

Melhoria da Educação | Itaú Social

## Referencial da Qualidade da Gestão da Educação na Rede Municipal



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

Referencial da qualidade da gestão da educação na rede municipal [livro eletrônico] / coordenação Esmeralda Correa Macana, José Francisco Soares. -- São Paulo, SP : Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2022.  
PDF

Bibliografia.  
ISBN 978-65-86771-19-0

1. Avaliação educacional 2. Avaliação educacional - Brasil 3. Educação - Qualidade 4. Gestão educacional 5. Política educacional - Brasil I. Macana, Esmeralda Correa. II. Soares, José Francisco.

22-127888

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Gestão educacional 371.2

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

# **FUNDAÇÃO ITAÚ PARA EDUCAÇÃO E CULTURA**

## **Conselho Curador**

### **Presidente**

Alfredo Egydio Setubal

### **Vice-presidentes**

Ana Lúcia de Mattos Barreto Villela

Maria Alice Setubal

### **Conselheiros**

Claudia Politanski

Danilo Santos Miranda

Eduardo Queiroz Tracanella

Heitor Sant'anna Martins

Oswaldo do Nascimento

Priscila Fonseca da Cruz

Ricardo Manuel dos Santos Henriques

Rodolfo Villela Marino

## **Diretoria**

### **Diretor-presidente**

Eduardo Saron Nunes

### **Diretores**

Álvaro Felipe Rizzi Rodrigues

Cristiano Angulski de Lacerda

Luciana Nicola Schneider

Paulo Sérgio Miron

Valéria Aparecida Marreto

## **ITAÚ SOCIAL**

### **Superintendente**

Angela Dannemann

### **Gerente de Pesquisa e Desenvolvimento**

Patrícia Mota Guedes

### **Coordenação Técnica do Referencial**

José Francisco Soares

Esmeralda Correa Macana

### **Equipe**

Cecília Nascimento dos Santos

### **Leitura Crítica**

Binho Marques

Brécia Nonato

Claudia Sintoni

Flávia Nogueira

Juliana Yade

Maria Aparecida Lacerda

Patrícia Mota Guedes

Sergio Roberto Souza

Sonia Barbosa Dias

Tatiana Bello Djrdjrjan

### **Agradecimentos especiais às organizações que apoiaram nas discussões e no processo de construção deste referencial**

Herkenhoff & Prates – Tecnologia e Desenvolvimento

Comea Comunicação e Avaliação Ltda

Comunidade Educativa – CEDAC

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação - CENPEC

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT

Instituto Rodrigo Mendes

Instituto Avisa lá

Avante - Educação e Mobilização Social

Oficina Municipal

Instituto Qualidade no Ensino – IQE

Instituto Chapada de Educação e Pesquisa - ICEP

Secretaria Municipal de Educação de Itapevi – SP

Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande – MT

# APRESENTAÇÃO

O Itaú Social atua como um polo educacional com a missão de desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com melhorias da educação pública brasileira. Entre as iniciativas com foco na formação de profissionais de educação das redes municipais e estaduais de ensino está o Programa Melhoria da Educação. Em relação às redes municipais, o objetivo do Programa é fortalecer as secretarias de educação na sua capacidade de gestão para garantir acesso, permanência e aprendizado com equidade para todos e todas. Isso é feito por meio de formação e assessoria aos gestores, equipes técnicas e educadores de municípios, além do desenvolvimento e disseminação de tecnologias educacionais com livre acesso e uso para todas as redes públicas de ensino.

No âmbito do Programa Melhoria da Educação, o Itaú Social apresenta neste documento o Referencial e Metodologia de Avaliação da Qualidade da Gestão de uma Rede Municipal de Educação, que consiste em um conjunto de parâmetros de qualidade sobre dimensões de gestão consideradas prioritárias pelo Programa Melhoria da Educação e que permite a classificação em diferentes níveis de desempenho: frágil, básico, adequado e exemplar.

Os objetivos do referencial são apoiar a avaliação externa da gestão de Secretarias Municipais de Educação participantes do Programa Melhoria da Educação e induzir mudanças de práticas, ou seja, procura estabelecer um modelo de excelência para a rotina da secretaria. Vale ressaltar que por rotina entendemos processos e práticas que sejam consolidados, apoiados por conhecimentos, competências, crenças e atitudes. Pretende-se compreender os progressos que ocorreram ao longo de quatro anos de implementação do Programa Melhoria, além de estimular as redes de ensino a desenvolverem ações para o incremento do acesso e da aprendizagem dos estudantes, com atenção aos recortes de equidade.

Na medida em que este Referencial for aplicado no processo de avaliação do programa haverá inúmeros aprendizados e, portanto, ajustes e aprimoramentos no documento a cada nova edição.

O Referencial de Avaliação está estruturado em quatro dimensões estratégicas:

- i) Gestão dos Resultados Educacionais;
- ii) Gestão Pedagógica;
- iii) Planejamento e Gestão Administrativa;
- iv) Participação, Ações Colaborativas e Controle Social.

As dimensões são qualificadas por critérios, componentes e aspectos avaliativos escolhidos com base no que a literatura apresenta como pontos de alavancagem na gestão do sistema educacional. Esses pontos são considerados, pela experiência de sistemas educacionais no mundo, como essenciais para promover a aprendizagem com qualidade e equidade nas escolas. São eles:

1. Revisão ou construção de proposta curricular;
2. Estrutura de remuneração e reconhecimento adequados para professores e gestores escolares;
3. Desenvolvimento contínuo de competências entre professores e gestores;

4. Monitoramento e avaliação;
5. Capacidade gerencial do Órgão Central;
6. Mobilização e liderança.

Uma premissa central deste Referencial é que a qualidade da gestão precisa ser analisada tanto nas escolas quanto no Órgão Central, já que a rede de ensino depende de ambas instâncias e de sua relação para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Além do uso dos pontos de alavancagem para ancorar as escolhas de critérios e aspectos avaliativos, foram fundamentais as leituras, pareceres, experiências e discussões com especialistas de educação, parceiros técnicos do Programa Melhoria e gestores de Redes Municipais de Educação.

Os esforços do programa e do Referencial de Avaliação da Qualidade da Rede estão alinhados para contribuir com três resultados que concretizam o direito à educação: o acesso dos estudantes à escola, sua permanência e o aprendizado com equidade. É necessário oferecer parâmetros de práticas de gestão de qualidade para que as redes avaliem seus próprios fazeres e aumentem a capacidade de priorizar ações, definir objetivos e metas consistentes e alcançáveis, vinculadas a aspectos estruturais do sistema educacional e a fatores que façam diferença na vida dos estudantes. O Referencial considera tanto processos de gestão quanto resultados educacionais associados a eles.

Além desta Apresentação e da Introdução, o documento está organizado em cinco seções. A primeira aborda os aspectos metodológicos e conceituais que orientam este trabalho. Em seguida, estão organizadas as quatro dimensões de qualidade da gestão municipal consideradas neste modelo analítico.

Espera-se que este documento contribua para a realização de avaliações e diagnósticos sobre a qualidade de gestão de políticas públicas educacionais em municípios brasileiros e, potencialmente, que ofereça ideias para a melhoria da gestão nas Redes Municipais de Educação.

# Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. Metodologia.....	12
2.1. Políticas Públicas .....	13
2.2. Funções da Secretaria Municipal de Educação.....	14
2.3. Dimensões para análise da qualidade da Rede Municipal de Educação .....	15
2.4. Características de qualidade da Rede Municipal de Educação.....	17
2.5. Metodologia para atribuição do Conceito de Qualidade aos Componentes .....	20
2.6. Metodologia para o Conceito de Qualidade nos Critérios .....	23
<b>Dimensão 1: Gestão dos Resultados Educacionais.....</b>	<b>24</b>
Critério 1.1: Escolarização .....	27
Componente 1.1A: Acesso.....	28
Componente 1.1B: Frequência .....	33
Componente 1.1C: Trajetória.....	37
Definição de Qualidade do Índice do Critério 1.1: Escolarização .....	42
Critério 1.2: Aprendizado para todos .....	44
Componente 1.2A: Garantia de Aprendizado.....	45
Componente 1.2B: Enfrentamento das Desigualdades.....	50
Definição de Qualidade do Índice do Critério 1.2: Aprendizado para Todos .....	55
<b>Dimensão 2: Gestão Pedagógica .....</b>	<b>57</b>
Critério 2.1: O papel do Órgão Central de educação na Gestão Pedagógica.....	59
Componente 2.1A: Currículo Municipal .....	61
Componente 2.1B: Formação Continuada .....	65
Componente 2.1C: Estágio Probatório do Docente.....	70
Componente 2.1D: Acompanhamento Pedagógico .....	74
Definição de Qualidade do Índice do Critério 2.1: O papel Órgão Central de educação na Gestão Pedagógica .....	80
Critério 2.2: O papel das escolas na Gestão Pedagógica .....	84
Componente 2.2A: Projeto Político Pedagógico (PPP).....	84
Componente 2.2B: Práticas docentes.....	88
Componente 2.2C: Gestão e Liderança Pedagógica .....	94
Definição de Qualidade do Índice do Critério 2.2: O papel das escolas na Gestão Pedagógica .....	100

Dimensão 3: Planejamento e Gestão Administrativa.....	103
Critério 3.1: Planejamento.....	104
Componente 3.1A: Plano Municipal de Educação.....	105
Componente 3.1B: Planejamento Estratégico .....	107
Componente 3.1C: Planejamento Orçamentário .....	110
Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.1: Planejamento.....	113
Critério 3.2: Gestão Administrativa e Financeira.....	116
Componente 3.2A: Gestão de Recursos Financeiros .....	116
Componente 3.2B: Gestão de Pessoas.....	120
Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.2: Gestão Administrativa e Financeira.....	124
Critério 3.3: Infraestrutura e Recursos Educacionais .....	126
Componente 3.3A: Infraestrutura Escolar .....	126
Componente 3.3B: Transporte Escolar .....	131
Componente 3.3C: Alimentação Escolar .....	134
Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.3: Infraestrutura e Recursos Educacionais ..	138
Critério 3.4: Valorização da Carreira dos Profissionais.....	141
Componente 3.4A: Plano de Carreira .....	141
Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.4: Valorização da Carreira dos Profissionais .....	145
Dimensão 4: Participação, Ações Colaborativas e Controle Social.....	146
Critério 4.1: Relações democráticas e intersetoriais nas escolas e creches.....	149
Componente 4.1A: Espaços de participação formal da comunidade escolar .....	150
Componente 4.1B: Convivência e Integração nas Escolas e Creches.....	154
Componente 4.1C: Parcerias com a comunidade .....	161
Componente 4.1D: Participação de pais ou responsáveis nas atividades escolares.....	165
Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.1: Relações democráticas e intersetoriais nas escolas e creches .....	170
Critério 4.2: Relações democráticas e intersetoriais no Órgão Central .....	175
Componente 4.2A: Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias	175
Componente 4.2B: Articulação do Órgão Central com os Conselhos Municipais .....	181
Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.2: Relações democráticas e intersetoriais no Órgão Central .....	184
Componente 4.3A: Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura.....	188
Componente 4.3B: Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente .....	192



Componente 4.3C: Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais.....	196
Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.3: Relações democráticas e intersetoriais no território municipal.....	200
Critério 4.4: Relações de colaboração com outras secretarias e com o Ministério da Educação .....	203
Componente 4.4A: Relações Colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação .....	204
Componente 4.4B: Relações Colaborativas com a Secretaria Estadual de Educação .....	207
Componente 4.4C: Relações Colaborativas com o Ministério da Educação .....	210
Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.4: Relações de colaboração com outras secretarias e com o Ministério da Educação.....	213
Apêndice Técnico.....	216
Metodologia para atribuição de conceitos .....	217
Referências.....	221
Lista de Figuras .....	242
Lista de Quadros.....	242

# 1. INTRODUÇÃO

Este documento apresenta uma proposta de referencial de avaliação para contribuir com a compreensão e o aprimoramento da qualidade da gestão nas Redes Municipais de Educação. Esse trabalho é fruto da colaboração de diversos atores que se dedicaram, em primeiro lugar, a debater sobre um modelo conceitual apropriado para caracterizar o que é uma gestão de alta qualidade no contexto dos municípios brasileiros e, em segundo lugar, a propor um modelo empírico viável para coletar dados sobre a gestão nessas redes.

O referencial teórico e metodológico foi desenvolvido pelo Itaú Social entre 2019 e 2020 com apoio técnico diversos consultores, pesquisadores e técnicos do Itaú Social para subsidiar ações do Programa Melhoria da Educação.

As referências para construir o modelo conceitual deste trabalho vêm dos arcabouços legais e configurações particulares da democracia brasileira, assim como da literatura acadêmica de pesquisa em Educação. Toma-se como referência uma matriz avaliativa das redes de ensino municipais que leva em consideração quatro dimensões: Gestão dos Resultados Educacionais, Gestão Pedagógica, Planejamento e Gestão Administrativa e Participação, Ações Colaborativas e Controle Social. Cada uma dessas dimensões é dividida em critérios de análise, e eles são desdobrados em componentes.

A primeira Dimensão, sobre Gestão dos Resultados Educacionais, é dedicada à análise dos resultados escolares de acesso, permanência e equidade na educação básica. O Critério 1.1 trata do acompanhamento de indicadores de acesso e fluxo escolar na Rede Municipal de Educação. Examina informações sobre a necessidade de vagas e a oferta escolar e pré-escolar no município, sobre a frequência dos estudantes matriculados e sobre a prevalência de evasão ou repetência nas trajetórias escolares. O Critério 1.2 observa indicadores de aprendizado e equidade dos estudantes nas creches e escolas. Para construir indicadores de equidade, é considerada a variação dos resultados de atendimento, rendimento, trajetória e aprendizado entre grupos de estudantes definidos por características de raça/cor, sexo e nível socioeconômico.

A Dimensão 2, sobre Gestão Pedagógica, busca saber se há uma organização harmônica do Órgão Central e das creches e escolas para estabelecer os objetivos de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino e garantir que as estratégias para atingir esses objetivos são implementadas. O Critério 2.1 analisa a qualidade da formulação e da implementação de elementos-chave para a atuação do Órgão Central: o currículo municipal, o acompanhamento pedagógico feito em creches e escolas, a oferta de atividades de formação continuada e o acompanhamento do estágio probatório. O Critério 2.2 discute componentes da gestão pedagógica que devem ser apoiados pelo Órgão Central, mas cujo controle está nas creches e escolas: a construção de Projetos Políticos Pedagógicos, as práticas docentes e a liderança pedagógica.

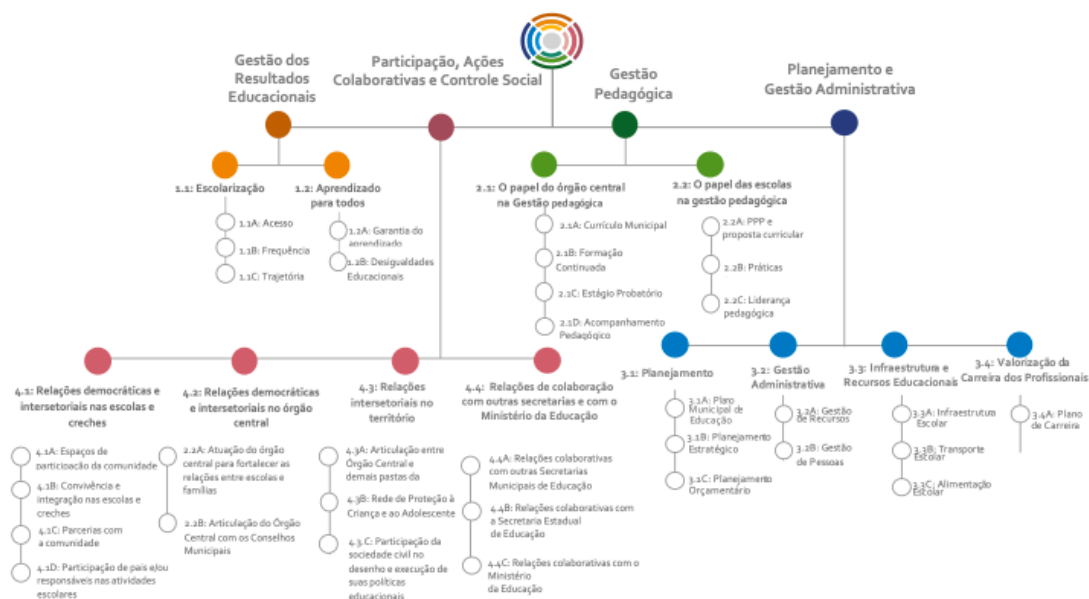
A Dimensão 3, sobre Planejamento e Gestão Administrativa, avalia aspectos administrativos, financeiros e de recursos humanos fundamentais para a construção de políticas educacionais examinados em quatro critérios. O Critério 3.1 explica sobre a qualidade da atuação do Órgão Central em três tipos de planejamento: o planejamento educacional como política de Estado, definido no Plano Municipal de Educação; o planejamento estratégico do Órgão Central; e o planejamento orçamentário, no âmbito das leis orçamentárias municipais. O Critério 3.2 trata da

organização administrativa e financeira do Órgão Central em relação à gestão de recursos e à gestão de pessoas. O Critério 3.3 avalia a qualidade da infraestrutura e dos recursos educacionais da Rede Municipal de Educação, contemplando a análise da adequação da infraestrutura física de creches e escolas, a oferta de transporte escolar e a política municipal de alimentação escolar. Já o Critério 3.4 examina a valorização das carreiras dos profissionais de Educação, analisando os Planos de Carreira.

Por fim, a Dimensão 4, Participação, Ações Colaborativas e Controle Social trata da qualidade das relações democráticas e intersetoriais estabelecidas na Rede Municipal de Educação e é analisada a partir de quatro “territórios” em que o direito à educação deve ser articulado e efetivado. O Critério 4.1 examina as relações democráticas de creches e escolas, observando a participação das comunidades escolares e locais na construção de parcerias, clima escolar positivo e processos democráticos de deliberação. O Critério 4.2 tem como foco as relações democráticas estabelecidas entre o Órgão Central e a sociedade civil no município. Verifica-se as estratégias do Órgão Central para promover relações entre famílias e escolas e sua articulação com os Conselhos Municipais normativos e de controle social. O Critério 4.3 explora as relações democráticas e intersetoriais no território municipal onde vivem as crianças e jovens. Analisa a articulação da Secretaria Municipal de Educação com outros setores na prefeitura e com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, e as estratégias para o engajamento da comunidade local nas políticas educacionais. O Critério 4.4 examina a construção de relações colaborativas entre as diferentes esferas de gestão pública para que a política educacional se concretize. Avalia a articulação das políticas da Secretaria Municipal de Educação com a atuação de Secretarias de Educação de outros municípios, da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação.

As quatro dimensões deste modelo analítico para a avaliação da qualidade da gestão municipal de políticas educacionais, com seus 12 critérios, desdobram-se em 33 componentes, conforme descrito no diagrama a seguir.

Figura 1: Modelo analítico para a avaliação da qualidade da gestão municipal de políticas educacionais



Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

## 2. Metodologia

Este texto apresenta o Referencial da Qualidade da Educação na Rede Municipal. Analisa as funções e características de qualidade da Secretaria Municipal de Educação, escolas e creches, instituições mantidas pelo Estado para a garantia do direito à educação das crianças e jovens residentes no município.

O direito à educação é estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal (1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Este artigo define que o direito à educação se concretiza com a aquisição de aprendizados que permitam uma inserção plena das pessoas na sociedade. Isso exige o acesso e a permanência em uma escola de educação básica. A organização e manutenção de creches e as escolas públicas é a forma pela qual o Estado cumpre o seu dever constitucional de garantia do direito de todos à educação.

Em outro artigo, a Constituição estabelece que o dever do Estado em relação à educação deva ser repartido entre os entes federados.

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

[...]

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

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

Os sistemas municipais de ensino se constituem prioritariamente pelas escolas de educação infantil e ensino fundamental mantidas pelo poder público municipal, instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e pelos órgãos municipais de educação. Entre eles estão os conselhos – destacando-se o Conselho Municipal de Educação – e a Secretaria de Educação (SME), o órgão executivo do sistema. Este texto trata apenas da “Rede Municipal de Educação”, sua estrutura funcional e as escolas e creches por ela mantidas.

Como a SME tem muitas responsabilidades na implementação de quaisquer políticas públicas educacionais, para definir suas características de qualidade é necessário mostrar suas interfaces conceituais com as políticas públicas educacionais. Ou seja, só é possível entender completamente uma SME dentro do marco lógico do ciclo das políticas públicas educacionais. Este é o objeto da próxima seção.

## 2.1. Políticas Públicas

Uma política pública pode ser definida como o conjunto de ações utilizadas pelo governo para implementar a solução de um problema da sociedade. Naturalmente, há políticas públicas em muitas áreas, ainda que este texto considere apenas as educacionais.

O estudo das políticas públicas, sintetizado por Friedmann (2020), está organizado no “ciclo das políticas públicas” com as seguintes etapas: identificação do problema, formação da agenda, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Parte da agenda pública da educação está definida pelas leis. No entanto, a forma como elas são concretizadas no município é fortemente influenciada pelo que foi estabelecido no Plano Municipal de Educação (PME) e em suas respectivas ações, assim como nas dinâmicas da política local e nas prioridades dos governos apresentadas aos eleitores. Portanto, os processos de formação de agenda e decisório exigem forte capacidade relacional da Secretaria com outros atores estratégicos, que podem impulsionar ou paralisar as iniciativas.

Definida a agenda, entra em jogo a capacidade de implementar as políticas públicas e suas respectivas ações com qualidade técnica. Isso envolve recursos humanos, financeiros e administrativos adequados e de boa qualidade, com aprimoramento contínuo e com razoável estabilidade. A implementação das políticas públicas envolve forte articulação da Secretaria com os diretores e professores das escolas, bem como instrumentos de monitoramento contínuo e de motivação e responsabilização dos implementadores. Por fim, um elemento essencial para avaliar as Secretarias é saber se sua institucionalidade e suas políticas são sustentáveis ao longo do tempo.

As ações dos governos para a realização das políticas públicas são estruturadas em programas, que são instrumentos da gestão que agregam iniciativas públicas e privadas para a solução dos desafios da sociedade, identificados e priorizados pelo governo. Um programa (como projetos, financiamentos, incentivos fiscais, normas etc.) define o problema a ser enfrentado, a alternativa escolhida para sua solução, os resultados pretendidos e os recursos financeiros necessários. Há muitos programas associados à educação básica e uma ampla literatura sobre o assunto, como o manual editado pelo governo federal<sup>1</sup> para a preparação dos Planos Plurianuais (PPA).

A definição do conceito de “ações” apresentada nesse documento é:

“Ações: correspondem ao conjunto de processos (em sentido amplo) necessários para viabilizar a implementação da política pública. O ideal é que essas ações possam ser desenhadas na forma de processos, ou seja, atividades encadeadas passo a passo, ou materializadas na forma de projetos. Por sua vez, cada atividade ou projeto corresponde a um conjunto de insumos necessário à sua consecução.”

Os conceitos de Programas e Ações usados na literatura da política pública são fundamentais no planejamento de um governo. Uma Secretaria Municipal de Educação é responsável por programas permanentes com ações necessárias para atender o direito à educação. Esses

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/manual-tecnico-do-ppa-2020-2023.pdf>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

conceitos foram usados para definir características de qualidade de uma Rede Municipal de Educação, mas este Referencial utiliza uma nomenclatura específica, introduzidas nas próximas seções.

## 2.2. Funções da Secretaria Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação (SME) é o Órgão Central e executivo responsável pela gestão do Sistema Municipal de Educação. A SME tem quatro funções decorrentes das prescrições da legislação educacional, segundo Abreu e Sari (2002): coordenação e representação política, planejamento e monitoramento de resultados e processos, apoio à gestão escolar e administração e finanças.

As funções refletem o modelo de gestão educacional estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e desenvolvido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que introduziu o conceito de autonomia das escolas. De acordo com as normas, a SME deve ser vista como atividade-meio, e a escola, onde ocorre a aprendizagem do aluno, como atividade-fim. Diante disso, a secretaria de educação deve facilitar e apoiar a gestão e o funcionamento das escolas nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, requisitos fundamentais para implementar adequadamente sua proposta pedagógica. Ou seja, a gestão da secretaria deve obter e gerenciar os recursos que viabilizem a permanência dos estudantes e sua aquisição dos aprendizados essenciais, assim como descentralização, autonomia das escolas, excelência e equidade dos resultados e participação da comunidade.

A Secretaria Municipal deve fazer a gestão e o monitoramento dos resultados educacionais dos estudantes, pois são a evidência concreta do atendimento do direito à educação. Esse monitoramento indica as iniciativas administrativas e pedagógicas tomadas pela SME, além da disponibilização de recursos humanos e infraestrutura. Isso exige amplo esforço de planejamento em áreas como finanças, infraestrutura etc. Por fim, muitas iniciativas intersetoriais são necessárias para garantir o direito dos estudantes, embora a responsabilidade última seja da SME.

Essas funções devem estar presentes em todas as SME, sendo que os profissionais podem ser organizados em uma diretoria com equipes técnicas específicas ou em diferentes formatos de trabalho, conforme o tamanho e a história de cada município.

O referencial descrito neste texto usa quatro dimensões para a avaliação da qualidade da Rede Municipal de Educação:

1. Gestão dos Resultados Educacionais;
2. Gestão Pedagógica;
3. Planejamento e Gestão Administrativa;
4. Participação, Ações Colaborativas e Controle Social.

Estas dimensões são uma síntese das principais áreas de atuação dos sistemas educacionais, referidas na literatura como pontos de alavancagem para aprendizagem com qualidade e equidade em suas escolas.

Para a especificação de características de qualidade, estas dimensões são muito heterogêneas. A solução encontrada na construção deste referencial foi desdobrá-las em critérios e, esses, em

componentes. Os critérios podem ser vistos como subprogramas e os componentes como ações, na linguagem usada no estudo de políticas públicas. A próxima seção apresenta cada uma dessas divisões.

## 2.3. Dimensões para análise da qualidade da Rede Municipal de Educação

A primeira dimensão do referencial é a Gestão dos Resultados Educacionais e congrega as ações necessárias à gestão e promoção dos resultados educacionais dos estudantes, sua escolarização e aprendizado. Elas são evidência essencial do sucesso do sistema municipal em garantir o direito à educação para todas as crianças, jovens e adolescentes. Esta dimensão é desdobrada em dois Critérios, o primeiro com três Componentes e o segundo com dois.

Quadro 1: Critérios e Componentes da Dimensão Gestão dos Resultados Educacionais

<b>Critério 1.1: Escolarização</b> Acesso Frequência Trajetória
<b>Critério 1.2: Aprendizado para todos</b> Garantia de Aprendizado Enfrentamento das Desigualdades

Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

A segunda dimensão trata da gestão dos processos pedagógicos, que produzem respostas às três perguntas síntese de uma proposta pedagógica: o que ensinar, como ensinar e como avaliar. A ação conjunta e harmônica da Secretaria Municipal de Educação e das escolas e creches é necessária para produzir respostas adequadas a essas questões. As características de qualidade dessa dimensão são definidas pela existência de interação e sua forma de organização, o que deve facilitar os processos de ensino nas escolas.

Quadro 2: Critérios e Componentes da Dimensão Gestão Pedagógica

<b>Critério 2.1: O papel do Órgão Central de educação na gestão pedagógica</b> Currículo Municipal Formação Continuada Estágio Probatório do Docente Acompanhamento Pedagógico
<b>Critério 2.2: O papel das escolas na gestão pedagógica</b> Projeto Político Pedagógico (PPP) Práticas docentes Gestão e Liderança Pedagógica

**Fonte:** Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

A terceira dimensão, denominada Planejamento e Gestão Administrativa, dedica-se às características de qualidade do planejamento educacional, que inclui a articulação do Plano Municipal de Educação (PME), o Planejamento Estratégico da SME e os processos administrativos, financeiros e de recursos humanos essenciais para a construção de políticas educacionais.

Quadro 3: Critérios e Componentes da Dimensão Planejamento e Gestão Administrativa

<b>Critério 3.1: Planejamento</b> Plano Municipal de Educação Planejamento Estratégico Planejamento Orçamentário
<b>Critério 3.2: Gestão Administrativa e Financeira</b> Gestão de Recursos Financeiros Gestão de Pessoas
<b>Critério 3.3: Infraestrutura e Recursos Educacionais</b> Infraestrutura Escolar Transporte Escolar Alimentação Escolar
<b>Critério 3.4: Valorização da Carreira dos Profissionais</b> Plano de Carreira

**Fonte:** Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação



A quarta dimensão aborda as características de qualidade associadas à implementação das ações da secretaria em articulação intersetorial com SME de outros municípios, a Secretaria Estadual e o Ministério de Educação. Essas relações e o engajamento são fundamentais, pois leis e regulamentações sozinhas não conseguem promover nem sustentar mudanças em valores, atitudes e práticas.

Quadro 4: Critérios e Componentes da Dimensão Participação, Ações Colaborativas e Controle Social

<p><b>Critério 4.1. Relações democráticas e intersetoriais nas escolas e creches</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Espaços de participação formal da comunidade escolar</li><li>Convivência e integração nas escolas e creches</li><li>Parcerias com a comunidade servida</li><li>Participação de pais e/ou responsáveis nas atividades escolares</li></ul>
<p><b>Critério 4.2. Relações democráticas e intersetoriais no Órgão Central</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias</li><li>Articulação do Órgão Central com os Conselhos Municipais</li></ul>
<p><b>Critério 4.3. Relações intersetoriais no território</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura</li><li>Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente</li><li>Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais</li></ul>
<p><b>Critério 4.4. Relações de colaboração com outras Secretarias e com o Ministério da Educação</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Relações Colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação</li><li>Relações Colaborativas com a Secretaria Estadual de Educação</li><li>Relações Colaborativas com o Ministério da Educação</li></ul>

Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

## 2.4. Características de qualidade da Rede Municipal de Educação

O objetivo último deste Referencial é definir e implementar a metodologia a ser usada para atribuir um conceito avaliativo – “frágil”, “básico”, “adequado” ou “exemplar” – a cada uma das Dimensões. Para isso é necessário atribuir conceitos avaliativos a cada Componente e, em seguida, agregá-los para obter os conceitos dos Critérios e das Dimensões.

Uma análise detalhada mostrou que os Componentes, listados nos quadros 1 a 4, são ainda estruturas muito heterogêneas para a atribuição direta de um único conceito avaliativo. Diante disso, esses Componentes foram divididos em estruturas menores, denominadas no âmbito deste texto como “Aspectos Avaliativos”. Eles formam grupos mais homogêneos das atividades necessárias para a execução das etapas de algum processo de gestão ou para a verificação de insumos ou procedimentos essenciais, ou ainda o registro de dados secundários sobre a rede de

ensino. A categoria de Aspectos Avaliativos agrega atividades consideradas essenciais para uma boa gestão educacional.

Para a especificação dos Aspectos Avaliativos foram usados os conhecimentos consolidados pela pesquisa educacional, ao lado das leis que regem a área e as experiências acumuladas pela interação com as redes municipais. No âmbito do Projeto Melhoria, esse conjunto de conhecimentos foi chamado de Pontos de Alavancagem, que são os fatores determinantes apontados pela literatura para garantir uma educação de qualidade e equidade.

Para definir os Aspectos Avaliativos de cada componente, foram considerados como modelo conceitual inicial os seguintes pontos:

1. Diagnóstico;
2. Implementação;
3. Monitoramento;
4. Resultados.

Figura 2: Modelo teórico do ciclo da política pública



Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

Essas etapas encadeadas no ciclo de políticas públicas garantem a concretização das ações. O diagnóstico é composto de atividades que permitem identificar os problemas a serem equacionados e fundamentam a definição de outras rotinas que, quando implementadas em conjunto, concretizam a ação. Em seguida, há o monitoramento das atividades realizadas e a sistematização dos resultados obtidos.

Nos componentes vistos mais como um processo administrativo do que como uma etapa na implementação de uma política pública, a referência conceitual mais apropriada para organizar as

respectivas atividades é o ciclo PDCA <sup>2</sup> de gestão de processos. Mas, para outros componentes, é mais adequada a linguagem orçamentária, com planejamento, execução e avaliação. No entanto, o modelo acima é suficiente para contemplar todas essas variações.

Veja um exemplo para compreender essas camadas analíticas de avaliação da qualidade. O Componente 2.1B refere-se à Formação Continuada. Os aspectos avaliativos definidos são: Existência e Formulação, Implementação, Resultado, Avaliação. Em seguida, é preciso definir as características de qualidade desses aspectos, ou seja, especificar o conjunto de atividades essenciais observadas na prática. Esse conjunto de características consiste em uma lista de “questões avaliativas” que serão usadas como orientação e referência para a organização do trabalho de campo. As respostas às questões avaliativas são sintetizadas em variáveis que captam, através de um número, as características de qualidade de cada atividade.

No exemplo no aspecto de Existência e Formulação deve-se identificar se há oferta de atividades formativas na Rede Municipal de Educação e se contemplam as necessidades dos profissionais de educação e da aprendizagem das crianças. Em Implementação, verifica-se como as atividades formativas são planejadas, a metodologia, a coerência com os princípios pedagógicos do currículo municipal e com os Projetos Político Pedagógicos das creches e escolas. Em Resultado, são identificados os resultados das ações formativas para a melhoria das práticas docentes. E em Avaliação, busca-se entender se a Rede realiza e utiliza as avaliações junto aos professores para aprimorar as formações e identificar evidências de resultados positivos nas práticas docentes.

Em cada atividade é identificada sua existência ou execução adequada na gestão da SME através da coleta de distintas informações, como entrevistas, sondagens com atores educacionais do município, observação das escolas, conversas com pais e responsáveis, análise de documentos ou na sistematização de dados secundários.

As figuras abaixo sintetizam o processo de atribuição de um conceito à dimensão, constituído de quatro camadas:

Figura 3: Camadas analíticas de avaliação da qualidade



Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

<sup>2</sup> PDCA vem do inglês PLAN - DO - CHECK - ACT ou Adjust. O ciclo PDCA é uma ferramenta de gestão para melhorar processos e a adequada execução do que for planejado. A metodologia sugere a sequência de quatro etapas: Planejar, Desenvolver ou Implementar, Monitorar e Atuar conforme os resultados. Mais informações em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/manual-tecnico-do-ppa-2020-2023.pdf>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

Figura 4: Exemplo de camadas analíticas de avaliação de qualidade em Formação Continuada



Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

Essas sucessivas especificações têm, além da função avaliativa, uma função de indução porque desempenham o papel de estabelecer um modelo de excelência para a rotina da secretaria.

Com esse arcabouço conceitual, definimos o que chamaremos “Avaliação da Qualidade da Rede Educacional”, um processo de avaliação externo da Rede Municipal de Educação feito com base em um referencial de conceitos de qualidade sobre dimensões de gestão consideradas prioritárias pelo Programa Melhoria da Educação e que permite a classificação em diferentes níveis de desempenho: frágil, básico, adequado e exemplar.

## 2.5. Metodologia para atribuição do Conceito de Qualidade aos Componentes

A atribuição do conceito avaliativo da qualidade a cada componente é feita agregando-se a variáveis. O processo de agregação consiste em três etapas, descritas nesta seção nos seus aspectos gerais, e no Apêndice em seus aspectos técnicos.

A primeira etapa consiste na coleta das respostas das questões avaliativas e sua transformação em variáveis. Para isso usa-se a triangulação da percepção de atores-chave do processo educacional para verificar a existência e o funcionamento adequado de estruturas institucionais, como as práticas de gestão ou a existência de insumos. Além do registro dessas percepções, os indicadores educacionais construídos com dados secundários são usados em algumas variáveis.

A segunda etapa consiste em ordenar as atividades em diferentes níveis de dificuldade de concretização. As questões avaliativas e suas variáveis têm uma ordenação natural, consequência da etapa do ciclo das políticas públicas ou do PDCA a que está vinculada cada atividade. As

atividades associadas a etapas mais avançadas desses ciclos fornecem evidências mais fortes da qualidade da gestão da Rede. No entanto, há atividades mais elementares e outras mais complexas dentro de uma mesma etapa do ciclo. As de maior complexidade só se concretizam em Redes com mais maturidade e capacidade de promoção da educação de qualidade e com equidade. Além disso, é comum observar que uma atividade de etapa mais avançada do ciclo ocorra antes de outras, de etapas anteriores.

Por exemplo, é possível distinguir distintos graus de complexidade nas atividades de diagnóstico que se encontram idealmente em etapas iniciais de um ciclo de política pública. Realizar uma conversa entre o gestor escolar e os professores para entender os desafios do envolvimento da escola com as famílias é uma ação de diagnóstico mais elementar do que realizar uma escuta com as mesmas famílias e os estudantes para entender os principais desafios e, assim, empreender as ações mais apropriadas.

Considerando todos estes aspectos, o processo de alocação das variáveis em uma de quatro categorias de dificuldade de concretização consistiu na análise de cada atividade por diferentes especialistas, seguida de um processo de triangulações sucessivas. Cada especialista consultado usou, para definir a ordenação, tanto a etapa do ciclo das políticas públicas ou o PDCA de cada atividade como sua percepção do grau de dificuldade da realização da atividade na prática. Neste processo, as experiências de interação com as redes nos diversos projetos anteriores do Itaú Social foram particularmente úteis. A figura a seguir ilustra o processo.

Figura 5: Ordenação de atividades dos aspectos avaliativos pela etapa do ciclo e dificuldade de observação



Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

A terceira etapa do processo consiste na agregação, para cada município, dos valores de suas variáveis e a atribuição do conceito avaliativo para o componente. Na prática, os municípios terão pontos (ou *scores*) altos e baixos em variáveis de diferentes dificuldades. Portanto, o processo de

agregação das variáveis para a atribuição de conceito deve considerar para cada variável tanto a respectiva categoria de dificuldade como seu efetivo valor observado em cada município.

Uma metáfora ajuda no entendimento. Os pontos atribuídos aos ginastas olímpicos refletem tanto a dificuldade da atividade quanto a excelência da performance. Essas duas dimensões têm definições precisas no manual de atribuição de pontos que os juízes adotam. Para a atribuição do conceito avaliativo do componente ocorre o mesmo. As atividades são classificadas em quatro categorias de dificuldade e a medida de qualidade da gestão educacional reflete quão bem a rede realiza as atividades das diferentes categorias de dificuldade.

O processo para se chegar ao conceito tem muitos detalhes técnicos que estão descritos no Apêndice. A ideia geral, no entanto, pode ser compreendida com a simplificação da atribuição apresentada na próxima imagem. No Quadro 5, o desempenho do município em cada categoria de dificuldade das variáveis foi identificado em dois valores: Alto ou Baixo. Um município que tem valores altos apenas nas variáveis da categoria 1 recebe o conceito de “frágil”. Para receber o conceito de “básico”, é necessário ter pontuação alta tanto na categoria 1 como na 2. O conceito “exemplar” fica reservado apenas para os municípios que tem pontuação alta nas quatro categorias.

Quadro 5: Conceitos do componente segundo a pontuação (*ou score*) das atividades por diferentes categorias de dificuldade

Graus de dificuldade de atividades, do elementar ao mais complexo				
Conceito do Componente	1	2	3	4
Frágil	Alto	Baixo	Baixo	Baixo
Básico	Alto	Alto	Baixo	Baixo
Adequado	Alto	Alto	Alto	Baixo
Exemplar	Alto	Alto	Alto	Alto

Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

Os perfis listados nas linhas da tabela têm completa coerência conceitual, pois as atividades de uma categoria superior só assumem valores altos se as atividades das categorias inferiores já são realizadas adequadamente.

Na prática, entretanto, muitos municípios terão outros perfis diferentes. É necessário definir o conceito que será atribuído àqueles com perfis conceitualmente “incoerentes”. A ideia, implementada na metodologia descrita no Apêndice, consiste em atribuir a cada perfil “incoerente” o conceito do perfil coerente mais próximo.

Para operacionalizar estas três etapas da metodologia são construídos instrumentos e protocolos específicos para coletar as evidências com diferentes atores da gestão educacional. Outras formas

de coletas e informações são usadas para compor as evidências, tais como observação da escola, conversas com pais e responsáveis, análise de documentos e sistematização de dados secundários. Todos esses instrumentos e protocolos são guiados pelo referencial de qualidade definido neste documento, e é feita uma triangulação de evidências de distintas fontes para alcançar conceitos de qualidade na sequência descrita anteriormente. Por isso, nem todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas ou graus de detalhes e especificações. O primeiro problema da análise é definir como agregar as visões dos atores educacionais em uma síntese única para o município. Uma proposta de tratamento desta questão está no Apêndice técnico deste capítulo.

## 2.6. Metodologia para o Conceito de Qualidade nos Critérios

Cada Critério é composto por um conjunto de Componentes distintos, variando entre 2 e 4. De maneira geral, a composição do Critério é definida de forma qualitativa e leva em consideração tanto a configuração do desenvolvimento dos componentes quanto a relevância entre eles. Para sua criação é necessário estabelecer uma regra de relevância entre os componentes, ou seja, determinar se têm um peso igual ou diferente na composição do Critério, conforme a importância para uma determinada política pública.

Como citado na seção anterior, na avaliação da qualidade de gestão da Rede os componentes podem ser alocados em quatro níveis: frágil, básico, adequado ou exemplar. Assim, é denominado por “perfil” o conjunto de níveis ao qual a rede foi alocada, conforme os componentes avaliados no respectivo Critério. O conjunto de possibilidades de configurações ou perfis possíveis é dado por  $4^n$ , onde  $n$  é o número de componentes do respectivo Critério. Como exemplo, apresenta-se o Critério 1.2 Aprendizado para todos, que é composto por 2 componentes e cada um varia em 4 níveis de qualidade. Portanto temos 16 perfis possíveis, como segue:

Quadro 6: Perfis das combinações de níveis de qualidade dos componentes do Critério Aprendizado para Todos (1.2)

Número da Linha	1.2A Aprendizado	1.2B Desigualdades educacionais	Conceito Avaliativo do Critério
1	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Adequado	Frágil
4	Frágil	Exemplar	Frágil
5	Básico	Frágil	Básico
6	Básico	Básico	Básico
7	Básico	Adequado	Básico
8	Básico	Exemplar	Básico
9	Adequado	Frágil	Frágil
10	Adequado	Básico	Básico
11	Adequado	Adequado	Adequado
12	Adequado	Exemplar	Adequado

13	Exemplar	Frágil	Frágil
14	Exemplar	Básico	Básico
15	Exemplar	Adequado	Adequado
16	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis do Critério 1.2 em conceitos avaliativos, como segue:

Quadro 7: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Critério 1.2 Aprendizado para Todos

Nível	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central encontra-se em um nível incipiente em relação à promoção de aprendizagem para todos. Apesar de já ter desenvolvido ações em prol da redução das desigualdades educacionais ou do aprendizado, um dos componentes permanece em nível incipiente, ou seja, ainda se encontra no nível limitado de ações sem intervenções ou formas mais estruturadas de atuação.
<b>Básico</b>	O Órgão Central começa a se estruturar em termos da promoção de aprendizagem para todos e da minimização das desigualdades educacionais. Percebe-se que, no mínimo, a presença de diagnósticos e ações são monitoradas ou acompanhadas pelo Órgão Central. Contudo, o conhecimento construído com essas práticas não é utilizado para intervenções e ainda não há a percepção de unicidade entre os dois temas, ou seja, encontram-se em níveis bem distintos de apropriação pelo Órgão Central.
<b>Adequado</b>	O Órgão Central está se consolidando em termos da promoção de aprendizagem para todos e na minimização das desigualdades educacionais. O Órgão Central diagnostica, monitora e utiliza evidências para promoção de intervenções mais assertivas. No entanto, nem todos os resultados esperados já foram alcançados.
<b>Exemplar</b>	O uso de evidências para garantir a aprendizagem para todos e a minimização das desigualdades educacionais está consolidada na Rede Municipal de Educação. Os componentes são diagnosticados, monitorados e tais dados encontram-se refletidos em ações de intervenção, quando necessário. O trabalho é visto em resultados positivos apontados pelos indicadores educacionais relacionados ao tema.

## Dimensão 1: Gestão dos Resultados Educacionais

Esta dimensão trata do projeto de garantia de resultados educacionais dos estudantes, isto é, sua escolarização e aprendizado, tomados como evidência essencial do sucesso do sistema municipal de educação em garantir o direito à educação, estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF).



A escolarização pode ser desdobrada em três partes: o acesso, a permanência e a trajetória. O acesso se concretiza pela matrícula em uma escola de educação básica, idealmente na idade preconizada na legislação educacional. Esse direito está consagrado no artigo 208 da CF:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

O texto constitucional menciona a idade dos estudantes que devem ter esse direito garantido. Isso criou a necessidade de escolher uma data de referência para o cálculo da idade, processo que recebeu o nome de corte etário. Depois de um longo processo de discussão e questionamentos legais, a data foi fixada em 31 de março, em decisão referendada pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Assim sendo, todas as crianças que em 31 de março de cada ano-calendário tenham quatro anos devem estar matriculadas em uma escola.

Além do acesso, é preciso que cada estudante frequente a escola regularmente, de forma a completar 200 dias letivos de quatro horas, como estabelece o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

1. A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996).

Finalmente, como consequência do acesso e da frequência, cada estudante deve adquirir os conhecimentos e competências estabelecidas pelo Estado como essenciais para a vida pessoal, social e laboral de todos os cidadãos. Cury (2015) mostra como o estabelecimento de objetivos de aprendizagem é uma tarefa necessária para a concretização do direito à educação, mas de difícil consecução, considerando a diversidade e heterogeneidade de nosso país. A necessidade de se estabelecer objetivos de aprendizagem de forma positiva foi colocada na lei do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), nas estratégias 2.1, 3.2 e 3.3:

2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental.

3.2) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino

médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio;

Além do PNE, o Brasil é signatário da Declaração de Incheon, que sintetiza as metas de todas as nações do mundo em relação à educação, usando implicitamente os mesmos resultados de acesso, permanência e aprendizado.

“Assegurar educação de qualidade, inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (UNESCO, 2016)

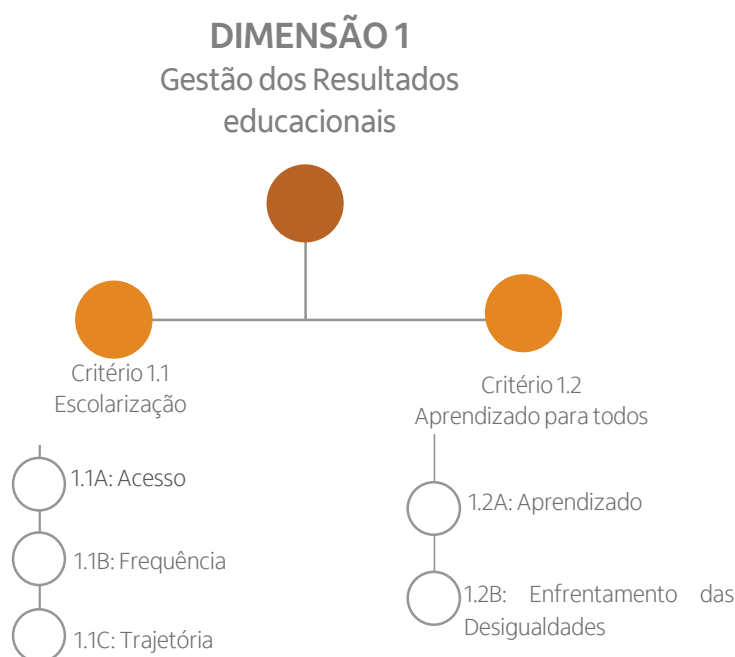
A Declaração estabeleceu a agenda Educação 2030, que confiou à UNESCO liderar, coordenar e ser o ponto focal para a educação no âmbito da coordenação principal dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Para monitorar a qualidade do atendimento escolar nas Redes Municipais de Ensino, este referencial estabelece dois critérios. O primeiro tem três componentes: acesso, permanência e trajetória. Para seu monitoramento, utiliza-se dados secundários (oriundos do Censo Escolar, Censos Demográficos e da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios/PNAD) e dados primários (vindos de questionários e roteiros de entrevistas qualitativas construídos especialmente para este Referencial). Uma limitação difícil de ser contornada é a inexistência de dados ou previsões do número de crianças e adolescentes em cada faixa etária nos municípios. Isso porque o Censo Demográfico é realizado a cada 10 anos, tornando complexas as previsões populacionais ao longo do tempo sem dados atualizados, principalmente para territórios com baixo número de habitantes.

