

Redes de aprendizagem

Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender



Redes de aprendizagem

Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender

Sumário

05 Apresentação

07 Resumo executivo

09 Sobre o estudo

A metodologia da pesquisa

14 Introdução

Mais do que um conjunto de escolas, uma rede de aprendizagem

Os conceitos de rede e sistema aplicados à educação

17 Os dez pontos básicos

A construção da aprendizagem: principais fundamentos para uma base sólida

Práticas e políticas consideradas de maior impacto para o sucesso da rede

- 18 ❖ 1 Foco na aprendizagem
- 20 ❖ 2 Consciência e práticas de rede
- 28 ❖ 3 Planejamento
- 34 ❖ 4 Avaliação
- 42 ❖ 5 Perfil do professor
- 47 ❖ 6 Formação do corpo docente
- 52 ❖ 7 Valorização da leitura
- 56 ❖ 8 Atenção individual ao aluno
- 62 ❖ 9 Atividades complementares
- 65 ❖ 10 Parcerias

71 Fatores de sucesso importantes, mas menos citados

Outros aspectos para a garantia da aprendizagem

Questões consideradas importantes para o sucesso das redes, porém mencionadas em menor frequência

79 Desafios

Superar os obstáculos, avançar nas conquistas

Temas esquecidos ou pouco relatados nas entrevistas e exemplos de como as redes vencem os empecilhos

89 Anexos

Um raio X das redes municipais analisadas

Dados socioeconômicos dos municípios e critérios adotados na seleção das redes de ensino

Expediente

UNICEF

www.unicef.org.br

Representante

Marie-Pierre Poirier

Oficial Sênior de Programas

Manuel Rojas Buvinich

Oficial de Projetos – Educação

Maria de Salete Silva

Oficial de Monitoramento e Avaliação

Boris Diechtiareff

Assistente de Comunicação

Pedro Ivo Alcântara

Assistente de Projeto

Zélia Teles

Consultora

Júlia Ribeiro

PESQUISA DE CAMPO

Coordenação

Mônica Samia

Nísia Werneck

Pesquisadoras

Elizabeth Vieira Gomes

Gianne Cristina Mendes

Maria da Penha Gomes

Sandra Maria Viana

Marta Lícia de Jesus

Patrícia Lacerda

Cynthia Paes de Carvalho

Maria Carmen Amoroso

Katia Lomba Bräkling

Jodete Gomes Fullgraf

Fabiane Brasileiro

Rita Margarete M. Santos

Cléa Ferreira

Karla Lucia Bento

Elisabeth Braz

Maíra D'Oliveira

Ministério da Educação (MEC)

www.mec.gov.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep)

www.inep.gov.br

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

www.undime.org.br

DIRETORIA EXECUTIVA

Presidenta

Justina Iva de Araújo Silva

Dirigente Municipal de Educação de Natal (RN)

Secretário de Articulação

Carlos Eduardo Sanches

Dirigente Municipal de Educação de Castro (PR)

Secretária de Coordenação Técnica

Epifânia Barbosa da Silva

Dirigente Municipal de Educação de Porto Velho (RO)

Secretária de Comunicação

Maria Cecília Amendola da Motta

Dirigente Municipal de Educação de Campo Grande (MS)

Secretário de Finanças

Raimundo Moacir Mendes Feitosa

Dirigente Municipal de Educação de São Luis (MA)

Secretária de Assuntos Jurídicos

Jardene de Azevedo Francisco Jadel

Dirigente Municipal de Educação de Casimiro de Abreu (RJ)

Presidenta Região Centro-Oeste

Lúcia Schuster

Dirigente Municipal de Educação de Água Boa (MT)

Presidenta Região Nordeste

Maria Luiza Martins Aléssio

Dirigente Municipal de Educação de Recife (PE)

Presidente Região Norte

Moacir Fecury Ferreira da Silva

Dirigente Municipal de Educação de Rio Branco (AC)

Presidenta Região Sudeste

Suely Duque Rodarte

Dirigente Municipal de Educação de Carmo da Cachoeira (MG)

Presidenta Região Sul

Magela Lingner Formiga

Dirigente Municipal de Educação de Esteio (RS)

SECRETARIA EXECUTIVA

Secretária Executiva: Vivian Ka Fuhr Melcop

Secretária Administrativa: Luciane G. Oliveira

Assistente Administrativo: José Nilson de Melo

Assessora Administrativa: Fátima Soares

Assessor de Comunicação Social: Leyberson Pedrosa

Assessora de Comunicação Social: Nana Cunha

Assessora de Projeto: Celza Chaves

TEXTO E ARTE

Coordenação: Cross Content Comunicação

Edição: Andréia Peres (coordenadora), Thereza

Venturoli, Laura Giannecchini e Patrícia Andrade

Revisão: Regina Pereira

Checagem: Sandra Rodrigues Garcia

Colaborou: Déborah Oliveira

Capa: Glair Arruda (ilustração)

Arte: Cristiano Rosa (editor), Célia Rosa, José

Dionísio Filho e Kelven Frank (diagramadores)

Fotos: Acervos UNICEF e Undime

AGRADECIMENTOS

Carlos Roberto Jamil Ruy

Cleuza Rodrigues Repulho

Luiz Araújo

Redes de aprender

Recortados à mão e desenhados com giz de cera em papéis de diferentes cores e texturas, as crianças e os adultos que ilustram a capa deste livro retratam uma rede.

Uma rede de aprendizagem, com toda a sua diversidade e riqueza.

Este foi o foco de uma pesquisa, realizada também por uma rede, formada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O estudo dá um passo a mais no caminho apontado pelo *Aprova Brasil: O Direito de Aprender*, publicação lançada em dezembro de 2006 identificando, em 33 escolas participantes da Prova Brasil em 2005, aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento que poderiam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos.

A publicação *Redes de Aprendizagem* apresenta os resultados de um estudo realizado em 37 redes municipais, selecionadas a partir do Ideb e do contexto socioeconômico dos alunos e de suas famílias.

Representativas da diversidade e dos desafios encontrados nos 5.564 municípios brasileiros, essas 37 redes têm na valorização social da educação e da aprendizagem o sentido e a meta de seu trabalho.

Nas 37 redes analisadas pelo estudo, o bom desempenho não foi creditado a fórmulas ou atividades complexas. Certamente, muitas das propostas e atividades aqui identificadas estão presentes em diversas outras redes espalhadas pelo país. Em todas elas ficou demonstrado que, para garantir a aprendizagem de todos, é preciso considerar o direito de aprender de cada um, conhecendo e respeitando a cultura e as características de cada aluno e aluna das escolas municipais.

Ao identificar os aspectos que possam ter contribuído para o bom desempenho dessas redes de aprendizagem, esta publicação pretende inspirar e oferecer elementos para que outras redes também possam construir e trilhar seus próprios caminhos em direção a uma educação de qualidade que garanta o direito de aprender de cada criança e adolescente deste país.

Marie-Pierre Poirier, Representante do UNICEF no Brasil
Justina Iva de Araújo Silva, Presidenta da Undime e
Dirigente Municipal de Educação de Natal (RN)
Fernando Haddad, Ministro de Estado da Educação

Resumo executivo

Esta publicação apresenta os resultados da pesquisa Redes de Aprendizagem, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O principal objetivo do estudo foi identificar boas práticas de redes municipais de ensino espalhadas pelo Brasil.

Entre os meses de outubro e novembro de 2007, 18 pesquisadoras foram a campo com o objetivo de descobrir quais as características de 37 redes municipais de escolas do Ensino Fundamental em que o direito de aprender de meninos e meninas está sendo assegurado.

As redes foram escolhidas com base no cruzamento de informações socioeconômicas dos alunos, extraídas do questionário que faz parte da Prova Brasil, com informações dos municípios e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Com populações que variam de 6.379 a 788.773 habitantes, as redes municipais analisadas são representativas da diversidade e dos desafios encontrados nos 5.564 municípios brasileiros. Para entender os motivos do sucesso dessas redes, as pesquisadoras entrevistaram dirigentes municipais de Educação, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais, funcionários e conselheiros. Cada um deles apontou as razões que acreditam terem sido importantes para a aprendizagem

de alunos e alunas. O levantamento constatou que essas redes têm em comum o compromisso com o direito de aprender. É ele que guia a busca de soluções e práticas que são diversas.

Ao analisar as razões apontadas como responsáveis pelo sucesso de cada uma das 37 redes analisadas, foram identificados dez pontos presentes na maioria delas. Trata-se de um conjunto de ações e práticas articuladas que estão em sintonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). São eles: foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.

Além dos dez fatores apontados pela maioria das redes como os de grande impacto para o sucesso da aprendizagem, a pesquisa identificou sete outros aspectos considerados importantes, mas citados por um número menor de redes. São eles: acesso à Educação Infantil, interação com as famílias e a comunidade, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, infra-estrutura, perfil e papel da direção escolar e plano de carreira, cargos e salários.

Também foram levantados alguns dos desafios que essas redes enfrentam na busca da qualidade da educação. Entre eles estão a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração com a rede estadual e a inclusão de alunos com deficiência.

Sobre o estudo

A metodologia da pesquisa

O que essa rede faz para garantir o direito de aprender? Essa foi a pergunta que norteou toda a pesquisa. O estudo nasceu com o objetivo de identificar as características das redes municipais em que este direito está sendo assegurado e, por meio dos seus resultados, inspirar e oferecer elementos para que outras redes possam encontrar seus próprios caminhos neste sentido.

As redes analisadas nesta pesquisa foram selecionadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC). Em comum, foram identificadas em praticamente todas elas pelo menos quatro atitudes: atenção, capricho, abertura e solidariedade.

“Sonhamos com uma educação que garanta, verdadeiramente, o direito à aprendizagem a todos aqueles alunos e alunas que, por um motivo ou por outro, se encontram privados dele. Acreditamos que o sonho é algo fundamental para a materialização da realidade.” A frase do diretor da Escola Municipal Cônego Higino de Freitas, em João Monlevade (MG), sintetiza um compromisso com a garantia do direito de aprender que foi observado nas 37 redes analisadas pela pesquisa.

Foram consideradas para o estudo as redes que se destacaram positivamente da média considerando as diferenças socioeconômicas dos alunos, de suas famílias e do município em que estão inseridas

O estudo identificou os aspectos – ou um conjunto deles – que podem ter contribuído para o bom desempenho das redes municipais. Foram analisados fatores relacionados à gestão, à formação dos profissionais da educação, às práticas pedagógicas, ao ambiente educacional e às condições de aprendizagem.

As redes foram escolhidas com base no cruzamento das informações socioeconômicas dos alunos, extraídas do questionário que faz parte da Prova Brasil, com informações dos municípios e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para cada rede, foi calculada a diferença entre o Ideb observado em 2005 e o Ideb médio estimado, espécie de média dos Idebs das redes municipais, tomando como base o perfil socioeconômico dos alunos e dos municípios. A diferença representa o quanto cada rede municipal se destaca da média.

Os sistemas municipais foram classificados segundo o chamado Indicador de Efeito das Redes Municipais (IERM_Ideb). As redes com maior valor de IERM_Ideb não são necessariamente as com maior Ideb, mas sim as que agregam mais ao conhecimento e fluxo dos seus alunos em comparação às demais redes de perfil socioeconômico semelhante.

Foram consideradas para o estudo aquelas que se destacaram positivamente da média considerando as diferenças socioeconômicas dos alunos, de suas famílias e do município em que estão inseridas. As redes selecionadas tiveram classificação até 200

no Indicador de Efeito Redes Municipais (IERM_Ideb) e Ideb (2005) maior ou igual a 4, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as 2.346 redes municipais com alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuíam pelo menos duas escolas municipais com Ideb (2005), apenas 103 atendiam a esse primeiro critério de seleção.

Foram então escolhidas 40 redes, de acordo com a representatividade regional e populacional (*leia mais sobre como foi feita a seleção dos municípios analisados na página 102*). O segundo passo foi a realização de pesquisas *in loco*. Após as visitas aos municípios escolhidos, três redes municipais de ensino foram excluídas para efeito de análise por não atenderem às necessidades do estudo.

A metodologia utilizada é a chamada pesquisa rápida (*rapid assessment*). O método garante informação de qualidade de forma sucinta e a custos baixos. Utiliza dados preexistentes sobre a área, a população e a rede de ensino a ser pesquisada para obter da comunidade informações objetivas e opiniões sobre os motivos do seu bom desempenho. A metodologia leva em conta o sentido de identidade local e também dá flexibilidade ao pesquisador para agregar novas informações, percebidas como relevantes, mesmo que posteriormente.

A metodologia utilizada é a chamada pesquisa rápida. O método garante informação de qualidade de forma sucinta e a custos baixos

As visitas de campo do estudo Redes de Aprendizagem aconteceram durante os meses de outubro e novembro de 2007 (*veja no capítulo Anexos os dias em que cada município foi visitado*). O trabalho foi feito por 18 pesquisadoras. Todas elas com nível superior completo em Educação, Ciências Sociais ou outras áreas afins e com experiência comprovada em atividades de avaliação e pesquisa, autoria ou co-autoria de textos, artigos ou publicações na área de Educação.

Para conhecer as redes e entender os motivos do seu sucesso, as pesquisadoras entrevistaram uma série de atores:

- ❖ Dirigentes municipais de Educação
- ❖ Coordenadores pedagógicos

- ❖ Professores
- ❖ Alunos
- ❖ Pais
- ❖ Funcionários
- ❖ Conselheiros

Cada um deles apontou as razões que acreditam terem sido importantes para a aprendizagem dos alunos e alunas da rede. O foco da pesquisa é a rede municipal. Nos municípios visitados, foram analisadas também as articulações entre as diversas escolas e a comunidade.

De Santarém (PA) a Saporanga (RS), as pesquisadoras percorreram municípios com diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social

Em síntese, os principais resultados da pesquisa foram:

- ❖ Na sua maioria, as redes selecionadas são mais do que um conjunto de escolas sob gestão do município. São redes de fato, onde as trocas e os fluxos de informação e recursos alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender.
- ❖ Os dez pontos citados como responsáveis pelo bom desempenho das redes na maioria dos municípios analisados são: foco na aprendizagem, consciência e práticas de rede, planejamento, avaliação, perfil do professor, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao aluno, atividades complementares e parcerias.
- ❖ Entre os fatores importantes e menos citados estão o acesso à Educação Infantil, a interação com as famílias e a comunidade, a prática por projetos, o respeito ao tempo escolar, a infra-estrutura, o perfil e o papel da direção escolar e o plano de carreira, cargos e salários.
- ❖ Os desafios apontados pela maioria das redes analisadas vão da gestão participativa e qualificação dos funcionários de cada escola às condições socioeconômicas e culturais como as referentes a raça e etnia e à inclusão de alunos com deficiência.

Com populações que variaram de 6.379 a 788.773 habitantes (Censo 2000), as redes municipais de ensino escolhidas para o estudo são representativas da realidade – e da diversidade – brasileira. De Santarém (PA) a Sapiranga (RS), as pesquisadoras percorreram municípios com diferentes níveis de desenvolvimento econômico e social (*veja a relação dos municípios e as principais informações socioeconômicas na página 89*). Em comum, foram identificadas em praticamente todos eles pelo menos quatro atitudes: atenção, capricho, abertura e solidariedade (*leia mais sobre o assunto abaixo*).

Principais atitudes das redes analisadas

- ❖ **Atenção** É fruto do compromisso com o aprender. Os municípios analisados prestam atenção em tudo o que pode influir no alcance desse objetivo.
- ❖ **Capricho** Foi traduzido pelas pesquisadoras como a busca para fazer sempre o melhor possível. As redes têm consciência das dificuldades, mas não se deixam imobilizar por elas.
- ❖ **Abertura** Com cuidado e criatividade, os municípios também demonstraram abertura para propor práticas e projetos que vão além das medidas formais de capacitação e investimento.
- ❖ **Solidariedade** Observou-se a valorização do compartilhamento das responsabilidades, oportunidades e aprendizagens.

Introdução

Mais do que um conjunto de escolas, uma rede de aprendizagem

As redes de ensino analisadas nesta pesquisa são, na sua maioria, mais do que um conjunto de escolas sob a gestão do município. Estruturadas como redes e orientadas por um propósito comum – a aprendizagem –, elas trabalham numa dinâmica de troca e fluxo de informação, que gera um clima de compromisso de toda a comunidade com as questões locais e com a qualidade da educação.

O aluno não é só aluno de uma professora. É aluno da rede. O professor não está sozinho. É parte da equipe da escola e da rede. Apesar de as formas de colocar esses valores em prática variarem de município para município, esses comportamentos foram observados, em maior ou menor grau, em todas as redes analisadas. Mais do que isso, eles foram considerados os principais responsáveis pelo sucesso dessas redes na garantia do direito de aprender.

As redes de educação no Brasil sempre foram consideradas conjuntos de unidades escolares sob a responsabilidade de determinada esfera administrativa. Com a disseminação do conceito de “organização em rede”, entre as décadas de 1980 e 1990, alguns municípios passaram a criar um ambiente de colaboração entre as escolas, a equipe central da Secretaria Municipal de Educação e a comunidade local, articulando-as em torno de “projetos de rede”.

Um dos componentes mais importantes na dinâmica dessa estrutura de rede é a capacidade de criar relações não-lineares e intensa conectividade entre seus membros. Essa característica permite estabelecer um processo de contínua aprendizagem, gerando inovação.

A estrutura da rede e a educação

Quando aplicada à educação municipal, em um clima de colaboração, a estrutura de redes estabelece uma nova dinâmica e um clima de compromisso de toda a comunidade com as questões locais e com a qualidade da educação.

Resultados positivos foram observados nos municípios analisados nesta pesquisa que adotaram a postura colaborativa entre os diversos atores e órgãos educacionais. Os ganhos foram maiores nos locais em que o dirigente municipal de Educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos e demais membros da comunidade propuseram-se a trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de proporcionar oportunidades de aprendizagem a todas as crianças e adolescentes do município.

A articulação das unidades escolares em rede constitui um avanço rumo à educação de qualidade. Ao estabelecer um fluxo de comunicação e de ajuda entre as escolas, cria-se uma política pública coordenada e de igualdade de oportunidades para os estudantes.

Nesse sentido, o papel da Secretaria Municipal de Educação é fundamental (*leia mais sobre este assunto na página 20*). É ela que organiza os valores da rede, determina o direcionamento que será dado e articula as escolas para que isso se concretize. As experiências relatadas demonstram que o acompanhamento próximo das unidades escolares e a cobrança no sentido de estimulá-las e de mantê-las no foco são essenciais para o sucesso da rede.

Em seu movimento de demanda à secretaria e demais atores, além de prestação de contas junto à comunidade, as escolas que atuam em rede se aproximam de um sistema de gestão e regulação sintonizado. Os Sistemas Municipais de Ensino caminham, no entanto, para além das redes, pois pressupõem uma estrutura institucional, composta, necessariamente, das unidades escolares, de um órgão executivo e de um órgão normativo. Como eles têm autonomia para elaborar normas complementares

Sistema Municipal de Ensino

Criado por lei local, o Sistema Municipal de Ensino é composto de todas as unidades escolares da rede, de um órgão executivo (a secretaria) e de um órgão normativo (o Conselho Municipal de Educação), que trabalham em colaboração. O órgão normativo conta com representantes da sociedade civil e do poder público e tem como função realizar o controle social das políticas públicas, avaliando se elas estão ou não sendo colocadas em prática. Também pode deliberar sobre algumas resoluções e emitir pareceres sobre determinado assunto. Teoricamente, ao órgão executivo cabe homologar as decisões do Conselho e aplicá-las. O Sistema Municipal deve contar ainda com um Plano de Educação, com metas, objetivos e recursos para a área.

às normas nacionais e para adaptá-las ao contexto local, em geral a organização desses sistemas dá agilidade às decisões do município, que não precisam ser submetidas ao Conselho Estadual de Educação ou a outras instâncias deliberativas.

Os cenários dos municípios avaliados nesta pesquisa mostram que a criação de um sistema por si só não garante a qualidade da educação. O estudo constatou, no entanto, que a presença de Conselhos Municipais de Educação, conselhos de alimentação escolar, conselhos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), entre outros, são fatores fundamentais para que haja gestão democrática e controle social da educação. Nesse sentido, é essencial que os municípios contem com esses órgãos e consigam articulá-los, garantindo o direito de aprender a todos os meninos e todas as meninas.

(Fontes: Constituição Federal de 1988; Parecer CNE/CEB nº 30/2000, aprovado em 12 de setembro de 2000; Documento de Referência para a Conferência Nacional de Educação Básica 2008; *Redes – uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*, de Cássio Martinho (WWF Brasil), e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

Em discussão um Sistema Nacional de Educação

Apenas em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, os municípios foram reconhecidos como entes federativos no Brasil. A partir desse momento, no âmbito da educação, eles passam a contar com duas possibilidades: montar seus próprios sistemas de ensino, autônomos, ou permanecer vinculados ao sistema de seu estado.

Quando optam por montar seu próprio sistema, os municípios têm liberdade para definir suas próprias regras, contanto que não sejam contraditórias com as determinações nacionais.

A fim de evitar o conflito de decisões e criar um regime de colaboração entre os sistemas municipais,

estaduais e federal, atualmente está em discussão a criação de um Sistema Nacional de Educação. A estratégia é organizar, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ação Articulada (PAR), uma contribuição para a organização do sistema nacional ou do regime de colaboração, inclusive com base unificada de dados sobre todas as redes e escolas do território.

Esse sistema nacional teria caráter de articulação, colaboração e acompanhamento, não de intervenção sobre os demais sistemas, garantindo diretrizes educacionais comuns e mantendo as especificidades de cada um.

A construção da aprendizagem: principais fundamentos para uma base sólida

Para que uma rede de ensino seja, acima de tudo, uma rede de aprendizagem que garanta o direito de cada criança e adolescente brasileiro de aprender, não há uma receita única. Mas existe, sim, um conjunto de ações e práticas articuladas que tem como compromisso a aprendizagem de todos e de cada um. Esta foi uma das principais conclusões da pesquisa. Ao analisar as razões apontadas como responsáveis pelo sucesso de cada uma das 37 redes pesquisadas, foram identificados dez pontos presentes na maioria delas.

Inicialmente, após a leitura e a análise dos relatórios de campo, foram relacionados 112 aspectos apontados pelos atores entrevistados como responsáveis pelo bom desempenho das redes. Depois de uma avaliação em que se identificava que alguns pontos eram formas diferentes de dizer coisas semelhantes e da exclusão de quesitos que representavam comportamentos ou iniciativas isoladas, fechou-se a lista em 58 fatores, divididos em três categorias de temas, que serão abordados ao longo deste livro:

- ❖ Grupo 1: os dez pontos citados na maioria das redes.
- ❖ Grupo 2: fatores que apareceram com frequência menor nas redes analisadas, mas que também são apontados como importantes para o seu sucesso.
- ❖ Grupo 3: os desafios. Temas que foram esquecidos ou pouco relatados.

Neste capítulo, vamos abordar os dez pontos mais frequentes e considerados de maior impacto.

Ponto 1

Aprendizagem: o foco que alinha toda a rede

Todas as redes analisadas apresentaram uma gestão direcionada para a aprendizagem, com um conjunto de práticas voltadas a essa finalidade. O discurso recorrente dessas redes é que o centro das atenções é o aluno e existe uma clara compreensão de que o sentido de todo o esforço é a garantia do seu direito de aprender.

A clareza sobre aonde chegar e o compromisso com o aprender guiam a busca de soluções e práticas que são diversas. Existe – sempre e previamente – essa decisão política de valorização da aprendizagem como foco e meta da educação. Em todas as redes, há uma declaração de princípio, dita de diferentes formas, mas com um sentido comum: “Tudo o que fazemos está direcionado para alcançar nosso objetivo maior – conseguir que os alunos e as alunas aprendam o que têm de aprender, no momento em que têm de aprender”.

Vida e entusiasmo

Nesse contexto, todos os procedimentos, atividades, experiências e ações, que juntos compõem as chamadas práticas da rede, são a concretização do foco na aprendizagem e revelam o quanto esse compromisso é realmente assumido pelos diferentes atores, exigindo de todos eles engajamento, flexibilidade e esforço coletivo.

Em nenhum momento, as pesquisadoras depararam com instituições burocratizadas, perdidas em exigências ou atividades sem uma clara razão de ser. O levantamento constatou que, nessas redes, respira-se vida e entusiasmo. Tudo o que é realizado é compreendido e percebido por todos como algo que merece e precisa ser feito e, portanto, deve ser bem-feito. Não há espaço para ações desvinculadas do propósito de aprendizagem.

Um bom exemplo do real compromisso desses municípios com a aprendizagem do aluno está sintetizado na frase da dirigente municipal de Educação de João Monlevade (MG): “Aqui é tudo pelo pedagógico”.

Em outras cidades, essa determinação se expressa em declarações como a de uma professora da Escola Municipal Sebastião Lourenço, em Carmo do Rio Verde (GO), que destacou o fato de o ensino estar voltado para a motivação do aluno. “A aula é gostosa, prazerosa. Educação é movimento”, afirmou.

Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir, é a primeira diretriz do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o Decreto presidencial de abril de 2007, o PDE é “a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Em Altamira (PA), uma professora lembra de uma época em que o cenário era bem diferente: “(...) Eu fui professora daquele tempo em que a escola não olhava para seus resultados. Hoje não, todos olham para os resultados: a Secretaria de Educação, a direção e a coordenação da escola, os professores”.

