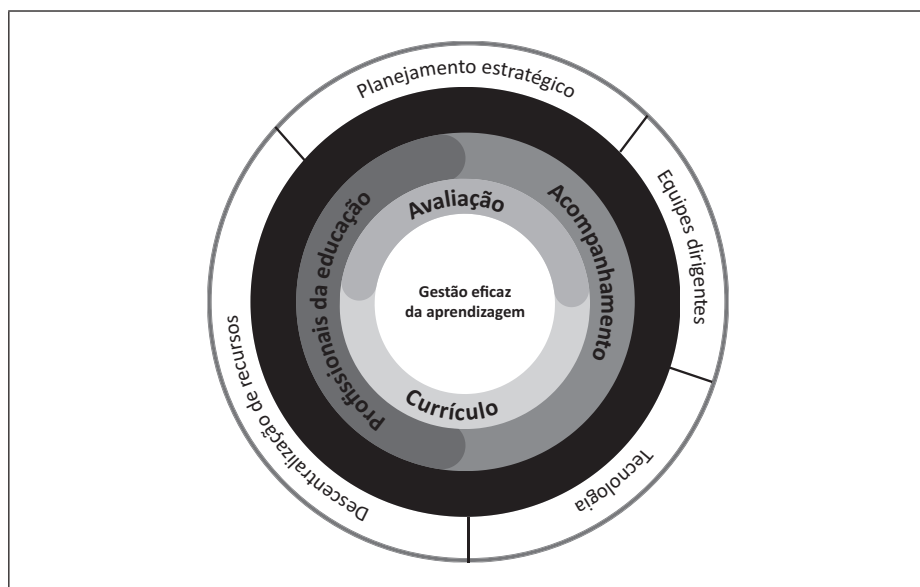
Figura 1
Modelo de análise — desenho original



Fonte: Elaboração própria.

A figura 2 apresenta os cinco temas da proposta original (avaliação, currículo, profissionais da educação, acompanhamento e regime de colaboração), acrescentando outros identificados em campo (planejamento estratégico, tecnologia, descentralização de recursos e equipes dirigentes). A imagem obtida ao final da pesquisa, sem dúvida, é mais complexa que aquela da inspiração original do trabalho. Nas suas múltiplas possibilidades, o campo permitiria acrescentar outros contornos ao desenho de pesquisa. Entretanto, é oportuno ter o desenho final em mente, para se ver, inclusive, que novas camadas podem compor o conjunto de círculos que inspiram a pesquisa, a depender de cada realidade onde as políticas são concebidas e implementadas.

Figura 2
Modelo de análise — desenho final



Fonte: Elaboração própria.

Se o desenho original (figura 1) coloca os cinco temas num mesmo círculo, o desenho final (figura 2), ora apresentado, propõe considerar círculos que se complementam por grau de prioridade identificada nos estados visitados. No centro do modelo está a gestão eficaz da aprendizagem. A este primeiro círculo central se seguem outros quatro, que se complementam entre si: avaliação e currículo; profissionais da educação e acompanhamento; regime

de colaboração; e, no último círculo, outros temas relevantes identificados pela pesquisa (planejamento estratégico, tecnologia, descentralização de recursos e equipes dirigentes).

Para finalizar, pode-se afirmar que os temas-chave identificados pela pesquisa são estratégicos à gestão eficaz da aprendizagem e, por certo, iluminam o trabalho de secretarias estaduais de educação do país. Há, porém, sem dúvida, outros elementos estratégicos a considerar. Novos estudos poderão contribuir para trazerem à luz outras iniciativas definidoras de políticas orientadas para uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

Referências

- BONAMINO, Aícia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, abr./jun. 2012, p. 373-388. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CAED/UFJF. *Plataforma de avaliação e monitoramento da educação de Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentomatogrossodosul.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- _____. *Plataforma de avaliação e monitoramento da educação do Piauí*. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: dez. 2021.
- _____. *Programa avaliação e monitoramento Piauí*. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Sistema de avaliação da educação básica do Paraná*. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saep-pr.html>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- EFAPE; SÃO PAULO. *Programa de recuperação e aprofundamento*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/recuperacao-e-aprofundamento/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- IDESP. *Índice de DESENVolvimento da Educação do Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

- PARANÁ. *Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep)*. Escola Digital Professor. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Diretrizes curriculares estaduais (2008-2019)*. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/Pagina/DCE-2008-2019. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Formadores em ação*. Escola Digital Professor. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Programa mais aprendizagem*. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/mais_aprendizagem. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Prova Paraná*. Disponível em: www.provaparana.pr.gov.br/. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Prova Paraná Mais*. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/Prova-Parana-Mais. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Disponível em: www.referencialcurricularadoparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11. Acesso em: 20 dez. 2021.
- PIAUI. *Sistema de avaliação educacional do Piauí*. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepe-pi.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- SÃO PAULO. *Currículo paulista*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- _____. *Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza*. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Mapa de classe*. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://mapaclasse.fde.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Plano estratégico (2019-2022) — educação para o século XXI*. São Paulo: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Saresp — Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/saresp. Acesso em: 20 dez. 2021.
- SED/MS. *Avaliação institucional externa do Mato Grosso do Sul — Aiems*. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/avaliacao-institucional/. Acesso em: 25 nov. 2021.
- _____. *Catálogo de unidades curriculares do ensino médio*. Organização de Helio Queiroz Daher, Davi de Oliveira Santos e Marcia Proescholdt Wilhelms.

- Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Catalogo-de-unidades-Curriculares-v05.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.
- _____. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Organizadores: Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande : SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.
- _____. *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: ensino médio e novo ensino médio*. Organização de Helio Queiroz Daher, Davi de Oliveira Santos e Marcia Proescholdt Wilhelms. Campo Grande, MS: SED, 2021. (Série Currículo de Referência; 2). Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.
- _____. *Monitoramento da gestão escolar na rede estadual de ensino no Mato Grosso Do Sul (2019-2022)*. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Monitoramento-da-Gestao-Escolar-da-REE-MS.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.
- _____. *Monitoramento da qualidade educacional da rede estadual do Mato Grosso do Sul*. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Monitoramento-da-Qualidade-Educacional-de-MS.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.
- SEDUC/PI. *Currículo do Piauí — novo ensino médio (caderno 01)*. Seduc/PI, 2021. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/48/curriculo-novo-ensino-medio-caderno-01/. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Currículo priorizado do ensino médio*. Seduc/PI, 2021. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/44/curriculo-priorizado-ensino-medio/. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Seduc/PI, 2013. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/3/curriculares-da-educacao-basica-seduc-pi. Acesso em: 20 dez. 2021.
- _____. *Matrizes disciplinares do ensino fundamental*. Seduc/PI, 2013. Disponível em: www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/39/matrizes-disciplinares-do-ensino-fundamental/. Acesso em: 20 dez. 2021.

Sobre os autores

Eloísa Maia Vidal

É graduada em engenharia elétrica pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (Fafifor), sendo mestre e doutora em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora associada da Universidade Estadual do Ceará (Uece), coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Uece e consultora no Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getulio Vargas (FGV DGPE), no Rio de Janeiro. Outras atividades exercidas: foi coordenadora pedagógica, coordenadora de planejamento e secretária adjunta da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc-CE) de 2003 a 2006.

Iasmin Costa Marinho

É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestre em educação pela Universidade de São Paulo (USP) e doutora em educação pela Uece. É professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). É bolsista da Fundação Getulio Vargas (FGV) vinculada ao Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (FGV DGPE). Outras atividades exercidas: coordenou o Programa Brasil Alfabetizado no âmbito do município de Mossoró (RN); foi formadora do eixo de Educação Infantil no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); foi diretora financeira e pedagógica da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão do município de Sobral (CE) (Esfapege)

(2015/16); auxiliou no desenvolvimento de pesquisas e eventos científicos em diversas instituições: Fundação Carlos Chagas (FCC); Fundação Vanzolini (FV); Fundação Victor Civita (FVC) e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária (Cenpec).

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

É licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), especialista em gestão pública pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), mestre em educação pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em educação pela Universidade da Califórnia (Ucla), em Los Angeles. É técnica em assuntos educacionais do Ministério da Educação (MEC) desde 2005, de onde está atualmente licenciada. Atua como professora na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (Ebape) e coordenadora no Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais (DGPE), ambos na Fundação Getulio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro. Outras atividades exercidas: foi assessora da Secretaria Executiva do MEC, nos períodos de 2006 a 2009 e de 2013 a 2015; chefe de gabinete e presidente substituta do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre 2015 e 2016; coordenadora de planejamento e políticas educacionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) de 2016 a 2018; e professora visitante do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira da Universidade de Stanford em 2022.

João Batista da Silva

É graduado em licenciatura em física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), especialista em ensino de física pela Universidade Cândido Mendes (Ucam), mestre em ensino de ciências e matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do IFCE (PGECEM/IFCE) e doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). É professor titular da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE).

Kaizô Iwakami Beltrão

É graduado em engenharia mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA, 1974), mestre em matemática aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa, 1977) e doutor em estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é pesquisador/professor da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (FGV Ebape, RJ) e responsável técnico pelos relatórios técnicos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de população e políticas públicas, com ênfase em previdência social e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Luiz Fernando Guilhem Nassif Maia

É bacharel em estatística pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Ence/IBGE) e mestre em modelagem matemática da informação pela Escola de Matemática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas (FGV EMap). Atua como pesquisador do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE).

Sofia Lerche Vieira

É licenciada em Letras pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutora em filosofia e história da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado pela Universidade Nacional de Educação a Distância (Uned), na Espanha. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), bolsista de produtividade senior (PQ-Sr) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pesquisadora do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE), no Rio de Janeiro. Outras atividades exercidas: professora titular aposentada da Uece e da UFC; professora visitante da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia

Afro-Brasileira (Unilab); professora visitante do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira da Universidade de Stanford; professora da Universidade Nove de Julho (Uninove); secretária de estado da educação do Ceará; e bolsista de produtividade e membro do comitê assessor da área de educação do CNPq.

Willana Nogueira Medeiros Galvão

É licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutora em educação pela UECE. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), onde coordena o grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (Forped), e bolsista do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getulio Vargas (FGV DGPE). Outras atividades exercidas: assessora pedagógica do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec/Uece); membro da direção da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP); tutora do Curso de Formação de Gestores no Maciço de Baturité; membro da equipe do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA) que desenvolveu pesquisas para o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Fundação Brava e Instituto Votorantim.