O segundo critério tem dois componentes – aprendizado e enfrentamento das desigualdades (ou equidade) – e seu monitoramento é baseado em sistemas de avaliação externa. O modelo conceitual de acompanhamento dos sistemas municipais deve levar em conta as desigualdades do sistema. Assim, os indicadores escolhidos devem ser monitorados não apenas pelo nível atingido, mas também pelas diferenças de seus valores entre grupos de estudantes segundo situação socioeconômica, sexo, cor/raça, deficiências, pertencimento a quilombolas e residência em área rural.

A imagem a seguir apresenta a estrutura da Dimensão 1, que orienta a organização deste capítulo.

Figura 6: Estrutura Avaliativa da Dimensão 1



**Fonte:** Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

Este capítulo é dedicado aos critérios desta Dimensão e está organizado em duas seções. Cada uma apresenta a justificativa conceitual que fundamenta a escolha dos componentes em que cada Critério é desdobrado.

No final deste capítulo será apresentada a atribuição de conceito a cada Critério, que é obtida agregando-se os conceitos de níveis atribuídos a Componentes formados pela síntese de questões avaliativas. O desenvolvimento desses parâmetros a partir de questões avaliativas é o núcleo da metodologia usada e, por isso, deve ser minuciosamente descrito. O texto dedicado a cada Componente inclui sua definição, a introdução dos aspectos pelos quais será avaliado e as questões avaliativas de referência para compor o instrumento de coleta ou fontes de informação de dados secundários. Finalmente, inclui a descrição do conceito avaliativo de cada Componente.

### Critério 1.1: Escolarização

Este critério é desdobrado em três Componentes, cada um associado a um resultado dos estudantes da Rede Municipal de Ensino para acesso, frequência e trajetória dos estudantes. A descrição de cada Componente apresenta o conceito do resultado educacional que nele é operacionalizado e quais os valores que caracterizam uma situação de qualidade. Ou seja, cada Componente responde às perguntas: o que é acesso de qualidade, o que é frequência de qualidade, o que é trajetória de qualidade. Este juízo de valor deve considerar tanto o indivíduo como a sociedade. No nível individual, evidências de qualidade são, por exemplo, o acesso na idade

correta em uma escola com condições adequadas de funcionamento. No caso da frequência, uma característica almejada é a sua regularidade, já que apenas uma trajetória regular pode ser tomada como evidência de qualidade. No nível social, a qualidade está associada a desigualdades nos valores dos indicadores entre os estudantes de diferentes grupos sociais. Os detalhes desses conceitos são apresentados nas seções seguintes.

## Componente 1.1A: Acesso

### *Definição*

Depois de um debate jurídico acirrado, uma decisão do STF estabeleceu que toda criança brasileira deve estar matriculada em uma escola a partir do ano calendário em que, no dia 31 de março, tiver quatro anos de idade completos. Esta matrícula é a primeira evidência de que o Estado brasileiro lhe garante o direito constitucional à educação (BRASIL, 1988).

A verificação deste direito é feita no Brasil pelo Censo Demográfico e de modo amostral nas regiões metropolitanas brasileiras pela PNAD Contínua. Ambos levantamentos são realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os instrumentos de coleta incluem questões sobre se todas as pessoas dos domicílios frequentam ou já frequentaram a escola, registrando qual etapa e modalidade de ensino, duração, ano ou série. Para aqueles que estão frequentando a escola, também é possível saber se o estabelecimento faz parte da rede pública ou privada.

Os dados coletados são sintetizados na taxa de atendimento escolar, definida como o percentual da população de determinada faixa etária matriculada na escola. A taxa considera se as pessoas estão matriculadas (e não se elas estão frequentando o ano-escolar esperado pela sua idade) e é a primeira evidência da qualidade do atendimento educacional do sistema municipal de educação. A importância do acesso como evidência privilegiada da qualidade do atendimento é consagrada pela lei do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como uma de suas diretrizes a “universalização do atendimento escolar”, e cujas três primeiras metas tratam explicitamente do acesso da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2014).

Este indicador, no entanto, exige o conhecimento do número de habitantes do município com cada uma das idades de 4 a 17 anos, informação que só está disponível nos anos em que o Censo Demográfico é realizado. Embora os gestores de cada município saibam, por meio do Censo Escolar, quantos estudantes de cada idade estão atendidos, não conhecem quantas são as crianças com esta idade residentes no município a cada ano. Para os anos entre os censos, o ideal seria que as secretarias de educação municipais dispusessem de projeções da população dos municípios com idades entre 4 e 5 anos (indicador da demanda por educação infantil), 6 a 10 anos (indicador da demanda por vagas nos anos iniciais do ensino fundamental) e 11 a 14 anos (indicador da demanda por vagas nos anos finais do ensino fundamental). Projeções para populações muito pequenas estão sujeitas a grandes variações, construindo, portanto, estimativas imprecisas sobre o real número de pessoas em uma população<sup>3</sup>. Ainda assim, alguma previsão que permita verificar se há crianças fora da escola é extremamente importante para o planejamento municipal.

---

<sup>3</sup> Para uma discussão sobre a acurácia de projeções demográficas para populações pequenas, ver: Smith, S. K. (1987). Tests of forecast accuracy and bias for county population projections. *Journal of the*

Esse é um desafio importante para as muitas organizações que têm como missão apoiar a gestão municipal da educação. Por isso, o Programa Melhoria empreenderá esforços para que essas projeções sejam realizadas para os municípios em 2021, o que justifica a inclusão dessa taxa como variável da avaliação do Programa Melhoria da Educação.

A duração da jornada escolar é uma informação importante para qualificar o acesso fornecido. A lei exige a oferta de no mínimo quatro horas diárias e o cumprimento dessa exigência é um primeiro indicativo de qualidade. No entanto, esse período ainda é insuficiente para que a escola desenvolva projetos educacionais que permitam o desenvolvimento integral dos estudantes. Por isso, o próprio PNE estabelece na meta 6 que os sistemas educacionais devem ter mais escolas e mais estudantes atendidos em tempo integral, com permanência na escola igual ou superior a sete horas diárias no ano letivo. Há uma vasta literatura mostrando que crianças e adolescentes expostos a mais de quatro horas diárias de instrução têm melhor desempenho em testes de matemática e leitura em relação a estudantes que frequentam a escola pelas quatro horas (MARTINIC & VERGARA, 2007; BELLEI, 2009; LAVY, 2015; LECLERC & MOLL, 2012; RIVKIN & SCHIMAN, 2015). Por consequência, considera-se o reconhecimento e o monitoramento da demanda por ampliação da jornada escolar, assim como o planejamento da expansão da oferta de períodos mais longos, como indicativos de qualidade da gestão municipal.

O fortalecimento das estratégias de promoção da educação inclusiva no Brasil e no mundo exigem do Órgão Central Municipal de Educação ações para garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas e creches do município. Assumindo o conceito amplo de inclusão, no qual todos os estudantes possuem a mesma importância (UNESCO, 2019), é papel da Rede Municipal conhecer ou estimar a demanda por vagas para grupos que historicamente tiveram mais dificuldades para frequentar espaços de educação escolar. No Critério 1.2, quando serão discutidos os aspectos ligados à equidade, esse tema será retomado com mais vigor, porém aqui destaca-se a necessidade de que o Órgão Central atue para garantir o acesso de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas e creches públicas. Ainda existem poucas informações consolidadas e atualizadas a respeito do tamanho dessa demanda nos municípios brasileiros, e por essa razão é necessária a construção de diagnósticos locais que se aproximem desses números.

### *Aspectos Avaliativos*

Aspectos avaliativos definem categorias para as questões que verificam a qualidade do processo usado na Secretaria Municipal para a garantia do acesso dos estudantes. A resposta às perguntas avaliativas fornece as informações necessárias para a atribuição de um conceito avaliativo ao componente. Os aspectos que devem ser considerados para as duas características que definem o acesso – tanto para as vagas quanto para a jornada escolar – são os seguintes:

1. **Diagnóstico:** Composto pelas atividades relacionadas à identificação de problemas e definição das rotinas institucionais necessárias à garantia de vagas para todos e a ampliação da jornada;

---

*American Statistical Association*, 82(400), 991–1003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/01621459.1987.10478528>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

2. **Implementação:** Define as iniciativas concretas da rede municipal para a implementação das rotinas indicadas pelos diagnósticos;
3. **Monitoramento:** Congrega as atividades de coleta os dados, porventura necessários para informar o andamento da implementação. Inclui, em especial, as atividades de informação que subsidiem e facilitem tomada de decisões;
4. **Resultados:** Verifica os resultados concretos do acesso e da jornada no município. Ou seja, verifica se as escolas da Rede Municipal de Educação cumprem a jornada mínima prevista, se a oferta de vagas é suficiente para atender a demanda por etapas obrigatórias e por creche, especialmente para as famílias vulneráveis, e se o município cumpre as metas de atendimento e ampliação da jornada diária.

### *Questões Avaliativas*

Os conceitos das atividades são obtidos com base em questões avaliativas de referência e que guiarão a elaboração de instrumentos de coleta de dados aplicados aos atores educacionais (entrevistas qualitativas com atores-chave da rede de educação) ou através da sistematização de dados secundários quantitativos. Importante observar o duplo papel deste conjunto de questões. Definem as atividades que qualificam o componente e, ao mesmo tempo, captam a percepção da qualidade de sua execução.

Quadro 8: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Acesso (1.1A), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
Diagnóstico	1. O Órgão Central mantém esforços para estimar a necessidade de vagas nas diferentes etapas, segmentos e modalidades que a rede de ensino oferece.	1
Diagnóstico	2. O Órgão Central utiliza informações de diagnósticos para implementar a ampliação da jornada no município para creches e para diferentes etapas, segmentos e modalidades que a rede de ensino oferece.	2
Diagnóstico	3. O Órgão Central utiliza informações da necessidade por acesso escolar para a distribuição e expansão de vagas nas creches e nas diferentes etapas, segmentos e modalidades que a rede de ensino oferece.	2
Implementação	4. Órgão Central faz chamadas públicas para as matrículas, fornecendo informações básicas às famílias nesse momento administrativo da gestão.	1
Implementação	5. O Órgão Central possui critérios para priorizar o atendimento por vagas em creches.	2
Implementação	6. Existem critérios claros e amplamente conhecidos para priorização da oferta de vagas nas creches do município que beneficiam crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3

<b>Implementação</b>	7. Com base no monitoramento da necessidade por vagas, o Órgão Central implementa diferentes ações para garantir o aumento da oferta de matrículas nas diferentes etapas, segmentos e modalidades que a rede de ensino oferece, e priorização de crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Implementação</b>	8. O Órgão Central divulga as estratégias para atingimento das metas do PME em relação às vagas e à ampliação da jornada.	3
<b>Implementação</b>	9. O Órgão Central realiza o ordenamento da Rede Municipal de Educação, interagindo com outras Secretarias da prefeitura para planejar a oferta de ensino obrigatória. Para isso, utiliza análise de expansão de bairros, criação de conjuntos habitacionais, áreas de ocupação desordenada e fluxo migratório.	3
<b>Implementação</b>	10. O Órgão Central, com base no monitoramento da necessidade por ampliação da jornada escolar, implementa diferentes ações para garantir esse aumento em todas as etapas, segmentos e modalidades que a rede de ensino oferta, beneficiando grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Implementação</b>	11. Órgão Central promove diferentes ações para garantir a ampliação da oferta de vagas de creches da Rede Municipal de Educação (convênios, criação de novas unidades etc.) e beneficia grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Implementação</b>	12. Com base no monitoramento da oferta e serviço de creche, o Órgão Central implementa ações para garantir uma boa qualidade nesse serviço.	4
<b>Implementação</b>	13. Com base no monitoramento da qualidade da educação infantil (pré-escola), o Órgão Central implementa ações para garantir uma boa qualidade nesse serviço.	4
<b>Monitoramento</b>	14. O Órgão Central monitora a necessidade por vagas dos municípios, por etapas, segmentos e modalidades da rede de ensino.	3
<b>Monitoramento</b>	15. O Órgão Central monitora a necessidade por ampliação da jornada escolar na Rede Municipal de Educação.	3
<b>Monitoramento</b>	16. O Órgão Central monitora a qualidade da oferta e serviço de creches com base em critérios definidos e compartilhados para a rede.	4
<b>Monitoramento</b>	17. O Órgão Central monitora a qualidade da educação infantil (pré-escola) com base em critérios definidos e compartilhados para a rede.	4

<b>Resultados</b>	18. Todas as escolas da rede municipal cumprem o mínimo da jornada de 4 horas diárias, por 200 dias letivos e 800 horas de trabalho pedagógico anual.	4
<b>Resultados</b>	19. A oferta de vagas é suficiente para atender a demanda por creche de famílias vulneráveis.	4
<b>Resultados</b>	20. A oferta de vagas realizada pelo município é suficiente para atender à necessidade por vagas na pré-escola, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental (considerando o atendimento obrigatório às crianças e jovens de 4 a 14 anos).	4
<b>Resultados</b>	21. O município cumpre as metas de atendimento escolar, conforme estabelecido no planejamento ou no PME, ou atua para ajustar as metas legais à realidade da rede de ensino.	4
<b>Resultados</b>	22. O município cumpre as metas de ampliação da jornada diária, conforme estabelecido no planejamento ou no PME, e atua para ajustar as metas legais à realidade da rede de ensino.	4

### *Conceito avaliativo*

Quadro 9: Conceito de qualidade do Componente Acesso (1.1A)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central faz apenas atividades rotineiras, como a promoção de chamadas públicas para a matrícula, e mantém esforços pouco estruturados para criar estimativas sobre a necessidade de vagas (atendimento) para creches e nas diferentes etapas, segmentos e modalidades que a rede oferta. Esses esforços não se baseiam no uso de diagnósticos ou o uso é feito de forma incipiente.
<b>Básico</b>	Os municípios deste nível já desenvolveram diagnósticos da necessidade por acesso escolar baseados em informações empíricas. Utilizam as informações para distribuição e expansão de vagas e ampliação da jornada escolar em creches e diferentes etapas, segmentos e modalidades que a rede oferta. Os critérios claros para alocação de vagas em creches não necessariamente beneficiam crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência. Ações concretas para enfrentar o problema de oferta de vagas e ampliação da jornada de creches e da educação básica não são evidentes ou são muito incipientes.
<b>Adequado</b>	Além do que é feito pelos municípios classificados nos níveis anteriores, o Órgão Central promove ações concretas para ofertar vagas e realizar a ampliação da jornada de creches e de diferentes etapas, segmentos e modalidades, e beneficia grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência. Há claras evidências de interação com outras secretarias da prefeitura para considerar na



	expansão de rede a dinâmica populacional do município, a criação de conjuntos habitacionais, as áreas de ocupação desordenadas e o fluxo migratório. Existe monitoramento das ações empreendidas, mas mesmo assim a oferta de vagas não é suficiente para atender a demanda por creche, pré-escola ou ensino fundamental. Não há critérios de monitoramento da qualidade de oferta e serviço de creche nem da educação infantil (pré-escola) e, portanto, ações de melhoria podem ser pontuais ou incipientes.
<b>Exemplar</b>	Além do que é feito pelos municípios classificados nos níveis anteriores, o Órgão Central monitora a qualidade da oferta e serviço de creches e educação infantil (pré-escola) com base em critérios definidos e compartilhados com a rede, e implementa ações de melhoria levando em conta esses dados. Como consequência, a Rede Municipal de Educação apresenta resultados positivos. Todas as escolas cumprem a jornada mínima prevista, a oferta de vagas é suficiente para atender a demanda em etapas obrigatórias e por creche para as famílias vulneráveis. O município cumpre as metas de atendimento e de ampliação da jornada diária ou atua para ajustar as metas legais à realidade da rede de ensino.

## Componente 1.1B: Frequência

### *Definição*

O comparecimento à escola é tão importante que está consagrado no artigo 208 da Constituição Federal, que determina aos sistemas educacionais criar formas de verificar o comparecimento de seus estudantes à escola. Segundo essa Carta Magna, compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é ainda mais específica ao atribuir à escola o papel de informar aos pais (conviventes ou não) e a outros responsáveis legais sobre o comparecimento dos estudantes nas escolas (BRASIL, 1996). De tal maneira, em conformidade com a legislação educacional, é esperado que todo o sistema municipal de educação contribua para a coleta, sistematização e divulgação de dados para o monitoramento e a melhoria da frequência escolar no município.

O processo de coleta sistemática desses registros e a definição das suas formas de uso constituem importante evidência da qualidade do atendimento oferecido pelo sistema municipal de educação, uma vez que a infrequência escolar está associada a componentes como a regularidade da trajetória, o rendimento e o desempenho escolar. Sobre o rendimento, para ser considerado aprovado em um ano letivo o estudante deve apresentar o mínimo de 75% de frequência às 800 horas letivas do ensino fundamental e médio e 60% de frequência à pré-escola, conforme os artigos 24 e 31 da LDB, respectivamente (BRASIL, 1996).

Para operacionalizar o monitoramento da frequência, inicialmente cada escola deve registrar as faltas e, em seguida, nos casos de ausências recorrentes, apurar junto à família a razão do não comparecimento à escola, fornecendo as orientações necessárias. Caso persista a infrequência, o sistema municipal deve prover os meios para que o estudante faltoso tenha uma avaliação mais detalhada de sua condição sociofamiliar, realizada em parceria com outros órgãos municipais, além da Educação. Vencidas estas etapas, o Conselho Tutelar deve ser comunicado, conforme estabelece o artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Para o ensino fundamental, etapa em que existem vagas em escolas de educação básica em praticamente todos os municípios, a garantia da frequência escolar implica investir em processos de busca ativa. Eles visam evitar a cristalização de exclusões educacionais que posteriormente são muito difíceis de serem superadas.

Diante disso, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação desenvolveram o “Busca Ativa Escolar”. O programa orienta os municípios sobre como constituir uma rede de profissionais de diferentes áreas (como Educação, Assistência Social e Saúde) para a identificação e registro das crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão, além de definir e avaliar as intervenções mais adequadas de controle e acompanhamento (UNICEF et al., 2017).

O monitoramento é importante porque o aluno infrequente está mais exposto ao risco de abandonar a escola antes da conclusão do ano letivo, não sendo formalmente desvinculado por transferência e, portanto, sem deixar registros de seu rendimento. Um programa de prevenção do abandono escolar tem como insumo básico o perfil de infrequência dos estudantes e a definição das interações com as famílias.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos agregam em categorias as características do sistema municipal que o programa de escolarização deve apresentar para ser qualificado como uma política de qualidade. No caso da frequência, são eles:

1. **Diagnóstico:** Refere-se a atividades do Órgão Central e escolas para a coleta de informações sobre frequência escolar. Inclui, portanto, atividades de uso de materiais com orientações e diretrizes para os processos de registro e busca ativa a ser realizado pela gestão escolar;
2. **Implementação:** Registra ações concretas da rede municipal para realizar as mudanças indicadas pelo diagnóstico. Verifica a existência e as características dos processos de busca ativa, descreve a interação com outras instituições (como Conselho Tutelar, órgãos da Saúde e Assistência Social), identifica ações de incentivo para frequência e permanência, avalia a assistência à saúde da população escolar como meio de diminuir a infrequência e o abandono escolar;
3. **Resultados:** Avalia os resultados escolares diretamente associados à frequência.

### Questões Avaliativas

Neste componente são utilizadas perguntas avaliativas que informam sobre a qualidade das atividades do Órgão Central em relação à garantia da frequência dos estudantes.

Quadro 10: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Frequência (1.1B), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
Diagnóstico	1. O Órgão Central disponibiliza às escolas orientações de como identificar e atuar nos casos de infrequência escolar.	2
Diagnóstico	2. O Órgão Central reúne os registros de frequência escolar dos alunos de todas as escolas e creches e sistematiza ou consolida os dados para acompanhamento constante.	2
Diagnóstico	3. O Órgão Central disponibiliza regularmente informações sobre a frequência escolar dos alunos aos conselhos municipais.	2
Diagnóstico	4. O Órgão Central analisa constantemente, junto às escolas, a frequência escolar dos alunos matriculados na Rede Municipal de Educação.	2
Implementação	5. A escola identifica e entra em contato com a família ou responsável do aluno infrequente.	2
Implementação	6. Há envolvimento dos professores com o desafio de frequência dos estudantes.	2
Implementação	7. Existem protocolos na escola para acompanhamento da frequência dos alunos que são seguidos rigorosamente.	3
Implementação	8. Existem pessoas de referência na escola para acompanhar a frequência dos alunos.	3
Implementação	9. O Órgão Central possui programas ou ações para melhorar a frequência escolar, priorizando crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
Implementação	10. O Órgão Central possui iniciativas para manter frequentes as crianças em idade correspondente à creche, priorizando aquelas de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
Implementação	11. O Órgão Central possui programas ou ações para resgatar crianças e adolescentes que estão fora da escola.	3
Implementação	12. O Órgão Central mantém articulação com o Conselho Tutelar, órgãos da saúde e da assistência social visando apoiar a permanência de crianças e jovens em creches ou escolas.	4

<b>Resultados</b>	13. Mais de 80% dos professores afirmam perguntar o motivo da ausência de algum aluno aos demais estudantes da sala.	4
<b>Resultados</b>	14. Mais de 95% das crianças matriculadas na pré-escola frequentam regularmente as aulas.	4
<b>Resultados</b>	15. Mais de 95% das crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental frequentam regularmente as aulas.	4
<b>Resultados</b>	16. Mais de 95% das crianças matriculadas nos anos finais do ensino fundamental frequentam regularmente as aulas.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 11: Conceito de Qualidade do Componente Frequência (1.1B)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central não registra a frequência escolar dos alunos de todas as escolas e creches, impossibilitando o acompanhamento sistemático na rede de ensino. As escolas não recebem orientações sobre como identificar e atuar nos casos de infrequência escolar. As demais ações de implementação para lidar com as faltas dos estudantes podem ser praticadas, mas de maneira incipiente.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central reúne os registros de frequência escolar dos alunos de todas as escolas e creches e os consolida para acompanhamento sistemático. Além disso, rotineiramente disponibiliza informações sobre a frequência dos estudantes aos conselhos municipais e os analisa com as escolas. As equipes da rede municipal recebem orientações sobre como identificar e atuar nos casos de infrequência escolar, entram em contato com os responsáveis dos alunos, e os professores participam do esforço de monitorar a frequência da turma. Porém, programas ou ações mais estruturadas priorizando a redução da infrequência de crianças em creches e educação básica não são implementados ou são muito incipientes.
<b>Adequado</b>	Além de realizar as ações indicadas nos níveis anteriores, os municípios têm programas focados na melhoria da frequência escolar que priorizam grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência. O Órgão Central tem iniciativas para resgatar crianças e adolescentes que estão fora da escola e nas instituições de ensino há pessoas encarregadas de acompanhar a frequência dos alunos seguindo protocolos rigorosamente.

<b>Exemplar</b>	Além do que é feito pelos municípios classificados nos níveis anteriores, o Órgão Central mantém articulação com o Conselho Tutelar, órgãos da Saúde e da Assistência Social visando apoiar a permanência dos estudantes. Como resultado, mais de 95% das crianças e adolescentes matriculadas na pré-escola e no ensino fundamental frequentam regularmente creches e escolas.
-----------------	---

## Componente 1.1C: Trajetória

### *Definição*

A trajetória escolar de um estudante consiste na associação entre a sua idade em 31 de março, o ano escolar em que está matriculado e o resultado obtido. O sucesso ou insucesso do estudante é verificado pela sua matrícula em ano-escolar posterior, e o sucesso pode ser definido como o “processo pelo qual alunos percorrem os anos escolares em progressão crescente [...]” (GATTI, 2010).

O direito à educação só está atendido completamente quando o estudante tem uma trajetória regular, ou seja, com sucesso escolar entre 4 e 17 anos. O monitoramento das trajetórias é possível desde 2007, quando o Censo Escolar passou a coletar dados desagregados, por estudante. Hoje os sistemas municipais de ensino têm à sua disposição a síntese da trajetória de cada um e uma importante evidência da qualidade do atendimento é o uso desses dados no planejamento educacional.

Os aspectos básicos da trajetória escolar são descritos por indicadores de rendimento e de fluxo. Para o rendimento, o sucesso ou o fracasso de cada aluno ao final do ano letivo é registrado em três situações possíveis:

- Aprovação: o aluno conclui o ano escolar com sucesso e está apto a se matricular na próxima etapa no ano seguinte;
- Reprovação: o aluno não obtém êxito na conclusão do ano letivo e, portanto, não está apto a se matricular na próxima etapa no ano seguinte;
- Abandono: o aluno deixa de frequentar a escola antes do encerramento do ano letivo.

Os indicadores de fluxo escolar, por sua vez, informam sobre o percurso acadêmico do estudante entre os níveis ou etapas de ensino. No próximo ano letivo, o estudante pode estar em uma das três possíveis situações:

- Repetência: matriculado no mesmo ano escolar cursado anteriormente;
- Promoção: matriculado em ano escolar subsequente ao cursado anteriormente;
- Evasão: não está matriculado em nenhum estabelecimento de ensino da Rede Municipal ou Sistema Municipal de Educação.

Portanto, o insucesso é produzido por reprovação, abandono ou evasão. Não há estudos e tecnologias de análise para dados desagregados de trajetória que orientem e facilitem o trabalho

das Secretarias Municipais de Educação. Para o cálculo dos indicadores de fluxo escolar seriam necessárias informações longitudinais sistematizadas sobre os estudantes no município e conhecer a situação de cada matrícula no ano letivo posterior ao ano-base. Apesar de coletado no Censo Escolar, esse dado não é disponibilizado pelo Inep de forma desagregada ou ao nível da escola. Para os estabelecimentos de ensino, as taxas de aprovação, reprovação e abandono ainda são a forma mais efetiva de acompanhamento da trajetória dos estudantes.

Outro indicador para avaliar a qualidade da trajetória de estudantes da educação básica é a frequência das mudanças para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em um processo conhecido como migração, o estudante deixa de frequentar as turmas seriadas regulares e é matriculado, no ano seguinte ao ano-base, na EJA, sinalizando a exclusão dos estudantes com trajetória irregular ou que apresentem queixas disciplinares. A taxa municipal de migração para a EJA, consolidada pelo Inep e divulgada junto aos demais resultados de fluxo escolar, informa sobre um importante desafio da gestão municipal, que é o de garantir o acesso da população à educação básica na idade adequada.

Outro indicador usado para a análise da trajetória é a distorção idade-série. Essa taxa é calculada pelo Inep e permite acompanhar o percentual de alunos com idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados, ou seja, 2 anos ou mais. Isso ocorre quando o estudante ingressou na escola tardiamente, foi reprovado ou abandonou os estudos e depois retornou à escola.

Por fim, há a taxa de escolarização líquida (TEL), uma síntese da situação educacional do município. Esse indicador é calculado para cada etapa de ensino e definido pela razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para a etapa observada e o tamanho da população residente na mesma faixa etária. Por exemplo: se a pessoa está matriculada no ensino médio com idade correspondente àquela etapa (entre 15 e 17 anos) e não encontrou intercorrências em sua trajetória, o que está associado a níveis também adequados de aprendizado.

O cálculo da TEL é feito com informações disponíveis no Censo Demográfico sobre população de diferentes faixas etárias. Como o Censo é realizado a cada 10 anos, nem sempre o indicador tem como base informações precisas, já que a atualização anual do número de matrículas coletado nas escolas não reflete a população total. Uma solução provisória em discussões entre pesquisadores seria o cálculo de projeções populacionais para os municípios e por faixas etárias correspondentes às etapas de ensino. Há uma iniciativa em andamento do Itaú Social para que essas projeções municipais sejam construídas em 2021, o que justifica a inclusão dessa taxa como variável neste componente.

### *Aspectos Avaliativos*

Para o Componente Trajetória, os aspectos avaliativos são qualificados da seguinte forma:

1. **Diagnóstico:** Neste grupo estão as atividades associadas à elaboração e atualização periódica de relatórios sobre rendimento e fluxo escolar, além de outras taxas, como a distorção idade-série (TDIS). Um bom diagnóstico sobre a trajetória exige a contribuição de atores externos ao Órgão Central da educação, como Conselho Municipal de Educação e Conselho da Criança e do Adolescente;
2. **Implementação:** Avalia o acompanhamento das escolas com problemas mais evidentes de reprovação e abandono, além do apoio aos gestores e professores na construção de

estratégias pedagógicas e administrativas orientadas para a regularidade da trajetória escolar. As atividades de implementação devem ser feitas seguindo dados do Censo Escolar;

3. **Monitoramento:** Verifica a existência de práticas de monitoramento dos indicadores que informam sobre a trajetória escolar (rendimento, fluxo, TDIS etc.), a periodicidade da atualização dos dados, os responsáveis pelo monitoramento e a abrangência das informações utilizadas (em relação às etapas de ensino e estabelecimentos);
4. **Resultados:** Busca maneiras concretas de verificar se a permanência na escola, por meio de uma boa trajetória escolar, está sendo garantida. Para isso, atenta-se para variáveis que medem tanto o rendimento escolar quanto a distorção idade-série como forma de mensuração do fluxo escolar na Rede Municipal de Educação.

### Questões Avaliativas

Quadro 12: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Trajetória (1.1C), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
Diagnóstico	1. O Órgão Central possui diagnósticos sobre rendimento (aprovação, reprovação e abandono) da rede de ensino.	2
Diagnóstico	2. O Órgão Central possui diagnósticos sobre fluxo escolar (repetência, promoção e evasão) da rede de ensino.	2
Diagnóstico	3. Os problemas sobre trajetória escolar são discutidos com o Conselho Municipal de Educação.	2
Diagnóstico	4. O Órgão Central possui diagnósticos sobre taxa de distorção idade-série (TDIS) da rede de ensino.	2
Diagnóstico	5. As informações produzidas sobre a trajetória escolar (relatórios de diagnóstico, resultados dos indicadores de monitoramento, ações de busca ativa etc.) da Rede Municipal de Educação são comunicadas, de forma clara, para as escolas.	3
Diagnóstico	6. Os problemas sobre trajetória escolar são discutidos com o Conselho Municipal de Educação e o Conselho da Criança e do Adolescente.	2
Diagnóstico	7. As informações produzidas sobre a trajetória escolar (relatórios de diagnóstico, resultados dos indicadores de monitoramento, ações de busca ativa etc.) da Rede Municipal de Educação são divulgadas, de forma clara, para comunidade escolar e sociedade civil.	4
Implementação	8. O Órgão Central realiza ações ou projetos de redução da reprovação por etapas, segmentos e modalidades que a rede oferta.	3
Implementação	9. O Órgão Central realiza ações ou projetos de redução do abandono ou evasão por etapas, segmentos e modalidades que a rede oferta.	3

Implementação	10. O Órgão Central realiza ações ou projetos de redução da distorção idade-série por etapas, segmentos e modalidades que a rede oferta.	3
Implementação	11. As ações ou projetos de redução da distorção idade-série são planejados e implementadas com base em dados de monitoramento ou diagnósticos sobre o fluxo escolar da Rede Municipal de Educação.	3
Implementação	12. As ações ou projetos de redução da reprovação são planejadas e implementadas com base em dados de monitoramento ou diagnósticos sobre o rendimento da Rede Municipal de Educação.	3
Implementação	13. As ações ou projetos de redução do abandono ou evasão são planejadas e implementadas com base em dados de monitoramento ou diagnósticos sobre o fluxo escolar da Rede Municipal de Educação.	3
Implementação	14. As ações ou projetos de redução do abandono, evasão ou reprovação e distorção idade-série são planejadas e implementadas em articulação e participação da comunidade escolar, Conselho Municipal de Educação e Conselho da Criança e do Adolescente.	4
Monitoramento	15. Existem rotinas de monitoramento dos indicadores de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) da Rede Municipal de Educação.	2
Monitoramento	16. Existem rotinas de monitoramento dos indicadores de fluxo escolar (repetência, promoção e evasão) da Rede Municipal de Educação.	2
Monitoramento	17. Existem rotinas de monitoramento da taxa de distorção idade-série (TDIS) da Rede Municipal de Educação.	2
Resultados	18. Taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental é $\geq 98,7\%$ .	4
Resultados	19. Taxa de aprovação nos anos finais do ensino fundamental é $\geq 93,8\%$ .	4
Resultados	20. Taxa de distorção idade-série (TDIS) dos anos iniciais do ensino fundamental é $\leq 3,2\%$ .	4
Resultados	21. Taxa de distorção idade-série (TDIS) dos anos finais do ensino fundamental $\leq 16,9\%$ .	4
Resultados	22. O percentual de estudantes com trajetória regular é maior $\geq 65\%$	4
Resultados	23. Taxa de migração para EJA dos estudantes do ensino fundamental é $\leq 0,2$ .	4
Resultados	24. O município cumpre as metas da Taxa de Escolarização Líquida, conforme estabelecido no planejamento ou no PME.	4

Quadro 13: Conceito de Qualidade do Componente Trajetória (1.1C)



### Conceito Avaliativo

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central não possui diagnósticos de rendimento (aprovação, reprovação e abandono), fluxo escolar (repetência, promoção e evasão) e taxa de distorção idade-série (TDIS) da Rede Municipal de Educação. As demais ações de implementação podem estar sendo desenhadas, mas de maneira incipiente.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central realiza diagnósticos sobre rendimento, fluxo e taxa de distorção idade-série e discute sobre esses itens com órgãos como o Conselho Municipal de Educação e o Conselho da Criança e do Adolescente. Além disso, possui rotinas de monitoramento dos indicadores de rendimento de ensino (aprovação, reprovação e abandono), fluxo escolar (repetência, promoção e evasão) e taxa de distorção idade-série (TDIS) da Rede Municipal de Educação. As demais ações de implementação de programas podem estar sendo empreendidas, mas de maneira incipiente.
<b>Adequado</b>	Além de realizar as práticas citadas nos níveis anteriores, o Órgão Central implementa ações concretas de redução de reprovação, abandono, evasão e distorção idade-série planejadas com base em dados do monitoramento ou diagnósticos sobre os temas. Além disso, as informações obtidas nas atividades de diagnóstico e no monitoramento das ações sobre a trajetória escolar (relatórios de diagnóstico, resultados dos indicadores de monitoramento, ações de busca ativa etc.) da Rede Municipal de Educação são divulgadas de forma clara para as escolas, mas não necessariamente para a comunidade escolar e a sociedade civil.
<b>Exemplar</b>	O Órgão Central, além de implementar as atividades que caracterizam os níveis anteriores, planeja e implementa as ações ou projetos de redução do abandono, evasão, reprovação ou distorção idade-série em articulação e participação da comunidade escolar, do Conselho Municipal de Educação e do Conselho da Criança e do Adolescente. Também divulga, de forma clara, informações sobre a trajetória escolar para comunidade escolar e sociedade civil. A rede apresenta como resultados: taxa de aprovação nos anos iniciais do ensino fundamental maior ou igual a 98,7%, taxa de aprovação nos anos finais do ensino fundamental maior ou igual a 93,8%, taxa de distorção idade-série (TDIS) dos anos iniciais do ensino fundamental menor ou igual a 3,2%, taxa de distorção idade-série (TDIS) dos anos finais do ensino fundamental menor ou igual a 16,9%, taxa de migração do ensino fundamental para EJA menor ou igual a 0,2, percentual de estudantes com trajetória regular maior de 65%. O município cumpre as metas da taxa de escolarização líquida, conforme estabelecido no planejamento ou no PME.

## Definição de Qualidade do Índice do Critério 1.1: Escolarização

O Critério Escolarização é composto por 3 Componentes: Acesso, Frequência e Trajetória. Como visto nas seções anteriores, a medida de qualidade dos Componentes é descrita em uma escala de 4 níveis de conceitos de qualidade (frágil, básico, adequado e exemplar).

Para mapearmos as combinações dos níveis dos Componentes em que as Redes Municipais poderiam ser alocadas, foram criados todos os perfis possíveis entre os níveis de cada Componente e seus conceitos de qualidade, totalizando 64 possibilidades.

Em cada um dos perfis, foi possível classificá-los também em 4 Categorias Avaliativas: frágil, básico, adequado e exemplar, denominadas neste trabalho por Rubricas Avaliativas. A classificação dos perfis em Rubricas Avaliativas levou em consideração sobretudo a interpretação dos níveis de cada Componente.

Os três Componentes possuem o mesmo grau de importância no critério, contudo há uma relação de dependência entre eles. Considera-se uma sequência lógica, em que primeiro é preciso garantir acesso, depois a frequência e, logo após, uma trajetória regular. Com essa interpretação, os perfis de combinação de níveis dos Componentes que integram o Critério 1.1, bem como a classificação em rubricas, são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 14: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 1.1

Número da linha	1.1A Acesso	1.1B Frequência	1.1C Trajetória	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Básico	Frágil	Frágil
4	Básico	Frágil	Frágil	Frágil
5	Frágil	Frágil	Adequado	Frágil
6	Frágil	Básico	Básico	Frágil
7	Frágil	Adequado	Frágil	Frágil
8	Básico	Frágil	Básico	Frágil
9	Básico	Básico	Frágil	Frágil
10	Adequado	Frágil	Frágil	Frágil
11	Frágil	Frágil	Exemplar	Frágil
12	Frágil	Básico	Adequado	Básico
13	Frágil	Adequado	Básico	Básico
14	Frágil	Exemplar	Frágil	Frágil
15	Básico	Frágil	Adequado	Frágil
16	Básico	Básico	Básico	Básico
17	Básico	Adequado	Frágil	Frágil
18	Adequado	Frágil	Básico	Frágil
19	Adequado	Básico	Frágil	Frágil
20	Exemplar	Frágil	Frágil	Frágil
21	Frágil	Básico	Exemplar	Básico
22	Frágil	Adequado	Adequado	Básico
23	Frágil	Exemplar	Básico	Básico

Número da linha	1.1A Acesso	1.1B Frequência	1.1C Trajetória	Nível da rubrica
24	Básico	Frágil	Exemplar	Frágil
25	Básico	Básico	Adequado	Básico
26	Básico	Adequado	Básico	Básico
27	Básico	Exemplar	Frágil	Básico
28	Adequado	Frágil	Adequado	Básico
29	Adequado	Básico	Básico	Básico
30	Adequado	Adequado	Frágil	Básico
31	Exemplar	Frágil	Básico	Básico
32	Exemplar	Básico	Frágil	Básico
33	Frágil	Adequado	Exemplar	Básico
34	Frágil	Exemplar	Adequado	Básico
35	Básico	Básico	Exemplar	Básico
36	Básico	Adequado	Adequado	Básico
37	Básico	Exemplar	Básico	Básico
38	Adequado	Frágil	Exemplar	Básico
39	Adequado	Básico	Adequado	Básico
40	Adequado	Adequado	Básico	Básico
41	Adequado	Exemplar	Frágil	Básico
42	Exemplar	Frágil	Adequado	Básico
43	Exemplar	Básico	Básico	Básico
44	Exemplar	Adequado	Frágil	Básico
45	Frágil	Exemplar	Exemplar	Básico
46	Básico	Adequado	Exemplar	Adequado
47	Básico	Exemplar	Adequado	Adequado
48	Adequado	Básico	Exemplar	Adequado
49	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
50	Adequado	Exemplar	Básico	Adequado
51	Exemplar	Frágil	Exemplar	Básico
52	Exemplar	Básico	Adequado	Adequado
53	Exemplar	Adequado	Básico	Adequado
54	Exemplar	Exemplar	Frágil	Básico
55	Básico	Exemplar	Exemplar	Adequado
56	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
57	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
58	Exemplar	Básico	Exemplar	Adequado
59	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
60	Exemplar	Exemplar	Básico	Adequado
61	Adequado	Exemplar	Exemplar	Exemplar
62	Exemplar	Adequado	Exemplar	Exemplar
63	Exemplar	Exemplar	Adequado	Exemplar
64	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 15: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério 1.1

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central encontra-se em um nível incipiente no que se refere ao uso de evidências para apoiar na promoção do direito à educação em termos de acesso, frequência e trajetória. Um ou mais desses componentes encontram-se no nível frágil, ou seja, ainda estão estruturando a sistematização de dados. Algumas vezes pode haver componentes da tríade (acesso, frequência e trajetória) em que o Órgão Central já detenha uma rotina de registro e de realização de diagnósticos. Entretanto, nem sempre esse trabalho culmina na utilização das informações para a tomada de decisões na Rede Municipal de Educação.
<b>Básico</b>	O Órgão Central começa a se estruturar em termos da qualidade do acesso, permanência e trajetória. Percebe-se o início do desenvolvimento desses componentes. Contudo, ainda não há a percepção de unicidade entre os três temas, ou seja, encontram-se em níveis bem distintos de apropriação pelo Órgão Central. É possível observar que enquanto alguns estão em momentos iniciais, com registros ou diagnósticos básicos apenas, por exemplo, outros já são utilizados e apresentam bons resultados.
<b>Adequado</b>	O Órgão Central está se consolidando em termos da qualidade do acesso, permanência e trajetória, e o uso de evidências para tomar decisões parece incorporado à rotina. Há ações específicas para lidar com a redução das desigualdades em pelo menos dois componentes. Os três componentes parecem ser trabalhados de maneira conjunta, embora ainda sejam poucos os casos com níveis de registro, diagnóstico ou monitoramento básico.
<b>Exemplar</b>	O uso de evidências para garantir qualidade do acesso, permanência e trajetória pelo Órgão Central está consolidada na Rede Municipal de Educação. O acesso, a frequência e a trajetória dos estudantes são registrados e monitorados, e os dados são utilizados para a tomada de decisões nas políticas. A tríade é trabalhada de maneira conjunta, promovendo maior controle na garantia do direito à educação. Essa boa gestão de dados encontra-se refletida nos resultados de indicadores relacionados ao tema.

## Critério 1.2: Aprendizado para todos

O artigo 205 da Constituição é explícito ao afirmar que o objetivo da educação é garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), o que só é possível com o aprendizado dos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a incorporação de atitudes e valores exigidas pelas três dimensões da vida incluídas no texto legal. Com este entendimento, o acesso, a frequência e uma trajetória regular são condições necessárias, mas o direito só será garantido se de fato contemplar o direito de aprender.

A inclusão e a equidade são dimensões essenciais da qualidade de um projeto educacional, em que os aprendizados devem ser adquiridos por todos e não apenas por alguns grupos sociais. A qualidade de um projeto educacional não se resume à universalidade do acesso, ao aprendizado de alguns poucos estudantes e menos ainda à média dos pontos de alguns estudantes em testes de múltipla escolha.

A Agenda 2030 (ONU, 2015), documento da Organização das Nações Unidas (ONU) assinado em 2015 pelos representantes de seus estados-membros, propõe um plano de ação universal para o desenvolvimento sustentável tomando a erradicação da pobreza como seu desafio principal. A educação é contemplada no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que preconiza uma “educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos”, definindo que os objetivos de inclusão, equidade e aprendizado são essenciais e inseparáveis. Não há qualidade na ausência de um deles.

## Componente 1.2A: Garantia de Aprendizado

### *Definição*

A concretização do direito de aprender exige uma resposta à questão: quais aprendizados devem ser incluídos na definição do direito à educação, como um direito social? Todos os países do mundo respondem a essa pergunta com normas legais para a construção do currículo das escolas de educação básica.

Nas duas últimas décadas, essa discussão ocorreu de forma muito acentuada com a mudança simbólica do milênio e de um novo século. Há vários materiais produzidos, e o mais recente e particularmente influente foi feito pela OCDE, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, na sigla em inglês), como forma de orientar a elaboração dos testes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês). O PISA avalia os estudantes em vias de concluir sua formação escolar básica quanto ao desenvolvimento de competências-chave necessárias para garantir a vida plena em sociedade (OECD, 2005).

De acordo com as competências do PISA, todos os cidadãos devem ser capazes de mobilizar e construir a sua vida cotidiana, conhecimentos, habilidades e cidadania, atitudes, valores e cultura. Tais conceitos receberam as seguintes definições (BRASIL, 2017; OECD, 2002):

- i) Conhecimento é o entendimento teórico e prático de um assunto;
- ii) Habilidade refere-se à capacidade de uma pessoa executar um procedimento para completar uma tarefa prática, cognitiva ou socioemocional;
- iii) Cidadania engloba os princípios e crenças que influenciam escolhas, julgamentos, comportamentos e ações de uma pessoa na sua participação laboral e social. A competência, portanto, é a capacidade de responder com sucesso a demandas cotidianas (nas relações sociais, de trabalho etc.), mobilizando conhecimentos adquiridos, diferentes tipos de habilidade, atitudes e valores.

Definidas essas três categorias de aprendizado, é necessário especificar mais objetivamente cada uma delas. Isso foi feito no Brasil por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, após longo debate, estabelece dez competências gerais que sintetizam os objetivos educacionais da educação básica (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018).

Porém, mesmo antes dessa formalização, o Plano Nacional de Educação (PNE) já vislumbrava a melhoria da aprendizagem no país como parte uma das suas vinte metas (BRASIL, 2014). A Meta 7 do PNE define a expectativa de crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para todas as etapas de ensino até 2024. O índice se propõe a medir a qualidade da educação com base em dados de fluxo e desempenho escolares (SOARES; XAVIER, 2013) medidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na forma atual, o Saeb existe desde 1995 e usa uma especificação dos aprendizados essenciais consagrada em suas matrizes de avaliação. Estas matrizes não são expressões completas da BNCC, mas aproximações usadas para um monitoramento geral. Os testes do Saeb incluem questões de múltipla escolha e consideram apenas o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Assim sendo, os dados existentes são limitados, mas adequados e úteis para evidenciar problemas de aprendizado. O conhecimento e uso dessas informações é uma expressão importante da qualidade de uma Rede Municipal de Educação.

Desde 2005 e a cada dois anos, cada município brasileiro tem o retrato sobre o desempenho de seus estudantes por meio da Prova Brasil e do Saeb, em que são sintetizados vários indicadores. Soares (2009) propôs uma medida que estabelece uma gradação de quatro níveis de proficiência calculada a partir desses resultados: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Assume-se que o indicador mais útil pedagogicamente é aquele que considera o percentual de estudantes em cada um desses (ou outros) quatro níveis. Estes percentuais indicam para as escolas quantos dos seus estudantes precisam de intervenções pedagógicas do tipo: recuperação, extensão, aprofundamento e desafio.

Além da avaliação dos últimos anos dos três ciclos da educação básica (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), desde 2013 existe a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que passa a ser identificada a partir de 2019 como Saeb. A previsão era de que essa avaliação fosse realizada com as turmas de 2º ano do ensino fundamental, como estabelece a BNCC. Acompanhar o desempenho dos estudantes em processo de alfabetização, apoiando os estabelecimentos de ensino que apresentarem resultados mais desafiadores também é uma estratégia possível dos municípios para a melhora da qualidade do aprendizado dos estudantes.

Os resultados obtidos com as avaliações só serão úteis se forem traduzidos em comandos pedagógicos. Isso é feito construindo-se para cada avaliação o respectivo mapa de itens, o que está disponível nos relatórios produzidos pelo Inep. No entanto, são orientações gerais que precisam ser apresentadas e discutidas com os professores em atividades de formação continuada para viabilizar a implementação de estratégias pedagógicas que de fato se reflitam em aprendizagem dos estudantes.

Recentemente foi possível definir uma distribuição esperada para o desempenho dos estudantes brasileiros nos testes da Prova Brasil em um indicador sintético da qualidade da educação (SOARES; CASTILHO; ERNICA, 2019). No entanto, por estar citado na lei do PNE, o indicador mais importante é o Ideb, quociente da média padronizada dos resultados de Língua Portuguesa e Matemática de estudantes em cada município. Esta média é modulada pela média da taxa de reprovação, de forma que municípios com alta taxa são penalizados. O Ideb tornou-se a bússola da educação básica brasileira e, portanto, cada sistema municipal deve ser avaliado por ele. Uma análise do Ideb feita por Soares e Xavier (2013) permite atribuir um conceito a cada valor do Ideb.

Depois de 15 anos de uso, várias limitações do Ideb tornaram-se evidentes, indicando a necessidade de outros indicadores. Portanto, é papel da Rede Municipal de Educação conhecer o Ideb para todas as escolas, mas, de maneira complementar, é fundamental conhecer, levantar e atualizar informações que possam explicar o seu valor.