A aprendizagem dos alunos é o resultado buscado por todos. Trata-se, na verdade, do fundamento básico dessa construção. Os demais fatores decorrem dele. É esse foco que orienta planos de ação com nomes diversos, mas que cumprem

“ Hoje, todos olham para os resultados: a Secretaria de Educação, a direção e a coordenação da escola, os professores ”

Professora de Altamira (PA)

sempre um mesmo papel: reunir os esforços de todos os atores, permitindo que sejam autônomos porque sabem que estão trilhando um caminho que é coletivo. Esse ponto é também fator de integração, fazendo com que as escolas e a secretaria de Educação se sintam unidas. Focadas na aprendizagem, essas redes têm um olhar para o coletivo e para o individual. Quando necessário, empenham-se em esforços dirigidos àqueles alunos que precisam de mais tempo ou mais atenção para aprender, desenvolvendo estratégias para atendê-los.

Se tomarmos cada um dos fatores de sucesso, perceberemos que eles só existem porque, antes de tudo, há esse compromisso ético com cada um dos alunos e alunas: garantir seu direito de aprender.

Ponto 2

Gestão com consciência e práticas de rede

“A escola é de todos nós.” O depoimento de um dos pais entrevistados na Escola Municipal São Caetano, em Arroio do Meio (RS), traduz um sentimento comum nos municípios analisados pela pesquisa. Há nessas cidades um clima de parceria entre todos e uma consciência de rede que se concretiza por meio de diversos aspectos. Dentre eles, destacam-se a existência de espaços de planejamento e a definição de metas coletivas, consolidadas em documentos que norteiam a atuação de cada uma das unidades, o estímulo à autonomia das escolas e a constante presença e apoio da Secretaria Municipal de Educação.

O diálogo e a integração entre as escolas foram mencionados, por exemplo, como fatores de sucesso da rede municipal de Santa Rita de Caldas (MG). No início do ano letivo, há uma reunião com representantes de todas as escolas para diagnóstico, avaliação e planejamento das atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano, e, semanalmente, cada escola do município faz uma reunião com o objetivo de viabilizar e desenvolver ações nesse sentido.

Em Divinópolis (MG), verificou-se o mesmo sentimento de coesão. Lá, o sistema de ciclos foi implantado em 1998, com base no resultado das discussões dos encontros regionais, estaduais e federais que antecederam a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa realização é motivo de orgulho por parte de todos os atores entrevistados. Outro resultado do esforço da rede foi a aprovação, pela Câmara Municipal, do Plano Decenal de Educação, em que estão estabelecidas as diretrizes para a educação no município entre 2004 e 2013. O documento contempla metas para a formação continuada dos professores, a reforma e a ampliação das escolas, as ações formativas a ser desenvolvidas com a comunidade escolar, entre outras medidas.

Promover a gestão participativa na rede de ensino é uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Legitimidade da Secretaria Municipal de Educação

A maior proximidade da Secretaria Municipal de Educação com as escolas e as ações voltadas para a aprendizagem dos alunos são quesitos ressaltados pelos diretores e pelos professores. Essa atitude, porém, aparece, em geral, vinculada ao perfil do

titular da secretaria, com ênfase na sua história de vida, havendo grande valorização quando ele tem uma experiência na rede, como professor ou gestor.

Com base nas características que são fatores de sucesso, é possível definir as atitudes do dirigente municipal de Educação mais valorizadas pelas redes. São elas:

- ❖ Reconhecer e incentivar a participação de toda a equipe com foco na aprendizagem.
- ❖ Exigir qualidade do trabalho e promover parceria na resolução de problemas.
- ❖ Ter a sala de trabalho sempre aberta a todos e se fazer acessível.
- ❖ Assegurar a presença ativa e participativa da equipe técnica nas escolas, a flexibilidade, o compromisso com a educação e o compartilhamento de decisões.
- ❖ Cobrar dinamismo e empenho dos profissionais.
- ❖ Ser um gestor dedicado e viabilizar as políticas de educação.
- ❖ Ouvir todos com atenção e, quando necessário advertir, fazê-lo em particular.
- ❖ Priorizar sempre os aspectos pedagógicos em suas decisões.

Um olhar diferenciado

Seguindo o princípio de apoiar e, ao mesmo tempo, dar autonomia às instituições de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis (MG) incentiva as escolas a montar seus projetos de alfabetização, mobilidade e atenção ao aluno com dificuldades de aprendizagem. Esses estudantes são atendidos pelo Centro Educacional de Apoio Especializado (Ceae). A escola percebe o aluno com dificuldades e o encaminha ao Ceae no contraturno, onde é feito um diagnóstico de suas necessidades. A secretaria oferece vale-transporte para a mãe e para o aluno se deslocarem.

No Centro, existe uma equipe multidisciplinar para atender as crianças, formada por fisioterapeuta, psicólogo e fonoaudiólogo. Esses profissionais também fazem o caminho inverso: visitam as escolas para

realizar um trabalho com as crianças de até 5 anos de idade, levantando eventuais dificuldades que possam comprometer a aprendizagem, como distúrbios da fala ou problemas de coordenação motora. Quando identificam algum caso clínico, encaminham o aluno para a Secretaria de Saúde ou outro órgão de assistência para o devido acompanhamento.

A participação da Secretaria Municipal de Educação no dia-a-dia das escolas vai além. Os técnicos fazem visitas às unidades uma vez por mês com o objetivo de resolver as questões pendentes e dúvidas, além de existir a disponibilidade para atendimento esporádico, quando necessário. Essa foi a trilha encontrada pela rede para manter sempre um diálogo aberto e dinâmico entre a secretaria e as escolas.

O dirigente na sala de aula

Em vários municípios, a pesquisa constatou o forte envolvimento do dirigente municipal de Educação no dia-a-dia das escolas. Em geral, foram mencionados o respeito e a confiança pelo seu trabalho. Alguns entrevistados ressaltaram a postura empreendedora dos seus dirigentes, citando-os como grandes incentivadores das parcerias, que têm papel decisivo em muitas das redes analisadas tanto no que se refere aos equipamentos quanto à aquisição de projetos de ações complementares (*leia mais sobre o assunto na página 65*).

Em municípios onde o prefeito é professor esse aspecto foi considerado importante para o bom desempenho da rede. Segundo os entrevistados, isso faz com que os investimentos na área sejam priorizados e facilita a interlocução com os profissionais das escolas.

Presença, acompanhamento e apoio pedagógico às escolas

Ao explorar alguns aspectos que caracterizam esse estreito relacionamento das Secretarias Municipais de Educação com as escolas, os gestores e os professores entrevistados pela pesquisa citaram os seguintes pontos, percebidos como positivos:

Uma rede de combate ao trabalho infantil e à violência sexual

Uma das mais inovadoras conquistas do sistema de ensino de Teresina (PI) foi a criação da Gerência de Assistência ao Educando. Essa instância faz parte da Secretaria Municipal de Educação e suas ações são desenvolvidas por uma equipe interdisciplinar capacitada para orientar as famílias e as escolas no combate a problemas graves, como o trabalho infantil e a exploração e o abuso sexual de crianças e adolescentes – questões que estão por trás da ausência de muitos alunos às salas de aula. Essa equipe é responsável por encaminhar os estudantes e suas famílias para os Conselhos Tutelares, nos casos em que é necessário.

Também é atribuição da gerência oferecer instrumentos para que as escolas tenham conhecimento concreto sobre esses problemas, orientando os educadores no tocante às leis que regem os direitos de crianças e adolescentes. Um exemplo disso aconteceu em uma das reuniões da equipe com a escola, ocasião em que os técnicos explicaram a diferença entre indisciplina escolar e atos infracionais cometidos por estudantes. Em um curto prazo, a gerência quer atuar também na integração da Secretaria de Educação com outros órgãos municipais e com programas sociais do governo federal, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e o Bolsa Família.

- ❖ 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 o sentimento de rede geram nas Secretarias Municipais de Educação estruturas orientadas para o apoio às escolas e aprendizagem dos alunos. 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.

Em Altamira (PA), o acompanhamento da rotina em sala de aula é feito por visitas periódicas dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação. “Todos os alunos e os desafios das escolas com cada um deles são conhecidos pela secretaria”, afirma uma técnica.

Em um primeiro momento, a participação ativa dos dirigentes e das equipes da Secretaria Municipal de Educação na vida das escolas pode ser recebida com resistência. Em Alto Alegre do Pindaré (MA) aconteceu isso, como lembra um dos coordenadores: “Antes havia certa rejeição, os supervisores eram vistos como fiscais”. No entanto, o apoio dado pelos técnicos, por meio de acompanhamento semanal das atividades nas escolas e colaboração na construção de planejamentos, acabou ajudando no desenvolvimento da prática pedagógica, sendo apontado como um dos fatores de superação das dificuldades em sala de aula. “As coordenadoras estão indo lá (*à escola*) para somar mesmo. Sempre que aparecem, a gente fica feliz. Os alunos melhoraram, eles (*supervisores*) sempre dão toques”, constata um gestor escolar.

Autonomia pedagógica

Segundo o levantamento, a estreita relação com a Secretaria Municipal de Educação gera, como contrapartida, um efeito altamente benéfico: a autonomia das

escolas. Isso não se confunde com desarticulação ou abandono, e sim com respeito pelas decisões e co-responsabilidade pelos resultados. As secretarias orientam, apóiam e incentivam, mas asseguram às escolas um espaço de liberdade de decisão sobre a melhor forma de atuar e de solucionar os problemas que identificam.

A autonomia permite iniciativas que podem ser desenvolvidas pela rede como um todo. As atividades de um professor de Educação Física da Escola Municipal Professora Alda Neiva, localizada na periferia de Teresina (PI), que pintou pneus velhos, criou brinquedos e arrumou outros materiais para organizar brincadeiras e aprendizagens na área aberta da escola, foram assumidas pela Secretaria Municipal de Educação e vêm sendo disseminadas para outras escolas da rede.

Arrastão do aprendizado

A cidade de Realeza, no sudoeste do Paraná, tem uma marca antiga: a valorização da educação. Lá, a sólida e estreita relação entre os gestores municipais de ensino e as escolas fica evidente em algumas ações da secretaria. Uma delas é o chamado “arrastão”.

Uma vez por mês, a dirigente municipal de Educação e sua equipe vão às escolas, olham os cadernos dos alunos, fazem observações sobre a evolução deles e carimbam os dizeres: “Olá! Voltei para ver seu progresso”.

A secretaria também tem uma política de motivação e elevação da auto-estima dos professores. Nas palavras da dirigente, “da parte pedagógica a gente cuida, mas o mais difícil é cuidar da alma das criaturas”. E, para cuidar da “alma”, a equipe da secretaria



Alunos da Escola Municipal Modesto de Palma, em Realeza (PR)

seleciona e envia para as escolas “pergaminhos” com mensagens para reflexão sobre valores e princípios de ação. Esses pergaminhos são pauta de conversa nos intervalos de aula e nos momentos de formação.

Outra face dessa política é o projeto Nossa Escola é Show, Nosso Funcionário é Super, que

busca valorizar os talentos de professores, funcionários e alunos, uns perante os outros e perante a comunidade local. Todos têm oportunidade de mostrar habilidades artísticas e esportivas, que vão além do desempenho escolar ou profissional. A busca desses talentos envolve todos os atores num exercício de auto-análise e na valorização do papel e da responsabilidade de cada um em tornar a rotina escolar melhor.

Construção participativa

Em geral, as redes estudadas ancoram suas práticas em documentos norteadores. Os documentos são de tipo e natureza variados, recebendo nomes diferentes, segundo o foco e o prazo. Em comum, têm a forma participativa como foram construídos. Sua existência assegura as condições favoráveis para que haja continuidade das ações e autonomia das diferentes unidades (*leia mais sobre o assunto na página 32*).

A prática pedagógica na rede de Horizontina (RS) é regida pelo Plano Municipal de Educação (PME), que foi elaborado tendo por base o Plano Nacional e o Estadual. Foi levado à Câmara de Vereadores e aprovado como lei municipal, em 2004. Além desse documento, a rede tem o Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI), construído com auxílio de consultoria externa e de forma coletiva entre a equipe técnica da secretaria e a direção das escolas. O objetivo do PDI é nortear as decisões sobre estratégias que promovam a excelência em educação na rede e garantam “condições para a promoção do conhecimento, da cultura e da cidadania, através de ações que possibilitem a formação de sujeitos criativos, responsáveis e atuantes”. O PDI orienta, por exemplo, as metas que a equipe técnica estabelece anualmente em relação à formação dos professores.

Todas as escolas da rede têm Projeto Político-Pedagógico (PPP), construído coletivamente com a participação das famílias e o apoio direto da secretaria. De acordo com as coordenadoras e diretoras entrevistadas, o PPP auxilia principalmente por revelar a identidade da escola e suas peculiaridades e possibilitar o estabelecimento de um trabalho pedagógico que leve em consideração essa realidade. É com base nele que os professores desenvolvem seus planejamentos e ações.

Não há na Rede de Arroio do Meio (RS) um Plano Municipal de Educação, porém todas as escolas têm seu Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente e apoiado pela secretaria. Para a elaboração de seus projetos, as escolas fizeram visitas às famílias e procuraram ouvir as opiniões e os anseios dos pais. Os agentes entrevistados afirmaram que esse documento é o que guia toda a prática pedagógica da escola e que todos participaram de sua construção.

Em Farroupilha (RS), a Secretaria Municipal de Educação elaborou, em 2007, em forma de panfleto, um documento que divulga as cinco metas de educação do município. Para o Ensino Fundamental, destacam-se os seguintes objetivos: “Toda escola voltará o seu trabalho para a diminuição dos índices de reprovação” e “Toda criança de 8 anos saberá ler e escrever”. Além disso, o documento preconiza a bus-

ca de conhecimento em todas as áreas, a valorização das ações pedagógicas e do permanente investimento na formação continuada.

O município de Santa Rita de Caldas (MG) elaborou o Plano Decenal de Educação, que aponta, dentre diversas prioridades para o sistema educacional da cidade, a erradicação do analfabetismo, a valorização dos profissionais da educação e a democratização e modernização da gestão. Construído com base nos Planos Nacional e Estadual de Educação e num diagnóstico municipal, o Plano Decenal de Santa Rita de Caldas visa garantir a continuidade dos esforços e dos objetivos propostos para o período de 2006 a 2015.

Em Divinópolis (MG) também há um Plano Decenal de Educação. O principal objetivo do Plano é salvaguardar um sistema municipal de educação que promova o desenvolvimento amplo de alunos, professores, coordenadores, diretores e funcionários e esteja consolidado de forma que não seja interrompido ou modificado em razão de mudanças de governo. Suas metas são avaliadas e reformuladas anualmente e, em 2012, passará por nova votação para ampliar sua vigência por mais dez anos.

Outro documento importante em Divinópolis é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola. O PPP é o ponto de partida para o aprimoramento da prática pedagógica, da avaliação do dia-a-dia do trabalho em sala de aula e o balizador de metodologias

As metas de todos e de cada um

Em Rio Verde (GO), todos – desde o vigilante, passando pelas merendeiras, até a diretora de cada escola – elaboram um Plano Individual de Trabalho (PIT), que compõe o Plano Anual de Metas (PAM). No PIT são estabelecidos os objetivos e os indicadores para o ano e os profissionais se comprometem a cumpri-los, fazendo avaliações e adaptações no decorrer do processo.

Quem gerencia esses planos é a diretoria das escolas, que se encarrega do cumprimento dos compromissos assumidos pela equipe e os avalia indivi-

dual e coletivamente. No caso dos professores, o acompanhamento é mais sistemático: esses documentos e os demais indicadores são monitorados permanentemente tanto pelas coordenadoras das escolas quanto pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Segundo os entrevistados, tais estratégias têm surtido efeito e todos, de fato, assumiram sua parcela de contribuição para atingir as metas estabelecidas e garantir o objetivo primordial da rede, que é assegurar o direito de aprender de cada criança.

e processos de avaliação. O diferencial nas práticas pedagógicas é que cada escola tem liberdade para desenvolver seu projeto de acordo com a realidade da comunidade em que está inserida. De modo geral, cada unidade escolar trabalha com aproximadamente cinco projetos atrelados ao PPP, com flexibilidade de agregar outras ações no decorrer do ano. Uma avaliação semestral permite rever as metas.

Na rede de Sete Barras (SP), o Plano Municipal de Educação foi criado com base nas diretrizes e no conteúdo do Plano Nacional de Educação e abrange o Plano de Carreira do Professor e o Estatuto do Magistério. A elaboração do documento municipal levou em conta a experiência de vários integrantes do processo educacional, tais como prefeito, dirigente municipal de Educação, diretores de escolas, professores e pais. O compromisso, o conhecimento e o envolvimento com o conteúdo e com a legislação podem ser observados na fala de todos os atores. Aprovado como lei municipal, em 2002, ele foi de grande contribuição não só para a efetiva consolidação do processo como também para a valorização da educação pelos legisladores do município. A educação passou a fazer parte do vocabulário de todos – do dono do supermercado, que cobra providências da diretora, ao agricultor do bairro rural de Rio Preto, que, tendo apenas o segundo ano primário, reconhece e valoriza as boas escolas de Sete Barras.

Ponto 3

Planejamento solidário

“O olhar do outro ajuda”, afirma uma professora de Rondonópolis (MT), comentando que ela e seus colegas trocam continuamente informações e experiências sobre metodologias e ações capazes de solucionar problemas de aprendizagem durante o planejamento das aulas.

O relato parece trivial, mas não é. Nessa rede mesmo, o planejamento só passou a fazer parte da rotina do município quando foi implantado o sistema de ciclos, em 2001. Nesse momento, ficou evidente a necessidade de criar subsídios e de trocar informações para a transformação de conteúdos e de práticas pedagógicas.

Nos municípios pesquisados, dois tipos de planejamento foram citados: o planejamento da rede e o planejamento compartilhado. O primeiro é aquele em que os planos, as diretrizes, os propósitos e as metas da rede são discutidos. Ele serve para pensar o futuro da educação no município e se consolida em documentos norteadores do planejamento das escolas e de suas práticas. Já o planejamento compartilhado é o que discute o cotidiano e o futuro imediato da rede. Ele trata de como as diretrizes se concretizam na escola e nas salas de aula. Também define o que será feito nas aulas daquela semana ou mês, e como essas ações se integram aos objetivos da escola e da rede.

Compartilhamento de experiências

O planejamento compartilhado é apontado por 25 das 37 redes pesquisadas como fator de sucesso. Isso porque, ao trocar experiências, discutir um plano de aula e incorporar uma prática exitosa do colega, o professor deixa de se sentir solitário. Ele se sente mais preparado e seguro, sabendo que seu trabalho é resultado de uma reflexão coletiva, e que as decisões tomadas fazem parte de um processo muito maior do que sua sala de aula. Além disso, segundo a pesquisa, o planejamento compartilhado e a troca de experiências ampliam a visão dos professores e sua capacidade de escuta, colocando-os diante de novas possibilidades de atuação.

O planejamento compartilhado desdobra-se em:

- ❖ Planejamento pedagógico – elaborado pelos coordenadores pedagógicos e pela diretoria da escola, junto com os professores, cria as condições necessárias à aprendizagem. É responsável por traçar as metas da escola e as ações para alcançá-las.

Envolver todos os professores na discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola, é uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

- ❖ Planejamento didático – realizado pelos professores de uma determinada série, ciclo ou disciplina, determina os conteúdos curriculares e os planos de aula.

Nas redes maiores, cujas escolas contam com várias turmas da mesma série e com equipes de coordenação próprias, os planejamentos pedagógico e didático acontecem no âmbito da escola, com a participação conjunta dos professores da mesma série e do coordenador responsável.

Nas menores, cujas escolas não têm muitas turmas da mesma série ou não possuem equipe técnica própria, os docentes das diversas escolas são chamados a realizar esses planejamentos na secretaria, sob a coordenação da equipe técnica central. Esse tipo de organização é chamado de planejamento em rede e foi identificado, por exemplo, em Realeza (PR), que conta com dez escolas municipais (cinco urbanas, duas rurais e três creches).

Ali, bimestralmente, todos os professores, diretores e coordenadores reúnem-se com os técnicos da secretaria para planejar os conteúdos que serão ministrados, por série, nos dois meses seguintes.

As reuniões duram dois dias e, segundo os entrevistados, são importantes momentos de troca de experiências, ampliação de repertório e fortalecimento da identidade do professor da rede. Servem ainda para equalizar o aprendizado nas escolas e fortalecer a idéia de rede. Ao criar um fórum de discussões, o planejamento resolve o problema de inexistência de um coordenador para cada escola e traz ao município clareza em relação a seus avanços e aos desafios que tem pela frente.

Processo sistemático

Além de compartilhado, o planejamento presente nas redes pesquisadas é sistemático, isto é: contínuo e periódico; feito com o apoio e o acompanhamento de coordenadores pedagógicos ou de membros da equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação; e com base em documentos norteadores, materiais e recursos didáticos disponíveis.

Esse tipo de processo torna o planejamento mais eficiente, pois o transforma em um instrumento que orienta a ação de cada escola, sem lhe tirar a autonomia. Além disso, quando é sistemático, o planejamento deixa de ser uma tarefa burocrática, que a rede realiza apenas para prestar contas à secretaria e a outros órgãos de ensino, e passa a ser importante ferramenta condutora do trabalho da escola.

Progressão e ciclos

O sistema de aprendizagem por ciclos plurianuais é uma proposta alternativa ao sistema seriado. Reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ele está baseado no regime de progressão continuada, isto é, na idéia de que as etapas de formação da criança não coincidem com o ano civil (uma série). Assim, o conteúdo programático das escolas é organizado por ciclos de aprendizagem ou de formação. Não existe um padrão para a duração de cada ciclo: ele pode ter dois, três ou quatro anos, embora o mais comum sejam os ciclos de três anos. Nesse sistema, o aluno é avaliado no dia-a-dia e pode ser retido ao final de cada ciclo ou no final deles.

O município de Sobral (CE) é um exemplo de rede em que o planejamento é usado por todos os membros da Secretaria Municipal de Educação e pelas equipes das escolas para propor estratégias e metas capazes de ser cumpridas no decorrer de cada semana, mês e ano. Anualmente, essa rede promove encontros para analisar os resultados do período anterior e projetar novas metas. Hoje, todas as escolas, inclusive as de Educação Infantil, participam do planejamento.

Horário reservado

Integrar o planejamento à rotina da escola diminui as chances de que ele seja descontinuado. Por isso, muitos municípios analisados reservam um tempo fixo por semana para que os professores desenvolvam essa atividade, troquem experiências e estudem. Em diversos locais, um quinto do tempo de trabalho dos professores é destinado ao planejamento, como em Farroupilha (RS) e Rio Branco (AC).

Em Farroupilha, os educadores com carga de 20 horas dispõem de 4 horas para dedicar a essa tarefa e também aos estudos; os de 40 horas contam com o dobro. Esses períodos são contabilizados como tempo de trabalho regular. Como a maioria

Todos pelo planejamento

Na Rede Municipal de Mortugaba (BA), composta de 38 escolas (cinco urbanas e 33 rurais), o planejamento ocorre de forma sistemática. Duas horas por semana são reservadas a essa atividade.

O planejamento é feito separadamente nos meios urbano e rural, sempre às sextas-feiras. No meio urbano, as escolas se revezam para organizar os encontros. Na época da pesquisa, eles aconteciam na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. Os professores são divididos por série e compartilham problemas e soluções pedagógicas, sob o olhar atento das diretoras, que organizam a reunião e controlam a frequên-

cia dos docentes. Já no rural, onde algumas escolas contam com classes multisseriadas e não têm diretor, os professores são apoiados por duas coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação. Os educadores do campo vão a uma escola urbana para participar das reuniões.

Esses encontros criam um clima de cooperação e de parceria entre todos os profissionais, o que se reflete na qualidade das propostas de trabalho. Os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental não têm um período fixo para discutir o planejamento. Assim, ele é realizado de forma esporádica.

das escolas não tem um coordenador pedagógico, o planejamento é realizado junto com um coordenador/supervisor da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos. Os encontros são organizados de tal forma que, enquanto os professores se dedicam a isso, os alunos têm aulas de Educação Física, Artes ou atividades complementares. Em alguns casos, os encontros também ocorrem à noite.

No caso de Rio Branco (AC), todos os professores devem ser contratados por, no mínimo, 25 horas semanais, para cumprir a carga regular de 20 horas de aula com os alunos e mais 5 para o planejamento.

Essa atividade deve ser feita na escola, pelos docentes e com a assessoria do coordenador pedagógico. E os horários definidos conforme a disponibilidade dos educadores. Mas como nem sempre é possível reunir toda a equipe durante a semana, algumas escolas organizam pelo menos um encontro mensal aos sábados. Professores com mais de um emprego, às vezes, não têm disponibilidade para participar das reuniões e acabam realizando o planejamento em casa.



Reunião de planejamento na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, em Mortugaba (BA)

Nos depoimentos dos professores é notável a valorização do planejamento. Eles falam com entusiasmo sobre esse assunto e manifestam disponibilidade para trocar experiências.

Os docentes de Jesuítas (PR) apontam que a própria diversidade cultural dos professores – formados em cursos de licenciatura de diferentes áreas – é fator de enriquecimento das práticas pedagógicas. Por isso, na hora de planejar, os professores não “escondem o jogo” nem deixam de dividir suas práticas exitosas com os colegas. Ao contrário, assumem uma postura de cooperação e sentem-se motivados e úteis quando suas idéias são aproveitadas por outros educadores.

Em alguns municípios, como Cezarina (GO) e Mortugaba (BA), a troca de experiências e o planejamento conjunto permitiram eliminar rivalidades entre as escolas. Hoje, a competição entre elas é saudável e tem o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas cada vez melhores (*veja o quadro Todos pelo planejamento na página 30*).