### Aspectos avaliativos

O processo de gestão do uso das medidas de aprendizado pode ser dividido em atividades de diagnóstico, apoio às escolas, monitoramento desses apoios e registro dos resultados finais. Cada uma dessas etapas são transformadas em um aspecto de avaliação para compor o conceito do Componente Aprendizado. Veja só:

1. **Diagnóstico:** Os dados são usados para a construção de diagnóstico com base no Saeb (ou outros sistemas de avaliação) para o município e para todos os estabelecimentos e etapas de ensino (incluindo a alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental). Esses relatórios devem apresentar, além de medidas sintéticas como o Ideb, indicadores contextuais escolares e a distribuição dos estudantes conforme desempenho, grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência;
2. **Implementação:** Contempla a existência de ações de apoio individualizado às escolas, conforme necessidades apontadas pelos resultados das avaliações externas e do Ideb, como a elaboração de materiais ou realização de cursos de formação continuada para apoiar gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas. A comunicação com escolas e a sociedade é uma atividade na promoção de trajetórias regulares;
3. **Monitoramento:** Avalia a existência de práticas de identificação de necessidades particulares em cada escola, analisando indicadores de aprendizado e a realização de acompanhamento dos resultados de escolas com desempenho abaixo da média, grande concentração de estudantes com baixos níveis de proficiência e elevados níveis de reprovação;
4. **Resultados:** Avalia o cumprimento das metas do Ideb estabelecidas bianualmente para o município e o percentual de estudantes alfabetizados até o 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, e se as ações implementadas são aceitas positivamente pelas escolas.

### Questões Avaliativas

Quadro 16: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Garantia de Aprendizado (1.2A), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspecto	Questão	Ordem
Diagnóstico	1. O Órgão Central divulga os resultados de desempenho de todos os estabelecimentos de ensino da educação básica regular e outros indicadores contextuais escolares produzidos por avaliações externas.	2
Diagnóstico	2. O Órgão Central realiza diagnóstico dos indicadores de desempenho calculados a partir de dados do Saeb (ou de outros sistemas de avaliação) por etapas, segmentos e modalidades da educação básica do município.	2
Diagnóstico	3. O Órgão Central identifica as necessidades particulares de cada escola com base na análise dos indicadores de aprendizado.	2

<b>Diagnóstico</b>	4. O Órgão Central realiza diagnóstico dos indicadores de desempenho calculados a partir de dados do Saeb (ou de outros sistemas de avaliação) por etapas, segmentos e modalidades da educação básica, priorizando o diagnóstico para grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Diagnóstico</b>	5. O Órgão Central identifica as necessidades particulares de cada escola a partir de análise dos indicadores de aprendizado, com foco especial para crianças de grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Diagnóstico</b>	6. O Órgão Central divulga os relatórios com os resultados do desempenho dos estudantes com linguagem clara e acessível para a sociedade civil.	3
<b>Implementação</b>	7. Existe uma equipe do Órgão Central que considera os resultados das avaliações externas nas ações de acompanhamento pedagógico das escolas.	2
<b>Implementação</b>	8. As ações implementadas pelo Órgão Central para a melhoria dos indicadores de aprendizado são bem avaliadas pelas escolas.	3
<b>Implementação</b>	9. O Órgão Central utiliza periodicamente dados de aprendizado do Saeb ou outras avaliações externas (estaduais ou municipais) para orientar ações pedagógicas das escolas de estudantes com baixos níveis de proficiência e grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Implementação</b>	10. O Órgão Central elabora materiais para apoiar gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas que visem a melhoria do aprendizado dos estudantes com baixos níveis de proficiência e de grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Implementação</b>	11. O Órgão Central realiza, com base nos resultados das avaliações externas ou Ideb, formação continuada para apoiar gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas que visem a melhoria do aprendizado dos estudantes.	3
<b>Implementação</b>	12. As ações do Órgão Central para a melhoria dos indicadores de aprendizado de estudantes com baixo desempenho e de grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência são bem avaliadas pelas escolas.	4
<b>Monitoramento</b>	13. O Órgão Central realiza o acompanhamento dos resultados de escolas com concentração de estudantes com baixos níveis de proficiência e de grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Monitoramento</b>	14. O Órgão Central realiza o acompanhamento dos resultados de escolas com elevados níveis de reprovação e de grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3



<b>Monitoramento</b>	15. O Órgão Central monitora a implementação das intervenções corretivas e ações pedagógicas das escolas para a melhoria dos indicadores de aprendizado da educação básica.	3
<b>Monitoramento</b>	16. O Órgão Central monitora a implementação das intervenções corretivas e ações pedagógicas das escolas para a melhoria dos indicadores de aprendizado de estudantes de baixo desempenho e de grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	4
<b>Resultados</b>	17. A rede de ensino cumpriu as duas últimas metas bianuais do Ideb para a Rede Municipal de Educação – 4ª série/5º ano.	4
<b>Resultados</b>	18. A rede de ensino cumpriu duas últimas metas bianuais do Ideb para a Rede Municipal de Educação – 8ª série/9º ano.	4
<b>Resultados</b>	19. A rede apresenta 70% de estudantes do 5º ano do ensino fundamental no nível adequado de Língua Portuguesa.	4
<b>Resultados</b>	20. A rede apresenta 70% de estudantes do 9º ano do ensino fundamental no nível adequado de Língua Portuguesa.	4
<b>Resultados</b>	21. A rede apresenta 70% de estudantes do 5º ano do ensino fundamental no nível adequado em Matemática	4
<b>Resultados</b>	22. A rede apresenta 70% de estudantes do 9º ano do ensino fundamental no nível adequado em Matemática	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 17: Conceito de qualidade do Componente de Aprendizado (1.2A)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central não realiza diagnósticos dos indicadores de desempenho calculados a partir de dados do Saeb (ou de outros sistemas de avaliação) por etapas, segmentos e modalidades da educação básica, nem divulga os resultados de desempenho de todos os estabelecimentos de ensino e outros indicadores contextuais escolares produzidos por avaliações. Desta forma, os resultados não são usados para planejar ações.
<b>Básico</b>	O Órgão Central realiza diagnósticos dos indicadores de desempenho com base nos dados do Saeb (ou de outros sistemas de avaliação) por etapas, segmentos e modalidades da educação básica e divulga os resultados para as unidades escolares. Esses dados identificam as necessidades específicas de cada escola e são usados na gestão. Existe uma equipe do Órgão Central que também utiliza os resultados das avaliações externas nas ações de acompanhamento pedagógico das escolas, no entanto ainda são incipientes as ações que priorizam estudantes com baixo desempenho e os grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.
<b>Adequado</b>	O Órgão Central, além das atividades que caracterizam os níveis anteriores, realiza diagnóstico dos indicadores de desempenho calculados a partir de

Conceito de Qualidade	Descrição
	dados do Saeb (ou de outros sistemas de avaliação), divulga os resultados para a sociedade civil com linguagem clara e acessível, monitora periodicamente essas informações e identifica as necessidades, com atenção às escolas com grande concentração de estudantes com baixos níveis de proficiência, elevados níveis de reprovação e grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência de todas as etapas, segmentos e modalidades da educação básica. O Órgão Central utiliza os diagnósticos e monitoramentos para planejar e implementar ações, como a formação continuada para apoiar gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas e intervenções corretivas conforme a necessidade das escolas. O Órgão Central também monitora a implementação dessas intervenções corretivas para a melhoria dos indicadores de aprendizado por etapas, segmentos e modalidades da educação básica. Além disso, estas práticas são bem avaliadas pelas escolas.
Exemplar	O Órgão Central, além de implementar as atividades que caracterizam os níveis anteriores, monitora a implementação das intervenções corretivas e ações pedagógicas das escolas para a melhoria dos indicadores de aprendizado de estudantes de baixo desempenho e de grupos vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência. Com o conjunto de ações, a rede tem como resultados o cumprimento das duas últimas metas bianuais do Ideb para a Rede Municipal de Educação (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano) e apresenta 70% dos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental no nível adequado em Língua Portuguesa e Matemática.

## Componente 1.2B: Enfrentamento das Desigualdades

### *Definição*

Como dito, o direito à educação, que deve ser garantido a todos os cidadãos, se concretiza no direito de aprender. É papel do Órgão Central municipal da educação desenvolver ações que visem garantir que o acesso, a permanência, a trajetória regular e o aprendizado não reproduzam as desigualdades estruturais que perpassam a sociedade brasileira. Para isso, é fundamental que todas as políticas municipais de educação contemplem estratégias de promoção da equidade educacional, entendida como a ausência de diferenças evitáveis entre grupos de pessoas, definidos por marcadores sociais como as deficiências, o nível socioeconômico, sexo, cor/raça, pertencimento étnico e tantos outros associados a questões regionais, muito presentes em um país extenso como o Brasil.

A garantia do direito de aprender, portanto, implica que a gestão municipal atue em muitos processos. Eles começam na identificação das desigualdades presentes na Rede Municipal de Educação para, então, agir de maneira a reduzi-las por meio de políticas públicas.

O monitoramento do direito de aprender usualmente é feito com indicadores que captam a média de desempenho dos estudantes, o que não descreve as desigualdades. O uso generalizado do Ideb é a melhor expressão dessa opção metodológica. No entanto, médias altas nesse indicador são

compatíveis com desempenho muito baixos para muitos estudantes que não tiveram seu direito de aprender garantido (SOARES; XAVIER, 2013).

A sociedade brasileira tem convivido com a ausência de indicadores de desigualdades educacionais, o que parece demonstrar que essa questão social não é importante. Só muito lentamente foram calculados os dados para grupos específicos da população, deixando evidentes as diferenças entre os resultados. Como os textos legais asseguram o direito para todos, as dimensões de inclusão e equidade devem ser, ao lado do nível do resultado, utilizadas para avaliar uma Rede Municipal de Educação (BRASIL, 1988, 2014; UNESCO, 2016). No Brasil é preciso considerar grupos com variadas características sociodemográficas, como de sexo, cor-raça e nível socioeconômico (ALVES; SOARES; XAVIER, 2016), e ainda levar em conta os estudantes em condições especiais de vulnerabilidade, como indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência (UNESCO, 2016, 2019).

A inclusão educacional consagrada no acesso é monitorada com estatísticas e obtida com o censo demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Essas fontes indicam que hoje há vagas para todos com idade para frequentar o ensino fundamental. No entanto, há problemas de exclusão na educação infantil por falta de vagas em escolas e no ensino médio por evasão. Sabe-se ainda muito pouco sobre a trajetória dos estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais, mas desde 2007 o Censo da educação básica é feito por aluno, o que viabiliza o monitoramento das desigualdades pelo tipo de trajetória.

Os dados de aprendizado são obtidos apenas entre os estudantes que prosseguem no sistema educacional, limitando sua utilidade. Mas como quem faz os testes das avaliações responde a um questionário contextual, a caracterização sociodemográfica desses alunos fica mais completa. É possível calcular uma medida de nível socioeconômico de cada estudante e, como consequência, mostrar as desigualdades sociais no aprendizado medido, conforme realizado por Alves, Soares e Xavier (2016). Recentemente também foi desenvolvido o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA), cuja metodologia está descrita por Soares, Castilho e Ernica (2019).

As desigualdades educacionais são medidas pela diferença entre indicadores de resultados em grupos sociais. Essa definição coloca alguns problemas metodológicos: é preciso decidir quais resultados educacionais considerar, os indicadores a calcular e como mensurar as diferenças do valor do indicador nos variados grupos. Não é possível obter em nenhum indicador a igualdade dos valores do resultado educacional para todos os estudantes. Então é preciso definir qual é o conceito de desigualdade que não caracteriza um problema social de exclusão ou discriminação.

É preciso considerar separadamente o acesso – resultado em que não se pode admitir nenhuma diferença –, de frequência e trajetória – em que pode existir alguma mudança. Sabe-se que a variação de aprendizado entre estudantes individuais não se concretiza em desigualdades, mas em uma situação de equidade a variação do indicador permanece com a mesma distribuição em diferentes grupos sociais. Essas questões exigem clareza conceitual, dados informativos e processos de decisão institucional e política, e esse conjunto de cenários não está disponível.

### *Aspectos avaliativos*

Os aspectos avaliativos relevantes para a ação de Enfrentamento das Desigualdades são:

1. **Agenda:** Atividades com o objetivo de trazer a discussão sobre as desigualdades para o centro do debate educacional no município, como sistematização e divulgação de indicadores de desigualdade;
2. **Diagnóstico:** Para controle das desigualdades, atividades de uso das taxas de atendimento, rendimento, trajetória e aprendizado dos alunos, segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, sexo e, onde for o caso, indígenas, quilombolas, populações da zona rural e pessoas com deficiência;
3. **Implementação:** Ações associadas à concretização de medidas para a diminuição das desigualdades nos indicadores de escolarização e de aprendizado;
4. **Monitoramento:** Atividades de acompanhamento das atividades para promoção da equidade;
5. **Resultado:** Estudo de metas de equidade presentes no Plano Municipal de Educação (PME) ou no planejamento estratégico, quando houver. Adicionalmente, é investigado no indicador do IDEA se o município apresenta equidade em pelo menos dois dos três aspectos (o nível socioeconômico combinado com dimensão de raça ou sexo).

### *Questões Avaliativas*

As atividades pertinentes para diminuir as desigualdades são apresentadas na tabela abaixo.

Quadro 18: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Enfrentamento das Desigualdades (1.2B), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspecto	Questões	Ordem
<b>Agenda</b>	1. O Órgão Central coleta informações em cada escola sobre a presença de estudantes dos grupos vulneráveis em relação ao nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for caso, de populações indígenas, quilombolas, da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos, como ciganos, estrangeiros ou refugiados.	1
<b>Agenda</b>	2. O Órgão Central coloca a questão de desigualdades de aprendizado na agenda do debate educacional no município.	2
<b>Diagnóstico</b>	3. O Órgão Central possui diagnóstico do atendimento dos alunos segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos, como ciganos, estrangeiros ou refugiados.	3
<b>Diagnóstico</b>	4. O Órgão Central possui diagnóstico do rendimento dos alunos (aprovação, reprovação e abandono) segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona	3

	rural, pessoas com deficiência ou outros grupos, como ciganos, estrangeiros ou refugiados.	
<b>Diagnóstico</b>	5. O Órgão Central possui diagnóstico do fluxo dos alunos (repetência, promoção e evasão) segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos, como ciganos, estrangeiros ou refugiados.	3
<b>Diagnóstico</b>	6. O Órgão Central possui diagnóstico do aprendizado dos alunos segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos, como ciganos, estrangeiros ou refugiados.	3
<b>Implementação</b>	7. O Órgão Central tem a iniciativa de discutir a questão de desigualdades com as escolas e propõe para as equipes a construção de planos de ação para enfrentamento dos problemas.	3
<b>Implementação</b>	8. O Órgão Central desenvolve programas ou ações específicos de redução das desigualdades nas escolas ou creches para grupos vulneráveis por nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for caso, de populações indígenas, quilombolas, da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos, como ciganos, estrangeiros ou refugiados.	3
<b>implementação</b>	9. O Órgão Central desenvolve ações para a implementação das Leis 10.639 e 11.645 referente à incorporação no currículo do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. As iniciativas podem incluir formação, revisões curriculares, materiais didáticos, apoio em inovações de práticas pedagógicas ou projetos institucionais.	3
<b>Implementação</b>	10. O Órgão Central orienta e efetivamente acompanha as unidades educacionais com problemas mais evidentes em relação à equidade.	3
<b>Implementação</b>	11. O Órgão Central leva em consideração as desigualdades educacionais em outras ações desenvolvidas nas escolas (acesso, desempenho, fluxo etc.).	3
<b>Implementação</b>	12. O Órgão Central estabelece metas para redução das desigualdades no Plano Municipal de Educação ou no planejamento estratégico.	3

<b>Implementação</b>	13. O Órgão Central divulga informações claras sobre equidade de acesso, rendimento, trajetória e aprendizado dos alunos para a comunidade escolar e a sociedade em geral.	4
<b>Implementação</b>	14. O Órgão Central disponibiliza informações claras sobre equidade educacional aos Conselhos Municipais ou outras entidades vinculadas à proteção dos direitos das crianças e adolescentes.	4
<b>Monitoramento</b>	15. O Órgão Central monitora as ações de apoio à promoção da equidade da aprendizagem derivadas de programas implantados pela Rede Municipal de Educação.	3
<b>Monitoramento</b>	16. O Órgão Central monitora as ações de apoio à promoção da equidade da aprendizagem derivadas de iniciativas próprias das unidades escolares.	4
<b>Resultado</b>	17. O município cumpre a maioria das metas de equidade presentes no Plano Municipal de Educação ou do planejamento estratégico.	4
<b>Resultados</b>	18. Segundo o IDeA, o município apresenta equidade em pelo menos dois dos três aspectos (como nível socioeconômico e raça ou nível socioeconômico e gênero) em Língua Portuguesa, nos anos iniciais.	4
<b>Resultados</b>	19. Segundo o IDeA, o município apresenta equidade em pelo menos dois dos três aspectos (como nível socioeconômico e raça ou nível socioeconômico e gênero) em Matemática, nos anos iniciais.	4
<b>Resultados</b>	20. Segundo o IDeA, o município apresenta equidade em pelo menos dois dos três aspectos (como nível socioeconômico e raça ou nível socioeconômico e gênero) em Língua Portuguesa, nos anos finais.	4
<b>Resultados</b>	21. Segundo o IDeA, o município apresenta equidade em pelo menos dois dos três aspectos (como nível socioeconômico e raça ou nível socioeconômico e gênero) em Matemática, nos anos finais.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 19: Conceito de qualidade do Componente de Enfrentamento das Desigualdade (1.2B)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central não coloca a questão das desigualdades de acesso e aprendizagem na agenda do debate educacional no município, ou limita-se a coletar informações, mas não de forma estruturada e sem usá-las efetivamente.

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Básico</b>	Além de colocar o tema de desigualdade educacional na agenda do debate no município, o Órgão Central coleta informações mais estruturadas em cada escola com respeito à presença de estudantes dos grupos vulneráveis (em relação ao nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for caso, de populações indígenas, quilombolas, da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos, como ciganos, estrangeiros ou refugiados). A realização de diagnósticos pode já ser empreendida, mas de forma incipiente.
<b>Adequado</b>	Além das atividades correspondentes aos níveis anteriores, o Órgão Central realiza diagnósticos das desigualdades analisando os indicadores de atendimento, rendimento, fluxo e aprendizado dos alunos, segundo grupos vulneráveis (por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e, onde for caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural e pessoas com deficiência). Também define ações de redução das desigualdades educacionais para esses distintos grupos e desenvolve ações para a implementação das Leis 10.639 e 11.645, referente à incorporação no currículo do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Para isso são realizadas ações de formação, revisões curriculares e de materiais didáticos, apoio em inovações de práticas pedagógicas e projetos institucionais. Na execução dessas atividades, o Órgão Central discute as desigualdades com escolas e creches para enfrentamento dos problemas, estabelece metas para redução das desigualdades no Plano Municipal de Educação e no planejamento estratégico. Além disso, o Órgão Central monitora as atividades que estão sendo implementadas, orienta e acompanha as unidades educacionais com problemas mais evidentes em relação à equidade.
<b>Exemplar</b>	O Órgão Central, além de realizar as atividades que caracterizam os níveis anteriores, monitora as ações de promoção da equidade da aprendizagem derivadas de iniciativas próprias das unidades escolares. Também divulga informações claras sobre equidade de acesso, rendimento, trajetória e aprendizado dos alunos para a comunidade escolar, Conselhos Municipais ou entidades vinculadas à proteção dos direitos das crianças e adolescentes e sociedade civil. Observa-se ainda que o município cumpre a maioria das metas de equidade presentes no Plano Municipal de Educação ou planejamento estratégico, e apresenta equidade em pelo menos dois dos três aspectos (nível socioeconômico e raça ou nível socioeconômico e gênero) em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, segundo o IDEA.

### Definição de Qualidade do Índice do Critério 1.2: Aprendizado para Todos

O Critério Aprendizado para Todos é composto por dois componentes: Aprendizado e Desigualdades Educacionais. Para a criação do Conceito Avaliativo do Componente em 4 níveis (frágil, básico, adequado e exemplar) é necessário estabelecer aspectos avaliativos e a coerência esperada entre os componentes.

Para mapearmos as combinações dos níveis dos componentes em que as Redes Municipais poderiam ser alocadas, foram criados todos os perfis possíveis. Como são 2 componentes e cada um deles tem 4 níveis, teremos ao todo 16 possibilidades de combinações.

Analisando cada um dos perfis, foi possível classificá-los também em 4 categorias, denominadas neste trabalho por Rubricas Avaliativas: frágil, básico, adequado e exemplar. A classificação dos perfis em Rubricas Avaliativas levou em consideração sobretudo a interpretação dos níveis de cada Componente.

Assim, para que haja um trabalho qualificado relacionado à minimização das desigualdades, é necessário que a atenção à aprendizagem seja algo marcante na Rede Municipal de Educação. No quadro abaixo, veja os perfis de combinação de níveis dos componentes que integram o Critério 1.2 e a classificação em rubricas:

Quadro 20: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Aprendizado para Todos (1.2)

Número da linha	1.2A Aprendizado	1.2B Desigualdades educacionais	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Adequado	Frágil
4	Frágil	Exemplar	Frágil
5	Básico	Frágil	Básico
6	Básico	Básico	Básico
7	Básico	Adequado	Básico
8	Básico	Exemplar	Básico
9	Adequado	Frágil	Frágil
10	Adequado	Básico	Básico
11	Adequado	Adequado	Adequado
12	Adequado	Exemplar	Adequado
13	Exemplar	Frágil	Frágil
14	Exemplar	Básico	Básico
15	Exemplar	Adequado	Adequado
16	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 21: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Critério Aprendizado para Todos (1.2)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central encontra-se em um nível incipiente em relação à promoção de aprendizagem para todos. Apesar de já ter desenvolvido ações em prol da redução das desigualdades educacionais ou do aprendizado, um dos componentes permanece



	em nível incipiente, ou seja, ainda se encontra no nível limitado de ações, sem intervenções ou formas mais estruturadas de atuação.
<b>Básico</b>	O Órgão Central começa a se estruturar em termos da promoção de aprendizagem para todos e da minimização das desigualdades educacionais. Percebe-se que, no mínimo, a presença de diagnósticos e ações são monitoradas ou acompanhadas pelo Órgão Central. Contudo, o conhecimento construído com essas práticas não é utilizado para intervenções e ainda não há percepção de unicidade entre os dois temas, ou seja, encontram-se em níveis bem distintos de apropriação.
<b>Adequado</b>	O Órgão Central está se consolidando na promoção de aprendizagem para todos e na minimização das desigualdades educacionais. O Órgão Central diagnostica, monitora e utiliza evidências para promoção de intervenções mais assertivas. No entanto, ainda não foram alcançados todos os resultados esperados.
<b>Exemplar</b>	O uso de evidências para garantir a aprendizagem de todos e a minimização das desigualdades educacionais está consolidada na Rede Municipal de Educação. Os componentes são diagnosticados e monitorados, e tais dados estão refletidos em ações de intervenção, quando necessário. Esse trabalho é notado em resultados positivos nos indicadores educacionais relacionados ao tema.

## Dimensão 2: Gestão Pedagógica

O principal propósito da política de Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação é a garantia do direito à educação, concretizado apenas se os estudantes aprendem o que precisam para uma vida plena. Para que isso aconteça é essencial que as escolas tenham condições e ofereçam ensino com padrão adequado de qualidade. Isso está estabelecido no artigo 206 da Constituição Federal, no artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases e em acordos internacionais aos quais o Brasil aderiu, tais como a Declaração do Milênio das Nações Unidas. Alguns determinantes de qualidade da política de Gestão Pedagógica são discutidos nas Dimensões 1, 3 e 4 deste modelo conceitual. É o caso, por exemplo, dos processos seletivos para a contratação de profissionais da educação.

A Dimensão 2 tem como foco aspectos da Gestão Pedagógica que respondem questões apresentadas, por exemplo, em Anderson (2002):

1. Quais são os objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo da Rede Municipal de Educação?
2. Quais estratégias de ensino e materiais são usados para atingir esses objetivos?
3. Como os estudantes são avaliados para verificar o domínio dos objetivos?

#### 4. Qual tipo de gestão é necessária para alinhar os três primeiros objetivos?

Para produzir respostas a essas perguntas, é essencial a ação conjunta e harmônica da secretaria municipal de educação com escolas e creches. Brooke e Soares (2008) e Scheerens (2000) apontam para uma série de elementos importantes. O valor maior da gestão pedagógica é o aprendizado dos alunos, que é a atividade-fim de escolas e creches e, portanto, objeto dos esforços da equipe escolar. Para maximizar o tempo de aprendizagem, é necessária a troca de experiências entre docentes, o conhecimento das melhores práticas e sua adaptação às necessidades dos alunos, o que pode ser facilitado por atividades de formação continuada integradas às iniciativas da escola. As chances de creches e escolas serem efetivas em suas ações é maior se organizam um sistema de monitoramento para processos e resultados que seja baseado em fatos e dados objetivos. Além disso, é importante que a gestão se constitua por uma cultura de coleguismo e motivação, com altas expectativas sobre o que os estudantes podem aprender e o que a equipe escolar consegue fazer. Isso ocorre com mais facilidade quando escolas e creches têm lideranças agregadoras, uma visão sistêmica e estratégica, orientada para a solução de problemas concretos. Nesse sentido, há papéis específicos da Gestão Pedagógica que cabem ao Órgão Central, assim como há outros que precisam ser liderados pelos gestores escolares diretamente nas escolas.

Esse documento divide a discussão sobre as responsabilidades de Gestão Pedagógica em um município em dois critérios. No Critério 2.1 estão colocadas atividades de responsabilidade da secretaria municipal de educação, a saber:

- Avaliar as ações do Órgão Central para a construção do currículo municipal, assim como o seu alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo do estado;
- Discutir a qualidade da oferta de formação continuada no município;
- Avaliar as práticas de apoio formativo e acompanhamento aos professores em estágio probatório e a assessoria dada às escolas e creches para o acompanhamento das estratégias pedagógicas utilizadas pela equipe escolar.

No Critério 2.2, discutem-se componentes da Gestão Pedagógica cujo controle está com creches e escolas:

- Construção de Projeto Político Pedagógico, práticas docentes e a liderança voltada para o aprendizado. Esses assuntos devem fazer parte da interação pedagógica entre unidades de ensino e secretarias de educação.

O modelo conceitual está formalizado na figura a seguir e apresenta os Critérios 2.1 e 2.2. No primeiro, que diz respeito ao papel do Órgão Central de educação na gestão pedagógica, há quatro componentes: Currículo Municipal (2.1A), Formação continuada (2.1B), Estágio Probatório Docente (2.1C) e Acompanhamento pedagógico (2.1D). No Critério 2.2 (sobre o papel das escolas na Gestão Pedagógica), estão os componentes de PPP (2.2A), Práticas docentes (2.2B) e Gestão e Liderança Pedagógica (2.2C).

Figura 7: Estrutura Avaliativas da Dimensão 2



Fonte: Elaboração própria. Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

As atividades que operacionalizam um ensino de qualidade estão distribuídas entre os sete componentes dos dois critérios mencionados acima. Esta seção é composta por duas partes correspondentes aos critérios e organizadas conforme os componentes descritos com base em nos seguintes pontos:

- 1) Definição conceitual que fundamentou a proposta;
- 2) Perguntas avaliativas que definem os parâmetros de qualidade;
- 3) Detalhes metodológicos de agregação para construir o conceito avaliativo, com a seguinte estrutura: Definição, Aspectos Avaliativos, Questões avaliativas e Conceito avaliativo.

### Critério 2.1: O papel do Órgão Central de educação na Gestão Pedagógica

Todo sistema municipal de ensino deve ter um modelo de Gestão Pedagógica a ser tomada como referência para a interação entre a secretaria de educação e as escolas e creches do município. Este modelo consiste, essencialmente, em alinhar respostas operacionais para as perguntas: O que ensinar? Como ensinar? Como avaliar?

O modelo conceitual do Programa Melhoria da Educação especifica que a função do Órgão Central na Gestão Pedagógica do Sistema Municipal de Ensino se concretiza em quatro componentes: o currículo municipal; a formação continuada de docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e gestores; apoio formativo para os docentes em estágio probatório e o acompanhamento pedagógico para escolas e creches.

A elaboração do currículo municipal, alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o currículo estadual é um processo fundamental para a construção de um entendimento comum nas creches e escolas de um município sobre os objetivos de aprendizagem importantes para a comunidade escolar. Essas instituições de ensino têm recursos e capacidade técnica limitados para a construção curricular, e, portanto, o apoio da secretaria é importante para a elaboração de material didático. A secretaria deve colaborar, por exemplo, para a produção de material com exemplos de atividades pedagógicas e trabalhos de estudantes que podem ser tomados como evidências do aprendizado dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do currículo municipal. Estabelecido o currículo, é preciso construir exemplos do produto do trabalho de estudantes que alcançaram níveis de aprendizado proficientes e avançados. Esta atividade é o núcleo do planejamento pedagógico da escola, pois viabiliza a criação de metas claras, cujo atendimento deve absorver todas as energias pedagógicas das escolas, conforme comentado por Hattie (2015).

A formação continuada é o principal instrumento da secretaria municipal de educação para contribuir com o trabalho de docentes, diretores e coordenadores pedagógicos. As atividades de formação devem ser planejadas com base na escuta e na observação das práticas e necessidades dos docentes e gestores, precisam ser coerentes com os Projetos Político Pedagógicos das creches e escolas e com as demandas da BNCC. Precisam, por fim, contribuir para o fortalecimento da atuação desses profissionais, oferecendo recursos para a compreensão de objetivos de aprendizagem, a preparação de materiais para o ensino e as avaliações.

Uma atividade importante de capacitação é a voltada aos professores em estágio probatório, recém-contratados com pouca ou nenhuma prática docente. Esses selecionados nos concursos de admissão para o magistério provavelmente terão falhas na sua formação, então as Secretarias de Educação podem, por exemplo, realizar acompanhamento com apoio de um mentor e dar orientações das atribuições de docência. Ainda é possível oferecer diretrizes e critérios claros para a avaliação formativa e para a feita no final do estágio probatório.

O acompanhamento pedagógico que as secretarias realizam em creches e escolas têm função formativa e somativa. A primeira inclui apoio técnico e construção de uma relação de confiança com escolas e creches para o desenvolvimento eficiente de atividades de planejamento, práticas de ensino e monitoramento pedagógico, além de verificar se os objetivos de aprendizagem especificados no currículo são atingidos. A atividade somativa, denominada em alguns sistemas de ensino como supervisão escolar, é realizada com as visitas às unidades escolares, atividades de avaliação interna e externa. O objetivo das avaliações é identificar se o direito de aprender de todos os estudantes está ocorrendo ou se é necessário realizar mudanças em recursos, políticas e práticas pedagógicas.

## Componente 2.1A: Currículo Municipal

### *Definição*

A construção de um currículo municipal para a educação básica é uma atividade importante para a concretização da gestão pedagógica em creches e escolas, e a administração deve liderar o entendimento de suas diretrizes pela comunidade escolar. A construção curricular deve levar em conta as demandas das políticas nacionais de educação, as colocadas pela Base Nacional Comum Curricular e ainda as especificidades da comunidade local.

No fim de 2017, após um longo processo de debate, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) aprovaram a BNCC, um documento normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens a serem consideradas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens na educação infantil e ensino fundamental – em 2018, foi a vez da aprovação do Novo Ensino Médio. As aprendizagens essenciais são aquelas que desenvolvem as competências, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas, sociais, emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a). A partir da homologação da BNCC, é esperado que o conjunto de competências e os objetivos de aprendizagem que a Base descreve seja incorporado como referência para a construção ou a reelaboração dos currículos de todas as redes e sistemas de ensino do Brasil.

Em 2018, o MEC repassou recursos aos estados para apoiá-los na construção ou revisão de currículos adequados às demandas apresentadas pela BNCC (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). A reelaboração de currículos estaduais foi feita em cada território pelas equipes das secretarias estaduais, articulados em regime de colaboração com secretarias municipais e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além analistas de gestão, coordenadores curriculares e redatores de currículo (BRASIL, 2018b). A expectativa era de que, a partir de 2019, os municípios também construíssem ou adequassem seus currículos de acordo com as orientações propostas pela BNCC e que a implantação desses currículos chegasse às salas de aula.

No processo de elaboração ou reconstrução de um currículo municipal, tão importante quanto a adequação às definições do currículo estadual e da BNCC é a construção de um documento que atenda às especificidades da comunidade local, contemplando necessidades, interesses e referências culturais da população do município, com suas identidades linguísticas e étnicas. A elaboração do currículo deve ser formada pelas vivências de desenvolvimento curricular de relativo sucesso no Brasil, pelo conhecimento da experiência curricular existente nas escolas e eventuais instituições de ensino superior do município, e pela abertura para fomentar o desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras.

A política municipal de construção curricular envolve a elaboração do próprio currículo – processo em que a sociedade civil local deve ser ouvida de forma atenta e respeitosa –, sua divulgação, comunicação interna e externa, e um esforço rotineiro de organização de intervenções de formação continuada e assessoria técnica para preparar gestores municipais, professores e coordenadores pedagógicos para sua implementação. Para que o currículo municipal tenha efeito sobre a educação dos estudantes, ele precisa ser transformado em prática, orientando a construção de materiais didáticos, planos de aula, avaliações formativas e somativas. O Órgão

Central de educação tem um papel fundamental: garantir que as creches e escolas do município tenham acesso a materiais pedagógicos de qualidade, alinhados ao currículo municipal, e que seus professores, coordenadores pedagógicos e gestores estejam capacitados e prontos para colocar o currículo em prática. Uma maneira de reduzir o custo da produção ou obtenção de materiais pedagógicos, assim como a promoção de atividades de formação de qualidade, é o trabalho em cooperação entre secretarias de educação de diferentes municípios e a parceria da rede com a secretaria estadual.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos são as referências conceituais usadas para definir atividades realizadas de forma adequada pela secretaria de educação para um currículo municipal de qualidade.

1. **Existência e formulação:** Identifica se a rede possui um currículo municipal para a educação infantil e ensino fundamental e verifica se as ações necessárias para a construção de um documento de qualidade foram executadas. Entre as possibilidades de ações estão o alinhamento à proposta estadual e a discussão com a sociedade civil sobre o currículo do município;
2. **Implementação:** Verifica se o Órgão Central facilitou o amplo conhecimento sobre o currículo aos profissionais da educação e se apoia as escolas com materiais pedagógicos que viabilizam a implantação do currículo municipal;
3. **Monitoramento:** Observa se o Órgão Central acompanha as escolas na construção da proposta pedagógica, verificando se utilizam o currículo municipal e exploram conteúdos específicos de relações étnico-raciais;
4. **Resultados:** Detecta se o currículo municipal é conhecido pelos gestores escolares e professores e se foi efetivamente usado na construção das propostas pedagógicas das escolas;
5. **Avaliação:** Verifica se o Órgão central já estabeleceu data futura para revisão do currículo municipal e se há espaço institucional para receber sugestões.

### *Questões Avaliativa*

Quadro 22: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Currículo Municipal (2.1A), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspecto	Questões Avaliativas	Ordem
Existência e Formulação	1. O Órgão Central tem uma proposta curricular para suas escolas de educação infantil e ensino fundamental.	2
Existência e Formulação	2. O currículo do município está alinhado com a BNCC e com as orientações curriculares estaduais.	2
Existência e Formulação	3. Gestores escolares e professores se engajaram na (re)elaboração do currículo do município.	3
Existência e Formulação	4. O currículo municipal inclui objetivos de aprendizagem que contemplam as especificidades da comunidade local.	3
Existência e Formulação	5. A sociedade civil foi ouvida na elaboração do currículo municipal.	4
Existência e Formulação	6. O documento do currículo municipal inclui textos explicativos sobre cada objetivo de aprendizagem.	4

<b>Implementação</b>	7. O currículo do município encontra-se disponível e de fácil acesso para consulta de toda a comunidade escolar, incluindo as famílias.	2
<b>Implementação</b>	8. O Órgão Central oferece atividades de formação destinado a diretores, coordenadores pedagógicos e professores para apoiar na implementação da proposta curricular.	3
<b>Implementação</b>	9. O Órgão Central oferece orientações às escolas sobre o currículo e implementação dos conteúdos, incluindo os específicos da educação das relações étnico-raciais para a aprendizagem de crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades ofertadas na rede de ensino.	3
<b>Implementação</b>	10. O Órgão Central garante acesso a materiais pedagógicos adequados para a implantação do currículo municipal nas escolas e creches para a aprendizagem de crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades do ensino fundamental.	3
<b>Implementação</b>	11. O Órgão Central garante acesso a materiais pedagógicos adequados para a implantação dos conteúdos curriculares específicos da educação das relações étnico-raciais para a aprendizagem de crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades do ensino fundamental.	3
<b>Implementação</b>	12. O Órgão Central dispõe de uma equipe para prestar assessoria técnica às escolas e creches nos processos de (re)elaboração e de implementação de suas propostas pedagógica e curricular.	4
<b>Monitoramento</b>	13. O Órgão Central apoia a construção e revisão da proposta pedagógica das escolas e verifica se o currículo municipal (ou as diretrizes municipais para o currículo) está sendo utilizado.	3
<b>Monitoramento</b>	14. O Órgão Central monitora que a (re)elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das escolas abordem os conteúdos específicos da educação das relações étnico-raciais para a aprendizagem de crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades ofertadas na rede de ensino.	4
<b>Resultados</b>	15. O currículo municipal é conhecido pelos gestores escolares e professores das escolas e creches da rede municipal.	3
<b>Resultados</b>	16. O currículo municipal foi efetivamente usado na construção das propostas pedagógicas das escolas.	4
<b>Avaliação</b>	17. Há uma iniciativa de avaliação do currículo oficialmente prevista, como data para a sua revisão e estrutura para receber sugestões etc.	4

Quadro 23: Conceito de qualidade do Componente Currículo Municipal (2.1A)

*Conceito Avaliativo*

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	A Rede Municipal de Educação está em um nível frágil em relação ao Currículo Municipal de Educação. O Órgão Central não tem uma proposta curricular para suas escolas de educação infantil e ensino fundamental e, em caso de ter, não está alinhada à BNCC e às orientações curriculares estaduais. Professores e gestores escolares não estão engajados nessa construção. As demais atividades (Implementação, Monitoramento, Resultado e Avaliação) podem estar em desenvolvimento, mais ainda de forma incipiente.
Básico	Os municípios alocados neste nível têm uma proposta curricular para a educação infantil e ensino fundamental alinhada à BNCC e às orientações curriculares estaduais. Além disso, o documento curricular encontra-se disponível e de fácil acesso para consulta da comunidade escolar, incluindo as famílias.
Adequado	Além das características listadas nos níveis anteriores, o Órgão Central apoia a construção e a revisão da proposta pedagógica das escolas e verifica se o currículo municipal (ou as diretrizes municipais para o currículo) está sendo utilizado. Nesse processo de (re)elaboração do currículo ficou evidente o engajamento dos gestores escolares e professores. A Secretaria de Educação oferece atividades de formação para os diretores, coordenadores pedagógicos e professores para apoiar na implementação da proposta curricular. Também dá orientações às escolas sobre o tratamento curricular e a implementação dos conteúdos específicos da Educação das Relações Étnico-raciais para todas as etapas, segmentos e modalidades ofertadas na rede de ensino. Garante ainda o acesso a materiais pedagógicos adequados para a implementação curricular. Como consequência, o currículo municipal é conhecido pelos gestores escolares e professores, e ainda inclui objetivos de aprendizagem que contemplam as especificidades da comunidade local.
Exemplar	Além das características listadas nos itens anteriores, nos municípios alocados a este nível a sociedade civil é ouvida na elaboração do currículo municipal. O Órgão Central dispõe de uma equipe para prestar assessoria técnica às escolas e creches nos processos de (re)elaboração e implementação de suas propostas pedagógica e monitora que nesse processo as escolas abordem os conteúdos específicos da Educação das Relações Étnico-raciais para a aprendizagem de crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades ofertadas na rede de ensino. Como consequência, o currículo municipal é efetivamente usado na construção das propostas pedagógicas das escolas. O documento do currículo municipal inclui textos explicativos sobre cada objetivo de aprendizagem e já há iniciativas de avaliação, como uma data para a sua revisão e estrutura para receber sugestões.



## Componente 2.1B: Formação Continuada

### *Definição*

No Brasil, as atividades de formação continuada são usadas tanto para a atualização dos conhecimentos e habilidades dos profissionais da educação quanto para suprir aspectos de uma formação inicial deficiente (GATTI, 2008). O objetivo geral de intervenções de formação continuada, de acordo com Darling-Hammond e colaboradores (2009), Moriconi (2017), entre outros autores, é criar

[...] oportunidades para construir in loco o conhecimento de conteúdo acadêmico, aliado a como ensiná-lo aos alunos, sem perder de vista nem o contexto local, nem os recursos específicos das escolas, nem as diretrizes curriculares, nem os sistemas de prestação de contas (MORICONI, 2017, p. 52).

Apesar do consenso acadêmico sobre a importância de atividades de formação continuada para professores e do volume de recursos públicos gastos anualmente com sua promoção, não é trivial organizar uma proposta que traga benefícios para alunos. A qualidade da oferta de formação continuada depende do seu processo de planejamento, que deve levar em conta as iniciativas em andamento nas creches e escolas, sua metodologia, acompanhamento e avaliação.

O planejamento das formações deve garantir que todas as intervenções tenham coerência com políticas públicas mais amplas, como planos nacional e estadual, princípios do currículo municipal e dos Projetos Político Pedagógicos de creches e escolas (MORICONI, 2017). Com isso, os temas passam a ser definidos por políticas educacionais nacionais e por um diagnóstico acurado das demandas locais. Essas necessidades podem ser identificadas com dados de avaliações internas e externas, e sobretudo com a escuta e a observação das práticas nas unidades escolares verificadas no acompanhamento pedagógico – o que será discutido no próximo componente deste material.

Algumas demandas são comuns para a formação continuada em todos os municípios brasileiros em função de políticas educacionais nacionais. Por exemplo, pelo menos até 2022, é essencial garantir oportunidades para que professores e coordenadores pedagógicos se engajem no processo de reflexão sobre as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do currículo estadual e do currículo municipal, quando existente. O envolvimento com o currículo gera uma grande quantidade de demandas, como o conhecimento pedagógico sobre os conteúdos (MORICONI, 2017) e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (senso de autoeficácia, empatia e comunicação de altas expectativas), tanto para a equipe escolar quanto para os alunos.

No entanto, é preciso estar atento a particularidades e desafios recorrentes em atividades de formação continuada:

- Formas de expor conteúdos curriculares de maneira acessível a um público leigo;
- Gestão de sala de aula;
- Como motivar a participação de alunos;
- Maneiras de o aluno expor seu pensamento e o professor averiguar seu aprendizado (KENNEDY, 2016);

- Planejamento e liderança para gestores.

Há diversas possibilidades de estruturar as formações continuadas, como com cursos presenciais, horas de trabalho pedagógico nas escolas e creches, observação e crítica da atuação de pares, reuniões ou oficinas que promovem a colaboração profissional, grupos de estudos, participação em congressos e videoconferências, programas de mentoria, entre outras. As formas de organização favorecem sua eficácia, enquanto o oferecimento de palestras pontuais e genéricas aos profissionais do magistério não tende a alcançar um resultado sólido.

Como mostra Gatti (2003), os participantes das formações continuadas podem incorporar novos conhecimentos em função de seus processos cognitivos, socioafetivos e culturais. A teoria de ação de atividades de formação continuada pressupõe que sejam capazes de influenciar o conhecimento dos participantes, que por sua vez precisam alterar suas práticas, e esses devem interferir no aprendizado dos alunos (KENNEDY, 2016). Quando qualquer etapa desse processo é ineficaz – no conteúdo, na pedagogia, no preparo dos facilitadores dos professores; na intenção dos professores de adotarem novas estratégias; no impacto no aprendizado dos alunos –, o efeito das atividades de formação continuada tende a ser nulo (KENNEDY, 2016).

A literatura aponta que intervenções de formação continuada se mostram mais eficazes quando utilizam pedagogias ativas de aprendizagem, apresentando problemas para o contexto da prática. Um exemplo de pedagogia ativa é o incentivo para que professores observem aulas de colegas e deixem que suas práticas sejam analisadas, discutindo as impressões em seguida. Há ainda evidências de que intervenções de formação continuada tendem a serem mais eficazes quando feitas no local de serviço, durante a jornada de trabalho, com pares e troca de saberes entre gestores e entre professores (MORICONI, 2017). Há ainda evidências de que atividades de formação com múltiplas reuniões distribuídas em um semestre também sejam melhores do que intervenções pontuais (DESIMONE, 2009).

A oferta de formação continuada em um município deve contemplar não só professores, mas coordenadores pedagógicos, diretores, gestores e outros profissionais em exercício nas instituições de ensino. Cabe ressaltar, por fim, que uma característica positiva da política municipal de qualificação profissional é a avaliação das intervenções já realizadas e o aprendizado organizacional sobre a efetividade de diferentes iniciativas.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos são as referências conceituais usadas para definir atividades que devem ser realizadas de forma adequada pela secretaria de educação para que seu programa de Formação Continuada possa ser considerado de qualidade.

1. **Existência e Formulação:** Identifica a existência da oferta de atividades formativas na Rede Municipal de Educação e as características do programa oferecido. Em particular, verifica se as necessidades dos profissionais de educação associadas à sua prática docente são efetivamente contempladas, assim como há conteúdos específicos para o ensino das relações étnico-raciais e práticas aderentes às necessidades de aprendizagem de crianças com deficiência;
2. **Implementação:** Verifica as características das atividades realizadas, incluindo como as atividades formativas são planejadas e a metodologia com que esses encontros são oferecidos, destrinchando se apresentam coerência com os princípios pedagógicos do

currículo municipal e com os Projetos Político Pedagógicos das creches e escolas. Ademais, examina se esses momentos formativos são ofertados em etapas múltiplas e sequenciais, com presença de formas ativas de aprendizagem;

3. **Resultado:** Registra os resultados das atividades de formações para melhoria das práticas docentes posteriormente. Identifica se há atividades concretas resultante da implementação das ações formativas;
4. **Avaliação:** Avalia a percepção dos professores sobre a contribuição e qualidade das formações oferecidas pelo Órgão Central para o aprimoramento do trabalho desempenhado.

### Questões Avaliativas

Quadro 24: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Formação Continuada (2.1B), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
Existência e Formulação	1. O Órgão Central promove ações de formação continuada para os professores alinhadas ao currículo ou diretrizes curriculares do município.	2
Existência e Formulação	2. As necessidades formativas dos profissionais das escolas e creches, especialmente os professores, são consideradas no planejamento das ações do programa de formação continuada.	2
Existência e Formulação	3. Os tópicos tratados nas ações formativas são coerentes com as necessidades de implementação do currículo municipal.	2
Existência e Formulação	4. Os resultados dos processos de acompanhamento das escolas são considerados na definição dos tópicos das formações continuadas.	2
Existência e Formulação	5. As temáticas das ações de formação continuada para os profissionais das escolas e creches, especialmente para professores, são escolhidas considerando-se a possível contribuição para o trabalho pedagógico dos docentes: planejamento de aulas, gestão do tempo, gestão da sala de aula, ferramentas de estímulo e engajamento dos alunos, estratégias de ensino, pedagogias ativas de construção de conhecimento e avaliações formativas.	2
Existência e Formulação	6. O Órgão Central oferece formação aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores para apoiar a implementação dos conteúdos específicos da Educação das Relações Étnico-Raciais para a aprendizagem de crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades do ensino fundamental.	3
Existência e Formulação	7. O Órgão Central oferece formação aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores para adotar práticas aderentes às necessidades de	3

	aprendizagem de crianças com deficiência em todas as etapas, segmentos e modalidades de ensino.	
<b>Existência e Formulação</b>	8. Os resultados das avaliações formativas e somativas são considerados para a definição dos tópicos da formação continuada.	3
<b>Implementação</b>	9. As datas para as ações de formação continuada são divulgadas com antecedência.	1
<b>Implementação</b>	10. Os ambientes em que as ações de formação continuada acontecem são apropriados para a sua realização.	1
<b>Implementação</b>	11. O Órgão Central realiza as ações formativas dentro de uma sequência lógica, ao longo do ano, com base em um diagnóstico das necessidades da rede.	3
<b>Implementação</b>	12. Nas atividades de formação continuada são utilizadas formas ativas de aprendizagem.	3
<b>Implementação</b>	13. Nas atividades de formação continuada os participantes observam as aulas de professores experientes.	3
<b>Implementação</b>	14. O conjunto de ações de formação continuada faz parte de um processo contínuo, permanente e articulado ao longo do ano, que valoriza a formação na escola e a colaboração entre pares.	4
<b>Implementação</b>	15. O Órgão Central consegue mapear boas práticas entre seus profissionais da escola e os apoia como formadores junto a profissionais de outras escolas na rede.	4
<b>Resultado</b>	16. A maioria dos gestores e professores (acima de 80%) avalia positivamente o impacto da formação continuada para sua prática.	4
<b>Resultado</b>	17. Após as atividades de formação continuada, observa-se maior utilização dos materiais pedagógicos disponíveis nas escolas.	4
<b>Resultado</b>	18. Após as atividades de formação continuada, observa-se que a troca de experiências entre os professores é mais frequente.	4
<b>Resultado</b>	19. Após as atividades de formação continuada, observa-se que há maior valorização do planejamento da aula.	4
<b>Resultado</b>	20. Após as atividades de formação continuada, a análise dos índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações tornou-se mais comum nas escolas.	4
<b>Avaliação</b>	21. O Órgão Central apoia e avalia junto ao público participante a qualidade das ações de formação continuada oferecidas.	3

<b>Avaliação</b>	22. Gestores afirmam que as dificuldades concretas para atuação são contempladas nas atividades de formação continuada.	3
------------------	---	---

*Conceito Avaliativo*

Quadro 25: Conceito de qualidade do Componente Formação Continuada (2.1B)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	A Rede Municipal de Educação está em um nível frágil em relação à formação continuada. O Órgão Central não promove ações de formação para os professores alinhadas ao currículo ou diretrizes do município. Quando tem essas iniciativas, pode ou não ter uma rotina consolidada de divulgação antecipada das datas, assim como ambientes apropriados para sua realização. A formulação de formações mais aderentes às necessidades dos profissionais e implementação de ações podem estar em desenvolvimento, mas ainda de forma incipiente.
<b>Básico</b>	Além de ofertar ações de formação continuada, o Órgão Central tem uma rotina de divulgação antecipada das datas das formações e ambientes apropriados para sua realização. Também verifica se as necessidades formativas dos professores e os resultados dos processos de acompanhamento das escolas são levados em conta no planejamento e na definição do programa de formação continuada. Como consequência, os tópicos tratados nas ações formativas são coerentes com as necessidades de implementação do currículo municipal e com o trabalho pedagógico dos docentes, considerando temas como: planejamento de aulas, gestão do tempo, gestão da sala de aula, ferramentas de estímulo e engajamento dos alunos, estratégias de ensino, pedagogias ativas de construção de conhecimento e avaliações formativas.
<b>Adequado</b>	Além das atividades que caracterizam os níveis anteriores, o Órgão Central oferece formação aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores para adotar práticas aderentes às necessidades de aprendizagem de estudantes com deficiência e apoiar a implementação dos conteúdos específicos da Educação das Relações Étnico-raciais para todas as etapas, segmentos e modalidades de ensino. O Órgão Central também considera os resultados das avaliações formativas e somativas para a definição dos tópicos da formação continuada. Apoia e avalia junto ao público participante a qualidade das ações e as planeja dentro de uma sequência lógica, ao longo do ano, com base nos diagnósticos das necessidades da rede. A maior parte dos gestores e professores afirma que na formação continuada são utilizadas formas ativas de aprendizagem e a observação das aulas de professores experientes.
<b>Exemplar</b>	Além de realizar as atividades citadas nos níveis anteriores, os municípios classificados nesta categoria têm um processo contínuo de

Conceito de Qualidade	Descrição
	<p>formação continuada, permanente e articulado ao longo do ano, que valoriza a formação na escola e a colaboração entre pares. O Órgão Central mapeia boas práticas na escola e identifica profissionais para serem formadores para a rede. Após as ações de formação continuada, há maior utilização dos materiais pedagógicos disponíveis nas escolas, grande frequência de troca de experiências entre os professores e valorização do planejamento da aula. Como resultado, observa-se que as escolas incorporam na rotina a análise dos índices de aproveitamento dos alunos presentes nas avaliações e que a maioria dos gestores e professores que participam das ações de formação continuada notam impacto positivo da formação continuada em sua prática.</p>

## Componente 2.1C: Estágio Probatório do Docente

### *Definição*

O artigo 41 da Constituição Federal estabelece que o docente, como servidor público, depois de aprovado em concurso e nomeado para cargo efetivo na carreira de Magistério fica sujeito a um período de três anos de estágio probatório. O objetivo é verificar se o profissional preenche os requisitos de competência técnica e comportamental necessários à sua manutenção e confirmação no cargo. Por isso, a lei do Plano de Carreira dos docentes municipais deve especificar como o estágio probatório deve ser realizado e de que forma será feita a avaliação final que gera a estabilidade do servidor.

O início de carreira é particularmente importante para os professores. Em documento preparado para apoiar suas ações de *advocacy*<sup>4</sup>, o movimento Todos pela Educação mostrou que as fragilidades da formação docente começam antes mesmo do acesso ao Ensino Superior, visto que os estudantes de Pedagogia têm pontuação mais baixa no ENEM em relação a outros cursos. Além disso, são formados em cursos de pior qualidade, muito frequentemente na modalidade de EaD, com pouca ou nenhuma prática docente efetiva. Considerando que os selecionados nos concursos para docentes tenham falhas na sua formação, o período de estágio probatório torna-se uma oportunidade para melhor capacitar os professores da Rede Municipal de Educação.

A estrutura de formação ideal do docente recém-contratado é muito similar aos bons modelos de formação inicial e continuada já amplamente estudados na literatura, como apresentada por Darling-Hammond e Bransford (2005) e Bruns e Luque (2014). As competências necessárias a um docente podem ser agregadas em quatro: planejamento e preparação das atividades pedagógicas, capacidade de gerir a sala de aula e criar um ambiente propício para a aprendizagem, conhecimento e aplicação de pedagogias apropriadas para os estudantes e componentes curriculares e, por fim, capacidade de cumprir responsabilidades profissionais com

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/com-qualidade-inferior--numero-de-ingressantes-na-formacao-de-professores-a-distancia-dobra-nos-ultimos-sete-anos/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

idoneidade, eficiência e responsabilidade. É preciso enfatizar: como a natureza da profissão é essencialmente prática, as capacitações devem ter como elemento central a reflexão sobre o ato de ensinar, sendo os estudos de casos reais de extrema importância. Finalmente, é direito de cada docente ter sua prática acompanhada por um tutor no seu estágio probatório e se submeter a avaliações formativas de desempenho, conforme definido na lei do Plano de Carreira.

No encerramento do estágio probatório, a secretaria de educação ou órgão equivalente informa formalmente a cada docente o seu desempenho. Se aprovado, o profissional passa a ser um servidor estável com direitos trabalhistas, impactando a Rede Municipal de Educação no longo prazo.

Não existe consenso no país sobre quais evidências devem basear a decisão para a aprovação dos profissionais. A experiência chilena, sintetizada por Manzi e Flotts (2007), é uma das relevantes contribuições para o debate e indica que o processo de ensino é muito complexo para que uma única medida sintetize adequadamente sua qualidade. Por isso, a decisão deve contemplar necessariamente vários instrumentos, como observação da rotina do professor na sala de aula, percepção dos estudantes sobre a efetividade do professor, desempenho dos estudantes em testes e avaliações cognitivamente desafiadoras, portfólio preparado pelo docente sobre sua prática e resultados em exames e avaliação dos diretores.

### *Aspectos Avaliativos*

Para qualificar o componente referente ao Estágio Probatório, é necessário considerar atividades das seguintes categoriais:

1. **Acolhimento:** Consiste nas ações de ambientação que o Órgão Central oferece aos novos docentes. Com estas atividades, cada profissional é informado das normas legais para o exercício de suas funções, a descrição de suas atribuições e a organização da secretaria de educação. Toma também conhecimento dos tipos de apoios que terá acesso, os critérios da avaliação formativa e da avaliação final a que será submetido durante e ao fim do estágio probatório;
2. **Apoio:** Verifica-se se os docentes recém-contratados têm um mentor que apoia as atividades durante o estágio probatório, ajuda na preparação de aulas e faz observação das práticas. Os novos docentes devem ter cursos específicos e frequentar a formação continuada oferecida aos demais;
3. **Avaliação Formativa:** Nota-se se o novo docente tem acesso a avaliações formativas que contemplem os aspectos funcionais – assiduidade, disciplina, iniciativa e responsabilidade – e as competências necessárias para sua prática docente, com capacidade de criar um ambiente propício para a aprendizagem, conhecimento e aplicação de pedagogias apropriadas;
4. **Avaliação Final:** Identifica-se se o Órgão Central acompanha e informa aos novos docentes o andamento dos processos de avaliação de seu estágio probatório, se sua prática docente foi adequadamente considerada, qual a avaliação da direção da escola de exercício e os resultados de seus estudantes.

## Questões Avaliativas

Quadro 26: Questões avaliativas priorizadas, classificadas para o Componente Estágio Probatório do Docente (2.1C) pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
<b>Acolhimento</b>	1. O Órgão Central possui e divulga as diretrizes e procedimentos de avaliação do estágio probatório dos docentes.	2
<b>Acolhimento</b>	2. Ao tomar posse, o professor recebe orientações do Órgão Central sobre os processos e atribuições da docência na Rede Municipal de Educação.	1
<b>Apoio</b>	3. Mais de 80% dos professores afirmam que o docente em estágio probatório participa de ações formativas (cursos, formação em serviço, acompanhamento com um par avançado etc.) ofertadas pelo Órgão Central.	2
<b>Apoio</b>	4. Mais de 80% dos professores afirmam que existe um par com um nível mais avançado que acompanha o docente em estágio probatório.	3
<b>Apoio</b>	5. Mais de 80% dos professores afirmam que as aulas do professor em estágio probatório são frequentemente acompanhadas por um mentor.	4
<b>Avaliação Formativa</b>	6. As avaliações formativas consideram os aspectos formais de exercício da função, como assiduidade, disciplina e responsabilidade.	3
<b>Avaliação Formativa</b>	7. A avaliação formativa para docentes em estágio probatório contempla as competências necessárias para o cargo e função docente.	3
<b>Avaliação Formativa</b>	8. Mais de 80% dos professores julgam que as atividades do estágio probatório contribuíram para o desenvolvimento da prática docente.	4
<b>Avaliação Final</b>	9. Mais de 80% dos professores disseram que sua prática docente foi considerada na avaliação final do estágio probatório.	2
<b>Avaliação Final</b>	10. Mais de 80% dos professores disseram que os diretores são ouvidos para a tomada da decisão da avaliação final do estágio probatório.	3
<b>Avaliação Final</b>	11. Mais de 80% dos professores disseram que os resultados dos estudantes de suas turmas são considerados na avaliação final do estágio probatório.	3



<b>Avaliação Final</b>	12. O Órgão Central acompanha todas as etapas do processo de avaliação do professor em estágio probatório.	3
<b>Avaliação Final</b>	13. Existe um sistema informatizado para acompanhar e informar os professores sobre as etapas de seu estágio probatório.	3

Quadro 27: Conceito de qualidade do Componente Estágio Probatório do Docente (2.1C)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	Os municípios alocados neste nível apresentam apenas as atividades de acolhimento elementares, ou seja, orientam os novos docentes sobre as atribuições da docência na Rede Municipal de Educação, mas não divulgam as diretrizes e procedimentos de avaliação do estágio probatório. Não há registro de práticas de apoio e de avaliação formativa, e a avaliação final é percebida pelos docentes como adequada.
<b>Básico</b>	Os municípios deste nível já realizam as atividades indicadas no estágio anterior. Além disso, a maioria dos professores destas localidades (acima de 80%) reporta que participa de ações formativas (cursos, formação em serviço, acompanhamento com um par avançado etc.) e suas práticas docentes foram consideradas na avaliação final. No entanto, não há registro da adequação de avaliação formativa.
<b>Adequado</b>	Os municípios deste nível já realizam as atividades indicadas no estágio anterior. Além disso, existe um par mais avançado que acompanha o professor em estágio probatório, há atividades de avaliação formativa em relação a aspectos formais de exercício da função (como assiduidade, disciplina e responsabilidade) e às competências necessárias para o cargo e função docentes. O Órgão Central observa as etapas do processo de avaliação do professor em estágio probatório, dando informações referentes a cada um deles, ouvindo os alunos e diretores das escolas para a atribuição do conceito avaliativo final. Além disso, existe um sistema informatizado para informar os professores sobre as etapas de seu estágio probatório.
<b>Exemplar</b>	Além das características listadas nos itens anteriores, nos municípios alocados neste nível há o acolhimento de docentes de forma exemplar e atividades de avaliação formativa. De forma especial, as aulas do profissional em estágio probatório são acompanhadas pelo respectivo mentor ou par mais avançado e esses recém-chegados têm a percepção de que as atividades do estágio contribuem para o desenvolvimento da prática docente.

## Componente 2.1D: Acompanhamento Pedagógico

### *Definição*

Uma das principais responsabilidades dos Órgãos Centrais municipais de educação em relação à Gestão Pedagógica é o desenvolvimento e a implantação de um sistema de acompanhamento pedagógico com funções avaliativas (formativas e somativas) de creches e escolas. A função central do acompanhamento pedagógico é formativa, ou seja, o Órgão Central contribui para o fortalecimento das práticas de gestão e de ensino realizadas nas unidades escolares, com assessoria técnica e apoio material. A função somativa indica que os processos que ocorrem nas creches e escolas são democráticos, eficientes para a garantia da permanência e do aprendizado de todos os estudantes, e embasados na valorização dos profissionais da educação. Para elaborar seu sistema de acompanhamento pedagógico, tanto nas dimensões formativa e somativa, é importante que o Órgão Central tenha instrumentos para conhecer em detalhes a realidade da rede ao longo do tempo. Este diagnóstico pode ser feito em visitas às unidades escolares, interações rotineiras com diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação, processos de avaliação interna e pesquisas de avaliação externa.

A dimensão formativa – caracterizada, como dito, pelo apoio do Órgão Central ao desenvolvimento da proposta pedagógica das escolas e creches – pode incluir várias possibilidades de atuação. Entre elas está a elaboração de um diagnóstico dos desafios vistos nas unidades, sobretudo em relação ao aprendizado, permanência e equidade entre os estudantes. Deve ainda contribuir para a elaboração conjunta de estratégias para o enfrentamento dos problemas e a definição de indicadores que permitam verificar se o plano de ação está funcionando ou precisa ser readequado. É atribuição do Órgão Central a produção e a curadoria de materiais didáticos alinhados ao currículo municipal, quando existente, ao currículo estadual e aos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, além da criação de oportunidades para que profissionais do município trabalhem com esses materiais. A secretaria municipal deve ainda criar espaços de cooperação entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores de diferentes creches e escolas para o intercâmbio de melhores práticas e o fortalecimento de uma visão sistêmica na gestão das unidades escolares. Os espaços de cooperação, assim como o apoio técnico e material, são importantes sobretudo para creches e escolas com maior prevalência de estudantes com dificuldades socioeconômicas, deficiências e baixos níveis de desempenho.

A dimensão somativa – caracterizada, como dito, pelo acompanhamento das creches e escolas para a garantia do direito à educação dos alunos – é chamada em algumas redes de ensino de supervisão ou inspeção escolar. Esta atividade implica a verificação da concretização dos objetivos de aprendizagem, das condições de funcionamento das creches e escolas, da gestão democrática dos processos e da progressão dos alunos nas etapas de ensino. O acompanhamento deve se basear em dados oferecidos pelo Censo da Educação Básica, pelas avaliações externas federais, estaduais ou municipais e ainda pelas avaliações internas. Parte desses aspectos serão tratados na Dimensão 4 deste modelo conceitual.

A produção e análise de avaliações internas e externas é um tópico transversal ao acompanhamento pedagógico. A secretaria tem um papel fundamental para o estímulo ao hábito de refletir sobre o que a evolução dos indicadores educacionais informa a respeito da progressão dos estudantes e do trabalho realizado nas creches e escolas. É possível considerar dois níveis de desenvolvimento no uso de indicadores educacionais. O primeiro é sobre compreensão e

interpretação das avaliações externas disponíveis a todos os municípios e o segundo trata-se da produção e do monitoramento de sistemas próprios de indicadores.

Todo município tem acesso aos resultados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Até 2020, o Saeb produziu, a cada dois anos, resultados da Prova Brasil (que verifica o desempenho de estudantes de quinto e nono anos do ensino fundamental em leitura e matemática, além de informações contextuais) e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (que combina os resultados dos testes padronizados da Prova Brasil com as taxas de aprovação nas escolas). O Órgão Central Municipal de Educação deve contribuir para a análise e disseminação dos resultados do Saeb, considerando: os avanços obtidos em cada escola, se bons resultados ocorrem apenas nas escolas com estudantes de melhor nível socioeconômico e ainda os motivos pedagógicos pelos quais os estudantes não conseguem resolver questões constantes das avaliações. As avaliações externas devem estar a serviço do planejamento pedagógico e são legitimadas e fortalecidas pelo acompanhamento escolar.

O acompanhamento pedagógico do Órgão Central é potencializado em municípios que conseguem desenvolver indicadores educacionais próprios, complementares aos nacionais. Os indicadores relevantes a serem desenvolvidos dependem da prioridade que cada rede de ensino quer enfrentar e seus recursos disponíveis. Por exemplo, em 2000, a secretaria de educação do município cearense de Sobral identificou que os baixos índices de alfabetização eram um problema central. Para acompanhar os avanços de aprendizagem, foi instituído um sistema de gravação sistemática para verificar a fluência de leitura das crianças (SUMIYA et al, 2017). Já o estado de São Paulo instituiu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Com esse sistema de avaliação bem mais abrangente do que a Prova Brasil, são aplicados testes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação para alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Na medida do possível, os órgãos centrais devem estimular o desenvolvimento de uma cultura de análise e divulgação de processos e resultados de aprendizado, valendo-se de testes, observações em sala de aula, entrevistas a professores e pais de alunos e outros instrumentos.

### *Aspectos Avaliativos*

O Acompanhamento Pedagógico deve ser qualificado considerando os seguintes aspectos avaliativos:

1. **Existência:** Identifica a existência de acompanhamento pedagógico por parte do Órgão Central;
2. **Implementação:** Investiga como as atividades de acompanhamento pedagógico são implementadas na Rede Municipal de Educação e a coerência das intervenções na rotina das escolas para a melhoria do desenvolvimento dos alunos. Também é verificado como se é feita a orientação e a instrumentalização das equipes escolares;
3. **Monitoramento:** Avalia se a equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico acompanha constantemente o desenvolvimento dos alunos junto às equipes escolares;
4. **Resultado:** Identifica a concretização das ações de acompanhamento pedagógico. Verifica se o acompanhamento pedagógico realizado pelo Órgão Central é coerente com o currículo, ajustado às necessidades das escolas (com atividades específicas para as

unidades com maior concentração de alunos com baixo desempenho, baixo nível socioeconômico ou com alunos com deficiência), e se o acompanhamento realizado contribui para a melhoria do trabalho dos professores e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Nota ainda se há instrumentos para observação da sala de aula ou realização de entrevistas para um trabalho mais assertivo de acompanhamento pedagógico.

### Questões Avaliativas

Quadro 28: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Acompanhamento Pedagógico (2.1D) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Existência</b>	1. O Órgão Central possui equipe que realiza visitas regulares às creches e escolas da Rede Municipal de Educação para acompanhamento pedagógico e orientação ou assessoria técnica.	2
<b>Implementação</b>	2. O Órgão Central possui uma equipe que realiza o acompanhamento pedagógico, elabora com as escolas diagnósticos sobre os problemas de aprendizado das crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades, considerando as avaliações externas, as práticas docentes e outros instrumentos avaliativos.	2
<b>Implementação</b>	3. O tempo de visita da equipe que realiza o acompanhamento é usado prioritariamente com assuntos relacionados ao aprendizado dos alunos e às práticas docentes.	2
<b>Implementação</b>	4. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico elabora diagnóstico com as escolas tendo como foco os problemas de aprendizado das crianças segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for o caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou demais grupos (como ciganos, estrangeiros ou refugiados), considerando as avaliações externas, o mapeamento das práticas docentes e outros instrumentos avaliativos.	3
<b>Implementação</b>	5. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico define estratégias e encaminhamentos em conjunto com as escolas e creches para resolução dos problemas apontados no diagnóstico, levando em consideração a realidade da unidade.	2
<b>Implementação</b>	6. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico orienta os coordenadores pedagógicos na organização de devolutivas aos professores após as observações de sala de aula.	2
<b>Implementação</b>	7. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico define estratégias e encaminhamentos com as escolas com foco na resolução dos problemas apontados no	3

	diagnóstico sobre aprendizado das crianças segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for o caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos (como ciganos, estrangeiros ou refugiados).	
<b>Implementação</b>	8. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico instrumentaliza os professores, diretores e coordenadores pedagógicos com recursos e metodologias para o desenvolvimento de ações pedagógicas (como materiais didáticos alinhados ao currículo municipal, exemplos de planos de aula e exemplos de trabalho de alunos ilustrativos de sua proficiência em objetivos de aprendizagem etc.).	3
<b>Implementação</b>	9. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico reúne regularmente os diretores e coordenadores pedagógicos de creches e escolas para escutar demandas e ideias das equipes, além de orientar quanto ao acompanhamento do aprendizado dos alunos, a atuação dos coordenadores pedagógicos e as práticas em sala de aula.	3
<b>Implementação</b>	10. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico estabelece indicadores e metas em conjunto com as escolas e creches, que permitem monitorar se as estratégias adotadas estão funcionando ou se precisam ser readequadas.	3
<b>Implementação</b>	11. O acompanhamento pedagógico realizado pelo Órgão Central apoia o processo formativo das equipes escolares com vistas à compreensão, interpretação e uso dos resultados das avaliações formativa e somativas.	3
<b>Implementação</b>	12. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico estabelece indicadores e metas em conjunto com as escolas e creches para verificar se estão funcionando as estratégias adotadas. Elas visam reduzir as desigualdades entre grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for o caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos (como ciganos, estrangeiros ou refugiados).	4
<b>Monitoramento</b>	13. O acompanhamento pedagógico realizado pelo Órgão Central é coerente com o currículo municipal (ou estadual) e com o PPP das escolas e creches.	3
<b>Monitoramento</b>	14. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico acompanha rotineiramente o desenvolvimento do aprendizado dos alunos junto aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas e creches por meio de avaliações externas.	3
<b>Resultados</b>	15. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) avalia que o acompanhamento pedagógico tem contribuído para o fortalecimento da gestão escolar na divulgação e uso de avaliações externas e internas para a identificação de	4

	dificuldades concretas e pactuação de ações com base nestes resultados.	
<b>Resultados</b>	16. O acompanhamento pedagógico realizado pelo Órgão Central indica atividades específicas para escolas com grande incidência de alunos com baixo desempenho acadêmico, baixo nível socioeconômico e com outros grupos vulneráveis definidos por cor/raça, gênero, deficiências e populações indígenas ou da área rural.	4
<b>Resultados</b>	17. O Órgão Central possui e utiliza protocolos de observação de sala de aula e de acompanhamento pedagógico junto às equipes gestoras escolares.	4
<b>Resultados</b>	18. Mais de 80% dos professores disseram ter conseguido desenvolver mais de 80% do conteúdo previsto no ano com os alunos da turma.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 29: Conceito de qualidade do Componente Acompanhamento Pedagógico (2.1D)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	A Rede Municipal de Educação está em um nível frágil em relação ao acompanhamento pedagógico. O Órgão Central não possui uma equipe que realiza visitas regulares às creches e escolas para acompanhamento pedagógico. Podem existir algumas orientações para as escolas, mas ainda de forma incipiente e não necessariamente aderentes às necessidades pedagógicas de cada unidade de ensino.
<b>Básico</b>	O Órgão Central possui uma equipe que realiza o acompanhamento pedagógico e usa o tempo de visita prioritariamente para assuntos relacionados ao aprendizado dos alunos e às práticas docentes. Elabora diagnósticos com as escolas sobre os problemas de aprendizado das crianças em todas as etapas, segmentos e modalidades, considerando as avaliações externas, as práticas docentes e outros instrumentos avaliativos. Além disso, essa equipe define estratégias e encaminhamentos em conjunto com as escolas e creches para resolução dos problemas apontados no diagnóstico e orienta os coordenadores pedagógicos na organização de devolutivas aos professores após as rotinas de observação de sala de aula. Neste nível, outras práticas de acompanhamento pedagógico mais estruturantes com foco na equidade podem estar se desenvolvendo, mas de forma incipiente.
<b>Adequado</b>	Além das atividades que caracterizam os níveis anteriores, nestas redes de ensino o modelo do acompanhamento pedagógico está alinhado com o currículo municipal e com o PPP das escolas e creches. A equipe do Órgão Central que realiza o acompanhamento pedagógico reúne regularmente os diretores e coordenadores pedagógicos de creches e escolas para escutar demandas e ideias

	<p>das equipes, além de orientar quanto ao acompanhamento do aprendizado dos alunos, a atuação dos coordenadores pedagógicos e as práticas em sala de aula. Esta equipe apoia as escolas para elaborar diagnósticos e definir estratégias de resolução dos problemas apontados no aprendizado das crianças segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for o caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos (como ciganos, estrangeiros e/ou refugiados). Colabora com a equipe escolar no estabelecimento de indicadores e metas para monitorar se as estratégias adotadas estão funcionando ou precisam ser readequadas. Além disso, o acompanhamento pedagógico do Órgão Central apoia o processo formativo das equipes escolares com vistas à compreensão, interpretação e uso dos resultados das avaliações formativas e somativas, e acompanha rotineiramente o desenvolvimento do aprendizado dos alunos com professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas e creches, incluindo avaliações externas. Também instrumentaliza os professores, diretores e coordenadores pedagógicos com recursos e metodologias para o desenvolvimento de ações pedagógicas.</p>
<p><b>Exemplar</b></p>	<p>Além de contemplar todas as atividades que caracterizam os níveis anteriores, o acompanhamento pedagógico realizado pelo Órgão Central indica atividades específicas para escolas com grande incidência de alunos com baixo desempenho acadêmico, de baixo nível socioeconômico e com outros grupos vulneráveis definidos por cor/raça, gênero, deficiências e populações indígenas ou da área rural. Para acompanhar se as estratégias adotadas que visam reduzir as desigualdades estão funcionando, há um apoio às escolas para a definição de indicadores e metas que subsidiem esse monitoramento. Além disso, existem e são utilizados protocolos de observação de sala de aula e para o acompanhamento pedagógico junto às equipes gestoras escolares. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) avalia que o acompanhamento pedagógico tem contribuído para o fortalecimento da gestão escolar no uso de avaliações externas e internas para identificar dificuldades concretas e pactuar ações com base nestes resultados. Finalmente, mais de 80% dos professores diz ter conseguido desenvolver mais de 80% do conteúdo previsto no ano com os alunos da turma.</p>

## Definição de Qualidade do Índice do Critério 2.1: O papel Órgão Central de educação na Gestão Pedagógica

O Critério “O papel Órgão Central de educação na Gestão Pedagógica” é composto por quatro componentes:

- i) Currículo municipal, que trata do trabalho de apoio e estímulos do Órgão Central na implantação de um currículo para a Rede Municipal de Educação;
- ii) Formação continuada, que aborda ações do Órgão Central para aprimoramento dos profissionais;
- iii) Estágio probatório, que observa o apoio oferecido em termos de orientações e mentorias para o aprimoramento de práticas e o início do exercício da docência;
- iv) Acompanhamento pedagógico, que trata do apoio dado pelo Órgão Central às equipes escolares no que se refere ao acompanhamento do trabalho pedagógico.

Para avaliar cada um dos componentes é necessário estabelecer aspectos avaliativos e a coerência esperada entre eles para a criação do Índice do Componente. Este índice por sua vez é descrito em 4 níveis (frágil, básico, adequado ou exemplar). Ao todo, como são 4 componentes e cada um deles com 4 níveis, há 256 possibilidades de combinações entre os níveis.

1. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente no Nível 1, que representa não atender ao básico estabelecido, o critério será classificado como **“frágil”**, à exceção de:
  - Se o componente 2.1A Currículo Municipal ficar em 1 e todas as demais em 4. Neste caso pode ficar em básico e não em frágil;
  - Se o componente 2.1A Currículo Municipal ficar em 1 e todas os demais componentes ficarem em 3. Neste caso pode ficar em básico e não em frágil;
  - Se o componente 2.1A Currículo Municipal ficar em 1 e exista ao mesmo tempo outro componente em 3 e em 4. Neste caso pode ficar em básico (ou seja, teríamos este componente de currículo em 1, outro em 2, outro em 3 e outro em 4. Isto é válido para o restante de combinações, mas mantendo o currículo em nível 1);
  - Se o componente 2.1A Currículo Municipal ficar em 1 e exista ao mesmo tempo outros dois componentes em 3. Neste caso pode ficar em básico (ou seja, teríamos este componente de currículo em 1, outro em 2, outro em 3 e outro em 3);
  - Se o componente 2.1A Currículo Municipal ficar em 1 e exista ao mesmo tempo um componente e 3 e os outros dois em 2. Neste caso pode ficar em básico (ou seja, teríamos este componente de currículo em 1, outro em 2, outro em 2 e um em 3);
  - Se o componente 2.1A Currículo Municipal ficar em 1 e exista ao mesmo tempo um componente em 4 e os outros dois em 2. Neste caso pode ficar em básico (ou seja, teríamos este componente de currículo em 1, outro em 2, outro em 2 e um em 4).
2. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente classificado no Nível 2, que indica atender o básico esperado, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, caso não tenha sido contemplada na regra anterior (ponto 1 com suas exceções).
3. Já as classificações nos níveis **“adequado”** e **“exemplar”** dependerão da quantidade de componentes que se encontram nos Níveis 3 e 4. Serão classificadas como **“adequado”** as



Redes Municipais que apresentem dois ou mais componentes no Nível 3, caso não tenham sido contempladas nas regras anteriores;

4. A classificação **“exemplar”** cabe às Redes Municipais que apresentem três ou mais componentes no Nível 4, caso não tenham sido contempladas nas regras anteriores.

Quadro 30: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério O papel Órgão Central de educação na Gestão Pedagógica (2.1)

Número da linha	2.1A: Currículo Municipal	2.1B: Formação Continuada	2.1C: Estágio Probatório	2.1D: Acompanhamento Pedagógico	Nível da rubrica
1	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico
2	Básico	Básico	Básico	Adequado	Básico
3	Básico	Básico	Adequado	Básico	Básico
4	Básico	Adequado	Básico	Básico	Básico
5	Adequado	Básico	Básico	Básico	Básico
6	Básico	Básico	Básico	Exemplar	Básico
7	Básico	Básico	Adequado	Adequado	Básico
8	Básico	Básico	Exemplar	Básico	Básico
9	Básico	Adequado	Básico	Adequado	Básico
10	Básico	Adequado	Adequado	Básico	Básico
11	Básico	Exemplar	Básico	Básico	Básico
12	Adequado	Básico	Básico	Adequado	Básico
13	Adequado	Básico	Adequado	Básico	Básico
14	Adequado	Adequado	Básico	Básico	Básico
15	Exemplar	Básico	Básico	Básico	Básico
16	Básico	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
17	Básico	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
18	Básico	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
19	Básico	Adequado	Adequado	Adequado	Básico
20	Básico	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
21	Básico	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
22	Básico	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
23	Adequado	Básico	Básico	Exemplar	Básico
24	Adequado	Básico	Adequado	Adequado	Básico
25	Adequado	Básico	Exemplar	Básico	Básico
26	Adequado	Adequado	Básico	Adequado	Básico
27	Adequado	Adequado	Adequado	Básico	Básico
28	Adequado	Exemplar	Básico	Básico	Básico
29	Exemplar	Básico	Básico	Adequado	Básico
30	Exemplar	Básico	Adequado	Básico	Básico
31	Exemplar	Adequado	Básico	Básico	Básico
32	Básico	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
33	Básico	Adequado	Adequado	Exemplar	Básico
34	Básico	Adequado	Exemplar	Adequado	Básico
35	Básico	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico

Número da linha	2.1A: Currículo Municipal	2.1B: Formação Continuada	2.1C: Estágio Probatório	2.1D: Acompanhamento Pedagógico	Nível da rubrica
36	Básico	Exemplar	Adequado	Adequado	Básico
37	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
38	Adequado	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
39	Adequado	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
40	Adequado	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
41	Adequado	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
42	Adequado	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
43	Adequado	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
44	Exemplar	Básico	Básico	Exemplar	Básico
45	Exemplar	Básico	Adequado	Adequado	Básico
46	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico	Básico
47	Exemplar	Adequado	Básico	Adequado	Básico
48	Exemplar	Adequado	Adequado	Básico	Básico
49	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico	Básico
50	Básico	Adequado	Exemplar	Exemplar	Básico
51	Básico	Exemplar	Adequado	Exemplar	Básico
52	Básico	Exemplar	Exemplar	Adequado	Básico
53	Adequado	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
54	Adequado	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
55	Adequado	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
56	Exemplar	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
57	Exemplar	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
58	Exemplar	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
59	Exemplar	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
60	Exemplar	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
61	Exemplar	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
62	Básico	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Básico
63	Exemplar	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
64	Exemplar	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
65	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
66	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
67	Adequado	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
68	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
69	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
70	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
71	Adequado	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado
72	Adequado	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado
73	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado
74	Exemplar	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
75	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
76	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
77	Adequado	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar
78	Exemplar	Adequado	Exemplar	Exemplar	Exemplar
79	Exemplar	Exemplar	Adequado	Exemplar	Exemplar

Número da linha	2.1A: Currículo Municipal	2.1B: Formação Continuada	2.1C: Estágio Probatório	2.1D: Acompanhamento Pedagógico	Nível da rubrica
80	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Adequado	Exemplar
81	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar
82	Todas as demais combinações em que há um FRÁGIL em alguma componente, exceto: especificações dadas anteriormente no ponto 1				Frágil

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 31: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice da Gestão Pedagógica no Órgão Central (2.1)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O município apresenta pelo menos um dos componentes de Gestão Pedagógica no Órgão Central (currículo municipal, formação continuada, estágio probatório e acompanhamento pedagógico) em estágio incipiente, ou seja, não há evidências concretas de que a ação esteja sendo desenvolvida na Rede Municipal de Educação.
<b>Básico</b>	A Rede Municipal de Educação apresenta pelo menos um dos componentes de Gestão Pedagógica no Órgão Central no Nível 2, nível básico. Desta forma, podemos dizer que a Rede Municipal de Educação tem um currículo ou orientações curriculares definidas e que elas são fruto do engajamento com professores e gestores escolares. A Secretaria de Educação oferta ou promove cursos de formação continuada para educadores atuantes, tem atividades de acolhimento e orientação básica para os docentes em estágio probatório e possui equipe que realiza visitas às creches e escolas da Rede Municipal de Educação para acompanhamento pedagógico e orientação ou assessoria técnica.
<b>Adequado</b>	A Rede Municipal de Educação encontra-se quase consolidada no que se refere à Gestão Pedagógica promovida e incentivada pelo Órgão Central. Os componentes se localizam apenas em níveis 3 e 4, indicando que existem e são implementadas ações no âmbito do currículo municipal, formação continuada de professores aderentes às necessidades, mentoria, acompanhamento e avaliação de professores em estágio probatório e apoio a diagnósticos e estratégias para resolver problemas de aprendizado de crianças e adolescentes segundo grupos de nível socioeconômico, cor/raça, gênero e, onde for o caso, de indígenas, quilombolas, populações da zona rural, pessoas com deficiência ou outros grupos (como ciganos, estrangeiros ou refugiados). Os componentes estão alinhados entre si e com as diretrizes nacionais e estaduais, baseados em evidências, monitorados e desempenhados por pessoas de referência no Órgão Central. Contudo, a rede ainda não conseguiu alcançar os resultados esperados em todos esses temas para atender o nível exemplar.

<b>Exemplar</b>	<p>O Órgão Central tem completamente consolidadas as ações de gestão pedagógica para a Rede Municipal de Educação. Iniciativas nos âmbitos de currículo municipal, formação continuada, estágio probatório e acompanhamento pedagógico encontram-se desenvolvidas, conferindo os benefícios do nível anterior e demonstrando resultados concretos. A Rede Municipal de Educação evidencia ter construído o currículo municipal em espaços com participação da sociedade civil. As formações continuadas promovem trocas de experiências entre os professores com impacto nas práticas. No estágio probatório são implementadas avaliações formativas, e no acompanhamento pedagógico os gestores escolares verificam o fortalecimento da gestão escolar com protocolos de observação e apoio ao professor, uso de avaliações externas e internas e ações para a identificação de dificuldades concretas e pactuação de ações.</p>
-----------------	---

## Critério 2.2: O papel das escolas na Gestão Pedagógica

O modelo conceitual do Programa Melhoria da Educação estabelece três pilares para a Gestão Pedagógica no âmbito das unidades escolares: o projeto político pedagógico, as práticas docentes e a liderança. Como a maior parte das escolas não tem equipe específica para se dedicar a esses assuntos, o apoio do Órgão Central de educação é imprescindível.

O primeiro componente deste critério verifica a qualidade de uma proposta pedagógica, considerando a forma como foi construída, suas estruturas internas, a implantação e o uso na rotina da escola como referência orientadora de muitas ações.

O componente de práticas docentes avalia a capacidade e os recursos de professores para o planejamento das atividades de ensino, a escolha das pedagogias apropriadas, as formas de gestão da sala de aula e o modelo de avaliação do aprendizado.

A qualidade da liderança pedagógica em uma creche ou escola constrói um entendimento comum sobre os objetivos de suas instituições e as estratégias para alcançá-los. Avaliamos se as lideranças adotam um enfoque participativo, enfatizam em ações rotineiras os valores e objetivos registrados no PPP e contribuem para um clima organizacional de confiança e compromisso nas creches e escolas.

### Componente 2.2A: Projeto Político Pedagógico (PPP)

#### *Definição*

A definição sobre o que se espera que os estudantes aprendam, o modo, o porquê e as formas de verificação do aprendizado estão indicados no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas (também conhecido como projeto pedagógico ou proposta pedagógica), um elemento central para o funcionamento de creches e escolas. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) preconizam que o PPP deve ser

construído de maneira coletiva e participativa, em consonância com as diretrizes municipais e, ao mesmo tempo, de forma coerente com a realidade local.

A LDB estabelece que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Cada creche e escola pode, portanto, definir o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e cultura a serem contemplados no seu currículo, além de estabelecer como será a progressão pelas etapas de ensino. As escolas também devem cuidar que a sua proposta curricular contemple as orientações estabelecidas no currículo municipal, quando existente, que por sua vez deve estar alinhado ao currículo estadual, assim como deve ser coerente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, conforme tratado no critério 3.1A.

Um PPP deve ser elaborado em processo participativo de decisões, segundo especificação legal, mas também porque o próprio processo de construção do documento gera mudanças no modo de agir. De acordo com Veiga (1998), um PPP deve descrever a finalidade da escola, estabelecendo o que será ensinado, como e de que forma será a avaliação.

São três as grandes dimensões em que os aprendizados essenciais se organizam: os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, valores e cultura. Cada uma delas deve estar no currículo e, conseqüente, no PPP. O PPP deve especificar as estruturas que incentivem a participação de todos, estabelecer como serão organizadas as atividades de formação continuada e de reflexão sobre as opções pedagógicas, tratar da organização do tempo escolar, dos processos administrativos e de decisões, e das relações de trabalho (principalmente as formas de solução de conflitos, relações com a comunidade e com a secretaria de educação).

O projeto pedagógico escrito não necessariamente equivale ao projeto vivido em uma escola, ou seja, não é garantia da sua implementação (SILVA, 2012; FRANCO et al, 2002). Mas a existência de um documento que detalha os objetivos de aprendizagem dos estudantes pode evidenciar que a comunidade escolar tem clareza sobre as atividades prioritárias na escola, sobretudo se a proposta foi definida coletivamente. Este componente refere-se ao currículo formalmente articulado no projeto pedagógico da escola, e não ao currículo informal, subentendido das práticas pedagógicas e do clima escolar, que é avaliado em outros componentes.

É possível que as escolas e creches tenham um PPP, mas que ele seja desconhecido da equipe escolar. Tomamos como qualidade da implementação de um PPP o seu uso como referência para o trabalho: se os gestores escolares conhecem o texto e se referem ao documento para a tomada de decisões e a resolução de conflitos, se disseminam o documento para o público interno e externo da unidade escolar, e se o PPP pauta a interlocução das escolas e creches com a secretaria municipal de educação. Por fim, o monitoramento da implementação do PPP também é visto como um aspecto de qualidade, verificando se as creches e escolas avaliam o alcance dos seus objetivos e se revisam o projeto periodicamente.

### *Aspectos Avaliativos*

No caso do PPP, os aspectos avaliativos são qualificados da seguinte forma:

1. **Existência e Formulação:** Verifica se a escola possui um PPP ou ele está em processo de elaboração, e se a comunidade escolar participou adequadamente da construção do PPP.

Nota se os objetivos de aprendizagem do currículo de referência e os específicos para a escola foram desenvolvidos, e se diretrizes apoiam diversas decisões (como escolhas das abordagens pedagógicas, atividades de formação continuada dos profissionais de magistério, organização do tempo escolar ou administrativas e interação com a comunidade escolar);

2. **Implementação:** As evidências de implementação são obtidas verificando se os gestores atuais conhecem o PPP, se o documento é disseminado ativamente para o público interno e externo e se a equipe da escola tem reuniões regulares de reflexão sobre sua implantação;
3. **Monitoramento:** Observa-se as estratégias concretas das escolas e creches para monitorar a implementação do PPP e o cumprimento da proposta curricular pela equipe pedagógica;
4. **Resultados:** Como resultados da implementação do PPP, nota-se seu uso para pautar as relações entre os atores da comunidade escolar, rotinas pedagógicas e tomadas de decisão da escola, resolução de conflitos e a interlocução com a secretaria;
5. **Avaliação:** Busca-se verificar se existe um processo de revisão periódica do PPP.

### Questões Avaliativas

Quadro 32: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Projeto Político Pedagógico (PPP) (2.2A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
Existência e Formulação	1. A grande maioria (mais de 80%) das escolas possui um PPP ou está em processo de elaboração do texto.	1
Existência e Formulação	2. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP estabelece diretrizes para a organização do tempo escolar.	2
Existência e Formulação	3. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP estabelece diretrizes para as decisões administrativas que a gestão deve tomar.	2
Existência e Formulação	4. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP estabelece diretrizes para a organização da interação com a comunidade da qual a escola faz parte.	2
Existência e Formulação	5. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP estabelece objetivos de aprendizagem específicos para a escola, além dos já incluídos no currículo de referência do município.	3

<b>Existência e Formulação</b>	6. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP estabelece diretrizes para as atividades de formação continuada dos profissionais de magistério da escola.	3
<b>Existência e Formulação</b>	7. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP fixa orientações sobre as abordagens pedagógicas a serem adotadas na escola.	3
<b>Existência e Formulação</b>	8. A comunidade escolar (incluindo pais ou responsáveis pelos estudantes) foi engajada na (re) construção e implementação da proposta curricular da escola que frequentam.	3
<b>Implementação</b>	9. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP é disseminado ativamente para o público interno, com citação em blogs, painéis, reuniões com comunidade etc.	2
<b>Implementação</b>	10. A maioria dos gestores escolares atuais (acima de 80%) conhece o PPP.	2
<b>Implementação</b>	11. A equipe da maioria das escolas (acima de 80%) tem reuniões regulares de reflexão sobre a implantação do PPP.	4
<b>Implementação</b>	12. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP é disseminado para o público externo.	4
<b>Monitoramento</b>	13. A maioria das escolas e creches (acima de 80%) possui estratégias para monitorar a implementação do PPP e, especificamente, o cumprimento da proposta curricular pela equipe pedagógica.	4
<b>Resultado</b>	14. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP pauta a interlocução com a secretaria.	3
<b>Resultado</b>	15. O PPP pauta as relações entre a comunidade escolar.	4
<b>Resultado</b>	16. Na grande maioria das escolas (mais de 80%), o PPP pauta as rotinas pedagógicas.	4
<b>Resultado</b>	17. O PPP é utilizado na rotina na maioria das escolas (acima de 80%) para as tomadas de decisão, resolução de conflitos etc.	4
<b>Avaliação</b>	18. Existe um processo de revisão periódico do PPP na grande maioria das escolas (acima de 80%).	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 33: Conceito de qualidade do Componente Projeto Político Pedagógico (PPP) (2.2A)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	A Rede Municipal de Educação está em um nível frágil em relação ao Projeto Político Pedagógico, mas a grande maioria (mais de 80%) das escolas possui um PPP ou está em processo de elaboração do texto. As demais ações estão em desenvolvimento, mas ainda de forma incipiente.

<p><b>Básico</b></p>	<p>Na grande maioria das escolas (mais de 80%) o PPP estabelece diretrizes para a organização do tempo escolar, para as decisões administrativas que a gestão deve tomar e para a organização da interação com a comunidade da qual a escola faz parte. Além disso, a maioria dos gestores escolares atuais (acima de 80%) conhece o PPP e o documento é disseminado ativamente para o público interno (citação de blogs, painéis, em reuniões com atores etc.).</p>
<p><b>Adequado</b></p>	<p>Além das características dos níveis anteriores, na grande maioria das escolas (acima de 80%) o PPP estabelece objetivos de aprendizagem específicos para a escola (além dos incluídos no currículo de referência do município) e pauta a interlocução com a secretaria. Também estabelece diretrizes para as atividades de formação continuada dos profissionais do magistério da escola e estabelece orientações sobre as abordagens pedagógicas adotadas. Na maioria das escolas, a comunidade escolar (incluindo pais ou responsáveis pelos estudantes) se engajou na (re)construção do PPP e participa das atividades de implementação da proposta curricular.</p>
<p><b>Exemplar</b></p>	<p>Além de contemplar todas as atividades que caracterizam os níveis anteriores, o PPP na grande maioria das escolas (acima de 80%) pauta relações com a comunidade, rotinas pedagógicas, decisões administrativas e pedagógicas rotineiras e a resolução de conflitos. A equipe das escolas tem reuniões regulares de reflexão sobre a implantação do PPP e possuem estratégias para monitorar essa implementação, especificamente no cumprimento da proposta curricular pela equipe pedagógica. Na grande maioria das escolas o PPP é disseminado para o público externo e existe um processo periódico de revisão.</p>

## Componente 2.2B: Práticas docentes

### *Definição*

As práticas docentes são o eixo principal do funcionamento de creches e escolas. Se os professores não têm propostas intencionais para que os estudantes adquiram os aprendizados essenciais, nenhuma política ou processo compensa essa falta. No entanto, a excelência na docência não é trivial.

A proporção de um currículo planejado para um ano letivo que é efetivamente abordado em sala de aula é considerado uma “oportunidade para aprender” a qual os alunos tiveram acesso (MCDONNELL, 1995). A literatura brasileira em educação mostra que a oportunidade para aprender nas escolas brasileiras é baixa, porque, entre outros motivos, o tempo em sala de aula é desperdiçado com tarefas ineficazes para estimular o aprendizado.

Em uma pesquisa conduzida por Gabriela Moriconi e Julie Bélanger (2015), as autoras mostram que cerca de 20% do tempo de aula em anos finais do ensino fundamental de escolas brasileiras é gasto com tentativas de manter a disciplina. Esse estudo replica uma conclusão de Bruns e colaboradores (2015), que aplicaram um protocolo de observação de salas de aula em escolas de



ensino fundamental do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco. Durante estudos como esse, espera-se que os professores se preocupem com o olhar do observador e tenham uma performance acima da média (WRAGG, 2011). No trabalho de Bruns, entretanto, apesar do aviso e do consentimento em relação à observação, quase 40% do tempo das aulas foi gasto pelos professores para escrever conteúdos que seriam copiados pela turma, fazer a chamada de presença e discutir com os alunos por questões disciplinares, todas práticas docentes consideradas pouco efetivas. O que se depreende desses estudos é que muitos professores brasileiros não têm capacitação ou condições de trabalho para manter práticas exemplares.