Continuidade e autonomia

A maioria das redes estudadas ancora seus planejamentos em documentos norteadores, que auxiliam na definição das práticas pedagógicas. Entre os documentos citados estão: os planos municipais, estaduais e nacional de educação, as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), planos decenais de educação, além de planos político-pedagógicos das escolas, planos curriculares e materiais didáticos. Dos municípios analisados, 20 mencionaram o uso desses documentos como fator de sucesso. Além deles, foram identificados dois municípios que, embora não façam alusão a esses planos, citam atividades relacionadas a eles (no caso, o planejamento da rede) como elementos fundamentais para a obtenção de bons resultados na aprendizagem.

Os processos de planejamento (da rede ou compartilhado) geram sempre planos, que se tornam documentos norteadores das práticas educacionais. Dado o caráter participativo de construção de muitos deles, esses documentos asseguraram condições favoráveis à continuidade das ações e à autonomia das diferentes unidades escolares.

Nesse sentido, o acompanhamento da prática planejada – seja feita por coordenadores pedagógicos ou por técnicos da secretaria – é estratégico. O acompa-

nhamento pode se dar nos dois níveis de planejamento e é monitorado constantemente para identificar se as ações previstas estão sendo cumpridas e atingindo os resultados desejados.

Em João Monlevade (MG), diversos atores destacam a importância dos diretores nesse tipo de prática. Esses profissionais são citados como “parceiros” e “inspiradores” das práticas da escola, além de ser responsáveis por viabilizar as boas condições de trabalho e por manter o foco na aprendizagem. Junto com os coordenadores, eles planejam as ações de formação, lideram iniciativas de planejamento e executam ações que contribuem para superar as dificuldades dos alunos.

Já em Rio Branco (AC), são os técnicos da secretaria, junto com os coordenadores pedagógicos, que têm papel importante no planejamento e no acompanhamento da implementação das ações planejadas.

Caso o resultado esperado não seja alcançado, o que se observa nas redes analisadas é um círculo virtuoso de planejamento e de replanejamento, com a definição de novas ações para que o direito de aprender de cada menino e menina seja assegurado.

Ponto 4

Avaliação: ferramenta de aprendizagem

Os professores das redes de aprendizagem não temem avaliações. Para os profissionais dos municípios enfocados nesta pesquisa, a presença de coordenadores e equipes de monitoramento da Secretaria Municipal de Educação (SME) nas salas de aula deixou de ter o caráter de fiscalização e passou a ser vista como um instrumento importante para medir e alcançar as metas de aprendizagem. “A sistematização de um olhar de fora foi uma bomba no começo. Hoje, não saberíamos viver sem isso”, afirma a diretora de uma escola em Sobral (CE). “Na rede municipal somos uma equipe e o professor é acompanhado de perto. Há muita cobrança e acreditamos que esse seja o caminho para melhorar, mês a mês”, diz uma professora de Altamira (PA). Essa mudança de postura representa uma quebra de paradigma resultante da eficácia da prática das avaliações na busca de bons níveis de aprendizagem.

Do total de redes visitadas, 21 incluíram a cultura e a prática de avaliação entre os principais fatores de sucesso. E em todas as redes – mesmo aquelas nas quais esse item não tenha sido explicitamente citado – a pesquisa demonstrou que a avaliação de resultados pautada em metas é percebida como compromisso e fator que contribui para o compartilhamento de responsabilidades e resultados entre todos. Antes mesmo da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), muitos municípios já tinham – de maneira sistemática ou incipiente – uma cultura de avaliar processos e resultados de aprendizagem. Na percepção dessas redes, a avaliação é, ao mesmo tempo, um dos pontos que marcam a gestão com foco na aprendizagem e uma ferramenta efetiva de estabelecimento e cumprimento de metas.

Essas redes vivem uma cultura de avaliação, que permeia todos os seus níveis – da equipe técnica da Secretaria de Educação aos alunos de cada escola. Exemplo disso é o monitoramento integrado das práticas e das condições de aprendizagem feito em Pinhais (PR). O sistema foi implantado em 2001 com consultoria externa e assumido integralmente pela Secretaria Municipal de Educação no ano seguinte. Além dos alunos, o corpo docente do município também é avaliado pelo supervisor de cada unidade escolar, que acompanha as aulas, discute metas e estratégias. As escolas, por sua vez, são monitoradas em sua infra-estrutura e serviços como alimentação, por exem-

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece como uma de suas diretrizes “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente”.

plo. Esse monitoramento global envolve diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação, que se encarregam de fazer o acompanhamento sistemático de cada um dos itens considerados importantes para uma boa aprendizagem. O objeto monitorado pode ser diferente, mas o foco é sempre o mesmo: a aprendizagem do aluno.

Avaliações externas à rede

Existem diferentes sistemas para avaliar e monitorar a qualidade da aprendizagem, com periodicidade, abrangência e enfoques distintos. Algumas redes dispõem de processos estruturados de avaliação – na maioria das vezes, desenvolvidos com o apoio de parcerias e consultorias externas. Outras contam apenas com os sistemas estaduais e federal.

As avaliações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) são muito valorizadas nos municípios que não contam com um sis-

“ O professor fica na expectativa do resultado que a classe apresentou e, quando chega, utiliza esse resultado para mudar sua prática ”

Diretora de escola de Votuporanga (SP)

tema próprio de avaliação, e seus resultados, reconhecidos como contribuição valiosa para o direcionamento de seus esforços. Nas redes visitadas em que foi identificada uma discrepância entre o Ideb de diferentes escolas, percebe-se que a gestão implementou políticas específicas para melhorar o desempenho das unidades que apresentaram menor rendimento. Esse esforço e esse interesse não se limitam à Secretaria Municipal de Educação, mas, de maneira geral, envolvem todas as escolas da rede, que se preocupam com as demais, num tom de solidariedade e responsabilidade.

Outras redes agregam às avaliações federais os sistemas estaduais de avaliação. É o caso de Apicás (MT), que baseia todo seu planejamento pedagógico nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na avaliação do estado de Mato Grosso. É sobre esses resultados que as escolas definem a ação do articulador, que trabalha com o professor no reforço escolar, por exemplo. Uma rede bem monitorada é capaz de desenhar estratégias de intervenção individualizada e qualificada, na forma de

reforço escolar, salas de recursos e professores de apoio (*veja mais sobre intervenções individualizadas em Um a um, nenhum a menos, na página 56*). Em Araguaína (TO), os resultados gerais das avaliações nacionais e da rede – estas últimas, feitas com a ajuda de uma consultoria externa – são divulgados por cartazes e pela mídia local. À comunidade escolar – inclusive às famílias de alunos – é feita uma apresentação detalhada das metas alcançadas, dos livros lidos, da frequência e do desempenho das crianças.

Avaliações municipais

Alguns dos municípios visitados nesta pesquisa contam com um sistema próprio de avaliação. É o caso de Rio Branco (AC), que realiza desde 2006 o Programa de Avaliação da Aprendizagem (Proa). Originalmente, eram feitas três avaliações anuais, com crianças da 1ª série: a primeira, no início do ano, para orientar o professor no planejamento das aulas; a segunda, ao final do primeiro semestre, para monitorar a evolução do desempenho dos alunos; e a terceira, ao final do ano letivo, para mensurar os resultados finais. Em 2007,

Avaliações da qualidade do ensino no Brasil

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia do Ministério da Educação (MEC), e engloba dois tipos de avaliação. A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) é realizada, desde 1995, a cada dois anos, com uma amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada, nas zonas urbana e rural. O objetivo é identificar deficiências no sistema educacional, de modo a traçar políticas gerais e definir prioridades nos investimentos. A outra avaliação do Saeb, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, mais conhecida como Prova Brasil), é aplicada também a cada dois anos a todos os alunos das escolas das redes públicas da zona urbana de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental que tenham mais de 20 alu-

nos matriculados em cada uma delas (em 2005, eram mais de 30). Por ser um exame quase universal e fornecer resultados por escola – além de por estado e município –, a Prova Brasil permite um diagnóstico pontual da qualidade do ensino oferecido na rede pública e a definição de ações pedagógicas e administrativas para corrigir eventuais deficiências e melhorar a aprendizagem.

Dessa forma, a Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e na implementação de políticas públicas educacionais. A participação das redes é voluntária. Entretanto, é importante que escolas, municípios e unidades da Federação participem das avaliações para ter seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado, e, conseqüentemente, participar dos programas baseados nas metas previstas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

o sistema foi estendido aos alunos da 2ª à 4ª série. Os resultados – que ficaram aquém do esperado – alertaram a rede para a necessidade de uma intervenção. As escolas adotaram então programas de apoio pedagógico, com o reagrupamento de crianças com dificuldades de aprendizagem que realizam atividades diferenciadas em sala de aula e no contraturno.

Além do Proa, os alunos de Rio Branco (AC) são constantemente monitorados no desenvolvimento das competências de escrita e leitura. Cada monitor é responsável por um grupo de escolas da rede, que devem ser visitadas pelo menos uma vez por semana. Além de acompanhar a evolução do desempenho demonstrado nas avaliações, ele observa a execução e o cumprimento do que foi planejado e fornece apoio aos professores. Em alguns municípios, como Alto Alegre do Pindaré (MA), a avaliação atinge os professores também (*veja o quadro Mestre posto à prova, na página 38*).

Sobral (CE) também tem um sistema de avaliação municipal bem estruturado, nascido de um diagnóstico feito por amostragem, em 2001, que identificou alunos do 2º ao 5º ano não alfabetizados. A avaliação teve início com os alunos das séries iniciais e foi, ano a ano, contemplando as séries seguintes. Hoje o município cearense faz uma avaliação sistêmica de toda a rede, de cada escola em particular e dos alunos do 1º ao 5º ano, nos meses de junho e novembro. Essa avaliação considera, além do desempenho dos alunos, o de professores, coordenadores, o de gestores e da própria secretaria.

A avaliação gera, a cada ano, novas metas e novos focos como desafio e é considerada pelos profissionais da rede instrumento fundamental para o planejamento e a sinalização dos avanços e das necessidades. A cultura positiva em relação à avaliação naquela rede leva todos os envolvidos a discutir os resultados e as metas definidas a partir deles, sempre com foco na aprendizagem e na participação de toda a comunidade escolar – de professores a alunos e seus pais. “Dá um trabalhão. Vocês precisam ver a logística que temos de montar para fazer a avaliação. Mas não podemos viver sem esse olhar, que indica onde estamos bem e onde precisamos melhorar ainda”, comenta o dirigente municipal de Educação de Sobral.

Parcerias e consultorias

Em geral, as redes não têm autonomia nem condições técnicas para fazer a avaliação por conta própria. Necessitam do apoio externo de institutos, fundações ou instituições privadas, às vezes na forma de parceria ou com a contratação de consultoria especializada. Esse fato é indicativo de que, embora exista uma cultura de avaliação, as redes muitas vezes não têm condições de implementá-la sozinhas.

O sistema de avaliação de João Monlevade (MG), criado como parte do Plano Municipal de Educação, em 2003, é um acelerador das transformações e da melhoria dos resultados da rede, na visão da dirigente de Educação daquele município. O programa desenvolvido pela secretaria foi concebido com o apoio de uma consultoria patrocinada por uma fundação empresarial. As provas – de Português e Matemática – têm as questões formuladas por professores selecionados segundo critérios estabelecidos por um comitê de avaliação e são aplicadas aos alunos da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental todo mês de novembro. A análise dos resultados – elaborada pelos consultores na forma de relatórios e gráficos da rede, de cada escola e de cada turma – serve de base para as escolas planejarem o ano e encaminharem à secretaria solicitação de ações como desmembramento de uma turma ou contratação de uma professora alfabetizadora para trabalhar com um grupo de crianças que não tenha completado o processo de alfabetização. Já a secretaria emprega os resultados da avaliação para planejar ações de formação.

Mestre posto à prova

Professor da rede municipal de Alto Alegre do Pindaré (MA) também passa por avaliação constante, como os alunos. A Secretaria Municipal de Educação mantém um departamento de Avaliação e Acompanhamento, que mapeia ao longo do ano letivo a evolução do desempenho dos alunos e dos professores. A idéia é fazer intervenções qualificadas em sala de aula, a fim de evitar o fracasso escolar. Os resultados da avaliação são divulgados entre os profissionais da rede e ajudam a direcionar a política educacional do município. Professores com baixo desem-

penho são convocados para um reforço na formação.

Todo o processo de avaliação – que é acompanhado pelos supervisores da secretaria – é percebido pelos entrevistados como importante para alcançar as metas.

Antes havia certa rejeição, os supervisores eram vistos como fiscais. Hoje o apoio dado por esses técnicos da secretaria ao bom desenvolvimento da prática pedagógica, por meio do acompanhamento e da colaboração na construção do planejamento, é muito valorizado e apontado como um dos fatores de superação das dificuldades em sala de aula.



Professores da Unidade Integrada (UI) Professora Anna Maria Patello Saldanha, em Alto Alegre do Pindaré (MA)

A implementação do sistema de avaliação em João Monlevade (MG) enfrentou resistências iniciais. “Para ser franca, quando eu assumi a secretaria, o meu povo não gostava de avaliação externa*. O pessoal tinha trauma de outras experiências, pois achava que servia apenas para punir. Levamos um tempo discutindo até todos entenderem que avaliação é crescimento. Hoje todos valorizam a avaliação porque ela dá retorno imediato”, relata a dirigente de Educação daquele município.

“ Levamos um tempo discutindo até todos entenderem que avaliação é crescimento. Hoje todos valorizam a avaliação porque ela dá retorno imediato ”

Dirigente de Educação de João Monlevade (MG)

Cultura de avaliação

A cultura de avaliação e monitoramento do processo de aprendizagem persiste mesmo nos municípios menores, que não contam com um sistema próprio de avaliação estruturado e legitimado por algum órgão ou instituição além da escola. Essa cultura manifesta-se na valorização das avaliações estaduais e nacionais e na maior presença de técnicos da Secretaria Municipal de Educação nas escolas e nas salas de aula. Nesses casos, as práticas são, muitas vezes, intuitivas, apoiadas em instrumentos simples, mas cujo resultado é reconhecido e valorizado, como acontece em Mortugaba (BA). Ali, as escolas produzem um gráfico bimestral de controle de frequência e rendimento escolar, que serve de base para a secretaria traçar ações específicas para cada unidade.

A valorização das avaliações do MEC é claramente percebida na rede de Sete Barras (SP). As escolas daquele município alcançaram média 5,4 no Ideb e têm agora como meta atingir 7,0 pontos na Prova Brasil (2007). Os resultados da avaliação dos alunos de Sete Barras, que acontece bimestralmente, são encaminhados para a secretaria, para tabulação e construção de gráficos que permitem a comparação

* No jargão comumente usado por professores, coordenadores e gestores ouvidos nesta pesquisa, o termo “avaliação externa” refere-se a qualquer avaliação que seja legitimada por algum órgão ou instituição além da própria escola.

entre as diferentes unidades escolares. Com base nesses relatórios é construído um plano pedagógico para cada uma delas. A avaliação bimestral permite à rede grande agilidade na adoção de práticas e políticas e torna esse sistema de avaliação extremamente importante para a melhora da aprendizagem. Em 2006, por exemplo, a secretaria contratou professores para reforço dos alunos que apresentavam dificuldades. No ano seguinte a avaliação indicou que o reforço poderia ser dispensado.

“ Antigamente a gente se preocupava com tudo – merenda, estrutura física, matrícula... – menos com a aprendizagem ”

Profissional da Secretaria de Educação de Sobral (CE)

Ficou claro pelas entrevistas que a avaliação é mais bem recebida quando revela avanços e alimenta um processo de planejamento de atividades centralizado na identificação e na melhora dos pontos fracos de cada escola e rede. Nesse sentido, a rapidez na apresentação dos resultados – que permite a rápida definição e incor-

Cobrança positiva

Em Alvorada (TO), não existem metas definidas ou um plano estratégico de ações escrito. Mas como a cultura da avaliação está presente no município, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação cumpre rigorosamente uma agenda de visitas e monitoramento das ações desenvolvidas nas escolas.

A secretaria criou uma política de acompanhamento sistemático, em parceria com duas coordenadoras pedagógicas. Essas profissionais acompanham os cadernos de planejamento das escolas e verificam se o pla-

nejado está sendo executado. Além disso, comparam os cadernos dos melhores alunos, verificando se o que eles trazem é condizente com o que foi estabelecido pelos professores para cada aula. Por fim, analisam as avaliações, que só são passadas para os alunos após a aprovação do coordenador ou diretor.

Segundo os professores do município, esse tipo de acompanhamento – ou de “cobrança”, como eles definem – é positivo e decisivo para a aprendizagem de todos os alunos.

poração de ações para correção e ajuste – é um dos pontos mais valorizados nas avaliações municipais. Em Sobral (CE), os resultados da avaliação são consolidados e retornam para a escola em 40 dias.

A pesquisa também levantou que, para as redes visitadas, os sistemas estaduais e nacional de avaliação têm outra desvantagem sobre as avaliações municipais: eles não apresentam um diagnóstico por classe – o que impede a aplicação dos resultados no direcionamento de ações mais pontuais.

Em Marilena (PR), a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação organiza em parceria com as coordenadoras pedagógicas de cada escola uma prova que é aplicada bimestralmente em toda a rede. A avaliação municipal não só orienta o planejamento como também ajuda a definir os recursos a ser adotados para alcançar as metas propostas.

Em Votuporanga (SP), além das avaliações de responsabilidade direta de cada escola, todas as unidades aplicam a cada bimestre a avaliação do Sarem (Sistema de Avaliação da Rede de Ensino Municipal). Com o Sarem, as escolas definem necessidades e ações relacionadas com as condições iniciais de cada aluno, avaliam a pertinência das ações em andamento e corrigem eventuais distorções, e, por fim, medem o resultado final das ações. Segundo os entrevistados, a avaliação municipal mostra tanto as dificuldades dos alunos quanto as falhas no ensino. “O Sarem aumentou o compromisso dos professores em relação aos alunos que têm dificuldade”, diz uma assessora da Secretaria Municipal de Educação.

De forma geral, na percepção dos educadores das redes pesquisadas, uma avaliação não desmerece as demais. Ao contrário, elas se complementam. A sistemática municipal é de muita valia operacional, por dar resposta rápida para a revisão dos planos. Já os demais sistemas – estaduais e nacional – são os grandes balizadores de metas. Os professores preocupam-se, também, em fortalecer a importância das avaliações para os alunos, de modo que eles levem mais a sério o que consideram ser “provas que não valem nota”. Um aluno de Lagamar (MG) – cuja rede considera para seu planejamento as avaliações municipal, nacionais e estadual – definiu com muita seriedade a Prova Brasil como uma prova que não vale nota para cada aluno, mas para a escola. E completou: “Quero que minha escola vá bem. Neste ano nós vamos tirar nota melhor que no outro ano porque estamos estudando muito”.

Ponto 5

O valor do professor

O professor é personagem central para o sucesso das redes analisadas nesta pesquisa. É a ele que pais e alunos atribuem a responsabilidade direta pelos bons resultados alcançados na escola. Mesmo quando dizem que o diretor da escola tem um papel importante, o mérito pela aprendizagem é, em primeiro lugar, dos professores. “O nível dos professores é muito bom – isso é o principal”, diz uma mãe de aluno de Farroupilha (RS). As crianças, por sua vez, atribuem aos professores tudo de bom que a escola oferece. “Existe uma cumplicidade, o professor ajuda o aluno, explica de novo até ele aprender”, diz um aluno da mesma rede.

Nas redes pesquisadas, os professores não se sentem desvalorizados. Ao contrário, apesar dos desafios enfrentados, são tratados com muito respeito e carinho. O reconhecimento de todos transparece na maneira como as crianças referem-se a seus professores. “Eu adoro o jeito divertido de ensinar da minha professora”, diz uma aluna de Sete Barras (SP). “Eu já falei para a minha mãe: quando eu crescer quero ser professor”, diz um aluno de Votuporanga (SP).

Do conjunto de respostas ouvidas ao longo das entrevistas, sobressaem algumas características, que definem o perfil especial do professor, que serão abordadas ao longo deste capítulo. São elas:

- ❖ Compromisso com a aprendizagem.
- ❖ Boa formação.
- ❖ Crença na capacidade de aprender de cada criança.
- ❖ Disposição, calma e paciência.
- ❖ Atenção e proximidade com o aluno.

Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado por desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional, é uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Um por todos, todos por um

Em 27 redes analisadas nesta pesquisa, o compromisso do professor com o aluno foi citado como um dos principais fatores de sucesso das escolas. “Compromisso é não deixar o aluno sair da sala com o mesmo conhecimento que trouxe. Ao final da aula, sempre pergunto à classe o que aprendeu e para que serve aquilo que aprendeu”, relata uma professora de Araguaína (TO). “Antes, existia um lema: o aluno

“ **Compromisso é não deixar o aluno sair da sala com o mesmo conhecimento que trouxe. Ao final da aula, sempre pergunto à classe o que aprendeu e para que serve aquilo que aprendeu** ”

Professora de Araguaína (TO)

não se desenvolveu porque a família não ajudou. Hoje, não. Somos nós mesmos os responsáveis pelo sucesso dos alunos. Depois disso, a aprendizagem melhorou. Se tivéssemos cruzado os braços, eles não teriam sucesso”, diz outro professor.

Formação e espírito de equipe

Mesmo nos municípios onde há maiores dificuldades – tanto em relação às condições de trabalho quanto no que se refere às práticas de rede – percebe-se a perseverança dos professores e seu permanente esforço para que as metas sejam alcançadas, sempre com espírito de equipe. Em geral, eles compartilham um sentimento de superação dos obstáculos. Um exemplo é o que ocorre em Comodoro (MT). Apesar de dificuldades enfrentadas pela rede – como a distância das cidades maiores e dos centros de educação superior –, os professores encontram meios de desenvolver atividades com as crianças e participar de cursos de formação. A parceria entre os docentes ajuda-os a vencer os desafios. Quando um deles desenvolve um

Saúde e cultura como prêmio

A rede de Altamira (PA) demonstra o reconhecimento pelo trabalho do professor ao mesmo tempo em que investe na saúde e na cultura de seu corpo docente. Professor da rede municipal tem prioridade no atendimento médico, com senhas especiais que garantem consultas com os médicos da prefeitura. Professor da rede de Altamira também não paga cinema.

A Secretaria Municipal de Educação distribui ingressos mensalmente para os professores e já estuda a possibilidade de criar uma sessão especial por semana, com os filmes em cartaz, exclusivamente para eles. Segundo a secretaria, esse é um modo de ampliar o repertório cultural de quem tem compromisso com a aprendizagem das crianças.

“O melhor da escola é o jeito das professoras de ensinar com paciência, fazendo jogos e inventando histórias”

Aluna de Realeza (PR)

projeto de leitura, ciência ou esporte, os demais contribuem com sugestões e dão apoio, abordando em suas aulas conteúdos que reforcem o projeto.

A boa formação do professor e seu esforço por continuar estudando são outros aspectos muito valorizados pelas crianças e pelos pais. Os depoimentos colhidos em Guarimirim (SC) demonstram isso: “Minha filha gosta muito de todas as professoras que tem. Isso tem a ver com o curso que elas fazem”, diz a mãe de uma aluna. “Todas as professoras que ensinam bem são boas, estudam, têm curso, têm faculdade”, confirma uma aluna da mesma rede.

Em Horizontina (RS), as crianças atribuem aos professores, que “se esforçam para que os alunos aprendam e tenham uma boa educação”, o alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) conseguido pela rede. Em Farroupilha (RS), o reconhecimento vem do Conselho Municipal de Educação: “O que temos de melhor no município é um professor bem qualificado, e é esse professor que qualifica a educação”, diz a presidente do conselho.

Experiências de qualidade

A Secretaria de Educação e Cultura de Piranhas (GO) promove o Prêmio Escola Viva. Aberto a todos os professores que lecionam na Educação Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, o concurso busca recompensar e divulgar boas experiências de ensino e aprendizagem. Os projetos podem ser inscritos em várias modalidades – de educação ambiental e esporte como qualidade de vida a expressão artística corporal, plástica e musical – e apresentados em grupo, em temas transversais, como educação sexual ou ética.

Dentre os critérios de julgamento, são analisados o caráter inovador do processo de aprendizagem, o uso de recursos convencionais (como o livro didático) e de informática e uma interdisciplinaridade que leve em conta a realidade do aluno, da comunidade e do mundo. Os autores devem, ainda, se preocupar para que os projetos contemplem a educação inclusiva e a equidade, atentando para as necessidades especiais de aprendizagem, e apresentar informações objetivas sobre os resultados alcançados.

Disposição e atenção

As entrevistas indicam, também, que o bom professor acredita na capacidade de aprender de toda criança. Essa crença se manifesta na paciência: se a criança não aprende na primeira explicação, o professor a repete, variando a forma de apresentar o conteúdo, sempre com calma porque tem confiança de que alcançará o resultado desejado. “O melhor da escola é o jeito das professoras de ensinar, fazendo jogos e inventando histórias”, diz uma aluna de Realeza (PR). “Os professores sabem explicar”, dizem os meninos de Arroio do Meio (RS). Paciência e perseverança são qualidades que as crianças de Presidente Dutra (BA) também percebem nos professores da rede. “Quando a gente faz alguma coisa errada, eles se sentam e conversam até a gente entender”, diz um aluno daquele município.

De modo geral, para as crianças das redes visitadas, os professores de suas escolas também têm alegria e disposição e sabem se aproximar. Essa característica foi destacada por alunos de Horizontina (RS). “O professor vem com alegria e disposição. E isso ajuda os alunos”, diz um deles. Em Arroio do Meio (RS), a proximidade traz confiança: “Se tu não tens nenhum amigo, no professor tu podes confiar”, diz uma aluna da rede.