A primeira condição para que o docente consiga implementar o currículo com qualidade e equidade é a sua capacidade de perceber quem são seus alunos e como eles entendem os tópicos sobre os quais pretende desenvolver sua aula. Os alunos vêm de contextos familiares diversos e aprendem de formas variadas – fazendo exercícios ou a partir da leitura, escuta, representações visuais, relações interpessoais, movimento ou relações lógicas (GARDNER, 1992). De forma geral, entretanto, estudantes aprendem mais quando o professor situa os novos conteúdos em relação aos conhecimentos prévios e o esforço exigido de cada um se situa no que se chama de “zona de desenvolvimento proximal” – ou seja, as atividades propostas aos estudantes são mais difíceis do que eles conseguem resolver de forma autônoma, mas não tão difíceis que não consigam resolver com esforço e o apoio inicial do professor e de seus colegas (CHAIKLIN, 2003). Para conseguir estabelecer qual é a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, o professor precisa manter práticas frequentes de avaliação formativa, estimulando os alunos a expressarem seu entendimento de determinado tópico por escrito ou em voz alta (para pequenos grupos ou para toda classe), avaliando as evidências sobre o aprendizado de cada aluno e comentando sobre avanços e possibilidades de melhora (BLACK & WILLIAM, 2009).

A segunda condição para boas práticas docentes é um bom planejamento. Uma aula é usualmente pensada do fim para o começo, definindo os objetivos de aprendizagem que devem ser atingidos pelos estudantes (WIGGINS, 1998) e as evidências satisfatórias de aprendizado, utilizando as informações obtidas sobre os interesses dos alunos e seu nível de entendimento sobre determinado tópico. A capacidade de um professor planejar boas atividades de instrução depende, naturalmente, do conhecimento que ele tem sobre o conteúdo da sua disciplina (BALL et al., 2008). Depende também de um conhecimento pedagógico específico para sua disciplina – por exemplo, dos raciocínios e dificuldades usuais de estudantes de uma certa idade quando aprendem determinados tópicos e maneiras eficientes para esclarecer desentendimentos usuais (HILL et al., 2008). O professor precisa proporcionar que os alunos revisitem periodicamente tópicos centrais do currículo de maneira que sua compreensão progrida em nível de complexidade (GIBBS, 2014). Isso ocorre de formas elementares (como a habilidade de memorizar e replicar conceitos básicos) a formas intermediárias (habilidade de aplicar a informação para novos contextos) e até a formas de compreensão mais avançadas (habilidade de justificar decisões ou produzir trabalho original com base nos tópicos da proposta curricular) (ANDERSON et al., 2001).

Depois de preparada a aula, o professor precisa saber conduzi-la de maneira envolvente. Deve desenvolver e comunicar altas expectativas sobre dois aspectos: a sua eficácia como profissional e a capacidade intelectual de seus alunos. Uma estratégia fundamental para motivar alunos é colocá-los no centro do ambiente de aprendizagem, com pedagogias ativas de construção do conhecimento (BRANSFORD, 2000). É importante ainda que os professores tenham experiência com ferramentas de estímulo ao engajamento, como alterar o tom e o volume de voz para manter

uma impressão de alta energia, pressionar moderadamente os estudantes, sugerir que relacionem elementos da sua vida pessoal aos tópicos do currículo, provocar pequenas controvérsias a serem discutidas, deixar informações faltando para que os estudantes as descubram, organizar jogos e trabalhos em grupo (MARZANO et al., 2003). Por fim, a gestão de sala de aula depende de uma habilidade que pode ser definida como “presença” ou “jogo de cintura”: estar alerta sobre o que está acontecendo em todos os cantos da sala de aula, intervir no comportamento dos estudantes no momento em que um distúrbio começa a acontecer, dar explicações concisas e fazer transições suaves entre atividades para manter os alunos atentos (KOUNIN, 1970).

Práticas docentes excelentes e equitativas são de responsabilidade das secretarias de educação e de toda a equipe de creches e escolas, mas só é possível que essas práticas existam quando há condições de trabalho favoráveis. Os professores precisam ser apoiados por diretores, coordenadores pedagógicos e pelo Órgão Central da educação para implementar o currículo em suas dimensões de planejamento, estratégias de ensino, gestão de sala de aula e avaliação. Os professores novatos, em especial, precisam de mentores com quem discutir suas estratégias e experiências em sala de aula. Os professores com mais experiência também precisam ter suas práticas avaliadas por pares e receber sugestões de como melhorá-la. Nesse sentido, é interessante que a escola tenha protocolos de observação de sala de aula e que eles sejam utilizados em discussões sobre desenvolvimento profissional. Coordenadores pedagógicos e secretarias de educação devem contribuir com a elaboração de materiais e planos de aula adequados para o corpo discente de cada creche ou escola. É preciso, por fim, que as equipes avaliem regularmente se os alunos estão aprendendo a proposta curricular planejada.

### *Aspectos Avaliativos*

As práticas docentes de uma escola consistem na sua tecnologia e na forma específica de organizar atividades didáticas. Trata-se de uma dimensão que pode ser caracterizada em quatro momentos:

1. **Diagnóstico das práticas existentes:** Quando a escola registra as práticas docentes em efetivo uso;
2. **Busca de boas práticas:** A escola procura identificar professores que desenvolveram alguma prática inovadora, seja na mesma escola, em outras da rede ou ainda em municípios diferentes;
3. **Implementação:** Etapa para possibilitar o uso das boas práticas na escola, considerando os recursos existentes e as capacidades docentes disponíveis;
4. **Avaliação:** Busca-se verificar a efetividade das práticas docentes introduzidas;
5. **Resultado:** nota os resultados esperados para as práticas docentes.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 34: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Práticas docentes (2.2B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
<b>Diagnóstico das práticas existentes</b>	1. A maioria das escolas e creches (acima de 80%) tem profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica que auxiliam de maneira frequente e sistemática os professores na formação continuada com elaboração de material pedagógico, planos de aula e avaliações formativas e somativas.	2
<b>Diagnóstico das práticas existentes</b>	2. A coordenação pedagógica da maioria das escolas (acima de 80%) mapeia as práticas docentes usadas nas escolas ou creches por meio de observação de sala de aula ou reuniões com os professores.	2
<b>Diagnóstico das práticas existentes</b>	3. A coordenação pedagógica na grande maioria das escolas (acima de 80%) avalia a capacidade dos professores de ensinar e garantir o aprendizado aos alunos.	3
<b>Busca de boas práticas</b>	4. A maioria das escolas (acima de 80%) identifica, rotineiramente, inovações pedagógicas desenvolvidas pelos professores de sua escola.	2
<b>Busca de boas práticas</b>	5. Na maioria das escolas (acima de 80%) há troca de experiências entre as equipes pedagógicas de diferentes escolas ou creches da rede de ensino ou de outros municípios para identificar práticas docentes inovadoras ou de excelência.	4
<b>Implementação</b>	6. A coordenação pedagógica da maioria das escolas (acima de 80%) sinaliza por meio de orientações, material pedagógico ou formações a importância de práticas docentes de excelência para a implantação da proposta pedagógica.	3
<b>Implementação</b>	7. A maioria de escolas e creches (acima de 80%) fomenta o aprendizado dos professores com seus pares. Entre os exemplos, faz programas de mentoria para que docentes discutam estratégias e experiências de sala de aula, tendo suas práticas avaliadas por colegas e recebendo sugestões de como melhorá-las.	3
<b>Implementação</b>	8. Os gestores e coordenadores pedagógicos na maioria das escolas (acima de 80%) apoiam os professores no desenvolvimento de estratégias para aprimorar a utilização dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas ou creches.	3

<b>Implementação</b>	9. Os gestores escolares e coordenadores pedagógicos da maioria das escolas (acima de 80%) dão retorno aos professores (feedback) após as rotinas de observação de sala de aula e entrevistas.	3
<b>Avaliação</b>	10. A maioria dos professores (acima de 80%) diz ter baixa necessidade de aperfeiçoamento profissional em conteúdos específicos da disciplina principal de sua atuação.	4
<b>Avaliação</b>	11. A maioria dos professores (acima de 80%) e coordenadores pedagógicos avalia que as escolas e creches do município tem as condições necessárias (tempo, recursos, formação etc.) para adotar boas práticas docentes.	4
<b>Avaliação</b>	12. Em média, menos de 15% dos alunos das turmas de ensino fundamental de escolas e creches da Rede Municipal de Educação municipal foram encaminhados a turmas de remediação escolar no ano letivo.	4
<b>Resultado</b>	13. Na maioria das escolas (acima de 80%) há evidências concretas de boas práticas entre os professores (com planejamento das aulas, aprimoramento da gestão de sala de aula e o domínio dos conteúdos) e um trabalho colaborativo em geral.	4
<b>Resultado</b>	14. A maioria dos professores (acima de 80%) tem altas expectativas sobre o potencial de aprendizado dos seus estudantes e se sentem capazes de apoiar esse processo, ainda que em meio a dificuldades (estudantes desmotivados, indisciplina etc).	4
<b>Resultado</b>	15. A maioria dos professores (acima de 80%) diz realizar atividades de ensino e aprendizagem em pelo menos 80% do tempo das aulas com os estudantes.	4

Quadro 35: Conceito de qualidade do Componente Práticas docentes (2.2B)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	Neste nível, a maioria das escolas e creches (acima de 80%) não tem profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica que auxiliam de maneira frequente e sistemática na formação continuada dos professores, na elaboração de material pedagógico, planos de aula e avaliações formativas e somativas.
Básico	Nos municípios alocados neste nível, a coordenação pedagógica da maioria das escolas (acima de 80%) mapeia as práticas docentes usadas nas escolas ou creches por meio de observação de sala de aula ou reuniões com professores. Como consequência, identifica rotineiramente inovações pedagógicas desenvolvidas pelos professores de sua escola.
Adequado	Além das atividades citadas nos itens anteriores, neste nível a coordenação pedagógica da maioria das escolas (acima de 80%) utiliza material pedagógico ou formações para orientar sobre a importância de práticas docentes de excelência para a implantação da proposta pedagógica. A coordenação também avalia a capacidade dos professores de ensinar e garantir o aprendizado aos alunos e estimula os docentes a aprender as boas práticas de seus colegas. Na maioria das escolas e creches, os gestores e coordenadores pedagógicos apoiam os educadores no desenvolvimento de estratégias para uso dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas e dão retorno (Feedback) após as rotinas de observação de sala de aula e entrevistas.
Exemplar	Além das atividades citadas nos itens anteriores, neste nível a maioria dos professores (acima de 80%) e coordenadores pedagógicos avalia que as escolas e creches do município têm as condições necessárias (tempo, recursos, formação etc.) para adotar boas práticas docentes. Na maioria das escolas (acima de 80%) há troca de experiências entre as equipes pedagógicas (de diferentes escolas e creches da rede de ensino ou de outros municípios) para identificar práticas inovadoras ou de excelência. Mais de 80% dos professores dizem ter baixa necessidade de aperfeiçoamento profissional em conteúdos específicos da disciplina principal de atuação e em metodologias de avaliação dos alunos, e dizem realizar atividades de ensino e aprendizagem em pelo menos 80% do tempo em que estão com as turmas. Além disso, em média, menos de 15% dos alunos das turmas de ensino fundamental de escolas e creches da Rede Municipal de Educação municipal foram encaminhados a turmas de remediação escolar no ano letivo. A maioria dos professores (acima de 80%) tem altas expectativas sobre o potencial de aprendizado dos seus estudantes e mesmo com

	dificuldades (estudantes desmotivados, indisciplina etc.) se sentem capazes de apoiar esse processo. Há evidências concretas de boas práticas entre os professores (planejamento das aulas, aprimoramento da gestão de sala de aula e domínio dos conteúdos) e trabalho colaborativo em geral.
--	--

## Componente 2.2C: Gestão e Liderança Pedagógica

### *Definição*

A gestão e a liderança pedagógicas são determinantes em uma escola eficaz porque garante a permanência dos seus estudantes e, ao mesmo tempo, oferece oportunidades adequadas de aprendizado. Não há nada de novo ou especialmente polêmico nessa afirmativa. Na realidade, como afirma Kenneth Leithwood, citado por (GOIS, 2020) “até o momento, não há registro de um único caso de transformação positiva na escola na ausência de uma liderança talentosa”. Também não surpreende que este fato esteja amplamente registrado na literatura acadêmica em educação (ROBINSON et al., 2008).

Embora a liderança pedagógica e a gestão sejam conceitos diferentes, suas definições, sistemas de ação e escopo se complementam e um faz referência ao outro. Enquanto a gestão lida com os processos organizacionais e suas relações, a liderança é a capacidade de “induzir seguidores a agir conforme determinadas metas que representam os valores e as motivações – os desejos e necessidades, as aspirações e expectativas – de tanto líderes quanto de seguidores” (JACKSON et al., 2012). Cada um tem sua própria função e atividades características, mas ambos são necessários para o sucesso da escola. O diretor da escola desempenha ambas, embora a liderança, para ser efetiva, deva ser distribuída entre muitos atores da comunidade escolar.

No seu artigo 64, a LDB reserva o exercício das funções de gestão da escola para aqueles que têm formação superior em Pedagogia ou curso de pós-graduação na área de Educação. Para o preenchimento dos cargos de gestão, as redes de ensino usam a mera indicação, a seleção por concurso ou a eleição. Embora a indicação não seja recomendada porque frequentemente atende a conveniência política, não existe consenso sobre qual é a melhor entre as duas outras opções.

Escolas são ambientes complexos, que necessitam de gestores com habilidades de pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, aprendizados que exigem formação além daquelas que podem ser obtidas nos cursos de formação de professores ou mesmo nos cursos de pós-graduação em Educação. Em municípios como Sobral, no Ceará, que tem obtido bons resultados em avaliações externas, os diretores são escolhidos em processos seletivos acoplados a treinamentos e escolhem sua equipe pedagógica (SOBRAL, 2004).

Uma boa gestão escolar implica na capacidade de planejar as atividades da rotina da escola e desenvolver nas pessoas as capacidades para a correta execução destas atividades, ou seja, instalar processos e garantir a respectiva qualidade, responsabilizando-se pelos resultados. O programa Progestão do MEC discute essas dimensões em vários módulos, e há muitas referências na literatura internacional, como no “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar” do Chile (MINEDUC, 2015), cujo sistema tem similaridades com o brasileiro.

No entanto, uma boa gestão escolar só garante o direito de aprender dos estudantes se a equipe estiver apoiada em uma liderança pedagógica que crie objetivos comuns, estabeleça relações de confiança com a comunidade e entre os membros, crie um bom clima e oriente que todos na escola mantenham foco no trabalho pedagógico, ou seja, com planejamento, coordenação e avaliação do ensino e aprendizagem. A liderança pedagógica procura, ainda, desenvolver profissionalmente todos os membros da equipe, criando oportunidades para que também exerçam a liderança.

A liderança pode ser considerada um atributo da escola porque não se caracteriza apenas por ações individuais, mas pelo sistema de relações dos ocupantes de cargos de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes e demais membros da comunidade. Cada um desses atores pode ser tanto sujeito quanto objeto de liderança em relação aos propósitos pedagógicos da escola, desde que sejam claros e compartilhados por toda a comunidade. A qualificação de gestores escolares para assumir papéis de liderança, além da experiência com ensino e aprendizagem, pressupõe um treinamento para compartilhar o processo de tomada de decisões com a comunidade escolar (OGAWA E BOSSERT, 1995; JACKSON E MARRIOTT, 2012). Esta organização é referida na literatura como “liderança distribuída” (LEITHWOOD et al., 2009) e nas leis brasileiras como “gestão democrática”.

Embora as ações da gestão escolar e a liderança pedagógica ocorram na escola, o Órgão Central de educação pode contribuir para a indução de eficácia das creches e escolas do município, com iniciativas de formação continuada e contato permanente entre diretores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação. É importante que representantes do Órgão Central promovam visitas frequentes às escolas para apoiar o trabalho de lideranças e organizem redes entre diretores e coordenadores pedagógicos do município para a troca de experiências.

### *Aspectos Avaliativos*

No caso do Componente Liderança Pedagógica, é necessário qualificar os seguintes aspectos avaliativos:

1. **Equipe gestora:** É visto se para a admissão da equipe gestora da escola busca-se um perfil técnico e se há responsáveis pela coordenação pedagógica. Além disso, observa-se oportunidades de formação e mentoria para esses membros;
2. **Gestão Organizacional:** Verifica-se se a escola atende às normas legais nacionais e locais, se os gestores garantem apoio aos professores no processo de ensino-aprendizagem e se há um equilíbrio nas atividades não docentes, evitando que os profissionais fiquem sobrecarregados. Os responsáveis pelos processos internos da escola são escolhidos considerando as necessidades da proposta pedagógica e as prioridades de melhoria estabelecidas no planejamento. Há rotinas de gestão de planejamento pedagógico e os gestores têm a cultura de maximizar a eficiência dos processos para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de altas expectativas para o aprendizado dos estudantes e o desempenho funcional de todos os profissionais da escola;
3. **Ações Pedagógicas:** A rotina da escola inclui atividades de promoção, compreensão e introjeção da proposta pedagógica da escola, com ênfase para a necessidade da melhoria das aprendizagens dos alunos. Os objetivos da proposta pedagógica são traduzidos em planos de melhoria e metas de curto e médio prazo, utilizando processos de planejamento participativo. A interação com o Órgão Central é feita de forma estratégica para obter

recursos e apoios necessários para atingir os objetivos da escola. Há atividades para articulação entre os objetivos de aprendizagem do currículo, as práticas de ensino e de avaliação nas diferentes etapas e disciplinas. Os gestores buscam conhecer fortalezas e debilidades de cada professor na atribuição de funções;

4. **Monitoramento Pedagógico:** A implementação do currículo é monitorada, assim como as faltas, reprovações e abandono dos estudantes. Os gestores analisam os resultados das avaliações externas e os divulgam para professores, alunos e comunidade externa, usando-os para pactuar intervenções pedagógicas. Os dados das avaliações internas colaboram para identificar as intervenções escolares mais adequadas, ver quais estudantes estão com dificuldades de aprendizagem ou têm desafios nos domínios comportamental, emocional ou social, e verificam a efetividade das ações implementadas para garantir o aprendizado desses estudantes. Os gestores fornecem sistematicamente feedback sobre as práticas de ensino e avaliação dos professores.

### Questões Avaliativas

Quadro 36: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Gestão e Liderança Pedagógica (2.2C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos Avaliativos	Questões Avaliativas	Ordem
Equipe Gestora	1. O Órgão Central inclui critérios técnicos no processo de escolha de diretores de creches e escolas.	2
Equipe Gestora	2. Os novos diretores recebem um programa formal de formação em serviço e mentoria.	3
Gestão Organizacional	3. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) busca garantir que os professores não sejam interrompidos nas suas atividades de ensino-aprendizagem e fiquem sobrecarregados com atividades não docentes.	2
Gestão Organizacional	4. A maioria dos gestores (acima de 80%) organiza os processos institucionais e define os responsáveis com base nas necessidades da proposta pedagógica e das prioridades de melhoria estabelecidas no planejamento da escola.	2
Gestão Organizacional	5. A maioria dos gestores (acima de 80%) gere os recursos colocados à disposição da escola de forma eficiente com foco nos processos pedagógicos.	2
Gestão Organizacional	6. Na maioria das escolas e creches (acima de 80%) há rotinas de gestão de planejamento pedagógico, possibilitando a orquestração e a coerência das ações pedagógicas (tanto no início do ano quanto em encontros periódicos ao longo da execução).	3
Gestão Organizacional	7. Na maioria das escolas e creches (acima de 80%) há ações para a promoção de uma cultura escolar inclusiva, equitativa e de altas expectativas para o aprendizado dos estudantes e o desempenho funcional dos profissionais da escola.	4



<b>Ações Pedagógicas</b>	8. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) usa a análise dos resultados das avaliações externas e internas para pactuar intervenções pedagógicas.	3
<b>Ações Pedagógicas</b>	9. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) define e implementa intervenções escolares mais adequadas para distintos níveis de aprendizagem dos alunos.	3
<b>Ações Pedagógicas</b>	10. Na maioria das escolas (acima de 80%) há espaços na rotina para atividades de promoção, compreensão e introjeção da proposta pedagógica da escola, nas quais é enfatizada a necessidade da melhoria das aprendizagens de todos os alunos.	3
<b>Ações Pedagógicas</b>	11. Na maioria das escolas (acima de 80%) os objetivos da proposta pedagógica da escola são traduzidos em planos de melhoria e metas de curto e médio prazo, utilizando processos de planejamento participativo.	3
<b>Ações Pedagógicas</b>	12. Na maioria das escolas (acima de 80%) a interação com o Órgão Central é feita de forma estratégica, buscando obter os recursos e apoios necessários para atingimento dos objetivos da escola e das metas educacionais dos planos de governo.	3
<b>Ações Pedagógicas</b>	13. Na maioria das escolas e creches (acima de 80%) há ações de valorização de bons profissionais e planos voltados aos que têm dificuldades ou baixo desempenho.	4
<b>Ações Pedagógicas</b>	14. Na maioria das escolas (acima de 80%) há articulação e coerência entre os objetivos de aprendizagem do currículo e as práticas de ensino e de avaliação nas diferentes etapas, segmentos e disciplinas.	4
<b>Ações Pedagógicas</b>	15. A maioria dos gestores (acima de 80%) identifica os pontos fortes e fracos de cada professor para que os profissionais possam atingir os melhores desempenhos em diferentes níveis, matérias ou cursos.	4
<b>Ações Pedagógicas</b>	16. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) divulga os resultados das avaliações externas para a comunidade escolar.	4
<b>Monitoramento Pedagógico</b>	17. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) implementa ações de acompanhamento das faltas, reprovações e abandono dos estudantes.	2
<b>Monitoramento Pedagógico</b>	18. Com base nas ações de acompanhamento das faltas, reprovações e abandono, a maioria das escolas (acima de 80%) implementa ações preventivas recorrentes e diversificadas.	3
<b>Monitoramento Pedagógico</b>	19. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) analisa os resultados das avaliações externas e internas e os divulgam para professores e alunos.	3
<b>Monitoramento Pedagógico</b>	20. A maioria dos gestores escolares acompanha, avalia e fornece devolutivas sobre as práticas de ensino e avaliação dos professores sistematicamente.	3

Monitoramento Pedagógico	21. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) identifica sistematicamente os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou nos domínios comportamental, emocional ou social.	3
Monitoramento Pedagógico	22. Na maioria das escolas e creches (acima de 80%) há rotinas de monitoramento da implementação do currículo pela coordenação pedagógica.	4
Monitoramento Pedagógico	23. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) define os encaminhamentos de estudantes que apresentam dificuldades (de aprendizagem ou nos domínios comportamental, emocional ou social) por meio de discussões coletivas (conselho de classe ou reunião de professores) mediadas pela coordenação pedagógica.	4
Monitoramento Pedagógico	24. Na maioria das escolas (acima de 80%) existem estratégias de monitoramento das ações para garantir o aprendizado dos estudantes com maior dificuldade.	4
Monitoramento Pedagógico	25. Na maioria das escolas (acima de 80%) existem estratégias de avaliação ou revisão das ações de encaminhamento para os estudantes com maior dificuldade.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 37: Conceito de qualidade do Componente Gestão e Liderança Pedagógica (2.2C)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	A gestão das escolas e creches dos municípios classificados neste nível tem apenas características básicas, e outras qualidades nem sempre estão presentes na sua totalidade. O Órgão Central inclui critérios técnicos no processo de escolha de diretores para as creches e escolas e não há um programa formal de formação em serviço e mentoria para os novos diretores e formação de lideranças.
Básico	O Órgão Central inclui critérios técnicos no processo de escolha de diretores para as creches e escolas. É evidente que os gestores buscam garantir que os professores não fiquem sobrecarregados com atividades não docentes e não sejam interrompidos nas suas atividades de ensino-aprendizagem. Os gestores organizam os processos institucionais, definem responsáveis com base nas necessidades da proposta pedagógica e nas prioridades de melhoria estabelecidas no planejamento, e gerem os recursos colocados à disposição da escola de forma eficiente com foco nos processos pedagógicos. No entanto, as rotinas de gestão de planejamento pedagógico não estão plenamente estruturadas para possibilitar a orquestração e a coerência das ações pedagógicas.

<p style="text-align: center;"><b>Adequado</b></p>	<p>Além de implementar as ações dos níveis anteriores, nesta categoria os gestores escolares recebem um programa formal de formação em serviço e mentoria. Esses profissionais apresentam rotinas de planejamento pedagógico estruturadas para possibilitar a orquestração e a coerência das ações pedagógicas. Por isso, conseguem traduzir os objetivos da proposta pedagógica em planos de melhoria e metas de curto e médio prazos, utilizando processos de planejamento participativo e espaços na rotina da escola para atividades de promoção, compreensão e introjeção da proposta pedagógica, nas quais se enfatiza a necessidade da melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Além disso, a interação com o Órgão Central é feita de forma estratégica, buscando obter recursos e apoios necessários para atingimento dos objetivos da escola e metas educacionais dos planos de governo. Por fim, a maioria dos gestores escolares acompanha, avalia e fornece, sistematicamente, devolutivas sobre as práticas de ensino e avaliação dos professores.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Exemplar</b></p>	<p>Nos municípios classificados neste nível, além das características dos itens anteriores, há monitoramento da implementação do currículo e alinhamento entre os objetivos de aprendizagem e as práticas de ensino e avaliação nas diferentes etapas e disciplinas. Os níveis de aprendizagem dos alunos são acompanhados para definição das intervenções escolares adequadas e, para os estudantes com maior dificuldade, há estratégias de avaliação e revisão das ações de encaminhamento. Há acompanhamento das faltas, reprovações e abandono dos estudantes e das ações específicas para atender quem tem dificuldades de aprendizagem ou nos domínios comportamental, emocional ou social. Os resultados das avaliações externas são analisados e divulgados para professores, alunos e comunidade externa e usados para pactuar intervenções pedagógicas. Os gestores identificam os pontos fortes e fracos de cada professor para direcioná-los a funções em que atingirão seu melhor desempenho. Há ações de valorização de bons profissionais e planos de ação voltados a quem tem dificuldades e baixo desempenho. Existem iniciativas para promoção de uma cultura escolar inclusiva, equitativa e de altas expectativas para o aprendizado dos estudantes e o desempenho funcional dos profissionais da escola.</p>

## Definição de Qualidade do Índice do Critério 2.2: O papel das escolas na Gestão Pedagógica

O Critério 2.2, sobre o papel das escolas na Gestão Pedagógica, é composto por três componentes:

- Projeto político pedagógico, que avalia os desdobramentos do currículo municipal na (re)elaboração do PPP e da proposta curricular das escolas ou creches;
- Práticas docentes, que trata do aprimoramento das práticas e estratégias de ensino dos professores da Rede Municipal de Educação;
- Liderança pedagógica, que investiga a dedicação do gestor escolar nas ações pedagógicas das escolas/creches.

Como são 3 Componentes e cada um deles tem 4 níveis, ao todo há 64 possibilidades de combinações. Podemos observar que os Componentes foram avaliados sob Aspectos Avaliativos diferentes, a depender de suas características, e todos receberam o mesmo peso para a composição do Critério. Isso é, no âmbito escolar, estabelecer um PPP e uma proposta pedagógica alinhada ao currículo municipal ou estadual, promover a liderança pedagógica e a melhoria de práticas docentes são igualmente importantes para melhoria do aprendizado dos alunos e da qualidade do ensino ofertado.

- 1) Serão classificadas como **“frágil”** as Redes Municipais de Educação que apresentarem ao menos um dos componentes no Nível 1;
- 2) Já a classificação **“básico”** será dada às Redes Municipais de Educação que apresentarem um ou mais componentes no Nível 2, desde que os demais componentes tenham sido classificados como Níveis 3 ou 4. Mesmo que dois componentes estejam no Nível 4 e uma delas tenha sido avaliada como Nível 2, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, ou seja, precisa avançar no desenvolvimento de um dos três pontos de Gestão Pedagógica na escola para que possa alcançar outros níveis de desempenho da rubrica;
- 3) Será considerado **“adequado”** o caso de a Rede Municipal de Educação apresentar os componentes apenas em Níveis 3 ou 4;
- 4) Será considerada como **“exemplar”** a Rede Municipal de Educação que apresente todos os componentes no Nível 4.

Com essa interpretação, os perfis de combinação de níveis dos componentes que integram o Critério 2.2, bem como a respectiva classificação em rubricas, seguem apresentados no quadro a seguir.

Quadro 38: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério O papel das escolas na Gestão Pedagógica (2.2)

Número da linha	2.2A: Projeto Político Pedagógico (PPP)	2.2B: Práticas docentes	2.2C: Gestão e Liderança Pedagógica	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Básico	Frágil	Frágil
4	Frágil	Frágil	Adequado	Frágil
5	Frágil	Adequado	Frágil	Frágil
6	Frágil	Frágil	Exemplar	Frágil
7	Frágil	Exemplar	Frágil	Frágil
8	Frágil	Básico	Básico	Frágil
9	Frágil	Básico	Adequado	Frágil
10	Frágil	Adequado	Básico	Frágil
11	Frágil	Básico	Exemplar	Frágil
12	Frágil	Exemplar	Básico	Frágil
13	Frágil	Adequado	Adequado	Frágil
14	Frágil	Adequado	Exemplar	Frágil
15	Frágil	Exemplar	Adequado	Frágil
16	Frágil	Exemplar	Exemplar	Frágil
17	Básico	Frágil	Frágil	Frágil
18	Básico	Frágil	Básico	Frágil
19	Básico	Básico	Frágil	Frágil
20	Básico	Frágil	Adequado	Frágil
21	Básico	Adequado	Frágil	Frágil
22	Básico	Frágil	Exemplar	Frágil
23	Básico	Exemplar	Frágil	Frágil
24	Adequado	Frágil	Frágil	Frágil
25	Adequado	Frágil	Básico	Frágil
26	Adequado	Básico	Frágil	Frágil
27	Adequado	Frágil	Adequado	Frágil
28	Adequado	Adequado	Frágil	Frágil
29	Adequado	Frágil	Exemplar	Frágil
30	Adequado	Exemplar	Frágil	Frágil
31	Exemplar	Frágil	Frágil	Frágil
32	Exemplar	Frágil	Básico	Frágil
33	Exemplar	Básico	Frágil	Frágil
34	Exemplar	Frágil	Adequado	Frágil
35	Exemplar	Adequado	Frágil	Frágil
36	Exemplar	Frágil	Exemplar	Frágil
37	Exemplar	Exemplar	Frágil	Frágil
38	Básico	Básico	Básico	Básico
39	Básico	Básico	Adequado	Básico

40	Básico	Adequado	Básico	Básico
41	Básico	Básico	Exemplar	Básico
42	Básico	Exemplar	Básico	Básico
43	Básico	Adequado	Adequado	Básico
44	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
45	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
46	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
47	Adequado	Básico	Básico	Básico
48	Adequado	Básico	Adequado	Básico
49	Adequado	Adequado	Básico	Básico
50	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
51	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
52	Exemplar	Básico	Básico	Básico
53	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
54	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
55	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
56	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
57	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
58	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
59	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
60	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado
61	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
62	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado
63	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado
64	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 39: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice da Gestão Pedagógica na escola (2.2)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O município apresenta pelo menos um dos componentes de Gestão Pedagógica na escola (PPP e proposta pedagógica, práticas docentes, liderança pedagógica) em estágio incipiente. São ações pontuais e não estão incorporadas na rotina pedagógica das escolas.
<b>Básico</b>	A Rede Municipal de Educação apresenta pelo menos um dos Componentes de Gestão Pedagógica no âmbito da escola no Nível 2 (básico). Desta forma, há indícios de que as escolas estimulam, mapeiam, orientam e oportunizam recursos para que as ações de (re)elaboração do PPP e proposta pedagógica das escolas e creches, de aprimoramento das práticas docentes e de melhoria da liderança pedagógica. Entretanto, em pelo menos um desses componentes

	ainda não é possível observar que a implementação ou monitoramento estejam sendo desenvolvidos de maneira desejável.
<b>Adequado</b>	A Rede Municipal de Educação encontra-se quase consolidada no que se refere à Gestão Pedagógica nas escolas e creches, com componentes que se localizam apenas em níveis 3 e 4. Isso significa que as ações existem e são implementadas promovendo (re)elaboração do PPP e proposta curricular à luz do currículo municipal e estadual, a melhoria contínua das práticas pedagógicas docentes e o aprimoramento da liderança pedagógica dos gestores de escolas e creches. Tudo isso demonstra um grande esforço em prol da melhoria da Gestão Pedagógica, mas como a rede ainda não alcançou todos os resultados esperados ou alguma ação não está sendo bem avaliada, pode haver inconsistência na implementação de algum componente.
<b>Exemplar</b>	A Rede Municipal de Educação encontra-se completamente consolidada no conjunto de ações relacionadas à Gestão Pedagógica realizada na escola. Ações desenvolvidas e implementadas no âmbito do PPP e proposta pedagógica, práticas docentes e liderança pedagógica encontram-se totalmente desenvolvidas na Rede Municipal de Educação, conferindo todos os benefícios do nível anterior e demonstrando resultados concretos provenientes da implementação das respectivas ações. Adicionalmente, a equipe escolar se sente apoiada nas ações relacionadas à proposta pedagógica da escola e de liderança pedagógica desempenhada pelo diretor da escola ou creche.

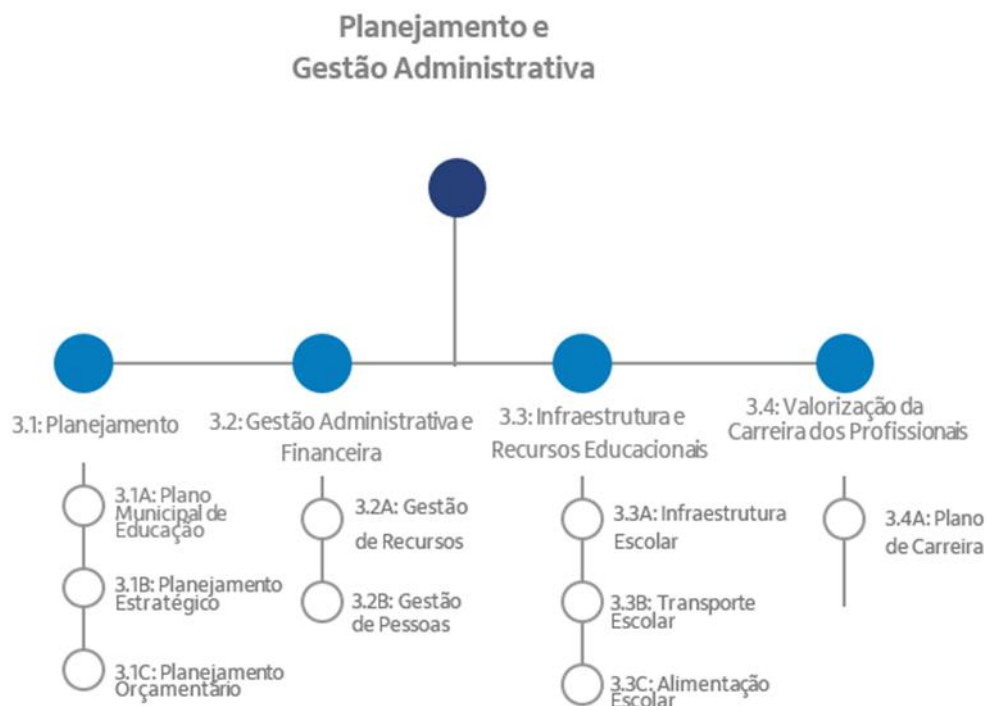
### Dimensão 3: Planejamento e Gestão Administrativa

A Dimensão 3 deste modelo conceitual e metodológico é dedicada à análise da organização das políticas de Planejamento e Gestão Administrativa do Órgão Central de educação do município. Assim sendo, dedica-se à avaliação dos processos administrativos, financeiros e de recursos humanos essenciais para a construção de políticas educacionais nos municípios brasileiros. Para tanto, a Dimensão é constituída a partir de quatro Critérios:

- i) Planejamento, que aborda o Plano Municipal de Educação, Planejamento Estratégico e Planejamento Orçamentário;
- ii) Gestão Administrativa e Financeira, que contempla gestão de recursos e de pessoas;
- iii) Infraestrutura e Recursos Educacionais, que atenta para a infraestrutura escolar, transporte escolar e alimentação escolar;
- iv) Valorização da Carreira dos Profissionais, que trata do Plano de Carreira.

A figura apresenta a estrutura da matriz avaliativa em sua Dimensão 3 que orientou a organização deste documento:

Figura 8: Estrutura Avaliativas da Dimensão 3



**Fonte:** Elaboração própria. Fundação Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

Os quatro critérios mencionados são avaliados por parâmetros de qualidade representados em questões avaliativas e organizados em nove componentes. Este capítulo, portanto, está organizado em quatro seções, correspondentes aos Critérios, organizados em subseções correspondentes aos Componentes. Nas subseções são apresentados a definição conceitual que fundamenta a proposta de avaliação, os aspectos avaliativos, as questões avaliativas que são as referências de avaliação e os detalhes da metodologia de agregação e descrição do conceito de qualidade.

### Critério 3.1: Planejamento

Três tipos de planejamento devem ocorrer no âmbito da gestão municipal da educação: o de Estado, exigida por lei e expresso pelo Plano Municipal de Educação; o de governo (ou da gestão) representado pelo planejamento estratégico da equipe técnica do Órgão Central; e o orçamentário, no âmbito das leis orçamentárias municipais. Nesta proposta, cada um destes três planejamentos representa um Componente específico (3.1A, 3.1B e 3.1C).



## Componente 3.1A: Plano Municipal de Educação

### *Definição*

O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento que representa, por parte do município, o compromisso com a sociedade na implementação de ações para garantir a todos o direito constitucional à educação. Ele considera o conhecimento sobre a realidade municipal em consonância com o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação. Trata-se de um planejamento para um período de 10 anos (2015 a 2025) que deve ser aprovado pelo poder legislativo municipal. O Plano Municipal de Educação é exigido pela lei 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O Plano Municipal deve especificar a trajetória que o município pretende seguir para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes residentes naquele território. A atuação deve mostrar esforços de colaboração entre o município, o estado e a União. Para isso é preciso definir como ocorrerá a melhoria da infraestrutura escolar, a formação continuada de professores, o aprimoramento das condições de trabalho, a remuneração adequada e o estímulo ao trabalho por meio da carreira, a aquisição de material didático e tecnológico necessário ao suporte pedagógico, o fortalecimento da carreira do magistério e a qualificação da gestão das Redes Municipais de Educação.

O PME estabelece o conjunto de estratégias escolhidas para se alcançar os resultados almejados. É fundamental que o documento consolide um diagnóstico local (ponto de partida), as metas (aonde se pretende chegar), as estratégias (como fazer) e como vai ser acompanhado (indicadores e processos de monitoramento e avaliação) (BRASIL, 2014).

A redação desse plano deve contar, pelo menos, com o envolvimento do dirigente municipal de educação, do Conselho Municipal de Educação, do poder legislativo, das estruturas de garantia de direitos da criança e do adolescente, dos movimentos sociais, dos pais dos estudantes e do setor privado com atividade na educação.

O documento deve ser disponibilizado a todos os interessados na Rede Municipal de Educação e especificar a missão e a visão da gestão educacional do município, ou seja, os valores da gestão como foco no aluno, na escola e na comunidade atendida, uso de informações e análise de dados para tomada de decisões.

### *Aspectos Avaliativos*

Neste Componente, os aspectos avaliativos são as características de qualidade do Plano Municipal de Educação. Elas estão divididas em quatro categorias:

1. **Existência:** Verifica se o Órgão Central possui um Plano Municipal de Educação aprovado ou se está em construção;
2. **Características Estruturais:** Avalia se o PME foi construído da forma prevista no PNE, se houve um diagnóstico da situação educacional do município, se as metas e estratégias são factíveis e adequadas, e se comunidade escolar e outras organizações participaram do processo de sua elaboração;

3. **Monitoramento:** Investiga práticas sistemáticas no Órgão Central de monitoramento dos indicadores e metas do PME. Busca identificar se há divulgação de informações que monitorem o alcance das metas do PME do município e se o produto dessa divulgação é de fácil acesso aos públicos interno e externo ao Órgão Central.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 40: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Plano Municipal de Educação (3.1A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Existência</b>	1. Existe o Plano Municipal de Educação (PME) aprovado pela Câmara Municipal	1
<b>Características Estruturais</b>	2. A maior parte das metas do PME é factível.	2
<b>Características Estruturais</b>	3. As ações incluídas no PME contemplam as intervenções necessárias para que o município garanta o direito à educação.	2
<b>Características Estruturais</b>	4. A elaboração do PME usou diagnóstico com dados do município, indicadores e informações educacionais fornecidas pelo Censo Demográfico, Censo Escolar e avaliações externas.	2
<b>Características Estruturais</b>	5. O PME contempla estratégias e metas relacionadas à aprendizagem de crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
<b>Características Estruturais</b>	6. Na construção do PME houve discussão em comissões ou fóruns de participação da comunidade escolar, sociedade política, instituições formadoras e demais membros da sociedade civil.	3
<b>Monitoramento</b>	7. Existe pessoas ou equipe responsável pelo monitoramento do PME no Órgão Central.	3
<b>Monitoramento</b>	8. Há ações periódicas de monitoramento dos indicadores e das metas do PME.	3
<b>Monitoramento</b>	9. Houve divulgação de documento com informações que permitem monitorar o atingimento das metas do PME.	4
<b>Monitoramento</b>	10. O documento de monitoramento e avaliação do PME é divulgado em formato e linguagem acessíveis ao cidadão comum e pode ser encontrado facilmente.	4

Quadro 41: Conceito de qualidade do Componente Plano Municipal de Educação (3.1A)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O PME existe ou está em processo de construção ou elaboração. Porém, os elementos básicos da etapa de construção (diagnóstico, metas e participação) não foram totalmente considerados. Atividades de monitoramento são raras e têm pouca coerência, demonstrando não estar incorporado na rotina do Órgão Central.
<b>Básico</b>	Os municípios neste nível contam com um PME aprovado com a maior parte das metas factíveis e construído com base em diagnóstico, utilizando dados oficiais para o município, indicadores e informações educacionais. As ações incluídas no PME contemplam as intervenções necessárias para que o município atenda o direito à educação. Outras características e processos de monitoramento podem ser observadas de forma incipiente.
<b>Adequado</b>	Além das características dos níveis anteriores, o PME contempla estratégias e metas relacionadas à aprendizagem de crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência. Na construção do PME houve discussões em comissões ou fóruns de participação da comunidade escolar, sociedade política, instituições formadoras e demais membros da sociedade civil. Além disso, há práticas de monitoramento de indicadores e metas com pessoas ou equipe responsável por essa tarefa no Órgão Central.
<b>Exemplar</b>	O Plano Municipal de Educação das localidades classificadas neste nível, além das características dos itens anteriores, teve divulgação com informações para monitorar o atingimento das metas. O documento de monitoramento e avaliação do PME é divulgado em formato e linguagem acessíveis ao cidadão comum e pode ser encontrado facilmente.

## Componente 3.1B: Planejamento Estratégico

### Definição

O planejamento estratégico, desdobrado em suas etapas de elaboração, execução e monitoramento, é um processo contínuo da Secretaria. Deve ser realizado com a participação dos responsáveis pelas diferentes ações que o implementarão e tem como finalidade definir os objetivos e metas prioritárias, considerando a função da secretaria, sua capacidade técnica, financeira e a governabilidade. Estas decisões devem ser baseadas em um diagnóstico que resulta nas ações necessárias e respectivas metas de resultados, nos processos de monitoramento e avaliação.

A construção do Planejamento Estratégico requer equilíbrio entre ousadia, realismo e coerência. O Órgão Central estabelece suas prioridades e fortalece as operações de rotina, procurando que funcionários e outros atores orientem suas ações para o atingimento de objetivos comuns, estabelecendo um acordo sobre os resultados pretendidos e avaliando e ajustando a direção da organização em resposta a um ambiente em mudança.

Em termos práticos, o Planejamento trata-se de um esforço disciplinado e contínuo do Órgão Central para produzir planos de ação, moldar a instituição, definir a quem ela serve, o que ela faz e com qual motivo, com foco no futuro. Este processo só termina quando as metas são atingidas, o que pode exigir mudanças nos planos de ação iniciais, conforme indicação do monitoramento e da avaliação. O Planejamento Estratégico precisa, portanto, ser completamente dinâmico e flexível, e está na alçada do Dirigente Municipal. Embora não obrigatória, sua divulgação e discussão junto aos profissionais da educação e sociedade civil de forma mais ampla podem torná-lo um forte instrumento mobilizador na implementação, promovendo também a sustentabilidade das políticas e programas.

### *Aspectos Avaliativos*

Neste componente, os Aspectos Avaliativos são categorias em que as características de qualidade do Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação são divididas.

1. **Existência:** Investiga se há no Órgão Central um plano de governo construído considerando o PME. Além disso, se há um Planejamento Estratégico criado ou em elaboração;
2. **Processo de Construção:** Verifica se o Planejamento Estratégico está baseado em diagnóstico situacional e se a estrutura do Órgão Central está adequada ao que nele foi proposto. Adicionalmente, avalia se em sua construção houve a participação de todos os atores que possuem responsabilidades em sua implementação e se o planejamento estratégico tratou das questões de equidade;
3. **Implementação:** Examina se as ações indicadas pelo Planejamento Estratégico foram implementadas pela Secretaria Municipal de Educação;
4. **Monitoramento:** Capta a existência de monitoramento do Planejamento Estratégico executada pelo Órgão Central e a disseminação, ampla e de forma acessível do documento.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 42: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Planejamento Estratégico (3.1B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Existência</b>	1. O Órgão Central possui um plano de governo.	1
<b>Existência</b>	2. O Órgão Central realiza um processo de planejamento estratégico para produção de um plano de governo.	2

Processo de Construção	3. O plano de governo foi elaborado considerando o Plano Municipal de Educação.	1
Processo de Construção	4. Um diagnóstico da situação educacional do município é realizado para subsidiar o Planejamento Estratégico do Órgão Central.	2
Processo de Construção	5. No Planejamento Estratégico estão contempladas ações concretas para garantir acesso, permanência e aprendizagem de crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.	3
Processo de Construção	6. Na construção do Planejamento Estratégico houve participação de todos os atores que possuem responsabilidades na sua implementação.	3
Implementação	7. Os planos de ação resultado do desdobramento do Planejamento Estratégico são implementados.	3
Implementação	8. O funcionamento do Órgão Central se modificou para atender a decisões estabelecidas pelo Planejamento Estratégico.	4
Monitoramento	9. O plano de ação do Planejamento Estratégico é monitorado anualmente.	3
Monitoramento	10. Os valores, a visão de futuro, a missão, os objetivos e ações prioritárias do Planejamento Estratégico do Órgão Central são divulgados em formato e linguagem acessível para escolas, creches e cidadãos.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 43: Conceito de qualidade do Componente Planejamento Estratégico (3.1B)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	O Órgão Central possui um plano de governo elaborado considerando o Plano Municipal de Educação como referência, mas não foi realizado um Planejamento Estratégico. Nos casos em que esse documento foi criado, não há características substanciais de qualidade (conteúdo, participação, implementação, monitoramento e divulgação).
Básico	Nos municípios deste nível existe um Planejamento Estratégico. Para sua construção foi realizado um diagnóstico da situação educacional do município, no entanto as ações de implementação ainda não estão incorporadas às rotinas do Órgão Central e o monitoramento ocorre de maneira inconsistente.
Adequado	Além das características dos itens anteriores, os municípios deste nível realizaram o Planejamento Estratégico com a participação de todos os atores que possuem responsabilidades na implementação. Os planos de ação (que são do desdobramento do plano) são implementados e monitorados anualmente. No Planejamento Estratégico estão contempladas

	ações concretas para garantir acesso, permanência e aprendizagem de crianças de grupos sociais mais vulneráveis por nível socioeconômico, raça/cor, gênero e deficiência.
Exemplar	Neste nível, os municípios realizaram o Planejamento Estratégico de forma adequada e tem estrutura de monitoramento dos planos de ação. O funcionamento do Órgão Central se modifica para atender a decisões estabelecidas pelo Planejamento Estratégico. Além disso, os valores, a visão de futuro, a missão, os objetivos e ações prioritárias do Planejamento Estratégico do Órgão Central são divulgados em formato e linguagem acessível para escolas, creches e aos cidadãos.

## Componente 3.1C: Planejamento Orçamentário

### *Definição*

A Constituição Federal determina, em seu artigo 165, as normas gerais para o ciclo orçamentário dos governos (BRASIL, 1988). Esse processo deve ser estabelecido por três leis de iniciativa do poder executivo, a saber: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Essas normativas estão interligadas e definem o orçamento do município.

O PPA é um plano de médio prazo que discrimina os programas e as ações que o governo pretende implementar, o montante relativo aos dispêndios de capital, as metas físicas por tipo de programa e ação, além das despesas de caráter continuado, condicionando a programação orçamentária anual ao planejamento de médio prazo.

A LDO é o elo entre o PPA e a LOA ao especificar, por meio do detalhamento das metas e prioridades, a parcela do Plano Plurianual que será realizada no ano seguinte. Para isso, fixa o montante de recursos que o governo pretende gastar e economizar, traça regras, vedações e limites para as despesas dos três poderes, autoriza o aumento das despesas com pessoal, regulamenta as transferências a entes públicos e privados, disciplina o equilíbrio entre as receitas e as despesas, indica prioridades para os financiamentos oferecidos pelos bancos públicos.

A LOA estabelece as despesas e as receitas realizadas no próximo ano. Esta lei contém um planejamento de gastos que define as obras e os serviços que são prioritários para o município, levando em conta os recursos disponíveis.

A integração entre o orçamento concretizado nas leis orçamentárias e o planejamento estratégico do Órgão Central é fundamental para que as ações previstas sejam colocadas em prática e assegurem a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos, o que é medido pelos indicadores educacionais.

Para construir o orçamento do Órgão Central é preciso coletar dados descritivos da realidade educacional do município, analisá-los de diferentes ângulos e refletir criticamente sobre o resultado obtido. Só assim é possível escolher as ações que farão parte das leis orçamentárias. Boas escolhas são fundamentais para garantir a governabilidade, o que é essencial para a garantia do direito à educação.

Uma explicação simples e efetiva da importância do orçamento do Órgão Central e detalhes de sua construção é encontrada em Lima (2014). Há também livros mais técnicos, cujo conteúdo deve

ser do conhecimento dos setores financeiros do Órgão Central, como por exemplo o de Albuquerque, Medeiros e Feijó (2008).

### *Aspecto Avaliativo*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos algo. No caso do Índice do Componente Planejamento Orçamentário, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Processo de Construção:** Avalia se o orçamento consagrado nas leis orçamentárias é coerente com o estabelecido no PME e no Planejamento Estratégico do Órgão Central. Verifica também se a construção do PPA, LDO e LOA foi feita de maneira participativa, com representantes do Órgão Central e da sociedade civil;
2. **Conteúdo:** Dado que os instrumentos PPA, LDO e LOA são construídos para o município como um todo, avalia se o previsto na LOA para a educação permite executar o que foi planejado no PPA para o ano em questão;
3. **Monitoramento:** Investiga se o monitoramento do PPA é uma prática institucionalizada, de relevância, no Órgão Central. Verifica se o PPA, a LDO e a LOA da Rede Municipal de Educação estão disponíveis, em linguagem acessível, à população em geral;
4. **Controle:** Averigua se a execução orçamentária da educação do município é acompanhada ou monitorada pelo Órgão Central – sobretudo quando a pasta não for autônoma na gestão financeira – e pela sociedade, como forma de garantir a integridade da gestão.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 44: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Planejamento Orçamentário (3.1C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Processo de Construção</b>	1. As ações planejadas no PPA estão alinhadas com o Plano Municipal de Educação.	2
<b>Processo de Construção</b>	2. As ações planejadas no PPA estão alinhadas com o Planejamento Estratégico do Órgão Central.	2
<b>Processo de Construção</b>	3. Representantes do Órgão Central participaram da construção do projeto de lei para o PPA, a LDO e a LOA.	3
<b>Processo de Construção</b>	4. Representantes da sociedade participaram de discussão sobre o projeto de lei para o PPA, a LDO e a LOA.	4
<b>Conteúdo</b>	5. O orçamento previsto na LOA permite a execução das ações planejadas para a educação no ano.	2
<b>Monitoramento</b>	6. O PPA da área da Educação é monitorado anualmente pelo Órgão Central.	3

<b>Monitoramento</b>	7. Há uma pessoa ou equipe responsável pelo monitoramento do PPA no Órgão Central.	3
<b>Monitoramento</b>	8. O PPA, a LOA e a LDO, no que se refere à Educação, são divulgados pelo Órgão Central em linguagem acessível à população em geral.	4
<b>Monitoramento</b>	9. Os relatórios de monitoramento do PPA e de execução orçamentária anual são divulgados pelo Órgão Central em linguagem acessível à população em geral.	4
<b>Controle</b>	10. A execução orçamentária da educação é acompanhada pelo Órgão Central.	4
<b>Controle</b>	11. A execução orçamentária da educação é divulgada junto à sociedade.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 45: Conceito de qualidade do Componente Planejamento Orçamentário (3.1C)

Conceito de qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	As ações planejadas no PPA não foram orientadas pelo PME nem pelo Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação. Quando esse alinhamento existe, as demais características de qualidade não estão presentes ou se manifestam de forma incipiente.
<b>Básico</b>	As ações do PPA estão alinhadas ao PME e com o Planejamento Estratégico da secretaria. Na construção do PPA, LDO e LOA, o orçamento previsto na LOA permite a execução das ações planejadas para a educação no ano.
<b>Adequado</b>	Além das características de qualidade dos municípios classificados nos níveis anteriores, representantes do Órgão Central participaram da construção do projeto de lei para o PPA, a LDO e a LOA. Há uma pessoa ou equipe responsável pelo monitoramento do PPA no Órgão Central, e esse processo é realizado anualmente.
<b>Exemplar</b>	Além das características dos níveis anteriores, os municípios que recebem este conceito tiveram representantes da sociedade na discussão sobre o projeto de lei para o PPA, a LDO e a LOA. Além disso, os itens de PPA, LOA e LDO que se referem à Educação são divulgados pelo Órgão Central em linguagem acessível à população em geral. A execução orçamentária da Educação é acompanhada pelo Órgão Central e divulgada junto à sociedade, com relatórios de monitoramento do PPA e de execução orçamentária divulgados em linguagem acessível a todos.



## Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.1: Planejamento

O Critério Planejamento é composto por três componentes: Plano Municipal de Educação, Planejamento Estratégico e Planejamento Orçamentário. Cada um dos componentes é classificado em 4 níveis. Denomina-se por perfil o conjunto de níveis em que a Rede Municipal de Educação foi colocada, de acordo com os Componentes avaliados nesse critério. Analisando cada um dos perfis, foi possível classificá-los também em 4 Categorias: frágil, básico, adequado e exemplar.

Os componentes são avaliados sob aspectos avaliativos diferentes, que são combinados em níveis diferentes. Assim, ao avaliar os perfis, essas particularidades foram levadas em consideração. Ademais, considerou-se que, embora o PME tenha força de Lei, é pelos outros dois Planejamentos (estratégico e orçamentário) que ele se concretiza e, portanto, faz sentido que tenham uma relevância um pouco maior no Critério. A maior relevância dada aos Planejamentos Estratégico e Orçamentário não impede que uma boa gestão do PME seja levada em consideração. Entende-se que mesmo que uma gestão encontre um PME construído de maneira frágil, é válida a iniciativa de produzir um Planejamento Estratégico que permita superar as lacunas encontradas no instrumento, o que não a exime de monitorar, produzir relatórios e divulgar o acompanhamento das metas do PME.

Com essa interpretação, os perfis de combinação de níveis dos Componentes que integram o Critério 3.1, bem como a classificação em rubricas, são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 46: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Planejamento (3.1)

Número da linha	3.1A Plano Municipal de Educação	3.1B Planejamento Estratégico	3.1C Planejamento Orçamentário	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Frágil	Adequado	Frágil
4	Frágil	Frágil	Exemplar	Frágil
5	Frágil	Básico	Frágil	Frágil
6	Frágil	Básico	Básico	Básico
7	Frágil	Básico	Adequado	Básico
8	Frágil	Básico	Exemplar	Básico
9	Frágil	Adequado	Frágil	Frágil
10	Frágil	Adequado	Básico	Básico
11	Frágil	Adequado	Adequado	Adequado
12	Frágil	Adequado	Exemplar	Adequado
13	Frágil	Exemplar	Frágil	Frágil
14	Frágil	Exemplar	Básico	Básico
15	Frágil	Exemplar	Adequado	Adequado
16	Frágil	Exemplar	Exemplar	Adequado
17	Básico	Frágil	Frágil	Frágil
18	Básico	Frágil	Básico	Frágil

Número da linha	3.1A Plano Municipal de Educação	3.1B Planejamento Estratégico	3.1C Planejamento Orçamentário	Nível da rubrica
19	Básico	Frágil	Adequado	Frágil
20	Básico	Frágil	Exemplar	Frágil
21	Básico	Básico	Frágil	Frágil
22	Básico	Básico	Básico	Básico
23	Básico	Básico	Adequado	Básico
24	Básico	Básico	Exemplar	Básico
25	Básico	Adequado	Frágil	Frágil
26	Básico	Adequado	Básico	Básico
27	Básico	Adequado	Adequado	Adequado
28	Básico	Adequado	Exemplar	Adequado
29	Básico	Exemplar	Frágil	Frágil
30	Básico	Exemplar	Básico	Básico
31	Básico	Exemplar	Adequado	Adequado
32	Básico	Exemplar	Exemplar	Adequado
33	Adequado	Frágil	Frágil	Frágil
34	Adequado	Frágil	Básico	Frágil
35	Adequado	Frágil	Adequado	Frágil
36	Adequado	Frágil	Exemplar	Frágil
37	Adequado	Básico	Frágil	Frágil
38	Adequado	Básico	Básico	Básico
39	Adequado	Básico	Adequado	Básico
40	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
41	Adequado	Adequado	Frágil	Frágil
42	Adequado	Adequado	Básico	Básico
43	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
44	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
45	Adequado	Exemplar	Frágil	Frágil
46	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
47	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
48	Adequado	Exemplar	Exemplar	Exemplar
49	Exemplar	Frágil	Frágil	Frágil
50	Exemplar	Frágil	Básico	Frágil
51	Exemplar	Frágil	Adequado	Frágil
52	Exemplar	Frágil	Exemplar	Frágil
53	Exemplar	Básico	Frágil	Frágil
54	Exemplar	Básico	Básico	Básico
55	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
56	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
57	Exemplar	Adequado	Frágil	Frágil
58	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
59	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado

Número da linha	3.1A Plano Municipal de Educação	3.1B Planejamento Estratégico	3.1C Planejamento Orçamentário	Nível da rubrica
60	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado
61	Exemplar	Exemplar	Frágil	Frágil
62	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
63	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado
64	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 47: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério Planejamento (3.1)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central encontra-se em um nível incipiente em termos de planejamento, sem coerência entre os três tipos de planejamento na Rede Municipal de Educação. Pelo menos um desses documentos encontra-se no nível frágil. Nos casos em que existem iniciativas para a melhoria do PME, por meio do Planejamento Estratégico, isso não aparece refletido no Planejamento Orçamentário, o que inviabiliza a execução. Nos casos em que há um PME de nível adequado e alguns sinais de boa gestão orçamentária, o Planejamento Estratégico não se encontra implementado.
<b>Básico</b>	O Órgão Central começa a se estruturar em termos de planejamento e percebe-se o início de uma coerência entre seus três tipos. O Órgão Central se empenhou em fazer um Planejamento Estratégico baseado em um diagnóstico da situação educacional do município. Entretanto, ainda falta a implementação desse Planejamento Estratégico e rotinas de monitoramento institucionalizadas no Órgão Central para o acompanhamento do PME. Além disso, há um planejamento orçamentário alinhado ao PME e com o Planejamento Estratégico da secretaria, mas apenas garantindo a execução do previsto, sem iniciativas de monitoramento ou controle.
<b>Adequado</b>	O Órgão Central está se consolidando em termos de planejamento. O processo de construção e características do PME podem apresentar alguns gargalos e o monitoramento está se estruturando. Contudo, existe uma grande sinergia entre Planejamento Estratégico e Planejamento Orçamentário que respeita as formalidades de sua construção. O monitoramento do Planejamento Estratégico e do PPA é institucionalizado no Órgão Central.
<b>Exemplar</b>	O Órgão Central está consolidado em termos de Planejamento. Apresenta uma boa gestão do PME, que é utilizado como norte das ações do Órgão, e os três tipos de Planejamento demonstram grande sinergia. Todas as

	formalidades referentes à construção dos Planejamentos Estratégico e Orçamentário são consideradas. O monitoramento do PME, Planejamento Estratégico e do PPA é institucionalizado no Órgão Central. Os relatórios com essas e outras informações são divulgados, de forma clara e acessível, para o acompanhamento da sociedade e demais órgãos de controle.
--	---

## Critério 3.2: Gestão Administrativa e Financeira

O segundo critério relaciona-se à Gestão Administrativa e Financeira, cuja qualidade se expressa em dois componentes: Gestão de Recursos Financeiros (3.2A) e Gestão de Pessoas (3.2B).

A qualidade da gestão de recursos financeiros será aferida pelo conhecimento e domínio dos responsáveis na secretaria pelos processos legais que regem a matéria. Na gestão de pessoas, as características de qualidade incluem as formas como são tratados o absenteísmo docente, rotatividade de professores, contratação de docentes temporários e dimensionamento do tamanho do corpo de profissionais.

### Componente 3.2A: Gestão de Recursos Financeiros

#### *Definição*

O cotidiano da gestão de recursos de uma Secretaria Municipal de Educação traz muitos desafios, agravados pelo subfinanciamento e pelas enormes desigualdades sociais e econômicas, com impacto direto na gestão da educação como um todo e no dia a dia das escolas. Se esse é o cenário em tempos considerados normais, extremamente mais graves são as condições em situação de crise.

Além disso, todos os anos aumentam as despesas de uma rede de ensino. Mesmo sem aumentos salariais, a folha de pagamento tem crescimento vegetativo, e mesmo sem ampliação da oferta de vagas, mudanças tecnológicas e novas necessidades educativas pressionam a frágil receita das redes municipais de ensino.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece uma quantidade mínima de recursos financeiros que o poder público é obrigado a aplicar em despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino: a União deve aplicar ao menos 18% e os estados, Distrito Federal e municípios no mínimo 25% de suas receitas resultantes de impostos.

A Constituição também prevê, como fonte adicional da educação básica, a contribuição social do salário-educação, que é recolhido pelas empresas, com base na alíquota de 2,5% do total da folha de pagamento. O montante dessa contribuição é dividido em uma quota federal, correspondente a 40% do total, com os quais a União financia seus programas direcionados à educação básica

pública, e em uma quota estadual e municipal, cujos recursos são redistribuídos entre o estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos matriculados em suas respectivas redes de ensino. Além dos impostos, há ainda as transferências feitas pelo governo federal através dos programas geridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No entanto, é o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que de fato viabiliza o funcionamento da maioria das redes municipais. Trata-se de um fundo de natureza contábil formado majoritariamente por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2007). A equipe de uma Secretaria de Educação precisa estar preparada para gerir de maneira racional os recursos escassos que dispõe, criando todas as possibilidades para a sua otimização. Para isso precisa conhecer os limites da capacidade financeira, identificando a quantidade, as características e a procedência dos recursos disponíveis para investir na educação municipal, saber o grau de comprometimento das receitas com a folha de pagamento e identificar sinais de alerta, saber calcular o custo aluno-ano, observando a prioridade a cada componente de despesa e, por fim, traçar planos de ajuste.

Um primeiro sinal de qualidade na gestão das receitas e despesas é o controle do Órgão Central sobre o uso dos recursos garantidos por lei para a educação, por meio dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), Salário Educação, convênios e outros. Mas muito frequentemente isso não acontece: o secretário municipal de educação nem sempre é o ordenador de despesas e, tampouco, tem o controle das contas. Assim, recursos da pasta podem ser gastos em outras áreas e serem classificados como despesas em educação Função 12, mas pagos por outras secretarias (obras, administração etc.).

Não é possível aferir diretamente a qualidade dos gastos, já que o Órgão Central tem uma infinidade de responsabilidades e todas têm custos, desde a compra de combustíveis a gêneros alimentícios, passando por reforma de prédios e repasses para fundos de suprimento. No entanto, como aproximadamente 80% do orçamento do Órgão Central é consumido com a folha de pagamentos de salários, a qualidade deste gasto pode ser tomada como referência da qualidade da gestão de despesas. É exatamente nos salários que uma má gestão consome a maior parte dos recursos da educação, seja por clientelismo (contratando pessoas além do necessário, com objetivos eleitoreiros), seja por incompetência administrativa (contratando profissionais a mais por falta de controle).

O equilíbrio entre as horas docentes contratadas e as necessárias é fundamental para coibir o excesso de gastos. Há Órgãos Centrais com muito mais horas contratadas do que o necessário para garantir a oferta na Rede Municipal de Educação; outros apresentam um déficit, o que indica ineficiência, porque traz menor qualidade de oferta. Uma das tecnologias educacionais do Programa Melhoria da Educação<sup>5</sup> é a Tecnologia de Controle Financeiro e Gestão de Pessoas, que consegue calcular a diferença entre horas de docência contratadas e as necessárias. Os avanços obtidos neste esforço devem ser usados na construção da medida de qualidade para este Critério.

Quando se perde o controle com a folha de pagamento, não sobram recursos para a manutenção das escolas e para novos investimentos, como a expansão da Rede Municipal de Educação. Assim

---

<sup>5</sup> Programa Melhoria da Educação: <<https://melhoriadaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

sendo, o percentual de gastos com salários é também um indicador da qualidade da gestão financeira.

Outra dimensão da qualidade da gestão de gasto é a prestação de contas. Ela tem a função de informar devidamente aos órgãos de controle (o que é necessidade legal e requisito para o recebimento de novos recursos) e garantir a transparência no uso de recursos (o que pode ser uma importante forma de incentivo à participação social na educação). A Lei Complementar 131/2009 acrescenta normas à Lei de Responsabilidade Fiscal, estabelecendo a liberação de informações sobre a execução orçamentária e financeira ao conhecimento da população em meios eletrônicos de acesso público (BRASIL, 2009).

### *Aspectos Avaliativos*

Neste componente, os aspectos avaliativos são as categorias das características de qualidade da Gestão de Recursos. Saiba mais:

1. **Receitas:** Avalia o conhecimento do Órgão Central sobre as receitas garantidas por lei para a educação (Fundeb e outros). Investiga se a secretaria busca recursos além dos previstos em lei advindos do Governo Federal, do Governo Estadual e de outras fontes;
2. **Despesas:** Avalia o conhecimento do Órgão Central sobre as despesas da secretaria, como o custo médio por aluno em cada escola, o custo de pessoal e outras despesas;
3. **Controle:** Identifica as estratégias do Órgão Central para aplicação dos recursos da educação de maneira adequada, equilibrada e autônoma, e se busca manter em nível baixo a diferença entre as horas docentes contratadas e as necessárias;
4. **Prestação de Contas:** Verifica se as prestações de contas dos recursos destinados à educação são disponibilizadas ao público e estão localizadas em ambientes de fácil acesso.

## Questões Avaliativas

Quadro 48: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Gestão de Recursos Financeiros (3.2A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
Receitas	1. O Órgão Central tem conhecimento das receitas do Fundeb.	1
Receitas	2. O Órgão Central tem conhecimento do conjunto das receitas garantidas por lei para a educação (Fundeb e outras receitas para MDE, Salário Educação e royalties).	2
Receitas	3. O Órgão Central faz a captação de recursos do Governo Federal e Estadual, além dos previstos por lei.	2
Despesas	4. O Órgão Central tem conhecimento do custo médio por aluno na rede de ensino.	3
Despesas	5. O Órgão Central tem conhecimento do custo de sua manutenção.	3
Controle	6. O Secretário Municipal de Educação (ou cargo equivalente) é ordenador de despesas de todas as contas, com atribuição formalizada em decreto ou norma legal ou é o responsável por todas as contas bancárias em que são depositados os recursos.	3
Controle	7. O Órgão Central garante que pelo menos 20% do orçamento seja destinado para a manutenção e investimentos na Rede Municipal de Educação (ou seja, a folha de pagamento não extrapola 80% da Receita de MDE).	4
Controle	8. O Órgão Central assegura proximidade entre o total de horas necessárias e o de horas contratadas para docência.	4
Prestação de contas	9. O Órgão Central divulga ao público a prestação de contas da educação.	4

Quadro 49: Conceito de qualidade do Componente Gestão de Recursos Financeiros (3.2A)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	Nos municípios alocados neste nível, o Órgão Central tem conhecimento das receitas do Fundeb, mas desconhece o conjunto das demais receitas garantidas por lei para a educação municipal (outras receitas para MDE, Salário Educação e royalties). Aparecem apenas de maneira incipiente as demais características de qualidade: conhecimento detalhado das despesas, captação de recursos além dos previstos em Lei, prestação de contas e processos de otimização.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central conhece o conjunto das receitas garantidas por lei para a educação (Fundeb e outras receitas para MDE, Salário Educação e royalties) e capta recursos em programas federais e estaduais para além dos previstos por lei. Outras atividades, como controle, prestação de contas e conhecimento sobre as despesas aparecem apenas de forma incipiente.
<b>Adequado</b>	Além das características dos itens anteriores, nos municípios alocados neste nível há captação de recursos de fontes privadas e o Órgão Central tem conhecimento do custo médio por aluno. Além disso, o Secretário Municipal de Educação (ou cargo equivalente) é ordenador de despesas das contas, com atribuição formalizada em decreto ou norma legal, ou é o responsável pelas contas bancárias em que estão depositados os recursos. A prestação de contas da Educação é disponibilizada ao público.
<b>Exemplar</b>	Além das características dos itens anteriores, o Órgão Central garante que pelo menos 20% do orçamento seja destinado à manutenção e aos investimentos na Rede Municipal de Educação (ou seja, a Folha de Pagamento não extrapola 80% da Receita de MDE) e divulga ao público a prestação de contas da educação. Também assegura proximidade entre o total de horas necessárias e contratadas para docência.

## Componente 3.2B: Gestão de Pessoas

### Definição

Este Componente considera características de qualidade da gestão de pessoas, ou seja, do número de profissionais de magistério e de apoio contratados. Para que a Rede Municipal de Educação cumpra sua função de garantir o direito constitucional à Educação, é necessário que suas escolas e creches tenham os recursos humanos necessários. Portanto, aspectos como alocação de professores, gestão da folha de pagamento, rotatividade e absenteísmo são questões que afetam o cotidiano e a qualidade do atendimento das Secretarias e suas escolas.



### Rotatividade

A permanência do professor em uma mesma escola é necessária para a criação de uma cultura que tenha o aprendizado dos estudantes como valor central e a implementação da proposta pedagógica da escola como estratégia.

Os estudos na área de educação também mostram que há mais rotatividade de professores em escolas que atendem alunos de nível socioeconômico mais baixo. Isso quer dizer que os mais pobres têm professores menos experientes e estão em escolas com maior rotatividade docente (PAUL; BARBOSA, 2008). Certamente esta constatação é também uma possível explicação para as desigualdades de aprendizado existentes. O Inep desenvolveu um indicador<sup>6</sup> que permite conhecer a rotatividade dos docentes das escolas de educação básica brasileira que deve ser considerado.

### Contratos Temporários

A valorização da carreira dos profissionais da escola está presente em vários documentos legais. Em particular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 3, o inciso VII estabelece como princípio a valorização do profissional da educação escolar (BRASIL, 1996).

Um componente desta valorização é um vínculo estável com a Rede Municipal de Educação. Este ponto é claramente colocado por um parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 09/2009, homologado pelo MEC, ou sua Resolução, CNE/CEB nº 02/2009), em revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixava as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O parecer afirma que um elevado número de professores em caráter temporário “fragmenta o projeto político-pedagógico e, de certa forma, compromete a qualidade de ensino, tendo em vista a rotatividade dos docentes entre as diversas unidades escolares” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2009).

A preocupação em diminuir o percentual de professores com contrato temporário aparece na estratégia 18.1, da meta 18, da lei do Plano Nacional de Educação:

Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014).

### Tamanho e sustentabilidade

O dimensionamento da força de trabalho é fundamental para que os salários possam ser os mais altos possíveis. Assim sendo, cada Órgão Central deve ter estudos sobre suas necessidades em termos de número de docentes e escolas. Não se trata de um trabalho fácil, e o documento do MEC “Planos de Carreira e Remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de

---

<sup>6</sup> Disponível em <<http://inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública” (BRASIL, 2016) pode ser útil para isso.

#### Absenteísmo Docente

É difícil que o projeto pedagógico de uma escola seja desenvolvido de forma adequada se há problemas de absenteísmo docente. Mesmo quando não representam licenças trabalhistas, são ausências por períodos curtos e relatados como resultado de desequilíbrios na saúde mental e física (ESTEVE, 1999). A estratégia 7.31 da Meta 7 do PNE<sup>7</sup> prevê:

estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional.

Assim, uma evidência da qualidade da Gestão de Pessoas pelo Órgão Central é a preocupação com a coleta de dados fidedignos sobre absenteísmo docente e de estratégias para o seu entendimento e controle.

#### *Aspectos Avaliativos*

Neste componente, os Aspectos Avaliativos são as categorias das características de qualidade da Gestão de Pessoas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, a saber:

1. **Adequação:** Avalia se o número de profissionais de magistério e de apoio atende às necessidades em cada escola em termos das suas qualificações profissionais, fato comprovado por valor adequado no Indicador de Adequação da formação docente da Educação Básica do INEP;
2. **Sustentabilidade:** Analisa se há um processo de monitoramento que garanta um número de horas contratadas próximo do número de horas necessárias;
3. **Rotatividade:** Avalia a capacidade de a rede municipal minimizar as mudanças dos docentes das escolas em que trabalham, criando um grupo estável e coeso. Isso implica na existência de critérios legais para alocação e transferência dos professores entre escolas e que a maioria deles tenha vínculo estável com a Rede;
4. **Absenteísmo:** Verifica a capacidade de o Órgão Central resolver as demandas de pessoal das escolas, com atenção ao absenteísmo e faltas crônicas.

---

<sup>7</sup> Mais informações no Observatório do PNE: <<https://observatoriodopne.org.br>>. Acesso em 26 de fevereiro de 2021.

### Questões Avaliativas

Quadro 50: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Gestão de Pessoas (3.2B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Adequação</b>	1. A rede de educação apresenta valor adequado do Indicador de Adequação da formação docente da educação básica (% de escolas no nível 4 e 5 - Alto).	3
<b>Sustentabilidade</b>	2. As horas contratadas são próximas do número de horas efetivamente necessárias, considerando todas as turmas, de cada etapa, segmento e modalidade ofertada na rede de ensino.	4
<b>Sustentabilidade</b>	3. O Órgão Central implementa auditorias internas regulares para evitar recursos da educação desperdiçados (por adição indevida de aulas complementares, gratificações, dobras de jornadas etc.).	4
<b>Sustentabilidade</b>	4. O Órgão Central evita que profissionais sejam cedidos com ônus (com salários pagos pela Secretaria) ponderando seus custos efetivos.	4
<b>Rotatividade</b>	5. O Órgão Central possui procedimentos com critérios claros (edital, normas internas, informações públicas ou outras estratégias) para alocação e remoção (transferências) dos professores na Rede Municipal, conforme as necessidades e a capacidade da Secretaria de Educação.	2
<b>Rotatividade</b>	6. O Órgão Central consegue resolver as demandas de reposição de diretores da escola com agilidade.	2
<b>Rotatividade</b>	7. Ao menos 50% dos professores têm vínculo de dedicação exclusiva (40h de trabalho semanal) na Rede.	3
<b>Absenteísmo</b>	8. O Órgão Central possui uma rotina estruturada para o controle de frequência e justificativa de ausência dos professores e diretores.	3
<b>Absenteísmo</b>	9. Há estratégias de atenção à saúde dos professores para prevenção ao absenteísmo.	3

### Conceito Avaliativo

Quadro 51: Conceito de qualidade do Componente de Gestão de Pessoas (3.2B)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central não possui procedimentos com critérios claros (edital, normas internas, informações públicas ou outras estratégias) para alocação e remoção (transferências) dos professores na Rede Municipal, conforme as necessidades e a capacidade da Secretaria de Educação.

	Outras ações para alocação, remoção ou controle do absenteísmo podem ser empreendidas, mas de forma incipiente.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central possui procedimentos com critérios claros (edital, normas internas, informações públicas ou outras estratégias) para alocação e remoção (transferências) dos professores na Rede Municipal, conforme as necessidades e a capacidade da Secretaria de Educação. Além disso, consegue resolver as demandas de reposição de diretores da escola com agilidade.
<b>Adequado</b>	Além das características dos itens anteriores, os municípios que recebem o conceito neste nível apresentam valores adequados no indicador de Adequação da formação docente (% de escolas no nível 4 e 5 - Alto). Além disso, ao menos 50% dos professores têm vínculo estável de dedicação exclusiva (40h) com a Rede. Em relação ao absenteísmo, o Órgão Central possui uma rotina estruturada para controle de frequência e justificativa de ausência dos professores e diretores, e estratégias de atenção à saúde dos professores para prevenção ao absenteísmo.
<b>Exemplar</b>	Além das características dos itens anteriores, nos municípios alocados a este nível as horas contratadas são próximas do número de horas efetivamente necessárias, considerando todas as turmas, de cada etapa, segmento e modalidade ofertada na rede de ensino. Além disso, o Órgão Central implementa auditorias internas regulares para evitar recursos da educação desperdiçados (por adição indevida de aulas complementares, gratificações, dobras de jornadas etc.) e também evita que profissionais sejam cedidos com ônus (com salários pagos pela Secretaria) ponderando seus custos efetivos.

### Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.2: Gestão Administrativa e Financeira

O Critério Gestão Administrativa e Financeira é composto por dois componentes: Gestão de Recursos e Gestão de Pessoas. Como são 2 componentes e cada um deles tem 4 níveis, temos 16 possibilidades de combinações.

Considerou-se a Gestão de Recursos e de Pessoas com igual importância. Assim os perfis são classificados de acordo com o seguinte padrão:

1. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente no Nível 1, que representa não atender ao básico estabelecido, o critério será classificado como **“frágil”** (sem exceções);
2. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente classificado no Nível 2, que indica atender o básico esperado, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, caso não tenha sido contemplada na regra anterior;
3. As classificações nos níveis **“adequado”** serão aquelas que apresentam pelo menos um componente no Nível 3 e caso não tenham sido contempladas nas regras anteriores;
4. Serão classificadas como **“exemplar”** as Redes Municipais que apresentem os dois componentes no Nível 4.

Com essa interpretação, os perfis de combinação de níveis dos componentes que integram o Critério 3.2, bem como a classificação em rubricas, são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 52: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Gestão Administrativa e Financeira (3.2)

Número da linha	3.2A Gestão de Recursos Financeiros	3.2B Gestão de Pessoas	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Adequado	Frágil
4	Frágil	Exemplar	Frágil
5	Básico	Frágil	Frágil
6	Básico	Básico	Básico
7	Básico	Adequado	Básico
8	Básico	Exemplar	Básico
9	Adequado	Frágil	Frágil
10	Adequado	Básico	Básico
11	Adequado	Adequado	Adequado
12	Adequado	Exemplar	Adequado
13	Exemplar	Frágil	Frágil
14	Exemplar	Básico	Básico
15	Exemplar	Adequado	Adequado
16	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 53: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Gestão Administrativa e Financeira (3.2)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central está em um nível incipiente em termos de Gestão Administrativa e Financeira. Não existe uma coerência entre Gestão de Recursos e Gestão de Pessoas, e alguma delas ou ambas se encontram no nível frágil. Pode haver iniciativas ou mesmo ações consolidadas da Gestão de Pessoas. Porém, na Gestão de Recursos, há um conhecimento limitado das receitas. Outras ações de gestão de despesas, controle e prestação de contas não são incorporadas por parte do Órgão Central, o que inviabiliza a execução orçamentária.
<b>Básico</b>	O Órgão Central começa a se estruturar em termos de Gestão Administrativa e Financeira. Neste nível percebe-se o início de uma coerência entre Gestão de Recursos e Gestão de

Nível da rubrica	Descrição
	Pessoas na Rede Municipal de Educação. O Órgão Central tem conhecimento dos recursos e de possibilidades de captação. No entanto, outras atividades de controle, prestação de contas e conhecimento sobre as despesas aparecem apenas de forma incipiente. Na Gestão de Pessoas existem critérios de alocação e remoção de professores, mas não há rotinas estruturadas com relação ao absenteísmo.
<b>Adequado</b>	O Órgão Central está se consolidando em termos de Gestão Administrativa e Financeira. Na Gestão de Pessoas existem rotinas estruturadas incorporadas pelo Órgão Central com respeito ao absenteísmo, desde um vínculo estável de dedicação exclusiva ao número de horas contratadas de acordo à necessidade. Contudo, não há ações de monitoramento ou auditorias consolidadas. Há uma boa Gestão de Recursos destinando pelo menos 20% do orçamento à manutenção e investimentos na Rede Municipal de Educação. Existe autonomia na ordenação de despesas e conhecimento da manutenção do custo por aluno.
<b>Exemplar</b>	O Órgão Central está consolidado em termos de Gestão Administrativa e Financeira. Há uma boa Gestão de Recursos, que é utilizada como norte das ações de Gestão de Pessoas. Os dois tipos de gestão, portanto, demonstram grande sinergia. As formalidades de sua construção são todas contempladas, consideradas as particularidades de cada uma, havendo uma implementação adequada. Há ações de monitoramento e auditorias consolidadas.

### Critério 3.3: Infraestrutura e Recursos Educacionais

O Critério 3.3 avalia a qualidade da infraestrutura e dos recursos educacionais da Rede Municipal de Educação. Ele é composto por três componentes: Infraestrutura, Transporte e Alimentação Escolar, cada um deles detalhado a seguir.

#### Componente 3.3A: Infraestrutura Escolar

##### *Definição*

A garantia de infraestrutura física das escolas (acesso a serviços, edificação, instalações, equipamentos), bem como a sua conservação, é parte daquilo que deve ser garantido para uma oferta educacional de qualidade, pois significa dispor de um ambiente seguro e confortável para o aprendizado dos estudantes, o trabalho dos profissionais (professores e funcionários das escolas e creches) e a convivência humana prazerosa.

Ambientes adequados, acessíveis e com recursos são uma condição básica para o trabalho pedagógico, fator reconhecido no debate educacional nacional e internacional. No entanto, a infraestrutura das escolas públicas brasileiras é muito variada, sendo que uma parcela delas funciona em condições insuficientes (ALVES et al., 2019; NETO et al., 2013). Por esta razão, ao contrário de evidências internacionais, a infraestrutura escolar está, no Brasil, associada mais claramente a resultados de desempenho acadêmico (ALVES et al., 2019; BARBOSA; FERNANDES,

2001; NETO et al., 2013; SOARES; ALVES; XAVIER, 2016; SOARES; CÉSAR; MAMBRINI, 2001; SOARES NETO et al., 2014).

A avaliação da infraestrutura e dos recursos educacionais deve estar alinhada ao conceito de padrões mínimos de funcionamento das creches e escolas. A adoção desse conceito como fio condutor facilita a compreensão das escolhas, das dosagens e das prioridades para esse critério porque:

- Associa a avaliação das redes de ensino aos preceitos legais, aceitos e consolidados entre os diferentes atores do campo educacional;
- Pressupõe que há um nível de qualidade de insumos, que deve ser garantido em todas as escolas, ou seja, um limite abaixo do qual nenhuma creche ou escola deve permanecer;
- Promove um rigoroso critério de priorização – todo e qualquer investimento precisa fazer sentido para o aprendizado das crianças e jovens, com equidade.

Essa opção conceitual impõe a adoção de um senso de racionalidade, vinculando a decisão de gastos com os propósitos finais do ensino, considerando que normalmente os recursos da educação são escassos.

O padrão de qualidade da infraestrutura de uma rede não pode ser medido pela comparação com um padrão único definido para todos os municípios. A qualidade de uma rede de ensino deve ser observada pela sua capacidade de promover o aprendizado de todos, o que se concretiza de diferentes formas, em variados territórios, escolas, etapas e modalidades de ensino.

Os municípios precisam estar munidos de diagnósticos periódicos da infraestrutura escolar da sua Rede Municipal de Educação, o que pode ser obtido não apenas em dados do Censo Escolar da Educação Básica, mas também com diretores e outros profissionais das escolas e creches. A escuta às demandas da Rede pode ser feita nas visitas aos estabelecimentos de ensino, garantindo um levantamento bastante completo das condições físicas das escolas, principalmente das que afetam diretamente os estudantes e o seu bem-estar.

O Órgão Central pode utilizar as informações de acompanhamento das escolas da Rede Municipal de Educação para o planejamento de ações (conforme as metas do PNE e do PME ) e de recursos orçamentários para garantia de qualidade da aprendizagem dos estudantes. A gestão do município também deve estar bem informada quanto aos programas no âmbito federal (e em alguns casos também no âmbito estadual) que preveem ações prioritárias para melhoria da infraestrutura escolar.

### *Aspectos Avaliativos*

No caso do Componente de Infraestrutura Escolar, os Aspectos Avaliativos são qualificados da seguinte forma:

1. **Existência/Diagnóstico:** Avalia se o Órgão Central definiu um padrão mínimo de infraestrutura e equipamentos para suas creches e escolas coerente com o ordenamento da rede e o perfil das unidades, conforme a etapa, segmento ou modalidade de ensino e sua respectiva proposta curricular. De igual forma, se existem procedimentos para

- receber, avaliar e atender as demandas por recursos educacionais apresentadas pelas escolas e creches;
2. **Implementação:** Investiga temas como recursos, manutenção e acessibilidade. O primeiro avalia se o Órgão Central está informado e cadastrado nos programas federais de financiamento e se a direção das escolas e creches são proativas em mobilizar os recursos. O segundo avalia a agilidade do Órgão Central de resolver as carências de infraestrutura das escolas, bem como sua capacidade de possuir e executar um plano de melhorias para esse fim. Já o terceiro verifica questões relacionadas à acessibilidade das escolas em relação à arquitetura e aos recursos educacionais;
  3. **Monitoramento:** Identifica as práticas de monitoramento do Órgão Central das condições de infraestrutura e dos recursos educacionais nas escolas da Rede Municipal de Educação, além de sua capacidade de antecipar as possíveis demandas da comunidade escolar;
  4. **Avaliação:** Avalia a percepção da comunidade escolar sobre a qualidade e a acessibilidade das instalações, espaços, serviços, equipamentos e recursos educacionais das escolas e creches.

### Questões Avaliativas

Quadro 54: Questões avaliativas do Componente Infraestrutura Escolar (3.3A)

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
Existência/Diagnóstico	1. O Órgão Central tem conhecimento do orçamento disponível anualmente para investir em manutenção e melhorias de infraestrutura das escolas e creches em todas as etapas, segmentos e modalidades de ensino.	1
Existência/Diagnóstico	2. Existem procedimentos para receber, avaliar e atender demandas por recursos educacionais apresentadas pelas escolas e creches.	2
Existência/Diagnóstico	3. O Órgão Central tem um padrão mínimo definido de infraestrutura e equipamentos para creches e escolas coerente com o ordenamento da Rede Municipal de Educação conforme etapa, segmento ou modalidade de ensino e sua proposta curricular.	2
Existência/Diagnóstico	4. Os referenciais do padrão mínimo de qualidade de infraestrutura foram construídos considerando a realidade local em diálogo com os profissionais da rede e com base no orçamento anual disponível.	3
Existência/Diagnóstico	5. Os referenciais do padrão mínimo de qualidade de infraestrutura são divulgados para as escolas, creches e a comunidade escolar.	3
Existência/Diagnóstico	6. O Órgão Central realiza diagnóstico ou mapeamento das necessidades de manutenção e melhorias de infraestrutura de acordo ao padrão mínimo de qualidade definido para creches e escolas em todas as etapas, segmentos ou modalidades de ensino.	2



Implementação	7. O Órgão Central está informado e cadastrado nos programas federais com financiamento para melhoria da infraestrutura escolar.	1
Implementação	8. O Órgão Central descentraliza recursos e dá autonomia às escolas e creches para realização de pequenos serviços de manutenção e melhoria da infraestrutura.	2
Implementação	9. A direção da escola e das creches são proativas em mobilizar recursos para promover as reformas necessárias na infraestrutura de cada instituição de ensino.	2
Implementação	10. Há comunicação e articulação entre o gestor escolar e a comunidade sobre a melhoria da infraestrutura da escola.	3
Implementação	11. Existem investimentos para mudanças arquitetônicas e aquisição de recursos educacionais para atender estudantes com deficiência.	3
Implementação	12. O Órgão Central possui e executa um plano de manutenção e melhorias para a infraestrutura das escolas e creches, de acordo com a etapa, segmento e modalidade da oferta em cada unidade educativa.	3
Monitoramento	13. O Órgão Central monitora a implementação do plano de manutenção da infraestrutura e recursos educacionais de escolas e creches.	4
Avaliação	14. Há equipamentos, espaços e materiais pedagógicos adequados em todas as escolas e creches, de acordo com a etapa, segmento e modalidade da oferta em cada unidade educativa.	3
Avaliação	15. A escola tem recursos multimídia e material de apoio e consulta em boas condições e número suficiente de acordo com a etapa, segmento e modalidade da oferta em cada unidade educativa.	3
Avaliação	16. A escola tem um acervo diversificado e atrativo de livros de acordo com a etapa, segmento e modalidade em cada unidade educativa.	3
Avaliação	17. A segurança dos estudantes é considerada nas escolhas e decisões sobre mudanças na infraestrutura da escola.	3
Avaliação	18. Mais de 80% dos professores avaliam de maneira positiva a disponibilidade de equipamentos e materiais pedagógicos nas creches e escolas e da infraestrutura dos espaços, condições de conforto e segurança dos alunos.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 55: Conceito de qualidade do Componente de Infraestrutura Escolar (3.3A)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	Entre as características de qualidade da infraestrutura escolar, os municípios deste nível têm conhecimento do orçamento disponível anualmente para investir em manutenção e melhorias de infraestrutura das escolas e creches

Conceito de Qualidade	Descrição
	em todas as etapas, segmentos e modalidades de ensino. Podem estar informados e cadastrados nos programas federais de financiamento para a melhoria da infraestrutura escolar, porém não têm diagnósticos das necessidades das redes nem procedimentos para receber, avaliar e atender demandas por recursos educacionais apresentadas pelas escolas e creches, apenas identificando solicitações pontuais. Outras ações de implementação, monitoramento e avaliação não fazem parte da rotina.
<b>Básico</b>	Além das características do item anterior, nos municípios deste nível o Órgão Central realiza diagnóstico ou mapeamento das necessidades de manutenção e melhorias de infraestrutura, apresenta procedimentos para receber, avaliar e atender demandas por recursos educacionais apresentadas pelas escolas e creches. Também define um padrão mínimo de infraestrutura e equipamentos coerente com o ordenamento da Rede Municipal de Educação, conforme a etapa, segmento ou modalidade de ensino e sua proposta curricular. Descentraliza recursos e dá autonomia às escolas e creches para realização de pequenos serviços de manutenção e de melhoria da infraestrutura. A direção das escolas e creches são proativas em mobilizar recursos para promover as reformas necessárias.
<b>Adequado</b>	Além das características do item anterior, os municípios deste nível têm implantada uma cultura de cuidado e melhoria da infraestrutura das escolas. Os referenciais do padrão mínimo de qualidade foram construídos considerando a realidade local em diálogo com os profissionais da rede e o orçamento anual disponível. De igual forma, há um plano de manutenção e melhorias da infraestrutura das creches e escolas que considera a segurança dos estudantes de todas as etapas, segmentos e modalidades da oferta da rede de ensino. Há investimento para mudanças arquitetônicas e aquisição de recursos educacionais para estudantes com deficiência. Existem equipamentos, espaços e materiais pedagógicos adequados em todas as escolas e creches, assim como recursos multimídia, material de apoio e consulta em boas condições e número suficiente, com um acervo diversificado e atrativo de livros de acordo com a etapa, o segmento e a modalidade do ensino. Há comunicação e articulação entre o gestor escolar e a comunidade escolar e local sobre a melhoria da infraestrutura da escola.
<b>Exemplar</b>	Além das características do item anterior, os municípios deste nível têm implantado um plano para melhoria e manutenção da infraestrutura e dos recursos educacionais das creches e escolas. Assim sendo, o Órgão Central monitora a implementação desse plano de acordo com a etapa, segmento e modalidade da rede de ensino. Mais de 80% dos professores avaliam de maneira positiva a disponibilidade de equipamentos e materiais pedagógicos nas creches e escola e da infraestrutura dos espaços, condições de conforto e segurança dos alunos.

## Componente 3.3B: Transporte Escolar

### *Definição*

A oferta do transporte escolar pela administração pública municipal é uma condição necessária para garantir o acesso dos estudantes a uma escola, primeira expressão concreta do atendimento do direito à educação. A previsão legal da disponibilização de vagas em todas as modalidades e etapas da educação básica (BRASIL, 1988) implica que o transporte escolar deve estar disponível quando não há escola nas proximidades das residências dos alunos.

Foi a Emenda Constitucional no. 59/2009 (BRASIL, 2009b) que tornou o transporte escolar uma garantia constitucional, dado que esse direito até então apenas estava previsto em instrumentos normativos que regulavam programas específicos (BRASIL, 2003, 2004, 2009a). A preocupação com o acesso dos estudantes às escolas brasileiras fez com que o transporte escolar figurasse de maneira direta em estratégias ligadas a quatro metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

O investimento em transporte é mencionado como um meio para alcançar a universalização do acesso à educação básica para pessoas com deficiência e outros transtornos que tenham entre 4 e 17 anos (Meta 4), fomentar a melhoria do fluxo e da aprendizagem (Meta 7), erradicar o analfabetismo (Meta 9) e ampliar o investimento público em educação por meio da implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação (Meta 20) (BRASIL, 2014).

Diante de sua importância, o transporte escolar é um programa presente em todas as secretarias de educação, que devem empenhar esforços para identificar os estudantes com necessidade de transporte escolar no município, elaborar e expandir o plano de ação existente para atender a demanda identificada, monitorar constantemente a qualidade do atendimento oferecido e incluir as etapas anteriores na cultura administrativa do Órgão Central (LIMA, 2014).

O diagnóstico da oferta de vagas e da demanda por transporte coloca os residentes de áreas rurais como beneficiários e atores prioritários nesse tipo de política pública. No entanto, a maioria dos estudantes reside na área urbana e, portanto, suas demandas por transporte escolar também devem ser consideradas no planejamento.

Conhecer a fundo e dominar os processos envolvidos nas políticas federais de apoio ao transporte escolar é fundamental para a qualidade da atuação do órgão gestor municipal. As principais iniciativas nesse campo são o PNATE (BRASIL, 2004) e o Programa Caminho da Escola (BRASIL, 2009a), ambos direcionados prioritariamente a estudantes que residem em áreas rurais e, mais recentemente, a estudantes com deficiência (MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2012). O plano prevê o repasse direto de recursos para a contratação de serviços de transporte escolar, a manutenção da frota (impostos, licenciamento, manutenção mecânica, combustível e outros) e a aquisição de passe estudantil (quando houver serviço regular de transporte) (FNDE e MPES, 2013; MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2011). Por outro lado, o Programa Caminho da Escola (BRASIL, 2009a; MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2007) prevê a celebração de convênios para

a otimização das despesas com a aquisição de ônibus, embarcações novas e bicicletas para transporte escolar.

A Constituição Federal também é clara ao prever a suplementação do transporte escolar, por parte do Estado, para garantir o acesso dos estudantes residentes em áreas urbanas. Nesse sentido, também é de responsabilidade do Órgão Central garantir que os recursos para o transporte escolar estejam previstos em instrumentos normativos e gerenciais, como o Plano Municipal de Educação (PME), o Plano Plurianual (PPA) e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

Finalmente, considerando que em muitos estados há ainda escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental, o programa de transporte escolar exige que o município e o Estado tenham uma forma de cooperação explícita e implementada para que os estudantes recebam o serviço que, como cidadãos, têm direito.