Professores da Escola Municipal Gercina Teixeira, em Piranhas (GO)

“ A professora está explicando uma coisa, você vai entendendo e passa a entender outra coisa. Entende até mais do que achava que sabia ”

Aluno de Votuporanga (SP)

Esforço reconhecido

As próprias redes adotam práticas de incentivo e reconhecimento a seu corpo docente. Em Altamira (PA), o professor recebe tratamento diferenciado (veja o quadro Saúde e cultura como prêmio na página 43). Várias outras redes instituíram premiações. O prêmio Professor Nota 10, de Mortugaba (BA), concede certificados aos professores que se destaquem ao longo do ano por criatividade, dedicação e capacidade de compartilhar idéias. Os premiados são indicados pelos próprios colegas, numa eleição secreta. A rede de Santo Antônio de Pádua (RJ) também tem seu prêmio Professor Nota 10. Concorrem a ele os projetos que passam a integrar a chamada Cesta Pedagógica – uma reunião mensal na qual representantes de diversas escolas dividem suas experiências de aprendizagem. Piranhas (GO) é outra rede que premia os projetos de sucesso (veja o quadro Experiências de qualidade na página 44).

Ponto 6

Compromisso com a formação

“Por que nós fomos bem? Deve ser porque a professora ensina bem. A professora estuda muito para ser boa, para ensinar bem.” O depoimento da aluna de uma escola da rede municipal de Araguaína (TO) atesta a importância da formação dos professores para o sucesso da rede. A formação inicial foi citada como fator relevante para os bons índices de aprendizagem em 29 dos 37 municípios analisados. Para a formação continuada, esse número é ainda maior: 35. A pesquisa indica, ainda, que o compromisso com esse fator é de todos: dos gestores das redes, que se empenham em criar oportunidades, aos professores, que somam à jornada de

“ **A professora estuda muito para ser boa, para ensinar bem** ”

Aluna de uma escola em Araguaína (TO)

trabalho horas de estudo e, muitas vezes, o esforço de longos deslocamentos até outras cidades, onde os cursos são oferecidos.

Em relação à formação inicial, há realidades muito distintas. Enquanto algumas redes municipais apresentam corpo docente com alto nível de escolarização, em outras, boa parte dos professores não tem formação superior. Sud Mennucci (SP), Altamira (PA) e Marilena (PR) são exemplos do primeiro caso. Do total de 52 docentes da rede de Sud Mennucci, 48 são graduados – onze deles com pós-graduação. Apenas quatro estão concluindo o ensino superior. Em Altamira, 90% dos professores têm nível superior completo, muitos com título de especialista (em pós-graduação *lato sensu*). Do total de 44 docentes efetivos e seis contratados de Marilena, 39 fizeram algum curso de pós-graduação e apenas três não têm formação superior completa.

Em outros municípios, a formação inicial acontece em ritmo de mutirão. Em 2001, a maioria do corpo docente de Guaramirim (SC) não tinha formação superior. A Secreta-

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece como uma de suas diretrizes “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

ria de Educação daquele município, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), passou a oferecer o curso de Pedagogia a distância. Hoje, a maior parte do corpo docente tem diploma ou está concluindo o ensino superior. Mesmo nas redes mais carentes de profissionais da educação graduados há um grande empenho em alterar a situação. Em Presidente Dutra (BA), os docentes que compõem o quadro da rede municipal têm apenas o Ensino Médio completo. Mas 80% estudam em faculdades de municípios próximos, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Valorização da formação acontece na prática

A pesquisa indica que a valorização da formação como fator de sucesso não se limita ao discurso. É confirmada por diversas políticas e práticas – de planos de carreira e ajuda financeira à promoção de encontros e estruturação de Escolas de Formação, seja com recursos próprios, seja em parcerias. Os professores de Horizontina (RS) têm um plano de carreira que considera, além do tempo de serviço, a qualificação profissional para a mudança de nível. Na falta de recursos próprios, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Dutra desenvolve projetos de formação com a participação dos governos federal e do estado da Bahia. O município já realizou diversos programas, dentre eles o Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Hoje, oferece a 70 professores o Programa Mobilização pela Qualidade da Educação (Pró-Letramento) e apóia a realização de cursos com recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Usina de aprendizagem

A Escola de Formação de Sobral (CE) mexe com a rotina de todas as demais da rede de ensino do município. Instalada desde 2005 no prédio da Biblioteca Municipal, dali saem, a cada dois meses, novas matrizes de aprendizagem – sugestões de atividades organizadas na forma de livro do mestre e livro do aluno. A idéia é dar conteúdos e subsídios para o professor diversificar a rotina das aulas. Técnicos da Escola de Formação também acompanham

a aplicação das matrizes em visitas periódicas às escolas. “O pessoal da Escola de Formação passa o tempo todo só criando os materiais pedagógicos, com base nos depoimentos dos professores. E isso facilita – e muito – nosso trabalho”, diz uma das professoras da rede.

A Escola de Formação presta uma série de outros serviços à comunidade escolar de Sobral – e alguns extrapolam a sala de aula e até mesmo os limites da rede. O

Parcerias com organizações não-governamentais, universidades e governos federal e estadual são comuns no esforço de formação de professores nas redes pesquisadas – ao menos na fase inicial de implantação dos programas. Os educadores de Rondonópolis (MT) relataram nas entrevistas que a necessidade de melhorar o planejamento e sistematizar a atualização profissional surgiu da adoção do sistema de ciclos, em 2001. A partir de então, a formação continuada, que traz subsídios para as práticas pedagógicas no novo sistema, tornou-se prioridade. A rede buscou o apoio de especialistas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que assumiu a responsabilidade pela realização dos cursos.

Algumas redes conseguem evoluir tanto na formação de professores que começam a exportar conhecimentos. É o caso de Formosa (GO), que já foi pólo piloto na implementação de vários programas do MEC, como o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler). Hoje, o município é pólo de capacitação para a educação inclusiva e infantil. Sob a orientação de consultores e em parceria com o MEC, a rede de Formosa monta e executa as ações de capacitação para 15 municípios vizinhos.

A valorização da formação como fator de sucesso, levantada nesta pesquisa, é confirmada pelo investimento que várias redes fazem na manutenção de centros fixos de capacitação e qualificação do corpo docente, como as escolas de formação. A Escola de Formação de Professores da rede municipal de Teresina (PI) está

Projeto Olhares, desenvolvido com a Secretaria Municipal de Cultura, é uma iniciativa aberta para educadores tanto da rede pública quanto da privada. Pelo projeto, os professores ampliam horizontes culturais e sociais, indo a cinemas e teatros, participando de oficinas e assistindo a palestras sobre os mais variados temas, de arte a saúde da mulher.

Em pouco mais de dois anos de funcionamento, a Escola de Formação rendeu à rede a reestruturação

dos currículos e o alinhamento das metodologias e dos programas de ensino em suas unidades. Com ela, a rede também está construindo competências em formação e em programas de ensino, o que reduz gradualmente a dependência de consultoria externa. Ao contrário, agora é a Escola de Formação de Sobral que dissemina a experiência bem-sucedida, prestando consultoria a redes parceiras, de outros municípios cearenses.

instalada num prédio novo, com laboratório de informática, dezenas de salas e um auditório para mais de 200 pessoas. Funciona em todos os turnos com capacidade máxima e oferece formação também para dirigentes, conselheiros e outros atores da equipe pedagógica da rede. A Escola de Formação de Sobral (CE) faz mais: além de formar professores, desenvolve o material didático empregado nas aulas (veja o quadro Usina de aprendizagem na página 48).

Não basta formar

A pesquisa indica que o nível de escolarização dos profissionais tem um impacto significativo no sucesso de uma rede e qualquer movimento em busca da qualificação já ecoa positivamente nos resultados. No entanto, para que a qualificação chegue à sala de aula é fundamental, de acordo com o levantamento, que haja um

Superintendência de apoio

A Secretaria de Educação de Araguaína (TO) criou uma superintendência para acompanhar a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos. Os membros da equipe foram selecionados entre os profissionais que mais se destacaram em programas do MEC para formação em Matemática e Português e têm como missão apoiar as escolas e os professores na elaboração do projeto pedagógico, no planejamento das aulas e na definição de estratégias contra a evasão escolar. “O superintendente vem pelo menos três vezes por semana à escola, para trabalhar com os professores e a coordenação pedagógica. Ele é o formador, que traz



Aluno da Escola Municipal N.P.A., de Araguaína (TO)

sugestões”, diz uma coordenadora pedagógica de Araguaína.

As escolas contam também com os encontros de formação. São reuniões coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação e pautadas pelos próprios professores, sobre os temas em que eles sentem maior dificuldade. Realizados durante o horário letivo, os encontros envolvem também os coordenadores pedagógicos.

Na ausência dos professores, os alunos, no entanto, não ficam sem aula. Há uma série de atividades desenvolvidas com substitutos. A secretaria recebe o calendário dos encontros e faz, inclusive, visitas às escolas para verificar se elas estão funcionando e se as aulas estão de fato acontecendo.

ambiente educacional favorável e o compromisso de todos. Indagados sobre o que os motiva a se formar e capacitar, os professores de uma escola do campo de Presidente Dutra (BA) responderam que existe um aspecto pessoal, de compromisso com a profissão e desejo de transformar a realidade. Mas há, também, outro aspecto, coletivo, que cria um clima contagiante. Ao ver outros fazendo o melhor que podem, eles também se sentem comprometidos.

Os depoimentos deixaram claro: a formação dos professores, por si só, não constitui fator de sucesso. Sempre que foi mencionada, a formação apareceu vinculada à atitude de cada docente. Os profissionais ouvidos por esta pesquisa estão imersos em contextos em que, a exemplo do que ocorre em Presidente Dutra, há um grande compromisso individual e coletivo, que os impulsiona a fazer uso de seus saberes na sala de aula.

Segundo o levantamento, a formação, por mais importante que seja, só tem impacto real sobre a rede quando os professores colocam seus saberes em ação; empregam esses saberes para tornar as aulas mais interessantes e mobilizadoras; aprofundam sua compreensão sobre o objeto de ensino, potencializando as chances de compreensão pelos alunos; e tornam-se mais próximos e parceiros dos alunos, com uma visão ampla de cada um, em seu contexto, suas histórias, seus interesses e formas específicas de aprender.

Os programas citados

- ❖ **Praler** Programa do MEC de formação continuada destinado a professores alfabetizadores das séries iniciais da Educação Básica.
- ❖ **Pró-Letramento** Outro programa de formação continuada para professores, com aulas a distância, que visa a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada.
- ❖ **Gestar** Gestão da Aprendizagem Escolar. Programa de formação continuada destinado à capacitação de professores de escolas públicas municipais e estaduais, de 1ª a 4ª série (Gestar I) e de 5ª a 8ª série (Gestar II), em Matemática e Língua Portuguesa. É realizado pelo MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação.
- ❖ **Proformação** Também do MEC, habilita ao magistério professores leigos que lecionam para as quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou educação de jovens e adultos das redes públicas. O programa é desenvolvido em parceria com estados e municípios.

Ponto 7

A valorização da leitura

Alfabetizar as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade é uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Projetos de valorização da leitura são desenvolvidos em quase 80% das redes municipais analisadas. Vinte e nove das 37 redes citaram idéias simples que podem superar, de forma criativa, a carência de acervos significativos e de bibliotecas estruturadas nos municípios. Em alguns casos, são também respostas aos baixos níveis de aprendizagem detectados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ou por outros sistemas e/ou instrumentos de avaliação do município.

As práticas de bibliotecas itinerantes são bastante freqüentes nesse sentido. Ônibus repletos de livros costumam circular pelas escolas de Santarém (PA), Rondonópolis (MT) e Guaramirim (SC). Nessa última, também foram montados “baús da literatura”, que permane-

Literatura por todos os cantos

No município de Farroupilha (RS), poesias produzidas pelos estudantes circulam pela cidade, dentro dos ônibus locais, ao lado de obras de autores consagrados. No centro da cidade, vitrines e espaços públicos acolhem outros trabalhos de alunos. E, nas 26 escolas que compõem a rede, há textos espalhados pelos corredores e salas de aula.

As ações fazem parte do projeto Caminhos da Leitura. Criado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos em maio de 2007, a iniciativa tem o objetivo de estabelecer uma política permanente de formação de leitores e de aproximar todos os cidadãos da literatura.

Além da exposição pública das produções estudantis, são organizadas feiras do livro, mostras sobre escritores e, mensalmente, saraus literários. Merece destaque o Concurso Estudantil de Contos e Poesias, realizado em

homenagem aos 72 anos de emancipação política de Farroupilha. O prêmio mobilizou 192 alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas municipais, estaduais e particulares, sendo que os melhores textos foram reunidos no livro *Trilhando Idéias nos Caminhos da Leitura*.

A valorização da leitura faz parte da política pública educacional de Farroupilha. Todas as escolas municipais contam com bibliotecas próprias, e as crianças são incentivadas a ter contato com livros desde a Educação Infantil. Os professores e funcionários das bibliotecas participam de encontros mensais de qualificação e são responsáveis por estimular a leitura, a reflexão, a criatividade e escrita dos alunos – o que se espelha no uso constante das bibliotecas. Esse esforço coletivo garantiu à cidade um lugar entre os 15 finalistas do Prêmio VivaLeitura 2007 (veja ao lado).

cem duas semanas em cada uma das 20 escolas da rede. Em Farroupilha (RS), poesias feitas por alunos são expostas nos ônibus (veja o quadro Literatura por todos os cantos na página 52).

Já na Escola Municipal Bela União, de Horizontina (RS), em função de sua biblioteca ser pouco utilizada pela comunidade, foram organizadas pastas com cinco livros voltados para públicos de diferentes idades. O material é distribuído pelas turmas e os alunos são estimulados a levá-lo para casa. E, em Apiacás (MT), a Escola Municipal Paulo Freire posiciona um carrinho de supermercado com livros no pátio para que, durante o recreio, as crianças sintam-se à vontade para ler e contar histórias a seus colegas.

No lugar da estante, carrinhos de mão, baús e até jegues

A iniciativa talvez mais inusitada de biblioteca itinerante vem de Alto Alegre do Pindaré (MA), onde uma equipe formada por estudantes, educadores e gestores conduz um jegue carregado de livros pela comunidade, promovendo rodas de leitura. Nas escolas que não possuem



Aluna da Escola Municipal
Santa Cruz, em Farroupilha (RS)

Prêmio VivaLeitura

Realizado pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), Ministério da Cultura e Ministério da Educação, com o patrocínio da Fundação Santillana, o Prêmio VivaLeitura reconhece ações em prol da leitura. É uma das 600 ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que visa assegurar o acesso de todos os brasileiros ao livro. Em 2007, o prêmio recebeu 1.855 inscrições. Saiba mais em: www.premiovivaleitura.org.br.

jegues, carrinhos de mão e baús são usados. Além das bibliotecas ambulantes, os cantinhos de leitura, espalhados pelos corredores das escolas e nas salas de aula, são muito difundidos pelas redes estudadas. Em Carmo do Rio Verde (GO), por exemplo, todas as escolas usam esse recurso. O Cantinho Móvel de Leitura também visita as escolas e passa um mês em cada uma delas. Em Araguaína (TO) esses espaços estão presentes em todas as salas de aula da rede, onde são expostas as produções dos alunos.

Outra estratégia usada pelas redes é a realização de dias dedicados à leitura, de concursos e saraus literários. Em Guarimirim (SC), a diretora de uma das escolas visitadas mantém um projeto de contação de histórias. É ela mesma que se caracteriza para apresentar os textos.

A família também participa das atividades

Algumas iniciativas envolvem, inclusive, a família dos estudantes. É o caso, por exemplo, de Mortugaba (BA), onde uma professora da 3ª série da Escola Municipal Décio Carvalho notou que os alunos estavam pouco interessados na leitura e criou a Ginca-na da leitura – Ler é viajar pelo mundo.

Parada para a leitura

Parar 30 minutinhos por semana para ler. Essa foi a idéia da Escola Municipal Barra do Forqueta, em Arroio do Meio (RS), para incentivar a leitura entre todos os membros da comunidade. Em março de 2005, a escola criou a Parada Semanal, em que os professores da escola incentivam seus alunos a ler em sala de aula. O tipo de texto (livros, jornais, revistas, quadrinhos), o tema e a forma de organização (individual, em grupo, dramatização) são definidos pelo próprio educador. A idéia deu tão certo que, aos poucos, foi “contaminando” outras escolas. Os funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME) também passaram a dedicar 15 minutos por semana à leitura de livros relacionados a educação e revistas especializadas.

A secretaria disponibiliza um professor, que visita as escolas periodicamente, contando histórias às crianças de 4 a 10 anos. Em outras ocasiões, a secretaria convida autores de renome para conversar com elas. Um mês antes da visita, os alunos estudam textos do autor, dramatizam suas obras e preparam questões para o escritor.

A secretaria ainda organiza um concurso literário. Os melhores textos são reunidos em livro coordenado e diagramado pelos técnicos da secretaria para aproveitar bem os recursos disponíveis. A publicação é lançada no Culturarte, evento que reúne exposições e apresentações culturais, além de uma feira de livros. Segundo a SME, a coletânea dos textos é o livro mais vendido na feira.

Além da confecção de cartazes, palestras e visitas a outras escolas, a gincana previa o ganho de pontos para as equipes que conseguissem convencer seus pais a expor, de alguma forma, os livros lidos. Alguns pais chegaram a apresentar mais de dez publicações. O entusiasmo dos familiares é atestado na fala da mãe de um aluno da 3ª série. “As visitas de pais, avós e outras pessoas da comunidade na escola para falar dos livros que liam ou da importância da leitura na vida de todo cidadão causavam entusiasmo nos alunos e, conseqüentemente, despertavam neles maior interesse pela leitura”, diz ela.

Postos em prática desde os primeiros anos da escolarização, alguns projetos são realizados por escolas de forma pontual. Em outros casos, recebem o apoio ou o incentivo da Secretaria Municipal de Educação. Podem, ainda, ser práticas integrantes da política pública local. Mas, de acordo com a pesquisa, as experiências de melhores resultados são as decorrentes de um esforço de articulação de toda a rede, como a de Arroio do Meio (RS), onde as escolas e a secretaria param de 15 a 30 minutos por semana para realizar atividades de leitura (*veja quadro Parada para a leitura na página 54*).

Prioridade aos anos iniciais de escolarização

A valorização da leitura, além de se dar por meio da elaboração desses projetos, concretiza-se nas redes municipais pela ênfase no estabelecimento de boas condições para a alfabetização nos primeiros anos da escolarização. Um processo de alfabetização bem-sucedido facilita a trajetória escolar. E as crianças que obtêm bons resultados nas primeiras séries adquirem autoconfiança, valorizam a aprendizagem e passam a gostar do ambiente da escola.

Das 37 redes analisadas, dez afirmaram dar mais atenção a essa fase da escolarização. Uma das estratégias adotadas é assegurar a presença dos melhores professores nesses anos, por meio de processos seletivos específicos e mecanismos de incentivo aos educadores. Nesse sentido, vale a pena citar a rede de Araguaína (TO), onde os docentes mais bem avaliados no plano de cargos são selecionados para trabalhar como professores alfabetizadores. Essa ação melhorou as habilidades de leitura das crianças. Desde 2001, quando foi implantado o ensino de nove anos no município, nenhuma criança sai do ciclo básico sem saber ler.

Outra estratégia bastante utilizada é a opção por turmas menores nas séries iniciais, o que facilita o acompanhamento individualizado e constante dos estudantes. Em Realeza (PR), o número de alunos por sala de aula foi limitado a 20. Carmo do Rio Verde e Cezarina, ambos em Goiás, e Rondonópolis, em Mato Grosso, também mantêm classes com 20 a 25 alunos.

Ponto 8

Um a um, nenhum a menos

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação (MEC), prevê o combate da repetência pela adoção de uma série de práticas que pressupõe uma crença de cada profissional da rede e das escolas: a de que toda criança pode aprender – a diferença está no tempo e na forma de aprender de cada uma. Pressupõe também um compromisso: o de não desistir de nenhum aluno. Não se trata da educação de todas as crianças, mas, sim, de cada uma delas. Dessa forma, educar todos implica acompanhar de perto a evolução de cada criança.

De todas as redes analisadas nesta pesquisa, 28 consideram a atenção dada às crianças na forma de monitoramento e atendimento individualizado um fator importante para o seu sucesso. O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes é motivador tanto para professores e diretores quanto para a equipe técnica da rede. “A gente não deixa aluno para trás. Parte do ponto em que ele está, vai e volta no conteúdo, até que ele aprenda”, diz uma professora de Marilena (PR). A pesquisa identificou também que a prática do atendimento individualizado está diretamente relacionada às condições de trabalho que a rede oferece aos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem e a uma equipe de apoio. É cada vez maior nas redes o entendimento de que não é possível viabilizar essa atenção especial ao aluno sem uma estrutura que permita a realização destas atividades.

Acompanhamento das dificuldades e dos avanços

O monitoramento atento da evolução do aluno permite, mais do que a mensuração de seu desempenho, um diagnóstico precoce da razão das dificuldades de aprendizagem. Identificar os problemas de cada criança tão logo eles apareçam é um modo de garantir uma aprendizagem efetiva, no tempo desejável. Nesse sentido, as redes adotam práticas variadas. Em Votuporanga (SP), os professores acompanham as dificuldades e os avanços de seus alunos por meio de portfólios individuais – pastas em que são registradas a produtividade e a evolução do desempenho de cada um.

No geral, as redes preocupam-se em buscar as razões que estão por trás do mau desempenho escolar. Em São Jorge d'Oeste (PR), os alunos que apresentam dificulda-

Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial, é uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

des são encaminhados para avaliação oftalmológica, psicológica e psicopedagógica. Os especialistas não identificam os problemas da criança, apenas. Eles também orientam o professor sobre a melhor maneira de superar as dificuldades do aluno e dão apoio às estratégias de aprendizagem e recuperação. Na rede de Guaramirim (SC), os alunos cujas dificuldades de aprendizagem persistem mesmo depois das ações de reforço pedagógico também vão para avaliação médica e psicopedagógica. Eles são encaminhados para o Centro de Atendimento à Saúde e Educação (Case), criado pela Secretaria Municipal de Educação especialmente para essa finalidade. Os profissionais do Case prestam, ainda, suporte ao professor de apoio no trabalho de reforço escolar.

Atividades de reforço

Diagnosticadas as causas da dificuldade, as escolas contam com diferentes práticas para reduzir a defasagem de aprendizagem. Uma das mais comuns, segundo a pesquisa, são as atividades de reforço realizadas no contraturno, muitas vezes em espaços desenvolvidos especialmente para isso – as chamadas salas de recursos.

“ A gente não deixa aluno para trás. Parte do ponto em que ele está, vai e volta no conteúdo, até que ele aprenda ”

Professora de Marilena (PR)

Há a preocupação generalizada em fazer com que o reforço não represente uma punição, mas uma oportunidade e uma atividade prazerosa. Nas escolas de Cezarina (GO), a intervenção rápida e constante e o emprego de recursos lúdicos tornaram a prática do reforço no contraturno parte da rotina dos alunos. “Antes, eles vinham ao reforço quase obrigados. Hoje gostam e até pedem para vir”, relata uma professora. A rede de Araguaína (TO) prevê 30 horas por semana de aulas para os alunos da 3ª série/4º ano que ainda não conseguiram se alfabetizar. A criança vai para casa depois do período normal de aula e volta à tarde para a escola. Na necessidade de um suporte maior, aciona-se o Reforço Solidário, no qual o aluno é atendido por professores e outros funcionários da secretaria, que oferecem trabalho voluntário.

Alto Alegre do Pindaré (MA) também tem sua brigada de reforço. Se um grupo significativo de alunos não alcança do 1º para o 2º ciclos os padrões mínimos de aprendizagem estabelecidos, entra em ação um grupo de apoio formado por dez professores alfabetizadores. Segundo o secretário adjunto de Educação, os profissionais do grupo de apoio “estão sempre com a mochila nas costas, prontos para ir aonde surgir a necessidade”. Eles fazem o diagnóstico dos grupos que não conseguiram se alfabetizar no tempo desejável e montam um plano de ação, com o planejamento de diferentes atividades em sala de aula.

Algumas redes empregam tanto ajuda “externa” quanto os professores de casa. Na rede de Rio Verde (GO), os alunos de turmas mais avançadas – das 3ª e 4ª séries/4º e 5º anos – fazem reforço escolar com um professor especialmente contratado para isso – o que a rede chama “coordenador de sucesso do aluno”. Já os alunos de 1ª e 2ª séries/2º e 3º anos desenvolvem atividades de reforço da aprendizagem com os docentes da própria escola. Esses professores são selecionados entre os melhores alfabetizadores e recebem remuneração extra para prestar esse tipo de assistência. Na percepção dos professores da rede, é enorme o desafio de alfabetizar 100% das

Turma nova para aprender mais

A estratégia de reenturmação é uma política da Secretaria de Educação de João Monlevade (MG) adotada por todas as escolas conforme suas especificidades. Na Escola Municipal Cônego José Higino de Freitas, os alunos são reorganizados de acordo com suas dificuldades, em classes que têm uma semana de aulas de reforço em Português e Matemática, ao final de cada trimestre.

Ao final do ciclo, a criança que não conquista as competências mínimas desejadas passa a integrar uma turma especial, a “turma de projeto”, em que recebe atendimento diferenciado, com uma equipe interdisciplinar de professores de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. “O que faz a diferença é

esse olhar diferenciado para cada aluno. A gente não coloca todo mundo num pacote só. Todos nós temos necessidades especiais”, diz uma professora da rede municipal de João Monlevade.

Os depoimentos levantados durante esta pesquisa indicam que tanto os alunos quanto seus pais entendem claramente a intenção da iniciativa. Indagados sobre as práticas de reenturmação, os pais demonstram compreender que isso faz parte do processo de aprendizagem, que “em algum momento a gente sempre demora mais para aprender”. Para os alunos, a experiência não é razão para baixar a auto-estima. Ao contrário, eles sentem-se apoiados e respeitados em sua diferença.

crianças no 2º ano/1ª série. Mas os recursos e a atenção que os alfabetizadores recebem da secretaria têm contribuído significativamente para a elevação dos índices de aprendizagem da rede como um todo e do rendimento de cada criança. A aceleração do processo de alfabetização deve-se, em parte, ao sistema de reforço.

São várias as redes que mantêm as chamadas “salas de recursos” – espaços especiais, onde as atividades de reforço envolvem o uso de materiais pedagógicos diferenciados, como jogos e vídeos. Em Marilena (PR), o contraturno é dedicado à revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e ao apoio nas tarefas de casa. Já na sala de recursos os profissionais dedicam-se a crianças com dificuldades de ordem cognitiva ou comportamental, numa abordagem interdisciplinar, que emprega vídeos e jogos em atividades que não têm, necessariamente, relação com o que está sendo abordado em sala de aula. A sala de recursos de Marilena, instalada no prédio da Secretaria Municipal de Educação, atende aos alunos de toda a rede.

Em Araguaína (TO), as crianças com dificuldade de aprendizagem e com necessidades especiais também são encaminhadas para uma sala de recursos. Das 29 unidades escolares do município, 20 contam com salas desse tipo. Os alunos das escolas que não têm esse espaço especial recebem da secretaria transporte para freqüentar a sala de outra unidade. O sentimento entre professores e coordenadores é que o aluno é da rede, e não desta ou daquela escola. Naquele município, a preocupação em manter o compasso de aprendizagem entre os alunos de uma turma começa por prevenir o que pode se transformar em defasagem. Nem doença é motivo para deixar de aprender. Caso a criança não possa comparecer às aulas, um professor itinerante vai até a sua casa para que ela não se atrase nos conteúdos em relação aos colegas.

Professor de apoio: uma prática que se consolida

A contratação de professores com a função específica de dar suporte às ações de reforço é uma prática que vem se consolidando nas redes pesquisadas. O professor de apoio pedagógico atua em diversas frentes. Além de acompanhar as atividades de reforço e dar suporte aos professores de sala de aula, de modo geral ele pode auxiliar no trabalho de inclusão e substituir um professor que falta por motivo de doença ou para participar de reuniões de planejamento. Sua atuação é muito valorizada por toda a comunidade escolar – dos professores e coordenadores pedagógicos aos pais e alunos.

Os depoimentos ouvidos indicam que a existência de um profissional voltado especialmente para monitorar o desempenho dos alunos com maior dificuldade tem grande impacto na qualidade e na velocidade de aprendizagem. Além disso, para os educadores entrevistados, os professores de apoio são representativos da seriedade com que as Secretarias Municipais de Educação têm encarado a questão do acompanhamento dos alunos. Essa seriedade transparece na realização de uma seleção criteriosa entre os possíveis candidatos e na disponibilização de suporte técnico às suas ações. Em algumas redes, a existência desses profissionais é garantida pelo Plano Municipal de Educação, como acontece na rede de Divinópolis (MG).

Nas escolas daquela cidade, cada turno conta com um professor de apoio, que trabalha com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Isso possibilita que o professor de sala de aula avance com os demais alunos e que as crianças com dificuldade alcancem os colegas. Este professor também assume as aulas durante as reuniões de planejamento semanal.

“ Os professores insistem, insistem, até a gente aprender. Todas as escolas fazem isso no município ”

Aluno de escola municipal de Guaramirim (SC)

Nas escolas de Guaramirim (SC), o professor de apoio é visto como protagonista no desenvolvimento da aprendizagem. Trata-se de um profissional incluído no quadro funcional da rede de ensino. As crianças que fazem o reforço no contraturno continuam frequentando as aulas regulares, na turma original. E o professor de sala mantém atenção especial sobre seu desempenho para, em parceria com o professor de apoio, definir as estratégias do trabalho de reforço.

Em alguns casos, o trabalho tem início ainda durante as aulas regulares. É o que acontece em Apiacás (MT), onde o professor de sala de aula divide o espaço com um professor articulador. Enquanto o primeiro dá a aula para toda a classe, o articulador tira as dúvidas dos alunos com mais dificuldades, monitorando seu processo de aprendizagem. Além dessa tarefa em sala de aula, o articulador é o responsável por elaborar, com o coordenador pedagógico, as atividades de reforço no contraturno, que acontecem duas vezes por semana.

Em João Monlevade (MG), todos os professores da rede valorizam muito o trabalho do professor de apoio, que é visto como coerência entre o que a Secretaria Municipal de Educação exige, em termos de resultados, e as condições de trabalho por ela oferecidas. Naquela rede, o professor de apoio não é um professor eventual ou substituto. Ao contrário, geralmente é um professor de sala de aula, de competência reconhecida, especialmente destacado para essa função por seu perfil. Ele participa do planejamento das atividades, dá suporte ao professor que está ministrando a aula e presta atendimento individualizado aos alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem.

Reenturmação: novos caminhos para a aprendizagem

O professor de apoio de João Monlevade também tem como tarefa prestar atendimento a pequenos grupos de alunos que tenham uma demanda em comum (*veja o quadro Turma nova para aprender mais na página 58*). Na visão dos entrevistados, a reenturmação é uma forma coerente de tratar a questão de meninos e meninas que não alcançam os indicadores mínimos de aprendizagem no tempo esperado: se eles precisam de mais tempo que os demais para aprender, esse tempo lhes é concedido – não como punição e exclusão, mas como oportunidade.

A reenturmação aparece como uma estratégia bastante utilizada e valorizada em várias outras das redes analisadas, trabalhem elas em séries ou em ciclos. A idéia é promover novos caminhos de aprendizagem para alunos com necessidades semelhantes. Em Araguaína (TO), as escolas têm autonomia para adotar a reenturmação sempre que surge uma necessidade, reorganizando os alunos em duas turmas, conforme sua maior ou menor facilidade de aprendizagem. Os alunos que precisam de apoio mais intenso passam parte das aulas diárias – em geral, o período após o recreio – numa única classe. Alcançado um nível satisfatório de rendimento, as turmas retomam sua formação original. Já a rede de Sud Mennucci (SP) adota duas modalidades de apoio ao aluno. As crianças que apresentam dificuldade em Português e Matemática são agrupadas por ciclo e assistem a duas aulas extras por semana. As crianças com elevado grau de dificuldade na alfabetização são reagrupadas a cada dois ciclos – 1 e 2, 3 e 4 – para 4 horas a mais de trabalho por dia.

Ponto 9

Atividades complementares fazem a diferença

Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular e valorizar a formação ética, artística e a educação física são algumas das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nas redes analisadas, a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação. É uma nova forma de pensar e fazer a educação, que envolve múltiplos espaços e atores e se estrutura com base no trabalho em rede, da gestão participativa e da co-responsabilização.

Apontadas por mais da metade das redes (19) como uma das responsáveis pelo sucesso da aprendizagem, as atividades de contraturno são estratégias importantes na direção de uma educação integral. Educação entendida de forma mais ampla, com oportunidades de aprendizagem ligadas à autonomia, à participação na vida pública e a trocas culturais.

As atividades analisadas pela pesquisa neste sentido foram desenvolvidas principalmente por meio de parcerias, tanto com o poder público, com a participação de outras secretarias, quanto com o apoio de alianças externas. Os critérios para

Além das fronteiras da sala de aula

Em Formosa (GO), as atividades complementares têm uma ligação estreita com o processo de aprendizagem. Merece destaque o Programa Ações Educativas Complementares. Cada escola da rede tem pelo menos uma atividade desse programa. Desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ele tem por objetivo consolidar práticas pedagógicas nas áreas de recreação, esporte, arte e cultura.

São realizadas atividades como karatê, futebol, xadrez, dança, capoeira, natação, música, bordado, fanfarra, confecção de caixas e instrumentos, em horários diferenciados das aulas regulares e com proposta pedagógica alternativa. As

escolas acompanham a frequência (no mínimo, 5 horas semanais) e o aproveitamento dos alunos atendidos.

As ações seguem o Projeto Político-Pedagógico de cada escola e estão voltadas para o desenvolvimento das potencialidades da criança, do jovem e de sua família, contribuindo, entre outras coisas, para a formação pessoal, a promoção social e o fortalecimento da auto-estima.

As escolas também se integram, na medida em que se envolvem em campeonatos, apresentações artísticas e gincanas. A Secretaria Municipal de Educação promove, ainda, a troca formal de experiências pedagógicas por meio das Feiras Culturais, onde cada escola expõe práticas inovadoras, produções dos alunos e faz apresentações artísticas.

seleção dos participantes também eram variados, indo desde a ordem de inscrição até a vinculação com resultados na escola. Raramente, no entanto, essas atividades atendiam a totalidade dos alunos das redes ou a uma parcela significativa deles.

Em Altamira (PA), os estudantes com os mais baixos desempenhos são encaminhados para essas atividades. Por meio do projeto Arte Modificando a Vida, aulas de dança, de música, de poesia e de trabalhos manuais são oferecidas aos alunos com dificuldade de aprendizagem, visando estimular seu desenvolvimento, integração e gosto pela educação.

Apesar da importância que apresentam para o bom desempenho das redes, as atividades são, em sua maioria, pouco articuladas com as escolas. Isso não tira seu mérito, mas sinaliza uma oportunidade de aprimoramento capaz de gerar um impacto maior na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Valorização do esporte e inclusão social

Em Sapiranga (RS), o programa Lazer, Esporte e Cidadania se espalha pela cidade. São oferecidos atletismo, futsal, handebol, tênis, futebol, capoeira e xadrez em diversos es-



Alunos da Escola Municipal Izaíra Machado de Freitas Camargo preparam a Feira Cultural, em Formosa (GO)

paços do município. Qualquer pessoa pode se inscrever, mas cerca de 150 vagas são reservadas para os alunos da rede de ensino. Além desse programa, uma parceria com uma instituição também foi mencionada como importante. Há mais de sete anos, essa organização oferece a cerca de 150 alunos da rede atividades como dança folclórica, banda, teatro, xadrez, além de apoio nas tarefas escolares.

O fator de sucesso mais citado em Horizontina (RS), principalmente pelas crianças, mas também por pais e pelos demais entrevistados, são as atividades complementares no contraturno. Nas escolas há aulas de dança e diversas modalidades esportivas – sobretudo futsal e vôlei.

O esporte é muito valorizado no município. O time de vôlei feminino da Escola Municipal Espírito Santo já viajou em competições para Brasília e Buenos Aires. A Secretaria Municipal de Educação promove os jogos nas modalidades de vôlei e futsal, envolvendo times das séries finais de todas as escolas e uma gincana rotativa com diferentes jogos para as crianças das etapas iniciais.

As crianças referiram-se a esses projetos de forma positiva, afirmando que aprendem várias coisas, como trabalhar em equipe. De acordo com uma das mães, as atividades estimulam o interesse da garotada pela escola. A parceria entre uma empresa multinacional de máquinas agrícolas e a secretaria para a escolinha de futsal é o projeto de maior destaque na cidade.

A diretora da Escola Municipal Bela União, que atende a uma comunidade popular, afirmou que, com o programa, as crianças passaram a ser mais bem aceitas em outras comunidades, uma vez que os times são formados por alunos de todo o município. De acordo com a diretora, por se tratar de uma comunidade com histórico de pobreza e violência, as pessoas são discriminadas só pelo fato de morarem ali.

A escola e o projeto mantêm contato direto e enviam relatórios um para o outro a respeito de cada criança. Caso o rendimento escolar caia, a criança é chamada para uma conversa e verifica-se o que está acontecendo. Em último caso, o aluno pode ser afastado do projeto. Para poder ter nova chance, a criança deve entrar no final da lista e aguardar a vaga novamente, além de melhorar seu aproveitamento na escola. Muitos são os relatos de melhoria significativa do desempenho escolar do aluno que entra no projeto.

Ponto 10

Parceiros da aprendizagem

Quando o objetivo é melhorar o desempenho das crianças e dos adolescentes, as redes analisadas não se incomodam de abrir suas portas para atores externos à comunidade escolar. Ao contrário, ativamente, vão ao encontro desses agentes, pedir que eles estabeleçam parcerias para potencializar as ações já desen-

As alianças com órgãos e programas públicos de saúde, cultura, esporte e assistência social foram citadas como fatores de sucesso por 17 redes

volvidas ou para superar carências detectadas. E também acolhem aqueles que chegam com vontade de contribuir para a educação local.

Nos municípios analisados, foram identificados quatro tipos de articulação: com o setor privado, com universidades, com organizações não-governamentais, e com órgãos públicos e programas das áreas de saúde, esporte, assistência social e cultura.

Essas alianças permitem às redes aproximar as famílias da escola, oferecer aos alunos atividades complementares, além de ampliar a formação dos professores e potencializar as ações de sucesso das unidades escolares – elementos que contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos alunos e para a redução dos índices de evasão, indisciplina e violência.

O papel das secretarias

As Secretarias Municipais de Educação têm papel importante no sentido de mobilizar a comunidade e as empresas privadas a apoiar a educação nos municípios. É sua articulação junto a esses atores que fortalece o valor social da educação e a idéia de compartilhamento de responsabilidades nessa área. Em duas cidades, o papel da secretaria foi decisivo para o estabelecimento de parcerias: Mortugaba (BA) e Horizontina (RS).

Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas, é uma das diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em Mortugaba, a secretaria conseguiu mobilizar a comunidade para ações de voluntariado, apoio a eventos e divulgação de projetos escolares pela rádio local. Já em Horizontina (RS), sua atuação foi determinante para convencer uma empresa a contribuir para o desenvolvimento da educação no município. Por meio da parceria, foram implantadas ações complementares à escola, sobretudo relacionadas ao esporte (*leia mais sobre o assunto na página 64*).

Alguns gestores, no entanto, optam por dar autonomia às escolas, permitindo que elas estabeleçam alianças para atender às demandas específicas de sua comunidade. Essa postura potencializa os fatores de sucesso e incentiva os gestores a buscar permanentemente melhores condições para a escola.

Em Formosa (GO), a busca de parcerias é uma política das escolas, que vêem nessas ações a possibilidade de garantir a permanência dos alunos. Em alguns casos, as alianças são elaboradas com base nas demandas dos próprios estudantes.

Assim, foi criado o projeto A Academia Vai à Escola. Os alunos sugeriram que fosse realizada uma parceria com as academias de ginástica da cidade para que eles fizessem

Parcerias para a inclusão social

Desde 2006, o município de Lagamar (MG) lança mão de parcerias com o setor privado e com organizações não-governamentais (ONGs) para promover a inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco social. Voltadas ao desenvolvimento integral do aluno, são iniciativas que também preparam o jovem para ingressar no mundo do trabalho.

Em parceria com uma grande empresa do ramo de metais e com uma ONG, foi criado um projeto de inclusão digital. O Projeto Conecta consiste em um centro de capacitação em informática, que oferece oficinas de informática e manutenção de computadores a 400 jovens de 14 a 24 anos. O acesso gratuito à internet também é

aberto à comunidade de baixa renda. Já o Projeto Meu Jardim promove atividades profissionalizantes em horticultura e jardinagem para adolescentes de 14 a 17 anos. E o Projeto Escolinha Conscienciarte – Programa 2º Tempo oferece aulas de futebol, capoeira, natação, vôlei, percussão e artes no contraturno a 100 alunos da Educação Básica (entre 7 e 15 anos), além de ações para elevação da escolaridade e formação em direitos humanos.

Para participar de todos esses projetos, o aluno deve ter alta frequência e bom desempenho escolar. A articulação entre os educadores do projeto e a comunidade escolar garante que o estudante seja estimulado a se dedicar na escola e nas atividades das quais participa.

atividades físicas e de lazer na escola. A direção gostou da idéia e assinou o acordo.

Já em Santo Antônio de Pádua (RJ), que conta com 42 escolas – entre urbanas e rurais –, as unidades escolares têm liberdade para estabelecer parcerias com instituições e profissionais que colaborem com a melhoria da aprendizagem das crianças. Na Escola Municipal Lemand Decnop, por exemplo, foi instituída uma parceria com uma grande empresa de telecomunicações para instalar um laboratório com acesso à internet na escola.

Diálogo com órgãos e programas públicos

As parcerias apontadas mais frequentemente como fundamentais para o sucesso das redes analisadas são as desenvolvidas com órgãos públicos e programas das áreas de saúde, esporte, assistência social e cultura. Nesses casos, quase sempre as secretarias articulam as alianças, dada sua posição política estratégica.

Em Divinópolis (MG), 15 escolas da rede são atendidas pelo Projeto Afetivo Sexual, que é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Saúde e voltado à saúde sexual. Outra parceria da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) com a Secretaria Municipal de Esportes garante aulas de teatro, dança, balé, hip hop, artes, música e capoeira, três vezes por semana, nas escolas. Com os núcleos da Secretaria Municipal de Ação Social, foram criadas ainda articulações para oferecer reforço escolar, oficinas de marcenaria, artes e esportes, o que impacta positivamente no rendimento dos alunos, melhora sua auto-estima e estimula a frequência.

Em Santa Rita de Caldas (MG), por sua vez, são poucas as oportunidades de lazer, esporte, cultura, profissionalização e inserção no mercado de trabalho disponibilizadas aos jovens. A fim de superar esse quadro, a secretaria estabeleceu alianças com diversos órgãos públicos.

Na área de esporte, a secretaria implantou o Projeto Minas Olímpico, com o governo do estado, para oferecer atividades esportivas nas escolas. A secretaria estimula também alunos que têm bom desempenho escolar a participar do Projeto Aquarius, da Secretaria Municipal de Esportes, que busca garantir o desenvolvimento socioeducativo, cognitivo, afetivo e motor dos alunos, por meio de aulas de natação.

Visando à inclusão dos adolescentes em situação de risco social, também em Santa Rita de Caldas (MG), a Secretaria Municipal de Educação, junto com a Secretaria Municipal de Assistência Social, criou o Projeto Árvore de Natal. Nessa iniciativa,

os adolescentes vão a Poços de Caldas (cidade vizinha) fazer um curso de confecção de árvores com garrafas PET. As árvores foram usadas na decoração de final de ano do município.

A parceria entre essas duas secretarias permite que, quando um aluno apresenta dificuldades em seu processo de aprendizagem, tanto a escola quanto a assistência social busquem identificar a realidade em que aquele aluno está inserido, avaliando se ela pode ser a causa do problema. No caso de o estudante vivenciar conflitos familiares graves, os diversos órgãos do município procuram auxiliar a família.

Alianças com o setor privado

As articulações com empresas privadas foram identificadas como fator de sucesso em nove redes. As formas de parceria estabelecidas variam em função do tamanho da empresa, do município e do propósito da aliança.

Em alguns casos, as parcerias se dão entre uma determinada escola e pequenas ou grandes empresas, com o objetivo de solucionar problemas pontuais de infra-estrutura, higiene e saúde, aprendizagem e gestão. Isso ocorre, por exemplo, em Formosa (GO).

Nesse município, cada escola tem liberdade para firmar as parcerias que considerar mais estratégicas. Assim, uma delas estabeleceu uma articulação com um instituto de beleza e com o comércio de cosméticos local para buscar solução para o problema

Cerca de um quarto das redes valoriza as articulações com empresas privadas para a garantia e a melhoria da qualidade da aprendizagem

que afetava os alunos. O desafio foi resolvido, e a parceria continuou. Hoje, um grupo de voluntários realiza uma vez por mês o “Dia de beleza na escola”, em que são organizados serviços como corte de cabelo, limpeza de pele, manicure e pedicure.

Em outras situações, o município como um todo é parceiro de uma grande empresa. Em Divinópolis (MG), um instituto empresarial desenvolve ações sociais, culturais e edu-

cacionais no município. A empresa, que tem como política criar programas de desenvolvimento local nas comunidades em que opera, mantém projetos socioeducativos em cinco escolas públicas da cidade. O diferencial dessas ações é que elas têm como diretriz as metas do Todos pela Educação (*leia mais sobre o assunto no link abaixo*) e respeitam as características e necessidades elencadas pela própria comunidade.

Parcerias com universidades foram citadas como fator de sucesso por dez redes ouvidas pela pesquisa

No caso das escolas, são oferecidos apoio logístico, atividades para as crianças, além de ajuda para ampliar bibliotecas e melhorar as instalações físicas. Essas ações reduziram os índices de evasão e violência, diminuíram a indisciplina, aumentaram as taxas de aprovação e de participação das famílias.

A partir dos bons resultados, o instituto mobilizou outras empresas para desenvolverem ações socioeducativas, com base em sua expertise. Além disso, uma das práticas internas da empresa, o Treinamento para as lideranças, foi levada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec). Uma vez por semana, os técnicos da empresa realizam a capacitação na Semec, com foco na gestão de qualidade para a educação.

Foco na formação dos docentes

Por fim, as parcerias com universidades – instituídas para apoiar os docentes em sua formação (*leia mais sobre o assunto na página 47*) – foram identificadas por dez redes analisadas como fator de sucesso. Em municípios onde já existem universidades, institutos, fundações e organizações não-governamentais, as parcerias são estabelecidas no sentido de oferecer tanto cursos de formação inicial (graduação) quanto de formação continuada aos professores, às vezes, com redução de matrícula e mensalidade.

Já nos municípios que não contam com esses recursos e cujas condições econômicas não permitem a instalação de um curso voltado para esse público, são realizadas parcerias com universidades de municípios vizinhos ou implantadas

Todos pela Educação

Resultado da união de representantes da sociedade civil, iniciativa privada, organizações não-governamentais, educadores e gestores públicos de educação, o Todos pela Educação é um projeto que visa garantir a educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022. Suas metas são: manter toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; alfabetizar plenamente todas as crianças até os 8 anos; garantir que todo aluno tenha o aprendizado adequado a sua série; fazer com que todo jovem tenha concluído o Ensino Médio até os 19 anos; e ampliar o investimento em educação e bem geri-lo.

salas com equipamentos para a realização de cursos de educação a distância, como ocorre em Guaramirim (SC) e Comodoro (MT).

Mas um terceiro tipo de parceria estratégica com universidades ainda foi identificado. Trata-se da experiência de Santo Antônio de Pádua (RJ), onde uma aliança da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com o Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua, que faz parte da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, transformou as escolas da rede municipal em verdadeiras “Escolas de Aplicação”.

Assim, a partir do sexto período, os universitários fazem seus estágios nas escolas municipais, aprendendo e colaborando com os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas. As intervenções diretas desses futuros professores são feitas junto aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, sempre no contraturno e em pequenos grupos.

É, portanto, o típico caso de parceria em que todos saem ganhando. Os universitários, que aplicam o conhecimento acadêmico na prática; os alunos das redes municipais, que têm acesso a atividades de reforço escolar; e a sociedade como um todo, que ganha educadores e estudantes mais preparados.

Fatores de sucesso importantes, mas menos citados

Outros aspectos para a garantia da aprendizagem

Além dos dez fatores apontados pela maioria das redes como os de grande impacto para o sucesso da aprendizagem – analisados no capítulo Os dez pontos básicos –, a pesquisa identificou sete outros aspectos. Eles também foram considerados importantes para a garantia da aprendizagem, mas foram citados por um número menor de redes. São eles:

- ❖ Acesso à Educação Infantil.
- ❖ Interação com famílias e comunidade.
- ❖ Prática por projetos.
- ❖ Respeito ao tempo escolar.
- ❖ Infra-estrutura.
- ❖ Perfil e papel da direção escolar.
- ❖ Plano de carreira, cargos e salários.

De alguma forma, todos esses pontos estão contemplados entre as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, apesar de menos mencionados, também são relevantes para a garantia do direito de aprender de crianças e adolescentes.

Acesso à Educação Infantil

Estudos realizados nas duas últimas décadas por especialistas de diversas áreas do conhecimento não deixam dúvidas sobre a importância da atenção integral na primeira infância. Promover o desenvolvimento físico, mental, cognitivo e emocional de crianças de zero a 6 anos tem, portanto, comprovadamente impacto decisivo no futuro.

Das 37 redes pesquisadas, 13 citaram o acesso das crianças à Educação Infantil como fator importante para a aprendizagem. Nessas redes, essa etapa é percebida como um momento único de desenvolvimento e uma primeira oportunidade de meninos e meninas entrarem em contato com a vida escolar. “A Educação Infantil é a mãe, o pai e os avós de todo o processo de ensino, pois nivela, integra e eleva o nível de aprendizagem”, diz a coordenadora de uma das escolas da rede de Rio Piracicaba (MG).

Naquela rede, a Educação Infantil está na base de um plano de melhoria da qualidade da aprendizagem em todos os níveis de ensino. A rede mantém uma política de articulação e integração, em que a participação dos professores dessa etapa em ações de planejamento, avaliação e formação continuada é valorizada.

Percebe-se nas redes pesquisadas que, de modo geral, esses profissionais são tratados com o mesmo respeito que os demais e participam dos processos de formação, planejamento e avaliação em igualdade de condições. Apesar de em 36 das 37 redes analisadas as crianças terem acesso à Educação Infantil, nem todas relacionaram esse fator com a aprendizagem.

A valorização da Educação Infantil constitui um desafio especial, num momento em que muitas das redes pesquisadas passam pela transição para o Ensino Fundamental de nove anos. No Brasil, a Educação Infantil surgiu à margem do sistema educacional. Originalmente, atendia crianças pequenas cujos pais saíam para trabalhar e não tinham com quem deixá-las. O novo modelo insere creches e pré-escolas na rede de educação, enfatizando não apenas os aspectos assistenciais.