### *Aspectos Avaliativos*

No caso do Componente Transporte Escolar, os aspectos avaliativos são qualificados da seguinte forma:

1. **Cobertura/ Diagnóstico:** Examina se Órgão Central garante o transporte escolar público (ou o auxílio-transporte) a todos os estudantes com dificuldades para se deslocar até a escola. Verifica o nível de cobertura e atendimento da demanda dos estudantes que necessitam de transporte escolar em área rural e urbana;
2. **Implementação:** Dividido em quatro temas, examina questões sobre regularidade e pontualidade do atendimento do transporte escolar, adequação do veículo que realiza o transporte para atender pessoas com mobilidade reduzida e sua qualidade mecânica;
3. **Monitoramento:** Investiga se o Órgão Central possui rotinas e processos para o monitoramento e avaliação da qualidade (regularidade, pontualidade, lotação, roteiro) do serviço prestado, quando os veículos são próprios ou realizados por empresa terceirizada;
4. **Prestação de Contas:** Verifica como os recursos destinados ao transporte escolar são utilizados e se há divulgação periódica do relatório de prestação de contas das despesas realizadas com o transporte escolar, principalmente oriundos do PNATE.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 56: Questões avaliativas do Componente de Transporte Escolar (3.3B)

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
Cobertura/Diagnóstico	1. O Órgão Central encontra-se em fase de estruturação da gestão do transporte e oferece o serviço a uma parte dos estudantes do ensino fundamental e crianças da educação infantil que dele necessitam.	1
Cobertura/Diagnóstico	2. Há oferta de transporte escolar para todos os estudantes das escolas e crianças das creches públicas que precisam do serviço.	2
Cobertura/Diagnóstico	3. O Órgão Central garante o transporte escolar público a alunos de comunidades rurais.	2

Cobertura/Diagnóstico	4. O Órgão Central mapeia as necessidades por transporte escolar periodicamente.	2
Cobertura/Diagnóstico	5. As escolas têm rotina de comunicação com o Órgão Central sobre o funcionamento do transporte escolar.	3
Implementação	6. A frota que realiza transporte escolar não costuma apresentar problemas mecânicos durante as viagens.	2
Implementação	7. O transporte escolar está disponível em todos os dias letivos.	3
Implementação	8. A pontualidade do transporte escolar não é um problema.	3
Implementação	9. Os veículos são vistoriados periodicamente (ao menos uma vez ao ano).	3
Implementação	10. Alunos com mobilidade reduzida são transportados em veículos adaptados.	3
Monitoramento	11. A qualidade do serviço prestado (regularidade, pontualidade, locação e roteiro percorrido) é periodicamente monitorada e avaliada.	4
Prestação de Contas	12. O Órgão Central produz e divulga relatórios sobre o uso dos recursos destinados ao transporte escolar em apoio ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS), que é o responsável por fiscalizar o serviço e analisar as prestações de contas.	4
Prestação de Contas	13. O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS) acompanha a execução e a prestação de conta dos recursos relacionados ao transporte escolar do Fundeb.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 57: Conceito de qualidade do Componente de Transporte Escolar (3.3B)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	O Órgão Central encontra-se em fase de estruturação da gestão do transporte e garante a oferta para só para uma parte dos estudantes das escolas e creches públicas. Aspectos como diagnósticos da necessidade, prestação do serviço com regularidade, pontualidade, qualidade e adequação dos veículos não são plenamente atendidos.
Básico	Os municípios alocados neste nível oferecem transporte escolar de forma regular para todos os estudantes do ensino fundamental e crianças da educação infantil que dele necessitam, incluindo aquelas de comunidades rurais. O Órgão Central mapeia as necessidades por transporte escolar periodicamente e os veículos usados não costumam apresentar problemas mecânicos durante as viagens.

<b>Adequado</b>	Além das características dos itens anteriores, nos municípios deste nível o transporte escolar está disponível em todos os dias letivos e é oferecido com pontualidade. As escolas têm rotina de comunicação com o Órgão Central sobre o funcionamento desses serviços. Os veículos são vistoriados periodicamente e alunos com mobilidade reduzida são transportados em veículos adaptados.
<b>Exemplar</b>	Além das características dos itens anteriores, nos municípios deste nível a qualidade do serviço prestado (regularidade, pontualidade, locação e roteiro percorrido) é regularmente monitorada e avaliada. O Órgão Central produz e divulga relatórios sobre o uso dos recursos destinados ao transporte escolar em apoio ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS), que é o responsável por fiscalizar o transporte escolar e analisar as prestações de contas.

## Componente 3.3C: Alimentação Escolar

### *Definição*

O compromisso do Estado com a educação implica garantir que todos os estudantes das escolas e crianças nas creches tenham as condições necessárias para acessar, permanecer, adquirir os conhecimentos e desenvolver competências para suas vidas. A oferta da alimentação escolar é uma das importantes contribuições para a redução da insegurança alimentar.

Entende-se por segurança alimentar “a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais” (BRASIL, 2006). Assim, considerando a sua presença na maior parte dos municípios e o processo de universalização do acesso à educação básica no Brasil, a escola transformou-se em um espaço importante para a consolidação do direito à alimentação regular e permanente (MALUF, 2009).

Diante disso, a Constituição Federal determina ao Estado o papel de garantir de maneira suplementar a alimentação escolar (BRASIL, 1988), o que também está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Em ambos os instrumentos, por meio de leis que alteraram sua redação original, fica explícito o compromisso com a promoção da alimentação escolar para estudantes de todas as etapas da educação básica e não apenas para o ensino fundamental, o que amplia o desafio dos gestores dos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas e prazos para a melhoria da educação no país em todas as suas dimensões, aponta diretamente a questão da alimentação em pelo menos quatro estratégias (BRASIL, 2014). A estratégia 7.1, ligada à meta 7 de fomento à melhoria do fluxo e da aprendizagem, menciona a ampliação e o aprofundamento dos programas suplementares à alimentação, entre outras despesas. Na meta 9, de erradicação do analfabetismo, a alimentação escolar é citada como parte das ações de atendimento ao estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reforçando a expectativa de que esse grupo também seja contemplado nas políticas de alimentação escolar (estratégia 9.7). Ao mencionar a gestão democrática em sua meta 19, o PNE destaca o compromisso da gestão da educação para a constituição e

fortalecimento dos conselhos, indicando nominalmente os conselhos de alimentação escolar (estratégia 19.1). Finalmente, na meta de ampliação do financiamento público da educação até o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024, a estratégia 20.7 prevê a implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ) com o acompanhamento dos indicadores de despesas como aquelas feitas em alimentação (BRASIL, 2014).

Em conformidade com a legislação vigente, o Programa Melhoria da Educação assume que a garantia da alimentação escolar é uma característica de qualidade da educação municipal. Isso implica a ampliação dos recursos públicos, contemplando as condições de armazenamento e preparo dos alimentos, e o controle social exercido pela sociedade civil via conselhos e órgãos externos de controle.

Estados e municípios são responsáveis por prover os recursos necessários para a aquisição de equipamentos, construção e manutenção de espaços físicos para o acondicionamento, preparo e alimentação dos estudantes, e para a contratação e treinamento da equipe envolvida no planejamento e na elaboração dos alimentos. Para a aquisição dos alimentos, o governo federal instituiu na década de 1950 uma política nacional de alimentação escolar que tem sido alterada para dar maior descentralização e participação social, mas que mantém como um de seus objetivos principais a suplementação dos recursos para a compra de gêneros alimentícios (REINACH et al., 2012).

Em 2009, essa política ganhou suas atuais feições por meio da Lei Federal 11.947 que, entre outras coisas, estabelece o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2009). O PNAE tem como principais diretrizes:

- i) Promover uma alimentação saudável e diversificada aos estudantes, respeitando as particularidades de saúde e faixa etária;
- ii) Inclusão da educação alimentar e nutricional no currículo das escolas;
- iii) O acesso universal dos estudantes à alimentação escolar na rede pública;
- iv) O controle social exercido pela comunidade;
- v) O estímulo à aquisição de alimentos produzidos por agricultores locais;
- vi) A garantia de segurança alimentar, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade social (MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela gestão e transferência desses recursos a Unidades Executoras (geralmente, as secretarias de estados e municípios) em todo o país. Os órgãos gestores são responsáveis, portanto, por observar os critérios para o repasse, como a constituição de um Conselho de Alimentação Escolar (CAE), a aquisição de ao menos 30% dos alimentos de fornecedores da agricultura familiar, a elaboração de cardápios diversificados, adaptados à sazonalidade e à sustentabilidade, com qualidade nutricional e específicos para estudantes com restrições alimentares, e a contratação de nutricionistas para acompanhar esse processo (MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2013).

A prestação de contas dos recursos é um outro ponto de destaque do PNAE, que estabelece quais protocolos e formulários devem ser apresentados anualmente pelas unidades executoras com a

aprovação do CAE. Esse Conselho também precisa preencher relatórios detalhados com base em documentos e a visita aos estabelecimentos de ensino.

### *Aspectos Avaliativos*

No caso do Componente Alimentação Escolar, os aspectos avaliativos são qualificados da seguinte forma:

1. **Cobertura:** Examina a qualidade da rotina de oferecimento da alimentação escolar relativas à abrangência e regularidade;
2. **Adequação da Oferta:** Considera se a alimentação escolar respeita as especificidades alimentares das comunidades (ex.: população indígena ou quilombola) e crianças com necessidades especiais (patologias ou deficiência nutricional), se há responsável técnico para a elaboração do cardápio escolar, como se dá a qualidade da infraestrutura e as condições sanitárias para oferta da alimentação;
3. **Monitoramento:** Avalia se há monitoramento da qualidade da preparação e oferta da alimentação escolar, acompanhamento da satisfação dos estudantes e suas famílias;
4. **Prestação de Contas:** Verifica se o Órgão Central publica a prestação de contas da aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar e à atuação do CAE.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 58: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Alimentação Escolar (3.3C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Cobertura</b>	1. A alimentação escolar é oferecida em todas as escolas da Rede Municipal de Educação.	1
<b>Cobertura</b>	2. A alimentação escolar é oferecida em todos os dias letivos.	2
<b>Cobertura</b>	3. A alimentação escolar é oferecida para todos os estudantes de todas as etapas do ensino.	2
<b>Cobertura</b>	4. A alimentação escolar é oferecida em todos os turnos de funcionamento das escolas e creches.	2
<b>Adequação</b>	5. A infraestrutura e as condições sanitárias para a oferta da alimentação são adequadas.	2
<b>Adequação</b>	6. O número e a qualidade das refeições diárias oferecidas atendem às necessidades nutricionais mínimas.	2
<b>Adequação</b>	7. A alimentação escolar respeita as especificidades alimentares das comunidades (ex.: população indígena ou quilombola, culturas regionais) e crianças com necessidades especiais (patologias ou deficiência nutricional).	3
<b>Adequação</b>	8. Há responsável técnico pelo cardápio diário da alimentação escolar.	3
<b>Adequação</b>	9. O Órgão Central aloca mais recursos para alimentação, além das transferências do FNDE.	3



<b>Adequação</b>	10. A aquisição da alimentação escolar envolve produtores locais.	3
<b>Monitoramento</b>	11. O Órgão Central atua com rapidez para corrigir falhas no fornecimento da alimentação escolar, sejam elas detectadas no monitoramento, informadas pelas creches e escolas ou derivadas de denúncias via canais oficiais.	3
<b>Monitoramento</b>	12. Existe rotina de monitoramento da aquisição, preparo e qualidade da alimentação no município realizada pelo Órgão Central.	3
<b>Monitoramento</b>	13. A satisfação dos estudantes é monitorada regularmente.	4
<b>Prestação de Contas</b>	14. O CAE monitora e fiscaliza a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar.	4
<b>Prestação de Contas</b>	15. O Órgão Central publica a prestação de contas da aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar, em apoio ao CAE, o Conselho de Alimentação Escolar, responsável por fiscalizar a alimentação escolar e analisar as prestações de contas.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 59: Conceito de qualidade do Componente de Alimentação Escolar (3.3C)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	A Rede Municipal de Educação oferece alimentação escolar em todas as escolas, mas há problemas de cobertura, regularidade e adequação. As estratégias de monitoramento e prestação de contas ainda são incipientes.
<b>Básico</b>	Nos municípios classificados neste nível, a alimentação escolar é oferecida de forma abrangente, ou seja, em todos os dias letivos, etapas de ensino e turnos de funcionamento de creches e escolas. O número e a qualidade das refeições diárias oferecidas estão de acordo com as necessidades nutricionais mínimas. Além disso, a infraestrutura e as condições sanitárias para a oferta da alimentação são adequadas.
<b>Adequado</b>	Nos municípios classificados neste item, além das características dos níveis anteriores, a alimentação escolar respeita as especificidades alimentares das comunidades (ex.: população indígena ou quilombola) e crianças com necessidades especiais (patologias ou deficiência nutricional). Há responsável técnico pelo cardápio diário da alimentação escolar e alocação de recursos próprios do município para a manutenção do programa (além das transferências do FNDE). A aquisição da alimentação escolar envolve produtores locais e existe uma rotina de monitoramento da aquisição, preparo e qualidade da alimentação no município. O Órgão Central atua com rapidez para corrigir falhas no fornecimento da alimentação escolar, sejam elas detectadas no monitoramento, informadas pelas creches e escolas ou derivadas de denúncias via canais oficiais.
<b>Exemplar</b>	Além de ter as características dos níveis anteriores, o Órgão Central acompanha a satisfação dos estudantes e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) monitora e fiscaliza a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar. Há publicação regular da prestação de contas da aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar, em apoio ao CAE.

## Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.3: Infraestrutura e Recursos Educacionais

O Critério Infraestrutura e Recursos Educacionais é composto por três componentes: Infraestrutura escolar, Transporte escolar e Alimentação escolar, todos com a mesma importância. Ao todo, são 64 possibilidades de combinações entre os níveis dos 3 componentes.

Os perfis são construídos conforme o seguinte padrão:

1. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente no Nível 1, que representa não atender ao básico estabelecido, o critério será classificado como **“frágil”**. A **exceção**: se algum componente ficar em 1, e todas as demais, em 4, o resultado será no nível básico;
2. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente classificado no Nível 2, que indica atender o básico esperado, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, caso não tenha sido contemplada na exceção da regra anterior;
3. As classificações nos níveis **“adequado”** serão aquelas que apresentem pelo menos um componente no Nível 3 e não tenham sido contempladas nas regras anteriores;
4. Serão classificadas como **“exemplar”** as Redes Municipais que apresentem os três componentes no Nível 4.

Com essa interpretação, os perfis de combinação de níveis dos componentes que integram o Critério 3.3 e a classificação em rubricas são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 60: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 3.3

Número da linha	3.3A Infraestrutura Escolar	3.3B Transporte Escolar	3.3C Alimentação Escolar	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Frágil	Adequado	Frágil
4	Frágil	Frágil	Exemplar	Frágil
5	Frágil	Básico	Frágil	Frágil
6	Frágil	Básico	Básico	Frágil
7	Frágil	Básico	Adequado	Frágil
8	Frágil	Básico	Exemplar	Frágil
9	Frágil	Adequado	Frágil	Frágil
10	Frágil	Adequado	Básico	Frágil
11	Frágil	Adequado	Adequado	Frágil
12	Frágil	Adequado	Exemplar	Frágil
13	Frágil	Exemplar	Frágil	Frágil
14	Frágil	Exemplar	Básico	Frágil
15	Frágil	Exemplar	Adequado	Frágil
16	Frágil	Exemplar	Exemplar	Básico
17	Básico	Frágil	Frágil	Frágil
18	Básico	Frágil	Básico	Frágil
19	Básico	Frágil	Adequado	Frágil

20	Básico	Frágil	Exemplar	Frágil
21	Básico	Básico	Frágil	Frágil
22	Básico	Básico	Básico	Básico
23	Básico	Básico	Adequado	Básico
24	Básico	Básico	Exemplar	Básico
25	Básico	Adequado	Frágil	Frágil
26	Básico	Adequado	Básico	Básico
27	Básico	Adequado	Adequado	Básico
28	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
29	Básico	Exemplar	Frágil	Frágil
30	Básico	Exemplar	Básico	Básico
31	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
32	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
33	Adequado	Frágil	Frágil	Frágil
34	Adequado	Frágil	Básico	Frágil
35	Adequado	Frágil	Adequado	Frágil
36	Adequado	Frágil	Exemplar	Frágil
37	Adequado	Básico	Frágil	Frágil
38	Adequado	Básico	Básico	Básico
39	Adequado	Básico	Adequado	Básico
40	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
41	Adequado	Adequado	Frágil	Frágil
42	Adequado	Adequado	Básico	Básico
43	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
44	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
45	Adequado	Exemplar	Frágil	Frágil
46	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
47	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
48	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado
49	Exemplar	Frágil	Frágil	Frágil
50	Exemplar	Frágil	Básico	Frágil
51	Exemplar	Frágil	Adequado	Frágil
52	Exemplar	Frágil	Exemplar	Básico
53	Exemplar	Básico	Frágil	Frágil
54	Exemplar	Básico	Básico	Básico
55	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
56	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
57	Exemplar	Adequado	Frágil	Frágil
58	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
59	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
60	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado
61	Exemplar	Exemplar	Frágil	Básico
62	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
63	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado
64	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 61: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Infraestrutura e Recursos Educacionais (3.3)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central ainda não tem um padrão mínimo de infraestrutura e equipamentos coerente com o ordenamento da Rede Municipal, não conta com procedimentos e corpo técnico qualificado para receber e avaliar as demandas por melhorias na infraestrutura, sendo muitas vezes moroso no atendimento às necessidades das escolas da Rede Municipal de Educação. Mesmo nos casos em que foi superado o básico esperado na gestão da infraestrutura, o Órgão Central ainda se encontra de maneira incipiente na gestão da alimentação ou do transporte dos alunos e não garante a cobertura, regularidade nem adequação desses dois serviços.
<b>Básico</b>	A gestão conduzida pelo Órgão Central define um padrão mínimo de infraestrutura e equipamentos que atende às necessidades e dá autonomia às escolas e creches para realização de pequenos serviços de manutenção e de melhoria da infraestrutura. Contudo, esses padrões mínimos não foram construídos de forma adequada. Em relação ao transporte escolar, o Órgão Central mapeia a demanda periodicamente e oferece o serviço com regularidade. A alimentação escolar é garantida em todos os dias letivos e com as necessidades nutricionais mínimas. Entretanto, ainda cumpre o básico do esperado na gestão da alimentação e do transporte.
<b>Adequado</b>	O Órgão Central está se consolidando na gestão de infraestrutura e de recursos educacionais. A gestão da infraestrutura considera diagnósticos ou mapeamento das necessidades de manutenção e melhorias de infraestrutura de acordo com o padrão mínimo de qualidade, que é construído de forma adequada. Investe em mudanças arquitetônicas e aquisição de recursos educacionais para atender os estudantes com deficiências. Porém, o público que utiliza as unidades de ensino ainda não percebe as melhorias com relação a recursos, espaços, conforto e segurança. No que se refere à gestão da alimentação e à gestão do transporte escolar, existem ações para contemplar a diversidade, como transporte voltado para crianças e adolescente com mobilidade reduzida e adequação da alimentação para respeitar as especificidades das comunidades. No entanto, os três componentes ainda precisam avançar em monitoramento ou prestação de contas com transparência.
<b>Exemplar</b>	O Órgão Central apresenta uma gestão da infraestrutura, de transporte e da alimentação escolar exemplares. Há rotinas consolidadas de monitoramento e prestação de contas com transparência. A maioria do público que utiliza as unidades de ensino percebe as melhorias apontadas com relação a recursos, espaços, conforto e segurança.

## Critério 3.4: Valorização da Carreira dos Profissionais

O Critério 3.4 trata da qualidade da carreira do magistério no âmbito da Rede Municipal de Educação. Aborda as características do Plano de Carreira (ou Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, em um sentido mais amplo) e analisa questões essenciais do seu conteúdo e implementação, como o piso nacional e as horas atividade correspondentes a um terço da jornada dos docentes, bem como seleção e progressão dos profissionais.

### Componente 3.4A: Plano de Carreira

#### *Definição*

O bom funcionamento da Rede Municipal de Educação, ou seja, do Órgão Central e das respectivas escolas, depende de muitos profissionais. Considerando que o objetivo maior das redes é garantir o aprendizado dos estudantes, os profissionais do magistério devem ser tratados de forma especial. Está estabelecido no inciso II, § único, do art. 22 da Lei 11.494 de 2007 a composição da categoria de profissionais do magistério da educação: docentes e profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, como direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (BRASIL, 2007).

O Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos profissionais do magistério estabelece as normas que regem a carreira dessa categoria e deve ser formulado para atrair e reter bons profissionais, colocando-os num lugar social compatível com o desenvolvimento econômico e social almejado pelo município. Segundo Abreu (2011), um PCR que desempenhe este papel deve estabelecer

- Salários iniciais atrativos e melhores salários em geral, assegurando adequada amplitude à carreira, considerada a diferença entre vencimento inicial e remuneração final;
- Desenvolvimento profissional, por meio da remuneração adequada aos níveis da formação inicial e da valorização da formação continuada para progressão;
- Redimensionamento das gratificações como instrumento de gestão de pessoal, e não como compensação do valor dos vencimentos;
- Profissionalização da docência, com ampliação progressiva da jornada semanal de trabalho e garantia das horas-atividade;
- Sustentabilidade da previdência, assegurando equilíbrio entre contribuições e benefícios.

Para a elaboração ou adequação de um PCR é importante que estejam consolidadas informações sobre o quantitativo de profissionais da rede de ensino, a posição em que se encontram na carreira, os custos com pagamento de pessoal, o número de matrículas e de turmas considerando

a oferta parcial ou integral e as receitas disponíveis para investimentos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Esses dados possibilitam que sejam realizadas análises que contribuam para a elaboração ou adequação de planos de carreira que atendam a preceitos legais, propiciem efetiva valorização profissional e sejam financeiramente viáveis.

A construção do PCCR deve respeitar normas gerais sobre o tema começando com a LDB que contém nos artigos 61 e 62 determinações sobre os profissionais do magistério. A Lei nº 11.738/08, § 2º que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) exige que os entes federados tenham planos de carreira e remuneração específicos.

Artigo 6º: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

O Plano Nacional da Educação de 2014 (BRASIL, 2014), na Meta 17, que dispõe sobre a valorização dos profissionais, prevê na estratégia 17.3:

implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

Uma boa carreira pressupõe um conjunto de níveis organizados em duas dimensões – horizontal e vertical – e critérios claros de movimentação entre eles. A mudança entre níveis horizontais é chamada de progressão funcional e entre níveis verticais de promoção, ambos implicando em acréscimo no vencimento. Há, portanto, necessidade de critérios de progressão funcional e promoção que devem envolver algum tipo de avaliação do exercício ou qualificação, experiência, desempenho, atualização ou aperfeiçoamento profissional. É razoável imaginar que a remuneração dos docentes tenha, além da parte correspondente da posição na carreira, recompensa financeiras por outros fatores como as dificuldades do exercício em escolas específicas e os resultados da escola em que está alocado.

### *Aspectos Avaliativos*

Para atribuir um conceito ao município em cada aspecto avaliativo são utilizadas questões que captam evidências concretas da qualidade do Plano de Carreira e de sua respectiva implementação. Tais variáveis são obtidas por meio de levantamento e análise de dados primários, como entrevistas qualitativas e rodas de conversas com atores-chave da rede de educação.

1. **Existência-Organização:** O município possui Plano de Carreira para os profissionais do magistério que é organizado em níveis horizontais e verticais;

2. **Progressão e Promoção:** O desempenho das funções docentes é considerado para a aprovação no estágio probatório. O Plano de Carreira municipal profissionais do magistério prevê uma avaliação de desempenho como critério para progressão funcional e a promoção exige uma forma adicional de avaliação ou frequência a cursos com duração adequada;
3. **Remuneração:** O Plano de Carreira municipal do docente prevê o atendimento do piso nacional e as horas atividade de pelo menos um terço das horas contratadas. Resultados coletivos da escola são considerados na composição da remuneração dos docentes e o salário inicial é competitivo entre as ocupações existentes no município, o que é comprovado por pesquisa entre os docentes;
4. **Sustentabilidade:** O PCR é sustentável do ponto de vista orçamentário no longo prazo e o município tem como meta a profissionalização da docência, com ampliação progressiva da jornada para tempo integral em uma única escola.

### Questões Avaliativas

Quadro 62: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Plano de Carreira (3.4A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Existência-Organização</b>	1. O Plano de Carreira municipal organiza a carreira dos professores por posições de enquadramento horizontal (progressão) e vertical (promoção).	1
<b>Existência-Organização</b>	2. Existe Comissão para a implantação e gestão do Plano de Carreira e Remuneração e é composta por representantes da Prefeitura e dos profissionais (escolhidos nos fóruns próprios de suas entidades representativas) com a finalidade de orientar a implantação e as possíveis alterações, monitorando a operacionalização e realizando processos rotineiros de avaliação.	2
<b>Progressão e Promoção</b>	3. O PCR considera possibilidades de evolução na carreira, tanto em função da qualificação profissional quanto pelo tempo de serviço.	2
<b>Progressão e Promoção</b>	4. O Órgão central valoriza e considera a implementação de práticas pedagógicas de referência e inovadoras para o avanço na carreira dos professores	2
<b>Progressão e Promoção</b>	5. O Órgão Central cumpre os critérios e prazos para as movimentações na carreira previstas na Lei (processos de progressão, promoção e ganhos salariais).	2
<b>Remuneração</b>	6. O Plano de Carreira municipal do docente contempla integralmente a Lei do Piso Nacional para o Magistério, tanto com relação ao valor dos vencimentos iniciais quanto ao limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.	2
<b>Remuneração</b>	7. O Plano de Carreira municipal do docente prevê o percentual legal de um terço de hora atividade.	2

Remuneração	8. A rede tem uma remuneração com dispersão horizontal, ou seja, com a distância entre o menor e o maior vencimento de determinada categoria profissional de pelo menos 40%.	3
Remuneração	9. Mais de 80% dos professores afirmam que a carga horária de trabalho contempla o percentual de hora atividade (um terço) remunerado.	3
Remuneração	10. Resultados coletivos de aprendizagem dos estudantes da escola são considerados na composição da remuneração dos docentes.	4
Remuneração	11. O salário inicial é competitivo comparado a outras ocupações existentes no município.	4
Remuneração	12. Mais de 80% dos professores afirmam que a remuneração dos professores da Rede Municipal de Educação é suficientemente atrativa considerando-se os parâmetros regionais.	4
Sustentabilidade	13. O Plano de Carreira e Remuneração é sustentável do ponto de vista orçamentário no longo prazo.	4
Sustentabilidade	14. O município busca profissionalização da docência, com ampliação progressiva da jornada e tempo integral em uma única escola como meta.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 63: Conceito de qualidade do Componente de Plano de Carreira (3.4A)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	O Plano de Carreira para o magistério prevê apenas características gerais, como uma carreira organizada com níveis horizontais (progressão) e verticais (promoção). Não contempla integralmente a lei do piso nacional, seja por não garantir o valor nos vencimentos iniciais, o limite máximo de 2/3 da carga horária na interação com os educandos, ou ambos. Outros aspectos de remuneração e sustentabilidade desse plano não estão plenamente definidos.
Básico	Nos municípios alocados neste nível, o PCR contempla integralmente a Lei do Piso Nacional para o Magistério com relação ao valor dos vencimentos iniciais e ao limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Considera possibilidades de evolução na carreira em função da qualificação profissional, o tempo de serviço e pela implementação de práticas de referência e inovadoras. Existe comissão com representantes da gestão e dos profissionais para acompanhar a implementação do plano e eventualmente sugerir mudanças. O Órgão Central cumpre os critérios e prazos para as movimentações na carreira previstas no PCR.
Adequado	Nos municípios classificados neste item, além das características dos níveis anteriores, a rede tem uma remuneração com dispersão horizontal, ou seja, com distância de pelo menos 40% entre o menor e o maior vencimento de determinada categoria profissional. Mais de 80% dos professores afirmam que a carga horária do trabalho docente contempla o percentual de hora atividade (um terço) remunerado.



<b>Exemplar</b>	Nos municípios classificados neste item, além das características dos níveis anteriores, o salário inicial é competitivo comparado a outras ocupações, fato reconhecido por pesquisa entre a maioria dos docentes (acima de 80%). O PCR é sustentável do ponto de vista orçamentário no longo prazo e o município busca profissionalização da docência, com meta de ampliação progressiva da jornada e tempo integral em uma única escola. Além disso, os resultados coletivos de aprendizagem dos estudantes da escola fazem parte da composição da remuneração dos docentes.
-----------------	--

### Definição de Qualidade do Índice do Critério 3.4: Valorização da Carreira dos Profissionais

O Critério Valorização da Carreira dos Profissionais é composto só por um componente: Plano de Carreira. Desta forma, sua avaliação dependerá da classificação nos 4 níveis (frágil, básico, adequado e exemplar), que corresponderão às mesmas interpretações avaliativas:

Quadro 64: Intervalos e significados da escala de qualidade do Componente Plano de Carreira (3.4A)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Plano de Carreira para o magistério prevê apenas características gerais, como uma carreira organizada com níveis horizontais (progressão) e verticais (promoção). Não contempla integralmente a lei do piso nacional, seja por não garantir o valor nos vencimentos iniciais, o limite máximo de 2/3 da carga horária na interação com os educandos, ou ambos. Outros aspectos de remuneração e sustentabilidade desse plano não estão plenamente definidos.
<b>Básico</b>	Nos municípios alocados neste nível, o PCR contempla integralmente a Lei do Piso Nacional para o Magistério com relação ao valor dos vencimentos iniciais e ao limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Considera possibilidades de evolução na carreira em função da qualificação profissional e o tempo de serviço. Existe comissão com representantes da gestão e dos profissionais para acompanhar a implementação do plano e eventualmente sugerir mudanças. O Órgão Central cumpre os critérios e prazos para as movimentações na carreira previstas no PCR.
<b>Adequado</b>	Nos municípios classificados neste item, além das características dos níveis anteriores, a rede tem uma remuneração com dispersão horizontal, ou seja, com distância de pelo menos 40% entre o menor e o maior vencimento de determinada categoria profissional. Mais de 80% dos professores afirmam que a carga horária do trabalho docente contempla o percentual de hora atividade (um terço) remunerado.

<b>Exemplar</b>	Nos municípios classificados neste item, além das características dos níveis anteriores, o salário inicial é competitivo comparado a outras ocupações, fato reconhecido por pesquisa entre a maioria dos docentes (acima de 80%). O PCR é sustentável do ponto de vista orçamentário no longo prazo e o município busca profissionalização da docência, com meta de ampliação progressiva da jornada e tempo integral em uma única escola. Além disso, os resultados coletivos de aprendizagem dos estudantes da escola fazem parte da composição da remuneração dos docentes.
-----------------	--

## Dimensão 4: Participação, Ações Colaborativas e Controle Social

Leis e regulamentações sozinhas não conseguem promover nem sustentar mudanças nos valores, atitudes e práticas. A capacidade de políticas educacionais chegarem na sala de aula depende diretamente de sua implementação, mas é comum que a qualidade do engajamento, das relações e da articulação intersetorial sejam subestimadas.

Quando diferentes atores são mobilizados como protagonistas das políticas e programas educacionais no município – e não vistos simplesmente como executores –, as iniciativas ganham em eficácia e em sustentabilidade, com mais chance de atravessar diferentes ciclos políticos e obter resultados positivos. Por isso, a articulação do Órgão Central e das escolas com a comunidade escolar, o setor educativo e o território, quando feita com qualidade, é decisiva no alcance de melhorias efetivas. Importante reforçar: mudanças na cultura organizacional passam necessariamente pelas relações envolvendo estudantes, famílias, comunidades, profissionais da educação e sociedade civil.

A busca pela melhoria do acesso, permanência e aprendizado com equidade requer valorização do desenvolvimento integral dos educandos, em suas múltiplas dimensões, como a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) explicita nas competências gerais transversais às diferentes áreas de conhecimento e etapas. Mas garantir a proteção e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes passa também necessariamente pela articulação intersetorial e pelo fortalecimento das relações de colaboração entre município, Estado e governo federal. Assim, a presente Dimensão incorpora critérios fundamentais que não são diretamente da ordem pedagógica, mas como a afetam diariamente precisam ser alavancados tanto no âmbito da gestão do Órgão Central quanto da escola ou creche.

A ideia de que os sistemas de ensino devem ser construídos e construtores de relações democráticas predomina na literatura do campo da educação desde o princípio do século XX. Em 1916, John Dewey publicou o livro *Democracia e Educação*, no qual defende o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes na construção de seu aprendizado nas escolas (DEWEY, 1923). Anísio Teixeira, figura central na estruturação do sistema educacional brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, propôs em seu livro *Educação para a Democracia*, de 1936, que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as

democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 1997). O pensamento de Dewey e Teixeira também ecoa nos anos 1980 na obra de Paulo Freire, que em sua defesa da “educação como prática da liberdade”, que propõe que a educação deve se basear na reflexão dialógica sobre a realidade e o cotidiano das pessoas de uma comunidade escolar (FREIRE, 2014). Nos anos 1980, tornou-se consenso no Brasil que as práticas democráticas deveriam orientar tanto a organização de projetos pedagógicos, dentro das escolas, como a organização dos sistemas de ensino.

O processo de redemocratização do Brasil da década de 1980 foi marcado pela reivindicação de movimentos comunitários pelo direito de participar de decisões sobre prioridades na distribuição de bens públicos em nível local, pelo aumento da cidadania e pela inclusão de atores sociais excluídos na política. A Constituição Federal de 1988 incorporou o entendimento, surgido na sociedade, de que as eleições não são o único meio dos cidadãos se engajarem na deliberação sobre políticas públicas. Isso abriu espaço para a participação ampliada de atores sociais em processos de tomada de decisão e em formas públicas de monitoramento dos governos, a partir de conselhos (SANTOS & AVRITZER, 2002).

Nesse sentido, em seu artigo 29, a Constituição estabelece o preceito da “cooperação das associações representativas no planejamento municipal” e a possibilidade da elaboração de projetos de lei de interesse do município por iniciativa popular. Por meio desses mecanismos, as diretrizes locais da educação podem ser construídas pela população. Essa prerrogativa é ainda mais relevante na educação pública, em que a comunicação e a participação constituem requisitos básicos para o exercício do controle social dos recursos e dos serviços prestados pelos órgãos gestores, como preconiza o artigo 206 de nossa Carta Magna ao mencionar a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1990).

O processo dialógico por meio do qual a democracia na escola se liga à democracia da sociedade envolve a articulação de diferentes atores em todos os níveis, desde a concepção da política educacional até a sua execução. Nos municípios, isso implica que além de executar, planejar e participar da elaboração das normas locais sobre educação, o órgão gestor seja hábil no trabalho intersetorial. Afinal, as parcerias na promoção de serviços associados à educação, como os de saúde e assistência, são essenciais para a construção de um sistema eficaz de atendimento a crianças e adolescentes na complexidade de suas demandas.

Frey e colaboradores (FREY, 2007; FREY, PENNA, & CZAJKOWSKI JR., 2005) formulam a gestão conjunta de políticas públicas pelo poder executivo e sociedade civil como um “modelo de rede”. Isso reconhece que há um ganho de eficácia quando o poder executivo abre mão das decisões unilaterais e dá poder deliberativo a instâncias participativas, absorvendo informações e demandas de atores sociais. Com isso, a gestão em rede acolhe a participação da sociedade e as políticas públicas intersetoriais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 3º e 14º, ratifica o princípio de gestão democrática das creches e escolas com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a presença das comunidades escolar e locais em conselhos escolares ou equivalentes. Deixa a cargo dos sistemas de ensino municipais e estaduais, porém, a regulamentação das formas de gestão democrática (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) coloca a “promoção do princípio da gestão democrática” como uma de suas diretrizes. Em seu artigo 9º, estabelece um prazo de dois anos – contados a

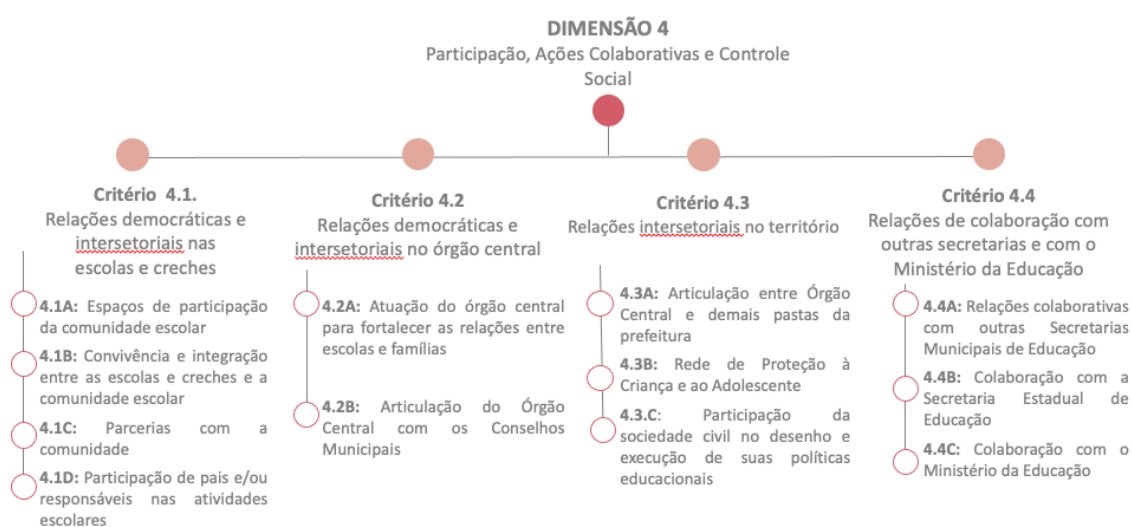
partir de 2014 – para que os Estados, Municípios e o Distrito Federal aprovelem leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus territórios.

São características de qualidade de uma secretaria de educação a valorização da participação e da atuação em rede das comunidades escolares e locais, sua capacidade de informar os diversos grupos e a abertura para o controle social. O modelo de rede é diferente de um uso instrumental e imediatista de consultas à população organizada, nas quais interesses hegemônicos prevalecem sobre necessidades dos subordinados com menos capital político ou de organização. Por isso, os Órgãos Centrais municipais de educação zelam pela gestão democrática quando o praticam rotineiramente, e não apenas em momentos pontuais.

A atuação de uma Secretaria Municipal de Educação é potencializada quando articulada com Secretarias de Educação de outros municípios, com a respectiva Secretaria Estadual de Educação e com o Ministério da Educação. Garantir o acesso à educação é uma competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mas não há um sistema nacional que determine como os entes da federação devem colaborar para a sua promoção. Ainda assim, a construção de relações colaborativas é fundamental para aprimorar a qualidade do ensino e diminuir as desigualdades entre municípios.

Essa seção apresenta uma proposta de avaliação do Órgão Central da educação nos municípios brasileiros para sua prática de gestão democrática e intersetorial da rede de ensino. Os indicadores de gestão democrática serão construídos a partir de dados primários e secundários que informam o status do município em relação às estratégias de comunicação, participação, ações colaborativas e de controle social refletidas nas políticas públicas e relações intraescolares (Critério 4.1), intersetoriais no Órgão Central (Critério 4.2), intersetoriais no território (Critério 4.3) e de articulação intermunicipal, estadual e federal (Critério 4.4). O Diagrama abaixo apresenta a estrutura da matriz de rubricas avaliativas em sua Dimensão 4, que orientou a organização deste documento.

Figura 9: Estrutura Avaliativa da Dimensão 4



Fonte: Elaboração própria. Fundação Itaú Social/Programa Melhoria da Educação

As questões avaliativas estão organizadas em doze componentes que se distribuem entre os quatro critérios mencionados acima. O documento tem quatro seções correspondentes aos Critérios e subseções que indicam os Componentes.

## Critério 4.1: Relações democráticas e intersetoriais nas escolas e creches

A legislação brasileira, a literatura acadêmica e os principais movimentos sociais que atuam no campo da educação no Brasil preconizam que escolas e creches públicas devem construir relações democráticas com a comunidade local. A Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõem de forma genérica sobre a “gestão democrática do ensino público” e estabelecem que os estados e municípios brasileiros devem regulamentar a maneira como tal gestão democrática será desenvolvida (BRASIL, 1990, 1996). O propósito de fortalecer instrumentos de democracia participativa, que fundamenta as leis federais sobre gestão democrática do ensino público, condiz com a determinação de que essa regulamentação deve ser desenvolvida pelas comunidades escolares de cada ente da federação. É esperado, portanto, que as secretarias de educação desenvolvam estratégias variadas para promover relações democráticas entre escolas, creches, comunidades escolares e comunidades locais. A legislação determina, porém, condições mínimas e instituições fundamentais que devem ser estabelecidas em todos os municípios, escolas e creches, independentemente das estratégias de fortalecimento de processos democráticos.

Definem-se aqui quatro componentes sobre as condições e atividades que concretizam as relações democráticas e intersetoriais nas escolas e creches. Esses componentes são importantes para dar conta de processos democráticos na comunidade escolar e na sua inserção no território.

Começa-se por examinar as relações democráticas dentro das unidades escolares. O Componente 4.1A trata do funcionamento das instâncias formais de participação de pais e responsáveis, alunos, professores e demais funcionários das unidades escolares nas decisões sobre o funcionamento de creches e escolas: Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Associação de Pais e Mestres.

No Componente 4.1B discutimos o clima escolar, que pode ser entendido como o conjunto de normas, objetivos, valores, relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais que contribuem para que todos da comunidade escolar se sintam seguros, respeitados e comprometidos com a promoção do aprendizado de maneira produtiva, cooperativa e democrática (THAPA et al., 2013).

Amplia-se, então, o foco do olhar sobre as relações democráticas das quais escolas e creches participam, saindo de dentro da escola para o seu entorno. O Componente 4.1C tem como foco as relações de creches e escolas com instituições do bairro, do município e potencialmente de outros territórios, considerando a construção de parcerias com organizações sociais, fundações, universidades, museus e movimentos sociais, entre outras.

No Componente 4.1D examina-se a construção de relações das famílias dos estudantes com as creches e escolas. Dada sua importância, são examinadas não apenas no contexto das instituições formais de participação, mas em outros âmbitos informais que mobilizam a comunidade escolar no enfrentamento dos desafios.

## Componente 4.1A: Espaços de participação formal da comunidade escolar

### *Definição*

Neste componente é avaliada a existência e a qualidade de instâncias formais de participação nas comunidades escolares, com maior ênfase nos Conselhos Escolares, instituições de referência para a gestão democrática do ensino público. Também são examinadas a existência de Associações de Pais e Mestres (APMs) e, para escolas que ofertam anos finais do ensino fundamental, de grêmios estudantis. Além disso, estão consideradas instâncias informais de participação que podem ser agentes potentes de transformação na comunidade escolar.

As primeiras iniciativas de institucionalização da contribuição de pais e professores para o funcionamento de escolas brasileiras ocorreram com a Associações de Pais e Mestres (APM), que existem no Brasil desde o fim do século XIX e, de maneira mais institucionalizada, sobretudo a partir da década de 1930. Na sua origem, as APM tinham caráter assistencialista, recolhiam doações para auxiliar alunos de baixo poder aquisitivo na compra de material escolar, uniformes, alimentação e remédios. Essas instituições floresceram principalmente em São Paulo, estado que fomentou e regulamentou a criação das APM na década de 1970 (RISCAL, 2010). Nos estados do norte e nordeste, a prevalência de APM é menor do que no resto do país.

O papel tradicional das APM como arrecadadoras de recursos para suplementar o orçamento escolar foi estimulado a partir de 1998, quando o governo federal instituiu o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) distribui anualmente cerca de 11 mil reais diretamente para as unidades escolares arcarem com despesas de custeio e manutenção. As APM são organizações que podem legalmente receber, executar e prestar contas sobre esses recursos, e sua existência é um pré-requisito para os repasses do FNDE, assim como para as verbas obtidas por outros convênios, parcerias e doações (ANDRIÃO & PERONI, 2007). O PDDE criou um incentivo para a criação de APM, mas não necessariamente para organizações de instituições atuantes, que de fato mobilizem a comunidade escolar. Em muitos casos, as APM são criadas pela direção das escolas e creches somente para captar e gerir recursos, sem a existência de uma participação efetiva dos pais e responsáveis.

O órgão máximo de deliberação de pais, responsáveis, professores, alunos, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, diretores e demais funcionários das escolas e creches é o Conselho Escolar, instituição prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional da Educação (PNE). A instituição Conselho Escolar surgiu na redemocratização do país da década de 1980 para romper com o paradigma assistencialista de participação popular nas escolas e trazer a comunidade para a discussão e a deliberação de políticas educacionais, construindo um padrão de qualidade socialmente referenciado. O princípio de gestão democrática do ensino público, que determina a criação dos Conselhos Escolares, é de que o aprendizado de práticas democráticas e igualitárias nas escolas e creches pode contribuir para democratizar as relações de toda a sociedade.

No Conselho Escolar, as políticas pedagógicas, administrativas e financeiras das unidades escolares são debatidas, validadas e monitoradas. Parte dessa atribuição é a discussão sobre a elaboração, reelaboração e monitoramento da implementação do projeto político pedagógico

(PPP) da creche ou escola. Idealmente, o Conselho Escolar deve funcionar como um fórum aberto a proposições e mesmo posições antagônicas da comunidade escolar, mediando conflitos e buscando estratégias para superar as divergências. O Conselho deve contribuir para a responsabilização e prestação de contas dos gestores, além de estender o espaço público de escuta e resolução de problemas para toda a comunidade escolar, e não apenas para seus membros (RISCAL, 2010).

Por fim, a organização de Grêmios Estudantis contribui para que estudantes vivenciem práticas democráticas educativas e exerçam o direito de participar de decisões do cotidiano escolar (MARTINS & DAYRELL, 2013). A lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, assegura a estudantes do ensino fundamental e médio a possibilidade de elegerem Grêmios Estudantis por voto direto e secreto para representar seus interesses educacionais, culturais, cívicos, esportivos e sociais (BRASIL, 1985).

Em cada uma dessas instâncias formais de participação da comunidade escolar, um primeiro indicativo de qualidade é sua existência. Considera-se positiva a existência de Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis (no caso de escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental, para as quais essas organizações são mais relevantes). Em seguida, busca-se qualificar esses grupos, verificando se são de fato ativos e atuantes ao mobilizar as comunidades escolares para discutir, definir prioridades e deliberar sobre demandas político-pedagógicas, administrativas e financeiras das creches e escolas.

A ampliação da participação da comunidade escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica das creches e escolas deve ser fomentada pela Secretaria Municipal de Educação como parte da promoção de uma cultura de monitoramento e controle social das políticas educacionais. A Secretaria deve instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares e demais instâncias formais de participação, estabelecendo referências e regras claras para sua constituição. Deve ainda promover, em parceria com outras secretarias e o MEC, a capacitação de conselheiros escolares e a troca de experiências entre esses atores do município.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos este componente. No caso do Índice do Componente Espaços de participação da comunidade escolar, veja os seguintes pontos:

1. **Existência-Fomento:** Verifica a existência de Associação de Pais e Mestres (APM) nas escolas ou creches, e do Grêmios Estudantil nas escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental. Analisa ainda se o Órgão Central faz formações para conselheiros escolares e apoia a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares, associações de pais e mestres (APM) e grêmios estudantis (quando pertinente), disponibilizando orientações sobre sua importância e materiais informativos para integração e troca de experiências entre os conselhos escolares do município;
2. **Funcionamento:** Verifica se o Conselho Escolar, a APM e o Grêmios Estudantil (quando existentes) de escolas ou creches comunicam regularmente suas pautas de reunião e deliberações com a comunidade escolar e se os membros dessas associações participam das decisões sobre as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras nas creches e escolas. Considerando a importância do Conselho Escolar, seu funcionamento é analisado

especificamente: nota-se a participação de professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis dos estudantes, e se esta instância discute sobre a relação entre o projeto político pedagógico (PPP) e as reais necessidades da escola, e se monitora a implementação, formulação ou reelaboração do PPP.