Interação com as famílias e a comunidade

Do total de redes pesquisadas, 14 citaram a interação com as famílias dos alunos e outras 12 mencionaram as relações com a comunidade como fatores de sucesso.

De modo geral, as iniciativas nesse sentido caracterizam-se mais como ações de escolas

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece entre as suas diretrizes:

- ❖ A promoção da Educação Infantil.
- ❖ O combate à evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação.
- ❖ O estabelecimento de regras claras para a nomeação de diretor de escola, que considere mérito e desempenho.
- ❖ A implantação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, que privilegie o mérito, a formação e a avaliação do desempenho.

do que como uma política de rede. Os atores entrevistados nesta pesquisa demonstram compreender bem a responsabilidade que cabe à escola de tomar a iniciativa de promover a aproximação e não permanecer esperando que a comunidade bata à sua porta. Prova disso é que a aproximação não acontece apenas nas reuniões de pais e mestres. As escolas adotam variadas estratégias de trabalho conjunto – de ciclos de palestras e promoção de festas à organização de eventos e participação em projetos.

Em alguns municípios, as escolas são espaços de socialização de toda a comunidade. Em Sud Mennucci (SP), a infra-estrutura escolar é colocada à disposição da comunidade: quadras esportivas, laboratórios de informática, bibliotecas, áreas de recreação e salas de aula podem ser usados por todos, fora dos horários de aula. Em Votuporanga (SP), a direção do Centro de Educação Municipal Professor Benedito Israel Duarte, bem como de outras escolas analisadas, costuma abrir as portas da biblioteca e da quadra para a comunidade.

Do total de redes pesquisadas, 14 citaram a interação com as famílias dos alunos como fator de sucesso

Há municípios que direcionam a aproximação com a família em reuniões de aconselhamento. Em Realeza (PR), técnicos da Secretaria Municipal de Educação e professores orientam os pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Mesmo os que não têm condições de verificar as atividades escolares dos meninos e meninas, são aconselhados a perguntar como foi o dia da criança na escola e ouvir a resposta com atenção generosa.

Uma das estratégias mais usadas para a aproximação com a comunidade é envolvê-la nos projetos desenvolvidos pelos alunos. Na Escola Municipal Décio Carvalho, em Mortugaba (BA), o projeto de Matemática mobilizou pais e alunos de todas as séries e teve grande participação da comunidade em geral. Como parte do projeto, foi montada uma feira em frente à escola, para que as crianças usassem conhecimentos de Matemática num contexto real. Os pais encarregaram-se de preparar os quitutes que seriam vendidos e a rádio local anunciou o evento, que contou com grande número de visitantes. “Minha filha está tomando gosto pela Matemática”, diz o pai de uma aluna que participou do projeto. Graças à boa fama da escola, a garota foi transferida da escola particular para a pública e, segundo o pai, está bem mais motivada e os resultados na aprendizagem são melhores.

Em Santo Antônio de Pádua (RJ), a divulgação dos projetos desenvolvidos pelos alunos da Escola Municipal Antônio Teixeira Jardim é feita num evento especial, a Noite da Família na Escola. Mas a comunidade usa o espaço da escola em outras oportunidades, como festas de aniversário, casamentos e partidas de futebol. “Eu jamais fecho as portas para a comunidade”, diz a diretora. “Se não tiver todo mundo participando, podemos ter um projeto lindo, mas que não vai adiante”, confirma a coordenadora da escola.

Algumas redes abrem canais especiais para a comunidade, que participa até de decisões escolares. Em Araguaína (TO), as associações de bairro são convidadas para as discussões sobre as dificuldades das escolas e assumem responsabilidades no encaminhamento das soluções. Em Horizontina (RS), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola foi desenvolvido depois que os profissionais conheceram de perto a família e a realidade de vida de cada aluno (*veja mais no quadro abaixo*).

Prática por projetos

A prática por projetos – a ancoragem do conteúdo programático da escola em projetos transversais, cujas atividades de diferentes disciplinas são direcionadas por um mesmo tema – foi um aspecto pouco destacado como política ou como orientação pedagógica pelas Secretarias Municipais de Educação. Apesar disso, foi sempre citada nas entrevistas

Foco na comunidade

Na rede de Horizontina (RS), a parceria com a comunidade começou na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola, que foi feito somente depois que os educadores conheceram de perto a realidade dos alunos da rede. Uma equipe visitou as famílias das crianças, ouvindo delas as ansiedades e expectativas com relação à escola. Segundo uma das diretoras entrevistadas na pesquisa, essa imersão na realidade dos estudantes deu a professores e gestores maior sensibilidade. Foi possível,

por exemplo, compreender as dificuldades em garantir a frequência em reuniões de pais e em contribuir para as Associações de Pais e Mestres (APMs).

As práticas por projeto da rede de Horizontina são pautadas pela realidade de cada criança. Na Escola Municipal Espírito Santo, todas as turmas se envolveram na realização do projeto sobre educação ambiental, que permite a observação e o estudo do ambiente no entorno da escola. Já na Escola Municipal Bela União, o destaque foi

como fator que favorece muito o envolvimento dos alunos – mais especialmente ao propósito de dar mais significado às aprendizagens e atender a contextos e problemáticas locais, privilegiando, assim, uma educação mais contextualizada.

Nossa História, Nossa Vida é o nome do projeto desenvolvido pela Escola Municipal Bernardo Ferreira Guimarães, no povoado de Caxambu, em Rio Piracicaba (MG). Houve grande envolvimento da comunidade na busca pelo conhecimento e pela preservação da história, da cultura e dos costumes do município. Além de pesquisas e relatos de alunos e professores, surgiu a oportunidade de manusear documentos que certificam a existência e o passado dos quilombos. A partir de transcrição e análise desse material, os alunos começaram a registrar o passado coletivo da comunidade. A escola está prestes a lançar um livro com receitas utilizadas pelos antepassados, que retratam a origem da culinária afro-brasileira.

Para os professores de Santa Rita de Caldas (MG), um dos fatores de sucesso da rede é a motivação dos alunos para a descoberta do mundo. Os projetos visam, primordialmente, os cuidados com a saúde e a inclusão social. Para os diretores das escolas de Divinópolis (MG), os projetos temáticos – em educação ambiental, reciclagem de lixo, esporte e saúde – promovem o respeito e o contato com o próximo e melhoram o autoconhecimento.

Em Comodoro (MT), onde os limites entre as zonas urbana e rural são tênues, quase todas as escolas mantêm uma horta, que se transforma em sala de aula. A observação do ambiente e a preparação e o manuseio da plantação prestam-se para estudos do meio

o projeto Garota Esperta se Cuida, voltado à saúde sexual e reprodutiva (veja quadro na página 87).

As melhorias de infra-estrutura da rede são orientadas pelo Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento surgido a partir do Plano Municipal de Educação, que tem como missão garantir as condições necessárias para a aprendizagem. É meta



Oficina que trabalhou a auto-estima na Escola Municipal Bela União, em Horizontina (RS)

do PDI, por exemplo, equipar com laboratórios de informática ligados à internet todas as escolas da rede até 2010. A discussão das prioridades e disponibilidades orçamentárias é feita entre equipe técnica da secretaria, e a própria comunidade

apontou algumas necessidades das escolas, por ocasião da elaboração do seu PPP.

ambiente, aulas de ciências e produção de textos que valorizam a cultura e a realidade locais. Em Rio Verde (GO), o projeto Lendas Brasileiras, da Escola Municipal Chafic Antônio, traz para a escola, no período noturno, grande parte da comunidade – uma população marcada pela violência e pela carência de recursos e infra-estrutura – para assistir a apresentações de teatro, música e a recitais de poesia organizados pelas turmas do 2º ano.

Respeito ao tempo escolar

Respeito ao tempo escolar significa a garantia de que toda criança tenha, efetivamente, a cada ano, 200 dias com 4 horas de aula conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso só se consegue com professores e alunos em sala de aula, em real atividade de aprendizagem. Nas escolas em que esse direito é efetivamente cumprido, o calendário letivo não inclui os dias destinados a atividades que não façam parte do projeto pedagógico das escolas, a presença dos professores é garantida em sala de aula e cada aluno tem a frequência controlada. Assim, o fator respeito ao tempo escolar abrange três aspectos: a garantia dos 200 dias com 4 horas, o monitoramento e o planejamento de substituições para professores faltosos e o controle da frequência dos alunos.

O cumprimento dos 200 dias foi citado como fator de sucesso por cinco redes pesquisadas. Quaisquer atividades não diretamente vinculadas ao processo de aprendizagem são programadas para períodos que não coincidam com o horário de aulas. As faltas de professores são evitadas a todo custo e, quando ocorrem, a rede está preparada para colocar em sala um professor substituto ou remanejar a classe para uma atividade de aprendizagem conduzida por outro profissional da educação.

Quanto ao controle de frequência dos alunos, 11 das 37 redes analisadas atribuem a esse item relevância no sucesso da aprendizagem. Essas redes fazem muito mais do que confirmar a presença por chamadas. Num prazo curto – no geral, em no máximo três dias – é tomada uma providência para identificar as causas das faltas e promover o retorno às aulas. Caso as primeiras medidas não dêem resultado, a questão é transferida para a secretaria e outros órgãos responsáveis pela garantia dos direitos da criança e do cidadão.

É o que acontece em Alto Alegre do Pindaré (MA). Para combater a evasão escolar, a rede criou o programa Infrequência Zero, que monitora a assiduidade

de cada aluno em sala de aula. Se o professor registra a ausência de uma criança por dois dias consecutivos, a família é visitada por um funcionário da escola. Além de identificar as causas das faltas, essas visitas servem também para conscientizar os pais da importância da frequência regular às aulas. No caso de o problema persistir, são acionados a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Tutelar e o Ministério Público, até que a questão esteja resolvida. A secretaria garante, ainda, maior presença de crianças na escola, realizando a Chamada Escolar: uma equipe percorre o município, casa a casa, para identificar crianças e jovens em idade escolar que não estejam estudando e fazer a matrícula domiciliar.

Em Altamira (PA), o compromisso com o tempo de aprendizagem levou a Secretaria Municipal de Educação a desenvolver três calendários escolares diferentes, respeitando as especificidades dos alunos das escolas urbanas, rurais e indígenas (*veja mais sobre educação indígena no capítulo Desafios*).

Infra-estrutura

Apenas sete das 37 redes analisadas na pesquisa citaram a infra-estrutura como fator de impacto na aprendizagem. Isso não significa que essas redes tenham melhores condições do que os demais municípios brasileiros. O que elas têm em comum é a atitude de superar obstáculos e de reconhecer conquistas. “Com mais suporte é claro que poderíamos fazer mais”, diz uma professora de Cezarina (GO).

De modo geral, as escolas preocupam-se mais com a manutenção do que com grandes reformas e expansões. Em Rondonópolis (MT), quase todas as comunidades já foram atendidas pelo projeto Mutirão da Cidadania, da prefeitura. Uma vez por mês, as escolas de uma comunidade têm as paredes pintadas e passam por uma faxina. Em Altamira (PA), o cuidado com a infra-estrutura das escolas inclui a adaptação do mobiliário para crianças pequenas. Em Apiacás (MT), a secretaria está ampliando o alcance dos ônibus escolares. Por ora, os alunos da zona rural que moram em locais mais afastados, ainda fora do trajeto dos ônibus, recebem emprestada da escola uma bicicleta. Em Sobral (CE), a ênfase é para o material didático. Os professores afirmam que “é muito bom trabalhar com o material de que precisamos para dar aulas interessantes para os nossos alunos. Nunca falta nada e o que pedimos com antecedência a direção consegue. Isso é muito bom, pois valoriza o nosso trabalho.”

O papel da direção escolar

Pouco menos de um quarto das redes visitadas mencionou a atuação e a capacidade dos diretores escolares como fator de sucesso. De modo geral, a direção é citada como parceira e inspiradora das práticas da escola, como garantidora das boas condições de trabalho e guardiã do foco na aprendizagem.

Em algumas das redes visitadas, os diretores são eleitos por voto direto da comunidade. Em outras, nomeados pelo prefeito ou pelo dirigente de Educação do município – no último caso, sempre com o endosso do prefeito. Segundo os relatos colhidos em Formosa (GO), a eleição direta para diretores teve impacto positivo no resultado do trabalho das escolas. Legitimado pelo voto direto da comunidade escolar, o diretor assume a posição de grande articulador das práticas de aprendizagem, na figura de porta-voz das necessidades da escola perante a Secretaria Municipal de Educação. A eleição deixa patente, ainda, o compromisso que o diretor deve assumir com a qualidade da escola que gerencia e a responsabilidade sobre o envolvimento da equipe de profissionais.

Plano de carreira, cargos e salários

A existência de planos de carreira, cargos e salários (PCCS) foi citada como fator de sucesso por cinco das 37 redes analisadas na pesquisa. Na maioria dos municípios que tem PCCS, no entanto, os entrevistados levantaram a necessidade de atualização.

Nas redes que contam com PCCS bem estruturados, esse item é bastante valorizado. Em Altamira (PA), por exemplo, onde sua implantação começou há pouco mais de quatro anos, todos os entrevistados salientaram esse ponto como relevante para os resultados alcançados pela escola e para a valorização dos professores. Em Arroio do Meio (RS), os professores comentaram que o Plano de Carreira implantado em 2005 valorizou o profissional e incentivou a formação. Em nenhum município visitado os funcionários técnicos e administrativos estão incluídos nos PCCS da Educação. Em geral, a carreira e os salários da área de apoio (assistentes administrativos, serviços gerais, datilógrafos, secretárias etc.) são regidos pelo Estatuto do Servidor, que vale para todo o município.

Desafios

Superar os obstáculos, avançar nas conquistas

As redes de aprendizagem analisadas nesta pesquisa não são “ilhas da fantasia”, núcleos privilegiados em recursos e soluções. Todas têm carências e dificuldades comuns à maioria dos municípios brasileiros. A diferença é que, nas redes pesquisadas, dificuldade não é sinônimo de impossibilidade e os obstáculos não resultam em imobilização, tampouco em justificativa para o mau desempenho dos alunos. Ao contrário, os empecilhos são encarados como desafios, possíveis e merecedores de ser superados.

Nessas redes não existe acomodação – as pessoas não se dizem satisfeitas com o sucesso atingido. De modo geral, sentem-se surpresas com o destaque recebido por suas conquistas, pois entendem que sempre têm muito mais a fazer. Exemplo disso é o que aconteceu em Realeza (PR). Ao receber o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município para 2005, de 5,0 pontos – ante os 3,8 pontos da média do país e 3,4 da média entre as redes municipais –, os profissionais de educação reuniram-se, não para comemorar, mas para pensar em providências para melhorar ainda mais o desempenho dos alunos.

Os desafios na busca da qualidade na educação não se restringem ao resultado das avaliações oficiais. Abarcam um leque de questões que começa pela gestão participativa e qualificação dos funcionários de cada escola e abre-se para condições socioeconômicas e culturais, como as referentes a raça e etnia e à inclusão de alunos com deficiência. Neste capítulo, são apontados os principais desafios enfrentados pelas redes analisadas na pesquisa e alguns bons exemplos de superação.

Gestão participativa

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traz algumas diretrizes relacionadas diretamente ao envolvimento da família e da comunidade nas políticas públicas da educação e na vida escolar:

- ❖ Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas.
- ❖ Promover a gestão participativa na rede de ensino.
- ❖ Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.

As diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) salientam que o acompanhamento, a avaliação e a continuidade das políticas públicas e da administração das redes de ensino por meio de uma gestão participativa constituem etapa fundamental na busca de uma aprendizagem de qualidade. Mais ainda, apontam como caminho para esse monitoramento constante a integração escola-família-comunidade via instâncias formais, como os Conselhos de Educação e os Conselhos Escolares.

Desde a década de 1940, educadores como Anísio Teixeira já defendiam a idéia de que a responsabilidade sobre parte da educação básica fosse transferida ao poder municipal, por entender ser essa a melhor maneira de a escola pública atender para as necessidades e promover a integração da comunidade a que atende. Os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) são canais importantes para essa integração. A atuação desses órgãos, de articulação e mediação das questões educacionais entre a comunidade e os gestores do poder público, fortalece a autonomia dos municípios no gerenciamento de suas políticas educacionais frente aos poderes estadual e federal e concede à sociedade a oportunidade de uma participação democrática na administração da educação.

Das 37 redes ouvidas nesta pesquisa, 19 têm Conselho Municipal de Educação (CME) constituído. Porém, em apenas oito delas a atuação do CME foi citada como fator de sucesso da rede. As entrevistas demonstraram que os atores, de maneira geral, carecem de uma percepção clara da contribuição que esses conselhos podem prestar como canal de participação da comunidade na implantação e implementação de políticas públicas e na promoção de autonomia da rede.

Um dos exemplos dessa contribuição está em Apiacás (MT). A articulação do Conselho com a Secretaria Municipal de Educação tem garantido investimentos para a melhoria dos espaços, tanto nas escolas de Educação Infantil quanto nas do Ensino Fundamental. Tem permitido também o equacionamento de questões como o transporte escolar e a capacitação de professores. O Conselho Municipal de Educação tem, ainda, apoiado e regulamentado a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e trabalhado pela inclusão escolar de todas as crianças do município. No início de 2007, um mapeamento feito com a sua participação resultou num “arrastão da educação”, que cadastrou todas as crianças fora da escola e as encaminhou para matrícula.

Em Comodoro (MT), os entrevistados relataram que o Conselho Municipal de Educação tem contribuído na reelaboração do Plano Municipal de Educação. Em Horizontina (RS), o CME reúne representantes da Secretaria Municipal de Educação, da prefeitura, dos diretores, dos professores e dos pais de alunos de Educação Infantil e Fundamental. Segundo os entrevistados, a articulação entre o Conselho e a Secretaria Municipal de Educação tem resultado na normatização de questões como o número de alunos por turma e o acesso ao Ensino Fundamental de nove anos, bem como na fiscalização do espaço escolar e da formação dos professores.

Em Alto Alegre do Pindaré (MA), o Conselho Municipal de Educação está “colocando a casa em ordem”, com a regulamentação e fiscalização da documentação das escolas. Segundo os atores ouvidos pela pesquisa, havia pouca preocupação das escolas em arquivar os registros da vida escolar dos alunos. Embora a orientação hoje seja outra, os descasos do passado têm de ser resolvidos. “Se um documento está perdido, o Conselho dá um parecer que permite a realização de uma avaliação que valide o estágio escolar em que a criança se encontra”, diz um conselheiro.

Conselhos Escolares e APMs

Enquanto aos Conselhos Municipais de Educação cabe estabelecer a integração entre a rede municipal e o poder público, os Conselhos Escolares (CEs) e as Associações de Pais e Mestres (APMs) funcionam como canais de participação da comunidade na gestão de cada escola. Apenas em cinco das redes abordadas nesta pesquisa os entrevistados citaram a atuação do Conselho Escolar como fator de sucesso. A exemplo do que ocorre com os Conselhos Municipais de Educação, tanto os Conselhos Escolares quanto as APMs são vistos muitas vezes como instâncias burocráticas. As APMs costumam atuar também na complementação de recursos para as escolas, por meio de contribuições voluntárias dos pais e da renda obtida em eventos escolares.

Há exceções. Segundo a dirigente de Educação de Altamira (PA), os pais zelam muito pelas escolas e contribuem imensamente para a melhoria da qualidade da direção escolar, por meio dos Conselhos Escolares e das APMs. “Como conselheiros, somos ouvidos e ajudamos a direção a melhorar a escola. Vamos buscar alunos faltosos e participamos das discussões sobre a aplicação do dinheiro da escola”, diz um conselheiro. Recentemente, a atuação dos Conselhos Escolares foi fortalecida por

Conselhos Escolares e APMs

Os Conselhos Escolares (CEs) reúnem representantes da escola, das famílias e da comunidade com a função de opinar e decidir sobre tudo o que tem a ver com a qualidade da escola – desde a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o planejamento anual até a solução de problemas administrativos e a definição de prioridades nos investimentos. Os CEs são órgãos colegiados, criados por lei municipal e administrados segundo um regimento próprio de cada rede. Já as Associações de Pais e Mestres (APMs) são associações civis, independentes da escola, que têm tradicionalmente como missão aproximar os pais do cotidiano escolar e arrecadar recursos complementares por meio da cobrança de taxas. Em algumas redes, as APMs são também responsáveis pelo recebimento e gestão de recursos do poder público, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

meio de um curso de capacitação oferecido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Ministério da Educação (MEC). “O curso nos ajudou a compreender melhor o papel dos Conselhos Escolares. Foram vários encontros nos fins de semana, mas ninguém faltava”, relata outro conselheiro.

As APMs também são valorizadas em Altamira. “As escolas que têm APM contam com uma participação maior ainda da comunidade”, relata a dirigente de Educação daquele município.

Funcionários educadores

A pesquisa demonstrou que, enquanto a formação dos profissionais diretamente ligados ao desempenho do aluno, como a de professores e de gestores, é tradicionalmente articulada em rede, com instituições de diferentes esferas e variados portes, a formação de funcionários administrativos das escolas é mais pontual e esporádica. Uma prática, da rede de Araguaína (TO), demonstra, no entanto, como a formação continuada de merendeiras, jardineiros e auxiliares de serviços gerais pode contribuir para a qualidade da aprendizagem.

Aprendizado mútuo

O trabalho de inclusão nas escolas da rede municipal de Apiacás (MT) começou em 2004, com a implantação de uma sala de recursos, que atendia, inicialmente, apenas os deficientes visuais. Hoje, a sala atende pessoas com qualquer tipo de deficiência, matriculadas no ensino regular. A sala, que fica no Centro de Promoção Educacional, recebe crianças de toda a rede uma vez por semana, no contraturno. A Secretaria Municipal de Educação fornece, ainda, transporte para qualquer aluno que necessite. Na sala, os estudantes recebem apoio didático-pedagógico no desenvolvimento de habilidades e capacidades que permitam

sua efetiva inclusão no ensino regular, como melhorar a coordenação motora ou aprender a ler em braille. Os professores confessam que, inicialmente, sentiram alguma insegurança ao trabalhar com as crianças com deficiência, pois as mudanças são bastante recentes. No entanto, é unanimidade entre eles que a inclusão é um passo importante para a qualidade da educação no município e um ganho, tanto para as crianças quanto para os profissionais. “A inclusão é um grande desafio por ser uma prática distante do que era realizado até há pouco. Mas é um aprendizado mútuo”, diz um professor.

Os funcionários da rede de Araguaína têm acesso à formação continuada pelo Profucionário – programa de formação técnica do MEC, voltado especificamente para profissionais de educação. A formação associa as especificidades de cada uma das funções a conhecimentos e capacitações que contribuem para a aprendizagem dos alunos. As merendeiras, por exemplo, são incentivadas a envolver os alunos em projetos e atividades lúdicas que dizem respeito à higienização de alimentos. Os jardineiros, a convocar as crianças para projetos de arborização. Além do ganho em que essas experiências resultam para os alunos de Araguaína, o envolvimento dos funcionários administrativos com atividades pedagógicas cria entre eles um forte sentimento de participação na comunidade escolar e um firme compromisso para com seu objetivo final – a aprendizagem.

Integração com a rede estadual

A autonomia das redes municipais em relação ao sistema estadual de ensino, promovida pela implantação dos sistemas municipais e pela ação dos Conselhos Municipais de Educação – tão importante para a contextualização das redes municipais em sua realidade local –, não invalida o trabalho integrado entre as duas instâncias. Ao contrário, a atuação conjunta pode resultar em ganhos para ambos os lados e, principalmente, para a qualidade da aprendizagem. Apesar da relevância do trabalho integrado inter-redes, do total de 37 redes ouvidas nesta pesquisa apenas uma – a de Rio Branco (AC) – mencionou a interação com o Sistema Estadual de Educação como fator relevante para seu sucesso.

Na capital acreana, as redes municipal e estadual de ensino estão integradas em um Sistema Único de Educação (SUE). A experiência – que ainda não está regulamentada – permite a otimização de recursos humanos e financeiros e é reconhecida como prática inovadora. O SUE nasceu de um acordo assinado entre as secretarias municipal e estadual de Educação, que reordenou as escolas da rede – distribuídas por sete regiões da cidade –, redefinindo a competência e a responsabilidade de cada uma. Assim, a partir de 2005, a prefeitura assumiu 46 escolas estaduais de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, transferiu para a Secretaria Estadual de Educação três escolas que atendem alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O SUE enfrentou – e ainda enfrenta – uma série de dificuldades para sua efetivação. O sistema unificado exigiu a reorganização e o remanejamento de alunos de uma escola para outra – o que provocou alguma resistência por parte da comunidade. A rede municipal passou a contar com professores da rede estadual, que às vezes têm de lecionar em turnos, séries e em escolas distintas. As redes têm como desafio, ainda, completar a interligação das escolas em rede, de modo a agilizar as matrículas e as transferências e manter as secretarias devidamente informadas. Ainda assim, os atores ouvidos nesta pesquisa legitimam a experiência como positiva, não só pelo aumento no número de vagas ofertadas, mas também pela continuidade nas ações das duas redes, que a unificação permite. “Fazendo junto, fazemos melhor”, diz a diretora de ensino de Rio Branco.

A participação dos alunos

A gestão democrática implica também o envolvimento dos maiores interessados na melhoria da qualidade da aprendizagem: os próprios alunos. No entanto, esse envolvimento ainda é pequeno. Apenas cinco redes visitadas citaram a participação dos alunos como fator de sucesso. O número é tímido, e nem sempre esse tipo de iniciativa é uma política de rede, mas, sim, uma orientação particular de uma ou outra escola. Mas a experiência das redes nas quais os alunos são chamados a compartilhar as decisões e a condução do dia-a-dia escolar confirmam o impacto positivo que essa prática tem no seu desempenho.

São medidas simples – como convocar os alunos a ajudar colegas com dificuldade, a cuidar dos pequenos no recreio ou a organizar eventos –, que apelam para o espírito de co-responsabilidade e solidariedade de cada um e, assim, levam as crianças a valorizar tanto o patrimônio físico da escola quanto as relações sociais que ali se estabelecem.

A idéia de aumentar o envolvimento dos alunos na vida escolar fez, por exemplo, com que a direção da Escola Municipal Deputado Ubaldo Correia, em Santarém (PA), instituísse o projeto Guardiões do Bem-Servir e Ser Servido. Os guardiões – representantes de classe, eleitos anualmente pelos próprios alunos como líderes de sala – têm várias funções: auxiliar na organização das filas para a merenda durante o recreio, ajudar um colega machucado ou com deficiência a se servir, participar da organização

de eventos festivos e recepções. Mais importante: a opinião do grupo é ouvida sempre que a instituição precisa tomar uma decisão. Depois de elaboradas, as normas são aprovadas numa assembléia que reúne também os pais de alunos.

Em algumas escolas, os alunos interferem diretamente sobre as normas que regem o dia-a-dia escolar. Em Santo Antônio de Pádua (RJ), a Escola Municipal João Maurício Brum mudou seu sistema de avaliação interna depois de uma consulta aos

As políticas de inclusão de crianças com deficiência foram citadas como fator de sucesso da aprendizagem por cerca de um quinto das redes pesquisadas

alunos. As provas, que tradicionalmente tinham grande peso na média final do aluno, passaram a ter sua importância dividida com outros aspectos da aprendizagem. Agora, a média final leva em conta, além do teste mensal, os trabalhos apresentados pelo aluno, os provões feitos periodicamente pela Secretaria Municipal de Educação e uma auto-avaliação. A fórmula foi elaborada com base em uma pesquisa que a direção realizou entre os alunos. “No olhar deles, deveríamos avaliá-los não apenas pelas provas, mas também pelo esforço total que demonstram”, diz o diretor da escola.

Outras escolas colocam cada aluno responsável pelos demais e todos responsáveis pela escola. A maioria das escolas de Divinópolis (MG) mantém os chamados monitores de recreio – representantes de turma que ajudam a cuidar das crianças mais novas, evitando que elas se machuquem e organizando brincadeiras educativas. Na Escola Municipal Décio Carvalho, de Mortugaba (BA), os alunos são incentivados a ajudar colegas com dificuldades de aprendizagem.

Todos na escola

A política de inclusão de crianças com deficiência – fundamentada no direito de toda e de cada criança a ter acesso a uma educação de qualidade – constitui outro desafio enfrentado pela maioria das redes. A inclusão foi citada como fator de sucesso por apenas sete das redes visitadas por esta pesquisa.

Várias redes oferecem atendimento diferenciado às crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. É o que acontece em Araguaína (TO) e Guaramirim (SC) (*veja mais sobre atendimento individualizado em Um a um, nenhum a menos, na página 56*). Porém, o trabalho com crianças com deficiências visuais, auditivas ou motoras mais sérias depende de uma infra-estrutura física e de recursos humanos nem sempre disponíveis nas redes, principalmente nos municípios menores.

Algumas redes apresentam experiências-modelo. Em Guaramirim (SC), o Centro de Atendimento à Saúde e à Educação (Case) recebeu, em 2007, 36 crianças com baixa visão ou audição e deficiências motoras, para trabalho no contraturno. O Case coloca à disposição das escolas material pedagógico especial e acompanhamento integral de especialistas – psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos –, tanto em sala de aula quanto nas atividades de contraturno. Quando o caso requer um profissional não disponível no Case – um neurologista, por exemplo –, a Secretaria Municipal de Educação encarrega-se de localizar algum profissional que preste o atendimento necessário.

Em Apicás (MT), o “arrastão da educação”, realizado no início de 2007, garantiu a matrícula de todas as crianças do município – inclusive de diversos alunos com deficiência, até então mantidos em casa pelos pais. Desde 2004 o município conta com um centro especializado para o atendimento de estudantes com deficiência (*veja quadro Aprendizado mútuo na página 82*).

Diversidade racial e cultural

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, 49,5% da população – praticamente metade dos brasileiros – é composta de negros (pretos e pardos). Os indígenas e amarelos representam 0,8% da população. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)², o total de crianças brasileiras com idade entre 4 e 6 anos matriculadas na pré-escola subiu de 72% para 76% entre 2005 e 2006. Mas a proporção de crianças negras fora da pré-escola cresceu de 16% para 21%. Os dados do UNICEF ainda indicam que do total de crianças brasileiras que vivem em situação de pobreza, 66% – 7,5 milhões de crianças até 6 anos de idade – são negras e vivem em famílias que têm

¹ Síntese dos Indicadores Sociais 2007, com dados referentes a 2006

² Dados do levantamento Situação Mundial da Infância 2008

renda per capita de menos de meio salário mínimo. Entre as crianças e os adolescentes indígenas, essa proporção é semelhante: 63% vivem em situação de pobreza.

Essas estatísticas mostram que ainda não aprendemos a tratar a diversidade com igualdade. Mesmo a escola – uma das principais portas para a busca pela equidade racial e cultural – ainda tem muito que avançar nesse sentido. Das redes municipais ouvidas nesta pesquisa, nenhuma citou a educação indígena ou a preocupação com questões referentes a raça e etnia como fatores de sucesso. No entanto, existem algumas experiências isoladas em educação indígena que demonstram como a valorização das diversidades culturais pode fazer diferença na aprendizagem e na integração de uma comunidade.

Educação indígena

Apenas duas redes comentaram políticas voltadas à educação indígena, a de Altamira (PA) e a de Comodoro (MT). A rede de Altamira tem uma coordenadora pedagógica e um calendário especial para o ensino de indígenas.

Não à gravidez precoce

A preocupação com a saúde e as práticas sexuais dos adolescentes não pode deixar de ser mencionada como um desafio para as redes municipais. Orientação sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST) e prevenção do HIV e da gravidez precoce – esta, uma das grandes causas da evasão escolar feminina – estão na base de uma educação atenta a questões sociais importantes. O tema não foi abordado nesta pesquisa, no entanto, as entrevistadoras levantaram dois relatos espontâneos.

A rede de Alto Alegre do Pindaré (MA) associou-se à Secretaria Municipal de Saúde para a realização de

palestras sobre DST/Aids. Em Horizontina (RS), a Escola Municipal Bela União mantém o projeto Garota Esperta se Cuida, nascido da percepção de que as meninas começavam muito cedo a vida sexual e muitas delas, grávidas, abandonam a escola para cuidar dos filhos. Entre 2003 e 2004, a escola registrou três casos de gravidez precoce. O projeto é direcionado a meninas a partir da 5ª série e, além de esclarecimentos sobre sexualidade e cuidados com a saúde, envolve aulas de artesanato. A idéia é conscientizá-las sobre a seriedade de uma gravidez e, ao mesmo tempo, abrir-lhes novos horizontes para um futuro melhor.

Já a de Comodoro (MT), que tem 62% do território do município ocupado por reservas indígenas, mantém dois núcleos de educação indígena, que atendem cerca de 400 alunos nhambiquaras distribuídos em 15 salas.

As entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa demonstram que a educação indígena demanda adaptações e condições especiais. O tempo de aprendizado entre os nhambiquaras difere do tempo tradicionalmente esperado nas demais escolas urbanas. Entre eles, a alfabetização pode ocorrer bem mais tarde. É comum encontrar jovens com idade entre 12 e 18 anos cursando as séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o ritmo de aprendizado entre os nhambiquaras sofre interrupções não previstas nos calendários tradicionais. Na época da pesca, por exemplo, a tribo abandona algumas atividades – a escola, incluída aí – para cumprir um ritual indispensável em sua cultura. Entre as jovens, o início da menstruação é marcado pelo isolamento das “meninas-moças”, por três meses, numa oca especialmente preparada para a ocasião. Durante esse período, elas mantêm contato apenas com os pais.

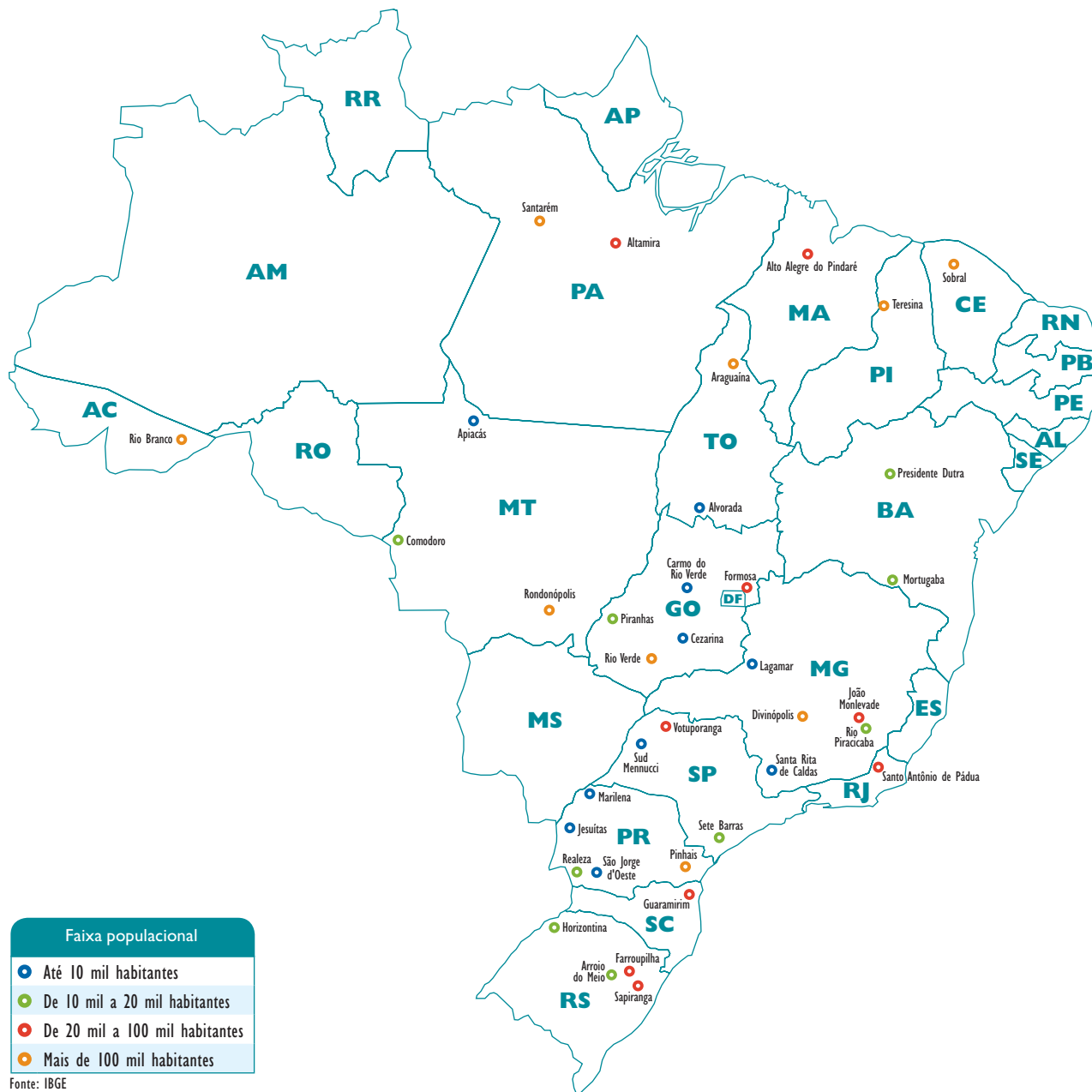
A rede de Comodoro criou meios de lidar com essas particularidades culturais sem comprometer a aprendizagem. Para acompanhar o ritmo dos nhambiquaras, começou em 2007 a elaborar um calendário especial para a educação indígena. É priorizada a contratação de professores também indígenas para a educação das primeiras séries do Ensino Fundamental – da 1ª à 4ª série. No final de 2007, 16 professores nhambiquaras participavam de cursos de formação. A fim de não interromper as aulas durante a estação da pesca, esses professores acompanham a tribo. No período de recolhimento das “meninas-moças”, os pais encarregam-se de auxiliá-las no estudo. A fim de garantir que a alfabetização na língua materna esteja completa até a 4ª série, a rede edita, com apoio financeiro do MEC, cartilhas e livros em língua nhambiquara. Da 5ª à 8ª série, a rede pretende que os nhambiquaras tenham se alfabetizado em língua portuguesa. Para isso, as cartilhas trazem o conteúdo em nhambiquara traduzido para o português. Todas essas medidas fundamentam-se na convicção de que a educação, para ser efetiva, deve respeitar a cultura de cada aluno – ou seja, educar todos significa, mais uma vez, educar cada um.

Anexos

Um raio X das redes municipais analisadas

Para selecionar as 37 redes municipais de aprendizagem analisadas pela pesquisa, foram levadas em conta informações como o percentual de alunos da escola que trabalham e o grau de instrução da mãe. Além disso, também foram considerados dados gerais da cidade, como população, taxa de analfabetismo e renda familiar per capita. Essas e outras variáveis importantes para contextualizar a cidade e sua rede de ensino estão distribuídas em tabelas, por região, nas próximas páginas, com um mapa que localiza os municípios e sua faixa populacional. O capítulo ainda traz esclarecimentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre a seleção das redes.

Os municípios pesquisados



o que foi levado em conta na escolha das redes municipais de ensino

Região Centro-Oeste	Nome do município	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos iniciais das redes municipais				Proficiências da 4ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
		Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos iniciais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
	● Apiacás (MT)	4,1	4,2	4,0	2	187,5	163,6	90,3
	● Carmo do Rio Verde (GO)	4,4	4,4	4,3	2	173,7	171,7	99,1
	● Cezarina (GO)	4,6	4,7	4,5	2	190,4	181,2	93,8
	● Comodoro (MT)	4,0	4,4	3,5	3	183,4	171,2	86,7
	● Piranhas (GO)	4,1	4,4	3,7	2	176,5	176,7	91,2
	● Formosa (GO)	4,1	4,3	3,8	6	177,6	173,8	91,8
	● Rondonópolis (MT)	4,2	4,6	3,4	9	178,3	168,2	93,8
	● Rio Verde (GO)	4,6	5,9	3,8	26	188,4	182,4	95,3

Informações do Censo Populacional 2000							
	População	Percentual da população urbana	Percentual da população rural	Taxa de analfabetismo (10 a 15 anos)	Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Renda familiar per capita (R\$)	Percentual de jovens de 7 a 14 anos que estão frequentando a escola
● Apiacás (MT)	6.379	66,4%	33,6%	3,9%	21,4%	196,10	90,71%
● Carmo do Rio Verde (GO)	7.608	65,3%	34,7%	2,4%	17,5%	135,39	96,40%
● Cezarina (GO)	6.996	67,1%	32,9%	1,3%	14,3%	146,51	95,73%
● Comodoro (MT)	18.858	59,2%	40,8%	11,1%	18,8%	217,71	87,08%
● Piranhas (GO)	11.959	81,6%	18,4%	1,5%	17,1%	159,34	96,83%
● Formosa (GO)	90.247	88,2%	11,8%	3,3%	13,4%	197,97	94,21%
● Rondonópolis (MT)	166.830	94,4%	5,6%	1,7%	10,6%	258,90	95,68%
● Rio Verde (GO)	133.231	91,2%	8,8%	2,3%	11,6%	285,21	95,99%

Informações do Censo Escolar 2007 ⁽⁴⁾ – Rede municipal						
	Matrículas da Ed. Básica	Matrículas da Ed. Básica urbana	Matrículas da Ed. Básica rural	Número de escolas de Ed. Básica	Número de escolas de Ed. Básica urbana	Número de escolas de Ed. Básica rural
● Apiacás (MT)	1.393	1.326	67	4	2	2
● Carmo do Rio Verde (GO)	980	911	69	5	4	1
● Cezarina (GO)	696	652	44	3	2	1
● Comodoro (MT)	3.284	2.390	894	12	7	5
● Piranhas (GO)	1.183	1.183	0	3	3	0
● Formosa (GO)	11.980	10.175	1.805	40	24	16
● Rondonópolis (MT)	14.015	12.866	1.149	48	37	11
● Rio Verde (GO)	16.760	15.637	1.123	66	53	13

Nome do município	Informações do questionário socioeconômico da Prova Brasil 2005							
	Percentual de crianças do sexo masculino	Percentual de crianças da cor branca	Percentual de crianças que moram com pai e mãe	Percentual de crianças que realizam trabalho doméstico por mais de 3 horas	Percentual de crianças que trabalham fora de casa	Percentual de crianças que os pais incentivam a estudar	Percentual de crianças que entraram na 1ª série do EF	Percentual de crianças com mãe que possui pelo menos o Ensino Médio completo
● Apiacás (MT)	51,9%	35,6%	70,6%	9,4%	12,5%	86,9%	39,4%	11%
● Carmo do Rio Verde (GO)	51,4%	12,9%	67,1%	12,9%	11,4%	91,4%	20,0%	21%
● Cezarina (GO)	52,8%	32,5%	63,4%	9,8%	13,0%	96,7%	13,8%	19%
● Comodoro (MT)	54,8%	23,1%	73,1%	11,5%	17,3%	90,4%	43,3%	13%
● Piranhas (GO)	41,0%	14,5%	72,3%	9,6%	10,8%	92,8%	21,7%	16%
● Formosa (GO)	46,3%	25,1%	56,8%	10,3%	13,7%	92,2%	24,0%	19%
● Rondonópolis (MT)	50,7%	26,4%	52,6%	7,2%	14,2%	83,3%	34,0%	14%
● Rio Verde (GO)	51,6%	30,1%	63,8%	10,9%	11,5%	94,3%	30,8%	25%

	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos finais das redes municipais				Proficiências da 8ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos finais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
	Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos finais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
● Apiacás (MT)	2,8	2,8	2,8	1	241,2	221,9	63,7
● Carmo do Rio Verde (GO)	—	—	—	—	—	—	100,0
● Cezarina (GO)	—	—	—	—	—	—	—
● Comodoro (MT)	—	—	—	—	—	—	77,9
● Piranhas (GO)	3,5	3,6	3,3	2	232,9	221,1	82,5
● Formosa (GO)	4,0	4,3	3,4	4	235,7	220,2	93,8
● Rondonópolis (MT)	3,4	3,6	2,6	4	247,0	223,4	75,3
● Rio Verde (GO)	4,1	4,5	3,5	4	243,2	228,7	90,5

(1) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(2) Entre as escolas da rede municipal

(3) Dados referentes a 2005

(4) Informação relativa ao preenchimento do Educacenso, que aconteceu de 31/5/2007 a 31/8/2007

Apiacás (MT)

Índice de Desenvolvimento Infantil:

0,52, UNICEF 2004

IDI do Mato Grosso: 0,722, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH): 0,713, Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento

(Pnud 2000)

Período em que o município foi

visitado para a pesquisa: 25 e 26

de outubro de 2007

Carmo do Rio Verde (GO)

Índice de Desenvolvimento Infantil:

0,74, UNICEF 2004

IDI de Goiás: 0,725, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH): 0,728, Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento

(Pnud 2000)

Período em que o município foi

visitado para a pesquisa: 16 e 17

de outubro de 2007

Cezarina (GO)

Índice de Desenvolvimento Infantil

(IDI): 0,75, UNICEF 2004

IDI de Goiás: 0,725, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH): 0,747, Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento

(Pnud 2000)

Período em que o município foi

visitado para a pesquisa: 6 e 7

de novembro de 2007

Comodoro (MT)

Índice de Desenvolvimento Infantil

(IDI): 0,55, UNICEF 2004

IDI do Mato Grosso: 0,722, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH): 0,724, Programa das Nações

Unidas para o Desenvolvimento

(Pnud 2000)

Período em que o município foi

visitado para a pesquisa: 25 e 26

de outubro de 2007

Piranhas (GO)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,66, UNICEF 2004
 IDI de Goiás: 0,725, UNICEF 2006
 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,737, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
 Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 19 e 20 de novembro de 2007

Formosa (GO)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,65, UNICEF 2004
 IDI de Goiás: 0,725, UNICEF 2006
 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,750, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
 Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 12 e 13 de novembro de 2007

Rondonópolis (MT)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,67, UNICEF 2004
 IDI do Mato Grosso: 0,722, UNICEF 2006
 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,791, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
 Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 22 e 23 de outubro de 2007

Rio Verde (GO)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,67, UNICEF 2004
 IDI de Goiás: 0,725, UNICEF 2006
 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,807, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
 Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 22 e 23 de novembro de 2007

Região Nordeste	Nome do município	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos iniciais das redes municipais				Proficiências da 4ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
		Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos iniciais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
	Mortugaba (BA)	4,3	4,9	4,1	2	194,4	184,4	84,8
	Presidente Dutra (BA)	4,0	4,0	3,5	2	187,1	181,1	82,2
	Alto Alegre do Pindaré (MA)	5,0	5,7	4,0	3	210,2	180,9	95,9
	Teresina (PI)	4,2	5,6	3,2	70	180,4	174,8	92,2
	Sobral (CE)	4,0	5,4	3,5	17	169,7	164,4	94,4

Informações do Censo Populacional 2000							
	População	Percentual da população urbana	Percentual da população rural	Taxa de analfabetismo (10 a 15 anos)	Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Renda familiar per capita (R\$)	Percentual de jovens de 7 a 14 anos que estão frequentando a escola
Mortugaba (BA)	12.404	39,5%	60,5%	5,0%	31,0%	58,00	96,10%
Presidente Dutra (BA)	14.058	56,0%	44,0%	7,4%	22,1%	64,18	95,35%
Alto Alegre do Pindaré (MA)	34.855	26,7%	73,3%	25,8%	46,3%	49,75	83,01%
Teresina (PI)	788.773	94,8%	5,2%	6,8%	14,1%	189,56	96,39%
Sobral (CE)	172.685	86,7%	13,3%	13,1%	26,4%	121,89	93,92%

Informações do Censo Escolar 2007 ⁽⁴⁾ - Rede municipal						
	Matrículas da Ed. Básica	Matrículas da Ed. Básica urbana	Matrículas da Ed. Básica rural	Número de escolas de Ed. Básica	Número de escolas de Ed. Básica urbana	Número de escolas de Ed. Básica rural
Mortugaba (BA)	2.271	1.295	976	36	6	30
Presidente Dutra (BA)	2.782	1.258	1.524	33	6	27
Alto Alegre do Pindaré (MA)	9.249	2.591	6.658	62	6	56
Teresina (PI)	79.400	67.882	11.518	267	203	64
Sobral (CE)	30.808	20.550	10.258	61	37	24

Nome do município	Informações do questionário socioeconômico da Prova Brasil 2005							
	Percentual de crianças do sexo masculino	Percentual de crianças da cor branca	Percentual de crianças que moram com pai e mãe	Percentual de crianças que realizam trabalho doméstico por mais de 3 horas	Percentual de crianças que trabalham fora de casa	Percentual de crianças que os pais incentivam a estudar	Percentual de crianças que entraram na 1ª série do EF	Percentual de crianças com mãe que possui pelo menos o Ensino Médio completo
● Mortugaba (BA)	58,2%	27,6%	85,7%	4,1%	17,3%	88,8%	12,2%	19%
● Presidente Dutra (BA)	48,9%	21,6%	64,8%	2,3%	20,5%	94,3%	22,7%	23%
● Alto Alegre do Pindaré (MA)	44,4%	22,9%	59,5%	8,3%	16,1%	83,9%	37,6%	14%
● Teresina (PI)	50,2%	24,0%	62,1%	8,5%	13,2%	87,4%	28,1%	21%
● Sobral (CE)	52,7%	19,8%	62,5%	9,4%	15,8%	87,9%	29,4%	15%

	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos finais das redes municipais				Proficiências da 8ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos finais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
	Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos finais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
● Mortugaba (BA)	3,3	3,3	3,3	1	256,9	230,4	69,8
● Presidente Dutra (BA)	3,0	2,8	2,8	1	224,6	203,2	78,5
● Alto Alegre do Pindaré (MA)	3,8	4,7	3,7	2	233,8	223,9	89,4
● Teresina (PI)	3,9	5,3	2,8	27	244,6	226,9	86,2
● Sobral (CE)	—	—	—	—	—	—	86,4

(1) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(2) Entre as escolas da rede municipal

(3) Dados referentes a 2005

(4) Informação relativa ao preenchimento do Educacenso, que aconteceu de 31/5/2007 a 31/8/2007

Mortugaba (BA)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,56, UNICEF 2004
IDI da Bahia: 0,636, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,654, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 8 e 9 de novembro de 2007

Presidente Dutra (BA)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,74, UNICEF 2004
IDI da Bahia: 0,636, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,614, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 20 e 21 de novembro de 2007

Alto Alegre do Pindaré (MA)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,44, UNICEF 2004
IDI do Maranhão: 0,651, UNICEF 2006;

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,542, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 22 e 23 de novembro de 2007

Teresina (PI)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,71, UNICEF 2004
IDI do Piauí: 0,607, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,766, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 12 e 13 de novembro de 2007

Sobral (CE)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,64, UNICEF 2004
IDI do Ceará: 0,663, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,699, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 31 de outubro e 1º de novembro de 2007

Região Norte	Nome do município	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos iniciais das redes municipais				Proficiências da 4ª série Prova Brasil ⁽²⁾		Média da taxa de aprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
		Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos iniciais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
	Alvorada (TO)	4,6	4,8	4,4	2	185,4	186,2	93,6
	Altamira (PA)	3,3	4,7	2,4	23	173,9	170,7	75,6
	Rio Branco (AC)	4,1	4,9	3,6	14	179,6	181,5	88,3
	Santarém (PA)	3,5	4,5	2,9	40	169,3	164,8	83,8
	Araguaína (TO)	4,2	5,1	3,4	15	174,1	176,7	93,7

Informações do Censo Populacional 2000							
	População	Percentual da população urbana	Percentual da população rural	Taxa de analfabetismo (10 a 15 anos)	Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Renda familiar per capita (R\$)	Percentual de jovens de 7 a 14 anos que estão frequentando a escola
Alvorada (TO)	8.314	92,5%	7,5%	4,3%	18,2%	138,75	97,52%
Altamira (PA)	84.398	80,6%	19,4%	10,1%	18,4%	201,06	89,20%
Rio Branco (AC)	305.731	89,7%	10,3%	6,0%	14,0%	214,77	91,89%
Santarém (PA)	274.012	71,8%	28,2%	6,1%	11,7%	113,53	94,70%
Araguaína (TO)	127.521	93,8%	6,2%	4,8%	13,4%	184,17	95,72%

Informações do Censo Escolar 2007 ⁽⁴⁾ - Rede municipal						
	Matrículas da Ed. Básica	Matrículas da Ed. Básica urbana	Matrículas da Ed. Básica rural	Número de escolas de Ed. Básica	Número de escolas de Ed. Básica urbana	Número de escolas de Ed. Básica rural
Alvorada (TO)	860	860	0	3	3	0
Altamira (PA)	21.527	16.951	4.576	112	46	66
Rio Branco (AC)	17.845	16.240	1.605	63	46	17
Santarém (PA)	55.274	26.115	29.159	455	61	394
Araguaína (TO)	9.811	9.267	544	63	47	16

Informações do questionário socioeconômico da Prova Brasil 2005								
	Percentual de crianças do sexo masculino	Percentual de crianças da cor branca	Percentual de crianças que moram com pai e mãe	Percentual de crianças que realizam trabalho doméstico por mais de 3 horas	Percentual de crianças que trabalham fora de casa	Percentual de crianças que os pais incentivam a estudar	Percentual de crianças que entraram na 1ª série do EF	Percentual de crianças com mãe que possui pelo menos o Ensino Médio completo
Alvorada (TO)	46,1%	30,3%	62,9%	9,0%	11,2%	95,5%	16,9%	29%
Altamira (PA)	48,3%	23,3%	59,6%	10,6%	15,8%	93,6%	35,9%	22%
Rio Branco (AC)	49,9%	22,1%	57,4%	8,7%	9,5%	91,8%	26,8%	28%
Santarém (PA)	51,5%	24,6%	60,7%	11,4%	13,3%	89,5%	47,1%	24%
Araguaína (TO)	51,3%	22,6%	62,4%	9,2%	14,0%	93,3%	31,5%	21%

Nome do município	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos finais das redes municipais				Proficiências da 8ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos finais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
	Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos finais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
Alvorada (TO)	—	—	—	—	—	—	97,1
Altamira (PA)	3,6	4,6	2,9	11	240,4	228,2	80,8
Rio Branco (AC)	2,8	3,6	2,2	4	212,4	195,4	81,2
Santarém (PA)	3,7	4,1	3,3	8	236,9	221,3	86,6
Araguaína (TO)	—	—	—	—	—	—	83,2

(1) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(2) Entre as escolas da rede municipal

(3) Dados referentes a 2005

(4) Informação relativa ao preenchimento do Educacenso, que aconteceu de 31/5/2007 a 31/8/2007

Alvorada (TO)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,68, UNICEF 2004
IDI do Tocantins: 0,654, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,731, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 8 e 9 de novembro de 2007

Altamira (PA)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,55, UNICEF 2004
IDI do Pará: 0,650, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,737, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 22 e 23 de outubro de 2007

Rio Branco (AC)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,64, UNICEF 2004
IDI do Acre: 0,562, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,754, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 30 e 31 de outubro de 2007

Santarém (PA)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,57, UNICEF 2004
IDI do Pará: 0,650, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,746, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 18 e 19 de outubro de 2007

Araguaína (TO)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,63, UNICEF 2004
IDI do Tocantins: 0,654, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,749, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 24 e 25 de outubro de 2007

Região Sudeste

Nome do município	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos iniciais das redes municipais				Proficiências da 4ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
	Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos iniciais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
Lagamar (MG)	5,3	5,4	5,1	2	215,9	196,6	94,4
Santa Rita de Caldas (MG)	5,8	5,9	5,6	2	219,9	207,3	97,6
Sud Mennucci (SP)	5,9	6,5	4,3	2	227,3	220,7	94,2
Rio Piracicaba (MG)	4,5	4,9	4,5	2	196,1	178,8	91,2
Sete Barras (SP)	5,4	6,5	4,3	2	217,3	209,1	92,0
João Monlevade (MG)	5,1	5,7	4,7	3	200,8	194,9	95,8
Sto. Antônio de Pádua (RJ)	4,6	5,5	3,9	7	198,2	188,9	88,4
Votuporanga (SP)	6,0	6,7	5,2	10	220,7	215,1	99,3
Divinópolis (MG)	4,8	5,4	3,0	13	198,3	192,0	92,4

Nome do município	Informações do Censo Populacional 2000						
	População	Percentual da população urbana	Percentual da população rural	Taxa de analfabetismo (10 a 15 anos)	Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Renda familiar per capita (R\$)	Percentual de jovens de 7 a 14 anos que estão frequentando a escola
● Lagamar (MG)	7.447	62,3%	37,7%	1,4%	12,4%	143,17	97,23%
● Santa Rita de Caldas (MG)	9.291	59,2%	40,8%	1,9%	9,4%	162,49	95,12%
● Sud Mennucci (SP)	7.465	85,6%	14,4%	1,4%	14,1%	215,35	98,46%
● Rio Piracicaba (MG)	14.427	77,2%	22,8%	2,2%	11,7%	135,52	97,55%
● Sete Barras (SP)	14.458	34,3%	65,7%	2,9%	14,4%	125,68	93,79%
● João Monlevade (MG)	71.295	99,5%	0,5%	1,1%	5,9%	167,55	98,44%
● Sto. Antônio de Pádua (RJ)	42.078	76,3%	23,7%	2,6%	14,2%	180,73	96,25%
● Votuporanga (SP)	82.526	96,3%	3,7%	1,2%	8,2%	329,33	98,23%
● Divinópolis (MG)	204.324	96,7%	3,3%	1,2%	5,8%	252,42	98,10%

Informações do Censo Escolar 2007 ⁽⁴⁾ - Rede municipal						
	Matrículas da Ed. Básica	Matrículas da Ed. Básica urbana	Matrículas da Ed. Básica rural	Número de escolas de Ed. Básica	Número de escolas de Ed. Básica urbana	Número de escolas de Ed. Básica rural
● Lagamar (MG)	623	497	126	9	3	6
● Santa Rita de Caldas (MG)	660	585	75	6	3	3
● Sud Mennucci (SP)	1.036	1.036	0	4	4	0
● Rio Piracicaba (MG)	1.639	1.433	206	14	6	8
● Sete Barras (SP)	1.967	1.348	619	20	6	14
● João Monlevade (MG)	6.228	6.228	0	8	8	0
● Sto. Antônio de Pádua (RJ)	5.740	5.363	377	41	27	14
● Votuporanga (SP)	6.481	6.481	0	26	26	0
● Divinópolis (MG)	14.937	14.143	794	59	53	6

Nome do município	Informações do questionário socioeconômico da Prova Brasil 2005							
	Percentual de crianças do sexo masculino	Percentual de crianças da cor branca	Percentual de crianças que moram com pai e mãe	Percentual de crianças que realizam trabalho doméstico por mais de 3 horas	Percentual de crianças que trabalham fora de casa	Percentual de crianças que os pais incentivam a estudar	Percentual de crianças que entraram na 1ª série do EF	Percentual de crianças com mãe que possui pelo menos o Ensino Médio completo
● Lagamar (MG)	59,4%	5,8%	69,6%	2,9%	8,7%	91,3%	4,3%	28%
● Santa Rita de Caldas (MG)	56,3%	66,7%	73,6%	3,4%	19,5%	95,4%	8,0%	25%
● Sud Mennucci (SP)	54,4%	46,3%	75,6%	9,4%	8,7%	91,9%	11,2%	32%
● Rio Piracicaba (MG)	62,1%	7,6%	65,2%	9,1%	13,6%	97,0%	24,2%	8%
● Sete Barras (SP)	47,0%	30,1%	62,7%	8,4%	8,4%	92,8%	28,3%	22%
● João Monlevade (MG)	56,6%	13,3%	62,7%	4,8%	11,4%	95,8%	18,1%	16%
● Sto. Antônio de Pádua (RJ)	50,3%	33,4%	55,1%	10,5%	20,2%	92,2%	14,5%	14%
● Votuporanga (SP)	49,3%	55,9%	71,1%	8,4%	10,0%	97,1%	8,1%	28%
● Divinópolis (MG)	52,5%	35,3%	68,8%	10,8%	16,9%	93,9%	20,3%	13%

	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos finais das redes municipais				Proficiências da 8ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos finais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
	Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos finais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
● Lagamar (MG)	—	—	—	—	—	—	—
● Santa Rita de Caldas (MG)	—	—	—	—	—	—	—
● Sud Mennucci (SP)	—	—	—	—	—	—	94,1
● Rio Piracicaba (MG)	4,1	4,3	3,8	2	256,6	238,8	83,4
● Sete Barras (SP)	—	—	—	—	—	—	—
● João Monlevade (MG)	3,8	4,4	2,9	3	258,6	238,8	76,7
● Sto. Antônio de Pádua (RJ)	4,1	4,6	3,9	4	247,8	233,7	87,0
● Votuporanga (SP)	—	—	—	—	—	—	—
● Divinópolis (MG)	3,8	4,4	2,7	9	263,2	240,0	74,7

(1) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(3) Dados referentes a 2005

(2) Entre as escolas da rede municipal

(4) Informação relativa ao preenchimento do Educacenso, que aconteceu de 31/5/2007 a 31/8/2007

Lagamar (MG)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,74, UNICEF 2004
IDI de Minas Gerais: 0,715, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,731, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 19 e 20 de novembro de 2007

Santa Rita de Caldas (MG)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,57, UNICEF 2004
IDI de Minas Gerais: 0,715, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,768, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 16 e 17 de outubro de 2007

Sud Mennucci (SP)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,86, UNICEF 2004
IDI de São Paulo: 0,856, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,779, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 12 e 13 de novembro de 2007

Rio Piracicaba (MG)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,66, UNICEF 2004
IDI de Minas Gerais: 0,715, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,735, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 29 e 30 de outubro de 2007

Sete Barras (SP)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,62, UNICEF 2004
IDI de São Paulo: 0,856, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,731, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 25 e 26 de outubro de 2007

João Monlevade (MG)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,72, UNICEF 2004
IDI de Minas Gerais: 0,715, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,807, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 9 e 10 de outubro de 2007

S^{to.} Antônio de Pádua (RJ)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,76, UNICEF 2004
IDI do Rio de Janeiro: 0,806, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,754, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 29 e 30 de novembro de 2007

Votuporanga (SP)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,84, UNICEF 2004
IDI de São Paulo: 0,856, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,817, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 8 e 9 de novembro de 2007

Divinópolis (MG)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,74, UNICEF 2004
IDI de Minas Gerais: 0,715, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,831, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)
Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 20 e 21 de novembro de 2007

Região Sul	Nome do Município	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos iniciais das redes municipais			Proficiências da 4ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos iniciais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾	
		Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos iniciais	Nota de Matemática		Nota de Língua Portuguesa
	Jesuítas (PR)	4,5	4,7	4,4	2	191,1	185,8	90,7
	Marilena (PR)	4,5	4,5	4,4	2	194,1	173,5	92,3
	São Jorge d'Oeste (PR)	5,1	5,7	4,5	3	215,4	185,9	92,7
	Realeza (PR)	5,0	5,4	4,6	5	200,1	188,1	95,7
	Arroio do Meio (RS)	5,1	5,2	5,0	2	205,4	192,2	94,4
	Horizontina (RS)	4,6	5,4	3,5	3	193,8	181,2	93,4
	Guaramirim (SC)	5,4	5,5	5,4	2	220,3	188,7	95,8
	Farroupilha (RS)	5,2	5,8	4,8	8	208,2	203,3	91,7
	Sapiranga (RS)	4,7	5,6	3,4	12	201,4	192,7	88,4
	Pinhais (PR)	5,0	5,7	4,7	19	203,0	191,4	94,9

	Informações do Censo Populacional 2000						
	População	Percentual da população urbana	Percentual da população rural	Taxa de analfabetismo (10 a 15 anos)	Taxa de analfabetismo (15 anos ou mais)	Renda familiar per capita (R\$)	Percentual de jovens de 7 a 14 anos que estão frequentando a escola
Jesuítas (PR)	7.947	55,1%	44,9%	1,1%	17,1%	168,36	97,96%
Marilena (PR)	6.775	59,6%	40,4%	1,4%	17,2%	140,20	95,96%
São Jorge d'Oeste (PR)	8.672	48,0%	52,0%	1,1%	12,2%	181,83	97,14%
Realeza (PR)	15.319	61,9%	38,1%	2,4%	11,0%	205,30	96,35%
Arroio do Meio (RS)	18.337	74,8%	25,2%	0,8%	2,9%	301,21	98,93%
Horizontina (RS)	18.123	77,2%	22,8%	1,0%	4,9%	237,38	97,54%
Guaramirim (SC)	29.717	79,7%	20,3%	0,9%	5,3%	248,21	96,47%
Farroupilha (RS)	61.799	76,9%	23,1%	1,1%	4,4%	336,44	98,69%
Sapiranga (RS)	77.502	95,1%	4,9%	1,2%	5,9%	251,38	95,46%
Pinhais (PR)	120.195	97,8%	2,2%	1,0%	5,8%	249,70	96,65%

	Informações do Censo Escolar 2007 ⁽⁴⁾ – Rede municipal					
	Matrículas da Ed. Básica	Matrículas da Ed. Básica urbana	Matrículas da Ed. Básica rural	Número de escolas de Ed. Básica	Número de escolas de Ed. Básica urbana	Número de escolas de Ed. Básica rural
Jesuítas (PR)	620	596	24	6	5	1
Marilena (PR)	635	635	0	2	2	0
São Jorge d'Oeste (PR)	820	785	35	7	6	1
Realeza (PR)	1.514	1.311	203	9	7	2
Arroio do Meio (RS)	1.994	1.775	219	13	8	5
Horizontina (RS)	1.779	1.779	0	8	8	0

Nome do município	Informações do Censo Escolar 2007 ⁽⁴⁾ – Rede municipal					
	Matrículas da Ed. Básica	Matrículas da Ed. Básica urbana	Matrículas da Ed. Básica rural	Número de escolas de Ed. Básica	Número de escolas de Ed. Básica urbana	Número de escolas de Ed. Básica rural
● Guarimir (SC)	2.662	1.993	669	37	18	19
● Farroupilha (RS)	5.973	4.957	1.016	26	12	14
● Sapiranga (RS)	11.270	11.122	148	32	27	5
● Pinhais (PR)	12.173	12.173	0	34	34	0

Informações do questionário socioeconômico da Prova Brasil 2005								
	Percentual de crianças do sexo masculino	Percentual de crianças de cor branca	Percentual de crianças que moram com pai e mãe	Percentual de crianças que realizam trabalho doméstico por mais de 3 horas	Percentual de crianças que trabalham fora de casa	Percentual de crianças que os pais incentivam a estudar	Percentual de crianças que entraram na 1ª série do EF	Percentual de crianças com mãe que possui pelo menos o Ensino Médio completo
● Jesuítas (PR)	61,9%	47,6%	71,4%	14,3%	19,0%	100%	31,0%	17%
● Marilena (PR)	46,9%	24,1%	67,6%	9,0%	23,4%	92,4%	15,9%	21%
● São Jorge d'Oeste (PR)	48,5%	51,5%	72,7%	5,3%	10,6%	94,7%	11,4%	24%
● Realeza (PR)	52,6%	51,0%	70,0%	14,5%	21,0%	97,7%	16,5%	16%
● Arroio do Meio (RS)	55,2%	64,8%	82,9%	7,6%	13,3%	91,4%	5,7%	16%
● Horizontina (RS)	41,4%	43,1%	72,4%	13,8%	17,2%	91,4%	9,5%	20%
● Guarimir (SC)	52,2%	61,2%	73,1%	7,5%	9,0%	98,5%	7,5%	30%
● Farroupilha (RS)	53,1%	54,4%	76,9%	7,8%	10,4%	98,4%	12,7%	18%
● Sapiranga (RS)	50,4%	49,1%	70,7%	9,9%	11,0%	96,0%	40,3%	10%
● Pinhais (PR)	50,3%	48,2%	67,9%	9,0%	9,6%	94,9%	37,2%	25%

	Ideb ⁽¹⁾ 2005 dos anos finais das redes municipais				Proficiências da 8ª série Prova Brasil ⁽³⁾		Média da taxa de aprovação dos anos finais do Ensino Fundamental municipal ⁽³⁾
	Ideb	Máximo ⁽²⁾	Mínimo ⁽²⁾	Número de escolas municipais com Ideb nos anos finais	Nota de Matemática	Nota de Língua Portuguesa	
● Jesuítas (PR)	—	—	—	—	—	—	—
● Marilena (PR)	—	—	—	—	—	—	—
● São Jorge d'Oeste (PR)	—	—	—	—	—	—	—
● Realeza (PR)	—	—	—	—	—	—	—
● Arroio do Meio (RS)	4,9	5,3	4,5	3	276,6	247,7	91,2
● Horizontina (RS)	4,7	4,8	4,6	2	266,3	235,6	92,5
● Guarimir (SC)	—	—	—	—	—	—	—
● Farroupilha (RS)	4,3	4,7	3,6	8	257,4	244,0	85,8
● Sapiranga (RS)	4,6	5,1	3,9	10	265,5	247,8	88,8
● Pinhais (PR)	—	—	—	—	—	—	—

(1) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
(2) Entre as escolas da rede municipal

(3) Dados referentes a 2005

(4) Informação relativa ao preenchimento do Educacenso, que aconteceu de 31/5/2007 a 31/8/2007

Jesuítas (PR)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,72, UNICEF 2004
IDI do Paraná: 0,776, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,762, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 22 e 23 de novembro de 2007

Marilena (PR)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,71, UNICEF 2004
IDI do Paraná: 0,776, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,738, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 19 e 20 de novembro de 2007

São Jorge d'Oeste (PR)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,68, UNICEF 2004
IDI do Paraná: 0,776, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,754, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 29 e 30 de outubro de 2007

Realeza (PR)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,72, UNICEF 2004
IDI do Paraná: 0,776, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,783, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 31 de outubro e 1º de novembro de 2007

Arroio do Meio (RS)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,88, UNICEF 2004
IDI do Rio Grande do Sul: 0,739, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,837, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 5 e 6 de novembro de 2007

Horizontina (RS)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,75, UNICEF 2004
IDI do Rio Grande do Sul: 0,739, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,825, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 8 e 9 de novembro de 2007

Guaramirim (SC)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,82, UNICEF 2004
IDI de Santa Catarina: 0,828, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,822, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 29 e 30 de outubro de 2007

Farroupilha (RS)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,77, UNICEF 2004
IDI do Rio Grande do Sul: 0,739, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,844, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 22 e 23 de novembro de 2007

Sapiranga (RS)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,74, UNICEF 2004
IDI do Rio Grande do Sul: 0,739, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,806, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que o município foi visitado para a pesquisa: 19 e 20 de novembro de 2007

Pinhais (PR)

Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI): 0,77, UNICEF 2004
IDI do Paraná: 0,776, UNICEF 2006

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,815, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud 2000)

Período em que foi realizada a pesquisa: 17 e 18 de outubro de 2007

Nota técnica do Inep

Classificação e seleção de redes municipais de destaque em relação ao Ideb

Na tarefa de selecionar redes municipais para o estudo das causas relacionadas a seu bom desempenho educacional, uma alternativa simples seria utilizar como critério o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) alcançado por elas, indicador que relaciona o desempenho dos alunos em exames padronizados (Prova Brasil), e a taxa de aprovação de acordo com os dados do Censo Escolar.

Entretanto, todo resultado de avaliação de desempenho escolar representa o produto da interação de um conjunto de fatores do contexto social, entre eles histórico escolar e familiar, atributos individuais, oportunidades vivenciadas pelos alunos e qualidade do ensino oferecido na escola atual. Defende-se que o Ideb dos sistemas municipais está bastante correlacionado com o contexto social vivenciado pelos alunos, dificultando a identificação de um sistema educacional de qualidade que influencie efetivamente o aprendizado.

Com o objetivo de avaliar a qualidade das redes municipais e identificar aquelas que se destacaram devido às especificidades do sistema e não à origem dos estudantes e às condições socioeconômicas locais, utilizou-se para classificação e seleção dos sistemas um Indicador de Efeito Redes Municipais (IERM_Ideb).

O IERM_Ideb é um indicador baseado na parcela do Ideb que não é explicada pelo background familiar dos estudantes atendidos pelo sistema municipal nem tampouco pelas condições socioeconômicas locais, ou seja, o indicador informa sobre a qualidade do ensino oferecido pelas redes aos estudantes, isolando o efeito do contexto social e econômico dos mesmos. Com base nesse indicador, é possível comparar os sistemas municipais não só observando o Ideb médio das redes, mas também o quanto elas podem ter contribuído efetivamente para o desempenho na avaliação e para as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de seus alunos.

Construção do Indicador de Efeito Redes Municipais

Com base na relação entre as informações socioeconômicas dos alunos e dos municípios e o Ideb da rede municipal, é possível extrair o “Ideb médio estimado” para determinado sistema de ensino. O valor do “Ideb estimado” é uma espécie de média dos Idebs das redes municipais, tomando como base o perfil socioeconômico dos alunos e dos municípios (localização).

As variáveis socioeconômicas utilizadas na construção desse indicador foram: sexo, raça, série em que entrou na escola, se mora com a mãe e o pai, grau de instrução da mãe, percentual de alunos da escola que trabalham fora, percentual de alunos da escola que realizam trabalhos domésticos por mais de 3 horas, percentual de alunos cujos pais os incentivam a estudar, percentual de alunos que participam do programa Bolsa Família do governo federal, obtidas do questionário da Prova Brasil. As variáveis referentes aos municípios foram extraídas do Censo Populacional do IBGE (2000). São elas: população, renda familiar per capita (média) e percentual de jovens entre 7 e 14 anos que estão freqüentando a escola.

Entende-se que essas variáveis extraídas dos questionários socioeconômicos respondidos pelos alunos participantes e as informações dos municípios são bons sinalizadores do histórico familiar e escolar, assim como das oportunidades vivenciadas pelos alunos. Essas variáveis influenciam no valor do Ideb aferido pelas redes municipais, mas não estão relacionadas diretamente à sua qualidade de ensino em termos de desempenho em exames padronizados e taxas de rendimento.

Após estimar o Ideb médio, dadas as características socioeconômicas dos alunos, foi calculada para cada rede a diferença entre o Ideb observado em 2005 e o “Ideb médio estimado”. Essa diferença representa quanto cada rede municipal se destaca da média. Dessa forma, os sistemas municipais foram classificados segundo o IERM_Ideb para a seleção dos melhores sistemas a ser pesquisados.

Vale frisar que os sistemas municipais com maior valor de IERM_Ideb não necessariamente são as redes com maior Ideb, mas sim as que agregam mais ao conhecimento e ao fluxo de seus alunos relativamente às demais redes de perfil socioeconômico de alunos e município semelhantes.

Critérios de seleção das boas redes municipais

- 1º - Classificação das redes de acordo com o Indicador de Efeito de Redes Municipais referente ao Ideb municipal – anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, foram consideradas “boas redes” aquelas que se destacaram positivamente da média considerando as diferenças socioeconômicas dos alunos, de suas famílias e do município em que estão inseridas. Foram selecionadas redes municipais com classificação até a 200ª no IERM_Ideb e com Ideb (2005) obtido nos anos iniciais do Ensino Fundamental maior ou igual a 4.
- 2º - Redes com pelo menos duas escolas municipais que possuem Ideb (2005).
- 3º - Seleção de 40 (quarenta) redes municipais, respeitando a representatividade em duas dimensões: regional e populacional. Após visitas in loco aos municípios escolhidos, três redes municipais de ensino foram excluídas para efeito de análise por não apresentarem os pré-requisitos exigidos.
- 4º - Concedida prioridade às redes municipais que também se destacaram considerando os anos finais do Ensino Fundamental. Para os anos finais do Ensino Fundamental foram consideradas boas redes aquelas que possuíam IERM_Ideb (anos finais) positivos com classificação até 200ª e com Ideb (2005) acima da média nacional, 3,5.

Procurou-se distribuir as redes pesquisadas de forma homogênea entre todas as faixas de população definidas e regiões do país. Dentre as 2.346 redes municipais com alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuíam pelo menos duas escolas municipais com Ideb(2005), apenas 103 atendiam ao primeiro critério de seleção, das quais 40 redes foram escolhidas para a pesquisa de acordo com a representatividade regional e populacional.

Na Região Norte, entre as cinco redes selecionadas, duas são consideradas boas redes somente nos anos finais do Ensino Fundamental (seleção especial), pois existiam poucos casos nos anos iniciais do Ensino Fundamental que satisfizessem os critérios de seleção definidos.



Ministério
da Educação



Redes de aprendizagem