### Questões Avaliativas

Quadro 65: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Espaços de Participação da Comunidade Escolar (4.1A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos	Variáveis	Ordem
Existência-Fomento	1. Há uma Associação de Pais e Mestres (APM) na maioria de escolas ou creches.	2
Existência-Fomento	2. Há Grêmio Estudantil nas escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental.	2
Existência-Fomento	3. Em seu trabalho de acompanhamento pedagógico às creches e escolas, o Órgão Central apoia a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares, associações de pais e mestres (APM) e grêmios estudantis (quando pertinente), com orientações sobre sua importância e disponibilização de materiais informativos.	3
Existência-Fomento	4. O Órgão Central assegura as condições básicas para o funcionamento de Conselhos Escolares atuantes como apoio financeiro.	3
Existência-Fomento	5. O Órgão Central monitora a demanda e garante a oferta de formações de capacitação para conselheiros escolares de creches e escolas do município.	4
Funcionamento	6. O Conselho Escolar, APM e grêmio estudantil (quando existentes) comunicam regularmente suas pautas de reunião e deliberações com a comunidade escolar.	2
Funcionamento	7. No Conselho Escolar (ou equivalente) existe participação de professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis pelos estudantes.	2
Funcionamento	8. O Conselho Escolar funciona regularmente na maior parte das creches e escolas da rede de ensino.	3
Funcionamento	9. Os membros do Conselho Escolar, APM e grêmio estudantil (quando existentes) participam das decisões sobre as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras nas creches e escolas.	3
Funcionamento	10. O Conselho Escolar discute sobre a relação entre o projeto político pedagógico (PPP) e as reais necessidades da escola, monitora se o PPP está sendo implementado e participa da formulação ou reelaboração desse documento.	3
Funcionamento	11. O Conselho Escolar é tido como instância de referência na comunidade escolar para a discussão de opiniões divergentes sobre o funcionamento e as necessidades da	4



	creche ou escola, e a busca de estratégias para superar as divergências e a deliberação sobre as prioridades.	
--	---	--

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 66: Conceito de qualidade do Componente Espaços de Participação da Comunidade Escolar (4.1A)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	Na Rede Municipal de Educação, a maior parte das escolas não tem APM ou grêmio estudantil (quando relevante) formalmente constituídos e não há ações do Órgão Central de apoio à implantação dessas associações nas escolas e creches.
Básico	Nos municípios deste nível, a maioria das escolas tem APM ou Conselho Escolar e grêmio estudantil (quando relevante) formalmente constituídos, e eles comunicam regularmente suas pautas de reunião e deliberações com a comunidade escolar. O Conselho Escolar tem participação de professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis pelos estudantes. No entanto, estas associações não fazem parte das decisões sobre as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras nas creches e escolas ou, se participam, não é de forma constante.
Adequado	Além de fazer o que está indicado nos níveis anteriores, o Órgão Central apoia a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres (APM) e Grêmios Estudantis (quando pertinente), com orientações sobre sua importância, disponibilização de materiais informativos e com apoio financeiro. Os membros do Conselho Escolar, APM e Grêmio Estudantil (quando existente) participam das decisões sobre as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras nas creches e escolas. O Conselho Escolar funciona regularmente na maior parte das creches e escolas da rede de ensino. Seus membros discutem sobre a relação entre o projeto político pedagógico (PPP) e as reais necessidades da escola, monitora se o PPP está sendo implementado e colabora na formulação ou reelaboração do documento.
Exemplar	Além das características citadas nos outros itens, nos municípios que estão alocados neste nível o Órgão Central monitora a demanda e garante oferta de formações de capacitação para conselheiros escolares de creches e escolas do município. Como resultado, o Conselho Escolar é tido como instância de referência na comunidade escolar para a discussão de opiniões divergentes sobre o funcionamento e as necessidades da creche ou escola e a busca de estratégias para superar as divergências e a deliberação sobre prioridades.

## Componente 4.1B: Convivência e Integração nas Escolas e Creches

### *Definição*

Boas relações de convivência e integração entre todos os membros da comunidade escolar constroem um “clima escolar positivo”. Há na literatura muitas definições sobre o que pode caracterizar o clima de uma instituição de ensino, algumas estão mais centradas na dimensão normativa e outras associadas às relações interpessoais em escolas ou creches. O que há de comum entre elas é a afirmação de que as escolas e creches possuem um conjunto de características próprias que as definem e distinguem de outros estabelecimentos de ensino (CANDIAN & REZENDE, 2014). É possível que o caráter polissêmico do conceito seja resultado da multiplicidade de aspectos que compõem essa marca própria da instituição. Porém, tomando uma definição mais ampla, podemos assumir que um clima escolar positivo coincide com um espaço onde haja experiências pessoais também positivas para alunos, professores e outros membros da comunidade escolar (THAPA et al., 2013).

Essa percepção pessoal de bem-estar e satisfação na escola ou creche é resultante, de acordo com a literatura sobre clima escolar, de um conjunto de normas, objetivos, valores, relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais que contribuem para que todos na comunidade escolar se sintam seguros, respeitados e comprometidos com a promoção do aprendizado de maneira produtiva, cooperativa e democrática (Thapa et al., 2013).

Em creches e escolas com clima positivo, há relações de confiança entre os membros da comunidade escolar, os alunos consideram que as práticas disciplinares são justas e acreditam que seus professores e colegas se importam com eles, academicamente e como pessoas. Os educadores e demais funcionários se sentem valorizados e motivados para a função que desempenham, além de compartilhar uma visão comum sobre a missão e as práticas que devem ocorrer na creche ou escola. Há fóruns para a resolução de conflitos com diálogo e participação. A comunidade escolar cuida dos equipamentos e do espaço físico da creche ou escola, que é organizado, limpo, seguro, confortável e acolhedor (THAPA et al., 2013; MORO, VINHA, & MORAIS, 2019; VOIGHT & NATION, 2016).

Uma crescente literatura acadêmica mostra que creches e escolas com clima positivo favorecem o aprendizado dos alunos, assim como a saúde física e mental de toda a comunidade escolar. Por outro lado, quando o clima escolar não é bom, há maior probabilidade de que membros da comunidade se envolvam em atos de violência, *bullying*, uso de drogas, ações punitivas, absenteísmo, desempenho acadêmico insuficiente, depressão, baixa autoestima e outros problemas de natureza emocional (THAPA et al., 2013; MORO, VINHA, & MORAIS, 2019; VOIGHT & NATION, 2016). Aspectos ligados à identidade de gênero, raça, etnia e religião tendem a fazer com que alunos pertencentes a determinados grupos étnicos, sociais ou culturais percebam o clima escolar de forma mais negativa. Portanto, é preciso que intervenções para a melhoria do clima escolar tenham a preocupação de incluir a todos e incentivar o respeito à pluralidade (VOIGHT & NATION, 2016).

Kevin Marjoribanks (1980) classifica o ambiente escolar a partir de quatro tipos de contexto que acreditamos, como Candian e Rezende (2014), se aplicam bem à discussão sobre clima escolar

positivo. Esse ambiente positivo em uma escola ou creche seria construído com o investimento em quatro grupos de ações, ou contextos, como descreve o autor. O chamado contexto institucional verifica as condições percebidas pelos membros da comunidade escolar para que os objetivos educativos da instituição sejam alcançados. A percepção de que os estudantes desejam aprender e os professores estão interessados em trabalhar para que isso aconteça oferece uma boa medida dessa dimensão instrucional, que também pode guardar pontos de contato com conceitos mais específicos do campo pedagógico, como a relação professor-aluno e a liderança pedagógica (WILLMS, 1992).

O segundo contexto é o imaginativo, que avalia a capacidade de a escola ou a Rede Municipal de Educação estimularem a criatividade e a inovação dos seus estudantes. Isso pode ser feito de várias formas, mas o elementar é que as opiniões e as diferentes formas de experimentar o processo educacional sejam acolhidas e incentivadas nas escolas e creches do município, desde que mantido o respeito ao espaço e aos demais membros da comunidade.

Outra importante dimensão é a normativa, muito associada às estratégias de prevenção à violência, racismo e discriminação nas escolas. Marjoribanks destaca a importância de que haja na Rede Municipal de Educação ações para garantir a autoridade da escola e sua equipe pedagógica simultaneamente à construção democrática das normas e do sistema de sanções a que se submete toda a comunidade escolar.

O último é o contexto interrelacional, que descreve a qualidade das relações sociais estabelecidas nas escolas e creches, verificando em que medida alunos, professores, funcionários e demais membros da equipe pedagógica sentem-se acolhidos, respeitados e confiam nas pessoas com que convivem na escola ou creche. O senso de pertencimento pode compor essa medida de clima escolar, sendo sua ampliação um dos possíveis condicionantes de melhores resultados escolares (WILLMS, 1992).

De modo geral, Moro, Vinha e Morais (2019, p.316) definem clima escolar como:

“o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa.”

Nessa perspectiva, o clima escolar é um construto muito mais amplo e que integra aspectos específicos, como a convivência, mas também de relações de ensino e aprendizagem. Em particular, o aspecto de convivência define-se pela capacidade de se relacionar cada vez melhor, com respeito, cuidado e diálogo. A convivência caracteriza as relações sociais entre professores e estudantes, entre os mesmos estudantes, entre os profissionais da escola e entre a comunidade e as famílias (VINHA, et al., 2016).

Promover um clima escolar positivo e uma boa convivência é uma responsabilidade da gestão da escola. No entanto, o Órgão Central tem um papel fundamental na implementação de ações, formações e orientações para apoiar os profissionais da educação nesse processo.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos este componente. No caso do Índice do Componente Convivência e integração entre as escolas e creches e a comunidade escolar, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Diagnóstico:** Verifica se o Órgão Central e as escolas ou creches constroem diagnósticos de um ou mais aspectos ligados ao clima das escolas e creches da Rede Municipal de Educação (por exemplo, satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.). As escolas buscam entender a percepção de alunos e professores sobre os aspectos de convivência escolar;
2. **Planejamento:** Investiga se existe planejamento de ações para promover a melhoria do clima escolar nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal. Em particular verifica se o Órgão Central e as escolas e creches se baseiam nos diagnósticos sobre convivência na escola para elaborar estratégias de intervenção para promover a melhoria do clima escolar;
3. **Implementação:** Avalia se a maioria das escolas e creches oferece espaços de diálogo e realiza reuniões abertas (com convite a toda a comunidade escolar) para discutir convivência, conflito, problemas e outros aspectos ligados ao clima escolar. Além disso, se as instituições implementam intervenções curriculares entre os alunos para fortalecer habilidades e competências sociais, de cidadania, projeto de vida, repertório cultural, entre outras. No Órgão Central, nota se há um setor ou equipe cuja atribuição é cuidar do aprimoramento do clima escolar das escolas e creches do município, se a secretaria organiza espaços para a troca de experiências e divulgação das boas práticas direcionadas para a melhoria do clima escolar nas escolas e creches. Identifica se existem canais de comunicação do Órgão Central com os membros da comunidade escolar para que reportem problemas de convivência nas escolas e creches, e se são privilegiadas estratégias de resolução de conflitos por meio de medidas pedagógicas e não repressivas. Por fim, verifica se na Rede Municipal de Educação existem ações de atenção à saúde mental de alunos, funcionários, professores e demais membros da equipe pedagógica;
4. **Monitoramento:** Apura se a maioria das escolas monitora o respectivo clima escolar e as intervenções realizadas. Identifica também se o Órgão Central atualiza com frequência um ou mais indicadores de clima escolar (satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.);
5. **Resultado:** Examina se professores, alunos e funcionários se sentem respeitados pelos demais membros da comunidade escolar, sem sentir que violência, racismo e discriminação por gênero, deficiência e nível socioeconômico seja um problema grave da escola ou creche.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 67: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Convivência e Integração nas Escolas e Creches (4.1B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

<b>Aspectos avaliativos</b>	<b>Questões avaliativas</b>	<b>Ordem</b>
<b>Diagnóstico</b>	1. As escolas (mais de 50%) buscam entender a percepção de alunos e professores sobre os aspectos de convivência e de clima escolar.	2
<b>Diagnóstico</b>	2. As escolas (mais de 50%) buscam entender a percepção dos demais membros da comunidade (famílias ou demais profissionais) sobre os aspectos de convivência e clima escolar.	2
<b>Diagnóstico</b>	3. A maioria das escolas ou creches (acima de 80%) constrói diagnósticos de um ou mais aspectos ligados à convivência e clima escolar (como satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.).	3
<b>Diagnóstico</b>	4. O Órgão Central constrói diagnósticos de um ou mais aspectos ligados à convivência e clima das escolas e creches da Rede Municipal de Educação (como satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.).	3
<b>Planejamento</b>	5. A maioria das escolas (acima de 80%) se baseia nos diagnósticos sobre convivência na escola para elaborar estratégias de intervenção.	3
<b>Planejamento</b>	6. O Órgão Central planeja ações com base nos diagnósticos de convivência para promover a melhoria do clima escolar nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal.	3
<b>Implementação</b>	7. O Órgão Central oferece formação continuada para os professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos sobre como promover uma melhoria na convivência e clima escolar.	3
<b>Implementação</b>	10. Nas escolas (acima de 50%) há a implementação de planos institucionais de convivência	3
<b>Implementação</b>	11. O Órgão Central organiza espaços para a troca de experiências e divulgação das boas práticas direcionadas para a melhoria da convivência e do clima escolar nas escolas e creches da Rede Municipal de Educação.	3
<b>Implementação</b>	12. Existem canais de comunicação do Órgão Central com os membros da comunidade escolar para que reportem problemas de convivência nas escolas e creches.	3
<b>Implementação</b>	13. O Órgão Central privilegia estratégias de resolução de conflitos por meio de medidas pedagógicas (e não repressivas).	3

<b>Implementação</b>	14. Na Rede Municipal de Educação existem ações de atenção à saúde mental de alunos, funcionários, professores e demais membros da equipe pedagógica.	3
<b>Implementação</b>	15. O aprimoramento da convivência e do clima escolar das escolas e creches do município é objeto do trabalho de um setor, equipe ou unidade específica o Órgão Central.	4
<b>Monitoramento</b>	16. A maioria das escolas (acima de 80%) faz acompanhamento do plano de convivência, do clima escolar e das intervenções realizada.	4
<b>Monitoramento</b>	17. O Órgão Central acompanha e atualiza com frequência um ou mais indicadores de convivência e clima escolar (como satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.).	4
<b>Resultado</b>	18. Na maioria das escolas (acima de 80%) há uma boa percepção de qualidade de como as regras, o processo de resolução de conflitos e as sanções são definidas e implementadas de forma coerente	4
<b>Resultado</b>	19. Na maioria das escolas e creches (acima de 80%), professores, alunos e funcionários se sentem respeitados pelos demais membros da comunidade escolar.	4
<b>Resultados</b>	20. Na maioria das escolas (acima de 80%) as famílias se sentem acolhidas, respeitadas e são ativas nas ações e tomada de decisão das escolas.	4
<b>Resultado</b>	21. Na maioria das escolas e creches (acima de 80%), professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis não sentem que a violência é um problema grave da escola ou creche.	4
<b>Resultado</b>	22. Na maioria das escolas e creches (acima de 80%), professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis não sentem que o racismo e discriminação por gênero, deficiência e nível socioeconômico é um problema grave da escola ou creche.	4

### Conceito Avaliativo

Quadro 68: Conceito de qualidade do Componente Convivência e Integração entre as escolas e creches e a comunidade escolar (4.1B)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	Nos municípios alocados neste nível, a questão da convivência ainda é tratada de forma incipiente. Menos da metade das escolas da Rede Municipal de Educação busca entender o contexto do clima escolar através da percepção de alunos e professores. Além disso, as instituições não contam com ações estruturadas que permitam as discussões abertas com a comunidade escolar. Atividades como diagnósticos, planejamento e implementação de ações para a promoção de bom clima escolar podem já ser empreendidas, mas apenas de forma pontual ou incipiente.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, a maioria das escolas (mais de 50%) busca entender o contexto de clima escolar pela percepção dos demais membros da comunidade (famílias ou demais profissionais). Para isso as instituições oferecem espaços de diálogo e realizam reuniões abertas (com convite à toda a comunidade escolar) para discutir problemas de convivência, disciplina, regras das escolas ou outros aspectos ligados ao clima escolar. As escolas (acima de 50%) implementa intervenções curriculares para fortalecer entre os alunos as habilidades e competências sociais, cidadania, projeto de vida, repertório cultural, entre outras. No entanto, estas ações não necessariamente são desenhadas com diagnósticos ou planejamento adequado.
<b>Adequado</b>	Os municípios classificados neste item realizam o que está indicado para os níveis anteriores. Além disso, a maioria das escolas ou creches (acima de 80%) constrói diagnósticos de um ou mais aspectos ligados ao clima escolar (como satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.) e se baseia nos diagnósticos sobre convivência na escola para elaborar estratégias de intervenção. Nas escolas (acima de 50%) há a implementação de planos institucionais de convivência. Além disso, o Órgão Central tem um setor ou equipe que cuida do aprimoramento do clima escolar, constrói diagnósticos de um ou mais aspectos ligados ao clima das escolas e creches da Rede Municipal de Educação (como satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.). Também planeja ações com base nos diagnósticos de convivência para promover a melhoria do clima escolar, oferece formação continuada a gestores, professores e coordenadores pedagógicos sobre o tema e promove espaços para a troca de experiências e divulgação das boas práticas direcionadas para a melhoria do clima escolar nas escolas e creches da Rede Municipal de Educação, e ainda privilegia estratégias de resolução de conflitos por meio de medidas pedagógicas (e não repressivas). Além disso, nestes municípios existem canais de comunicação do Órgão Central com os membros da comunidade escolar para que reportem problemas de

	convivência nas escolas e creches. A Rede Municipal de Educação promove ações de atenção à saúde mental de alunos, funcionários, professores e demais membros da equipe pedagógica.
<b>Exemplar</b>	Além das características dos outros itens, no Órgão Central existe um setor, equipe ou unidade que trabalha para apoiar o aprimoramento do clima escolar das escolas e creches do município. Nesse sentido, o Órgão Central acompanha e atualiza com frequência um ou mais indicadores de clima escolar (como satisfação com a escola, participação da comunidade escolar, percepção das relações interpessoais, violência etc.). Além disso, a maioria das escolas (acima de 80%) faz acompanhamento do plano de convivência, do clima escolar e das intervenções realizada. Há uma boa percepção de qualidade de como as regras, o processo de resolução de conflitos e as sanções são definidas e implementadas de forma coerente. Professores, alunos e funcionários se sentem respeitados pelos demais membros da comunidade escolar, e a violência, o racismo e a discriminação por gênero, deficiência e nível socioeconômico não aparece como um problema grave da escola ou creche. As famílias se sentem acolhidas, respeitadas e são ativas nas ações e tomada de decisão das escolas.



## Componente 4.1C: Parcerias com a comunidade

### *Definição*

Fortalecer relações das escolas e creches com a comunidade ao seu redor pode potencializar a qualidade do desenvolvimento integral de crianças e jovens, já que parcerias mobilizam e articulam diversos saberes existentes no território. Esses resultados positivos são viabilizados pelo acesso a recursos materiais e não materiais disponibilizados pelas relações sociais e institucionais que integram a comunidade escolar em um sentido mais amplo, o que vai além dos limites físicos da instituição, alcançando a comunidade local.

Ações como a utilização dos espaços de escolas e creches em finais de semana pela população, a promoção de atividades e projetos socioeducativos para os estudantes em parceria com associações de moradores e outras organizações da sociedade civil são apenas algumas das possíveis parcerias com a comunidade que podem alavancar as ações educacionais da creche ou escola, quando planejados de forma intencional e articulada com seu projeto político pedagógico e plano de ação. O êxito dessas iniciativas também depende do planejamento e do apoio que o órgão gestor da Rede Municipal de Educação pode oferecer.

Para tal, é importante consolidar algumas noções teóricas que fundamentam a hipótese de que a escola e a comunidade podem ser beneficiar dessa aproximação. Sendo assim, neste referencial, assumimos que essa rede de relações se sustenta em dois importantes conceitos produzidos pelas ciências sociais: capital social e participação.

O capital social é um tipo não econômico de capital que se constrói com base em laços duradouros de conhecimento, reconhecimento e confiança estabelecidos em sociedade. Tais relações formam um estoque de capital social que pode ser mobilizado pelos integrantes do grupo. Esse ativo se manifesta pelas trocas simbólicas estabelecidas no interior dessa rede, promovendo a circulação de informação, serviços, apoio e tantos outros recursos que não estão disponíveis da mesma forma àqueles que não compõem aquele conjunto (BOURDIEU, 1986).

Segundo Bourdieu (1986), esse tipo de capital também está na origem das desigualdades socioeconômicas, afinal ele pode ser convertido em capital econômico e cultural reproduzindo as posições estruturais dos indivíduos em sociedade. Sobre a educação, o autor descreve o papel dos laços familiares, criando condições para que algumas crianças e adolescentes tenham acesso a mais oportunidades que outras. Nas elites econômicas é mais claro notar como são construídas redes por onde circulam não apenas os recursos financeiros, mas também o capital cultural, importante no processo de escolarização.

A questão é saber até que ponto o capital social do indivíduo, a partir de suas redes pessoais de relacionamentos, pode ser útil também a uma instituição. Em relação aos estabelecimentos de ensino, assumimos que escolas e creches socialmente isoladas, ou que não participam de redes com atores externos, possuem mais dificuldades para desenvolver projetos com os estudantes. Isso se torna ainda mais verdadeiro quando estão situadas em áreas com grande privação econômica. Argumentamos que à medida em que a escola ou creche se aproxima da comunidade local, seus moradores e suas instituições, vai se construindo um estoque de capital social que amplia os recursos que podem ser acessados pela instituição, complementando os esforços da

Rede Municipal de Educação. Sobretudo nas estratégias para ampliação da jornada escolar, as trocas da escola ou creche com seu entorno geográfico, social ou político podem ser extremamente produtivas.

Nesse sentido, a noção de participação social é excelente ferramenta de análise para complementar o argumento em favor da articulação entre escola e comunidade. Por esse viés, a comunidade relevante para uma escola não é apenas a sua vizinhança geográfica, mas também o seu ambiente institucional (ARUM, 2000). Principalmente – mas não apenas – em municípios nos quais o endereço de residência de uma criança ou jovem não é o único fator determinante do aceite de sua matrícula, a construção de parcerias em uma comunidade local é definida tanto por relações de vizinhança quanto pelas institucionais.

Tomando de Maria da Glória Gohn a definição de comunidade educativa, assumimos a relevância de atores externos à dinâmica cotidiana da escola ou creche contribuindo para a construção de processos educativos formais, informais e não-formais (GOHN, 2004). Os Conselhos de Educação (escolares, municipais ou estaduais), os Fóruns de Conselhos Escolares e as Associações de Pais e Mestres contemplam parte da proposta de participação mediada pela atuação de estruturas colegiadas. Porém, comunidades educativas fortes tipicamente promovem parcerias com outros órgãos de representação e participação, como postos de saúde, sindicatos, instituições de ensino superior, empresas, museus, bibliotecas, igrejas, associações de moradores, artistas e coletivos locais.

A construção de parcerias em uma comunidade escolar é feita com repetidas interações com atores e instituições ao longo do ano escolar. Quando apenas um ator centraliza as relações comunitárias e há desligamento do profissional, com frequência elas deixam de existir quando esse vínculo pessoal se dissolve. Para aumentar a probabilidade de que a integração de uma comunidade educativa se institucionalize é importante promover a rotatividade dos responsáveis por articular esses múltiplos atores (SORENSEN & ROGAN, 2014).

Não há uma fórmula única indicando a maneira pela qual escolas e creches devem buscar parcerias em uma comunidade. Há, entretanto, muitas experiências transformadoras desenvolvidas por comunidades escolares brasileiras que podem ser tomadas como referência. O Projeto Bairro-Escola, que começou em São Paulo e com a cooperação do Unicef e da Unesco foi replicado em várias cidades do mundo, produziu alguns materiais com sugestões sobre como planejar um projeto piloto para a construção de parcerias, capacitar atores e mobilizar a comunidade (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, 2019). Outras experiências interessantes foram descritas por Ribas, Toledo, Anjos, Jacobi e Sulaiman (2014); Leite e Carvalho (2016) e Mendes, Cruz, Ferraz, & Reis (2009).

É importante destacar que uma avaliação neste componente não prima pelo volume de parcerias estabelecidas, mas pela qualidade e coerência entre elas e os propósitos da escola. Considera-se como as escolas e creches são proativas na construção de parcerias aderentes com sua própria agenda de aprendizagem refletidas no projeto político pedagógico ou plano de ação, assim como com a qualidade para potencializar ações que reduzam as desigualdades educacionais.

## Aspectos Avaliativos

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos este componente. No caso do Índice do Componente Parceria com a comunidade, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Existência:** As escolas ou creches têm interações com a comunidade que atendem, participando de grupos ou associações, cedendo seus espaços para eventos ou atividades promovidas pela comunidade e existem projetos em comum aderentes com a agenda de aprendizagem;
2. **Processo de construção:** As escolas e creches são proativas na construção de parcerias alinhadas com sua própria agenda (definida por seu projeto político pedagógico ou plano de ação). Antes de serem estabelecidas, as parcerias são discutidas nos espaços formais de participação da comunidade na gestão escolar ou municipal, e são realizados diagnósticos do território onde estão localizadas as escolas, identificando as potencialidades locais. O Órgão Central orienta as escolas ou creches no processo de construção de parcerias com a comunidade;
3. **Monitoramento:** Verifica se o Órgão Central, escola ou creche acompanha e monitora os resultados das parcerias realizadas nas escolas e creches da Rede Municipal de Educação;
4. **Resultado:** Identifica se houve participação de atores da comunidade (pais, sociedade civil e outros atores) na construção do projeto político pedagógico e se as parcerias estabelecidas contribuem para o aprimoramento de aspectos relacionados ao aprendizado e à redução das desigualdades educacionais.

## Questões Avaliativas

Quadro 69: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Parcerias com a Comunidade (4.1C), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
Existência	1. Pelo menos 1/3 escolas e creches da rede de ensino têm projetos em parceria com a comunidade aderente com a agenda de aprendizagem refletidas no projeto político pedagógico ou plano de ação.	2
Existência	2. A maioria das escolas e creches utiliza os seus espaços para iniciativas organizadas pela comunidade.	2
Existência	3. A escola ou creche participa de grupos, associações e outras iniciativas organizadas da comunidade.	2
Processo de Construção	4. As escolas e creches são proativas na construção de parcerias alinhadas com sua própria agenda (definida por seu projeto político pedagógico ou plano de ação).	2
Processo de Construção	5. Antes de serem estabelecidos, os projetos em parceria são discutidos nos espaços formais de participação da comunidade na gestão escolar ou gestão municipal (conselho escolar, APM ou Conselho Municipal).	2

<b>Processo de Construção</b>	6. Para o estabelecimento de parcerias são realizados diagnósticos do território onde estão localizadas as escolas, identificando as potencialidades locais.	3
<b>Processo de Construção</b>	7. Existe material ou estratégia do Órgão Central para apoiar e orientar as escolas ou creches no processo de construção de parcerias com a comunidade.	3
<b>Monitoramento</b>	8. O Órgão Central, escola ou creche acompanham e monitoram os resultados das parcerias realizadas nas escolas e creches da Rede Municipal de Educação.	4
<b>Resultados</b>	9. Há participação de atores da comunidade (pais, sociedade civil e outros atores) na construção do projeto político pedagógico.	3
<b>Resultados</b>	10. Os projetos das escolas e creches com a comunidade contribuem para o aprimoramento de aspectos relacionados ao aprendizado e à redução das desigualdades educacionais.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 70: Conceito de qualidade do Componente Parcerias com a Comunidade (4.1C)

<b>Conceito de Qualidade</b>	<b>Descrição</b>
<b>Frágil</b>	Menos de 1/3 das escolas e creches têm projeto em parceria com a comunidade. No entanto, são parcerias unilaterais, não necessariamente provindas de um diagnóstico ou aderentes à agenda de aprendizagem refletida no projeto político pedagógico. As escolas e creches não são proativas na construção dessas parcerias e não recebem orientações a respeito por parte do Órgão Central.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, pelo menos 1/3 das escolas e creches da rede de ensino têm projetos que envolvem a comunidade. Essas instituições são proativas na construção de parcerias alinhadas à agenda de aprendizagem refletida no projeto político pedagógico. Participam de grupos, associações e outras iniciativas organizadas pela comunidade e utilizam os espaços das escolas para essas iniciativas. De maneira geral, antes de serem estabelecidos, os projetos são discutidos em espaços de participação da comunidade, como no Conselho Escolar, APM ou Conselho Municipal de Educação, conforme for apropriado. Outras ações mais estratégicas, como realização de diagnóstico e planejamento de parcerias com base neste são empreendidas, mas de forma incipiente.
<b>Adequado</b>	Além do que é feito pelos Órgãos Centrais classificados nos níveis anteriores, são realizados diagnósticos do território onde estão localizadas as escolas ou creches, identificando as potencialidades locais para o estabelecimento de parcerias. O Órgão Central apoia e orienta as escolas ou creches com materiais e estratégias nos projetos feitos em parcerias com a comunidade, e observa-se a participação da comunidade (pais, sociedade civil e outros atores) na construção do projeto político pedagógico.

Conceito de Qualidade	Descrição
Exemplar	Além das características dos itens anteriores, nos municípios deste nível o Órgão Central, escola ou creche acompanham e monitoram os resultados das parcerias realizadas. Elas contribuem para o aprimoramento de aspectos relacionados ao aprendizado e à redução das desigualdades educacionais.

## Componente 4.1D: Participação de pais ou responsáveis nas atividades escolares

### *Definição*

Crianças e jovens têm melhores condições para um desenvolvimento integral, assim como maior motivação, assiduidade e desempenho acadêmico quando frequentam escolas ou creches que têm envolvimento e participação de pais e responsáveis (GUNNARSSON, ORAZEM, SÁNCHEZ, & VERDISCO, 2009; KRAFT, 2017; YOUNG, AUSTIN, & GROWE, 2007). A consolidação da parceria família-escola pode também ser vista como um imperativo legal. O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que a educação é ao mesmo tempo direito de todos, dever do Estado e da família. O artigo 206 coloca de forma explícita uma das funções da escola junto à família: “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” dos estudantes (BRASIL, 1988). A LDB, nos seus artigos 12 e 13, estabelece as responsabilidades da escola e dos docentes em relação à interação com as famílias (BRASIL, 1996):

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:[...]

VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...]

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Neste modelo conceitual, considera-se que promover uma melhor relação das escolas e creches com as famílias é uma estratégia essencial para a qualidade da educação. Portanto, o tema é abordado, de maneiras diferentes, pelo menos três vezes nesta estrutura avaliativa. No componente 4.1A, quando tratamos das instâncias formais de participação nas creches e escolas, tais como os Conselhos Escolares e as Associações de Pais e Mestres (APM), explicita-se a preocupação com a participação das famílias, junto a outros membros das comunidades escolares, nos processos de deliberação nas creches e escolas. No componente 4.1D, discute-se estratégias básicas e avançadas de aproximação com as famílias que podem ser facilitadas pelo gestor escolar para além do apoio ao trabalho das instâncias formais de participação. No

componente 4.2A, volta-se ao tema para destacar o papel do Órgão Central na instituição de uma política municipal de fortalecimento da relação família-escola.

Pais e responsáveis podem participar da dinâmica escolar de diversas formas – na interação com seus filhos ou dependentes, reforçando os valores da escolarização (ALVES, NOGUEIRA, NOGUEIRA, & RESENDE, 2013), e na interação com professores e demais membros da comunidade escolar, comunicando-se ativamente e participando de reuniões e outras atividades educacionais (YOUNG et al., 2007). Mas para que esse envolvimento se concretize, é fundamental que os profissionais da escola valorizem e acolham todas as famílias para que se sintam de fato parte de uma relação de parceria.

As crianças tendem a melhorar sua performance acadêmica quando seus pais ou responsáveis acompanham o que estão estudando, sabem quais são os deveres de casa e as datas das provas, escutam suas impressões e reclamações sobre o que ocorre no ambiente escolar, e buscam proporcionar uma rotina e espaço dentro de casa para os estudos. Quando os pais frequentam o ambiente da creche ou escola, conhecem os professores e trocam experiências com outros pais, se tornam melhor preparados para proporcionar esse apoio à escolarização, diminuindo a distância com a experiência que os filhos têm em casa.

É amplamente documentado, no entanto, que pais e responsáveis com menor nível socioeconômico, com configurações e estruturas familiares não tradicionais, com longas jornadas de trabalho e que tiveram experiências negativas em suas interações com a escola – no seu próprio processo de escolarização ou nas primeiras experiências de seus filhos e dependentes – tendem a ser menos participativos (POLONIA & DESSEN, 2005; Young et al., 2007). Essas famílias com frequência têm receio de se aproximarem do ambiente escolar por falta de sentimento de pertencimento, de tempo ou de conhecimento a respeito das instâncias de participação na escola. As estratégias para estimular o envolvimento de pais e responsáveis na vida escolar devem levar em conta as dificuldades dessas famílias para a participação, visando incluir a todos.

Epstein e Sheldon (2016) propõem uma abordagem útil para avaliar as estratégias de creches e escolas para fortalecer a relação com as famílias, dividindo o processo de implementação dessas estratégias em “estruturas e processos básicos” e “atividades avançadas de extensão”. A maioria das creches e escolas tem algum tipo de iniciativa de comunicação com as famílias, seja na convocação de reuniões, de bilhetes escritos por professores a pais e responsáveis na agenda dos estudantes, ou do convite para que esses adultos participem de eventos comemorativos nas escolas. Na perspectiva de Epstein e Sheldon, essas iniciativas de comunicação com o público de famílias em geral têm mais qualidade se contam com “estruturas e processos básicos”: se fazem parte de um plano de ação definido, se há um profissional ou equipe na escola ou creche com a responsabilidade de organizar e acompanhar as atividades com as famílias, se as ações implementadas contemplam o fortalecimento de diferentes tipos de envolvimento dos pais e responsáveis (tais como o apoio ao estudo em casa e a comunicação com professores), se estão alinhadas com metas de melhoramento da escola ou creche, e se essas iniciativas são monitoradas e avaliadas. As ações que os autores chamam de “avançadas” são aquelas pensadas para alcançar o público de famílias que encontram dificuldades para participar do que é realizado nas unidades escolares. Elas exigem um plano de ação específico, que dependendo dos recursos disponíveis pode incluir o recrutamento e treinamento de voluntários ou profissionais contratados para construir relações com essas famílias, o planejamento de visitas domiciliares, a disponibilização de

diferentes tecnologias, canais e horários para contatar essas famílias e a definição de maneiras para levar às famílias os materiais discutidos nas reuniões em que não participaram.

Nas creches e escolas, uma estratégia bem-sucedida de mobilização de pais e responsáveis depende do apoio do diretor e dos demais gestores escolares, que precisam alocar tempo e recursos humanos para sua implementação. É preciso construir um entendimento comum por parte dos profissionais de escolas sobre o tipo de interação desejável. As famílias tendem a participar mais quando percebem que são tidos como parceiras, cujos saberes são valorizados, bem acolhidos, com direito a voz e escuta, ao invés de meros ajudantes na implementação de projetos político-pedagógicos e normas que não estão abertos ao debate ou à reflexão (CHRISTIANAKIS, 2011; YOUNG et al., 2007). As creches e escolas devem estar abertas a receber e acolher pais e responsáveis regularmente, em eventos comemorativos e reuniões de planejamento e monitoramento de ações educativas, não apenas quando seus filhos têm problemas de aprendizado ou comportamento. Isso dito, a presença dos pais de estudantes que apresentam dificuldades é especialmente importante.

As creches e escolas precisam conhecer o perfil dos pais ou responsáveis de sua comunidade, coletando dados sobre seu contexto familiar e a maneira que preferem ser contatados (KRAFT, 2017; YOUNG et al., 2007). A tendência é de que quando a escola consegue atrair a participação de um pai ou mãe de determinado perfil, e essa pessoa tem uma experiência positiva na escola, ela passa ser uma catalizadora da participação de outros pais ou responsáveis de perfil similar em sua comunidade. O conteúdo das interações entre pais e creches ou escolas é mais importante do que sua frequência (RESENDE; SILVA, 2016). Naturalmente, entretanto, a frequência de interações produtivas tende a melhorar seu resultado (KRAFT, 2017). É interessante que escolas e creches elaborem diretrizes definindo a forma como deve acontecer a interação com pais e responsáveis que visitam as unidades escolares em reuniões ou nos momentos de entrada e saída de alunos, planejando um ambiente e rotinas de inclusão e acolhimento.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos este componente. No caso do Índice do Componente Participação de pais ou responsáveis nas atividades escolares, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Construção:** Verifica se as escolas e creches têm um plano de ação para o fortalecimento das relações com as famílias dos estudantes, incluindo iniciativas para alcançar famílias vulneráveis e que encontram dificuldades para participar das atividades organizadas nas unidades escolares;
2. **Implementação:** Identifica se as escolas e creches designam um ou mais profissionais da equipe para acompanhar as estratégias de acolhimento e fortalecimento das relações com as famílias e se possuem informações de cadastro sobre elas. E mais: se têm atividades para o fortalecimento das relações com as famílias de todos os estudantes, se mantém canais para receber informações e demandas dos pais ou responsáveis (tais como telefone e e-mail), se organizam reuniões, oficinas, conferências, eventos ou comunicados para discutir com as famílias ideias sobre como ajudar estudantes com

deveres de casa e outras atividades relacionadas ao currículo, além de estabelecer ambientes propícios ao estudo em casa, e ainda se têm rotinas de monitoramento e avaliação das estratégias para fortalecer essa relação. Em especial verifica se as escolas e creches implementam estratégias específicas para a aproximação com famílias vulneráveis. Por fim, averigua se a maioria dos gestores escolares de creches e escolas garantem tempo para reuniões da equipe responsável pela aproximação com pais, se há monitoramento e avaliação rotineira das estratégias de fortalecimento da relação das escolas e creches com pais e responsáveis;

3. **Resultados:** Nota a participação dos pais no processo de construção do PPP e na deliberação sobre uso dos recursos. Averigua a receptividade da escola em relação aos pais e responsáveis e se eles acompanham o desenvolvimento do aprendizado e a realização de tarefas escolares dos seus filhos.

### Questões Avaliativas

Quadro 71: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Participação de Pais ou responsáveis nas atividades escolares (4.1D), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos	Variáveis	Ordem
Construção	1. As escolas e creches têm um plano de ação para o fortalecimento das relações com as famílias dos estudantes, incluindo iniciativas para alcançar as mais vulneráveis e as que encontram dificuldades para participar das atividades organizadas nas unidades escolares.	3
Implementação	2. Pelo menos um terço das creches e escolas possuem informações de cadastro sobre as famílias de seus alunos.	1
Implementação	3. Escolas e creches designam um ou mais profissionais da equipe escolar para acompanhar suas relações com as famílias.	1
Implementação	4. As escolas e creches têm atividades para o fortalecimento das relações com as famílias de todos os estudantes, incluindo a definição de procedimentos e rotinas, como mobilização para reuniões, interação com pais e responsáveis nos momentos de entrada e saída de alunos, organização de oficinas e atividades na escola de apresentação da produção dos educandos.	2
Implementação	5. As creches e escolas mantêm canais para receber informações e demandas dos pais ou responsáveis.	2
Implementação	6. As creches e escolas organizam reuniões, oficinas, conferências, eventos ou comunicados para discutir com as famílias ideias sobre como ajudar estudantes com deveres de casa e outras atividades relacionadas ao currículo.	2
Implementação	7. As creches e escolas têm rotinas de monitoramento e avaliação das estratégias para fortalecer a relação com as famílias dos estudantes.	3



<b>Implementação</b>	8. As escolas e creches implementam estratégias específicas para a aproximação com famílias vulneráveis que encontram dificuldades para participar das atividades escolares e com as famílias de crianças que apresentam problemas de frequência ou dificuldades de aprendizado. Entre os exemplos, estão levar informações das reuniões e eventos para as famílias que não puderam comparecer, agendar conversas por telefone ou reuniões extraordinárias, assim como recrutar e treinar voluntários ou profissionais contratados para estabelecer relações e trocas de informação com essas famílias.	3
<b>Implementação</b>	9. A maioria dos gestores escolares de creches e escolas (acima de 80%) estimula fortemente o trabalho da equipe escolar para a aproximação com famílias, garantindo tempo para reuniões da equipe responsável pela aproximação com pais e encorajando professores a participarem das atividades com os pais e responsáveis.	3
<b>Resultados</b>	10. As creches e escolas contam com a participação de pais ou responsáveis nas discussões sobre a elaboração, reelaboração ou monitoramento da implementação do projeto político pedagógico (PPP).	3
<b>Resultados</b>	11. Há participação de pais ou responsáveis na deliberação sobre as decisões administrativas e financeiras nas creches e escolas.	4
<b>Resultados</b>	12. Pais ou responsáveis frequentam regularmente o ambiente da creche ou escola, onde se sentem acolhidos e respeitados.	4
<b>Resultados</b>	13. Os pais ou responsáveis acompanham semanalmente o desenvolvimento do aprendizado e a realização de tarefas escolares pelas crianças.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 72: Conceito de qualidade do Componente Participação de pais ou responsáveis nas atividades escolares (4.1D)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	De uma forma geral, escolas e creches não desenvolvem ou realizam de maneira insatisfatória estratégias para promover o envolvimento dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem dos estudantes e com as unidades escolares. No entanto, algumas das instituições designam mesmo que informalmente um ou mais profissionais da equipe escolar para acompanhar as suas relações com as famílias e menos de 1/3 possui cadastro de informações sobre esses responsáveis pelos seus alunos.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, pelo menos 1/3 das escolas e creches da rede de ensino fazem cadastro de informações sobre as famílias de seus alunos. As instituições de ensino têm atividades para o fortalecimento das relações com as famílias de todos os estudantes, incluindo a definição de procedimentos e rotinas, como mobilização para reuniões, interação com pais e responsáveis

	<p>nos momentos de entrada e saída de alunos, organização de oficinas e atividades na escola e apresentação da produção dos educandos. De igual forma, as creches e escolas organizam reuniões, oficinas, conferências, eventos ou comunicados para discutir com as famílias ideias sobre como ajudar estudantes com deveres de casa e outras atividades relacionadas ao currículo. Além disso, as creches e escolas mantêm canais básicos para receber informações e demandas dos pais ou responsáveis. Contudo, outras ações mais estruturadas e estratégicas, assim como o monitoramento dos resultados, não são realizadas ou o são de maneira incipiente.</p>
<b>Adequado</b>	<p>Os municípios classificados neste nível realizam as atividades apontadas nos itens anteriores. Além disso, as escolas e creches têm um plano de ação para o fortalecimento das relações com as famílias dos estudantes, incluindo ações para alcançar famílias vulneráveis e que encontram dificuldades para participar das atividades organizadas nas unidades escolares. As iniciativas previstas no plano de ação são implementadas, em especial, com foco em famílias vulneráveis que encontram dificuldades para participar das atividades escolares e com os responsáveis de crianças que apresentam problemas de frequência ou dificuldades de aprendizados. Estas atividades são monitoradas e avaliadas. A maioria dos gestores escolares de escolas e creches estimulam fortemente o trabalho da equipe para a aproximação com famílias. Como resultado, observa-se a participação de pais ou responsáveis nas discussões sobre a elaboração, reelaboração ou monitoramento da implementação do projeto político pedagógico (PPP).</p>
<b>Exemplar</b>	<p>Além das características dos municípios alocados aos outros itens, nos que atingem este nível há participação dos pais ou responsáveis nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras das unidades escolares. Observa-se que eles frequentam regularmente o ambiente da creche ou escola, local onde se sentem acolhidos e respeitados, e percebe-se um envolvimento semanal por parte deles no desenvolvimento do aprendizado e a realização de tarefas escolares pelas crianças.</p>

### Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.1: Relações democráticas e intersetoriais nas escolas e creches

O Critério Relações Democráticas e Intersetoriais nas escolas e creches é composto por 4 componentes: Espaços de participação da comunidade escolar, Convivência e integração nas escolas e creches, Parcerias com a comunidade e, por fim, Participação de pais ou responsáveis nas atividades escolares. Ao todo, como são 4 componentes e cada um deles com 4 níveis, teremos 256 possibilidades de combinações entre os níveis dos 4 componentes.

Os componentes foram avaliados sob aspectos avaliativos diferentes que são combinados em níveis diferentes, a depender de suas características. Todos os quatro componentes, por serem relacionados uns com os outros, receberão o mesmo peso na composição do Critério.

Desta forma, os perfis são classificados de acordo com o seguinte padrão:

1. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente no Nível 1, que representa não atender ao básico estabelecido, o critério será classificado como **“frágil”**;

2. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente classificado no Nível 2, que indica atender o básico esperado, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, caso não tenha sido contemplada na regra anterior;
3. Já as classificações nos níveis “adequado” e “exemplar” dependerão da quantidade de componentes que se encontram nos Níveis 3 e 4. Serão classificadas como **“adequado”** as Redes Municipais que apresentem dois ou mais componentes no Nível 3, caso não tenham sido contempladas nas regras anteriores, e como **“exemplar”** as Redes Municipais que apresentem três ou mais componentes no Nível 4, caso não tenham sido contempladas nas regras de classificação anteriores.

Com essa interpretação, os perfis de combinação de níveis dos componentes que integram o Critério 4.1 e a classificação em rubricas são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 73: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 4.1

Número da linha	4.1A - Espaços de participação formal da comunidade escolar	4.1B - Convivência e integração nas escolas e creches	4.1C - Parcerias com a comunidade	4.1D - Participação de pais e/ou responsáveis nas atividades escolares	Nível da rubrica
1	Básico	Básico	Básico	Básico	Básico
2	Básico	Básico	Básico	Adequado	Básico
3	Básico	Básico	Adequado	Básico	Básico
4	Básico	Adequado	Básico	Básico	Básico
5	Adequado	Básico	Básico	Básico	Básico
6	Básico	Básico	Básico	Exemplar	Básico
7	Básico	Básico	Adequado	Adequado	Básico
8	Básico	Básico	Exemplar	Básico	Básico
9	Básico	Adequado	Básico	Adequado	Básico
10	Básico	Adequado	Adequado	Básico	Básico
11	Básico	Exemplar	Básico	Básico	Básico
12	Adequado	Básico	Básico	Adequado	Básico
13	Adequado	Básico	Adequado	Básico	Básico
14	Adequado	Adequado	Básico	Básico	Básico
15	Exemplar	Básico	Básico	Básico	Básico
16	Básico	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
17	Básico	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
18	Básico	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
19	Básico	Adequado	Adequado	Adequado	Básico
20	Básico	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
21	Básico	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
22	Básico	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
23	Adequado	Básico	Básico	Exemplar	Básico
24	Adequado	Básico	Adequado	Adequado	Básico
25	Adequado	Básico	Exemplar	Básico	Básico
26	Adequado	Adequado	Básico	Adequado	Básico
27	Adequado	Adequado	Adequado	Básico	Básico
28	Adequado	Exemplar	Básico	Básico	Básico

Número da linha	4.1A - Espaços de participação formal da comunidade escolar	4.1B - Convivência e integração nas escolas e creches	4.1C - Parcerias com a comunidade	4.1D - Participação de pais e/ou responsáveis nas atividades escolares	Nível da rubrica
29	Exemplar	Básico	Básico	Adequado	Básico
30	Exemplar	Básico	Adequado	Básico	Básico
31	Exemplar	Adequado	Básico	Básico	Básico
32	Básico	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
33	Básico	Adequado	Adequado	Exemplar	Básico
34	Básico	Adequado	Exemplar	Adequado	Básico
35	Básico	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
36	Básico	Exemplar	Adequado	Adequado	Básico
37	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
38	Adequado	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
39	Adequado	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
40	Adequado	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
41	Adequado	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
42	Adequado	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
43	Adequado	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
44	Exemplar	Básico	Básico	Exemplar	Básico
45	Exemplar	Básico	Adequado	Adequado	Básico
46	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico	Básico
47	Exemplar	Adequado	Básico	Adequado	Básico
48	Exemplar	Adequado	Adequado	Básico	Básico
49	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico	Básico
50	Básico	Adequado	Exemplar	Exemplar	Básico
51	Básico	Exemplar	Adequado	Exemplar	Básico
52	Básico	Exemplar	Exemplar	Adequado	Básico
53	Adequado	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
54	Adequado	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
55	Adequado	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
56	Exemplar	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
57	Exemplar	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
58	Exemplar	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
59	Exemplar	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
60	Exemplar	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
61	Exemplar	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
62	Básico	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Básico
63	Exemplar	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
64	Exemplar	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
65	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
66	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
67	Adequado	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
68	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
69	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
70	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
71	Adequado	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado

Número da linha	4.1A - Espaços de participação formal da comunidade escolar	4.1B - Convivência e integração nas escolas e creches	4.1C - Parcerias com a comunidade	4.1D - Participação de pais e/ou responsáveis nas atividades escolares	Nível da rubrica
72	Adequado	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado
73	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado
74	Exemplar	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
75	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
76	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
77	Adequado	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar
78	Exemplar	Adequado	Exemplar	Exemplar	Exemplar
79	Exemplar	Exemplar	Adequado	Exemplar	Exemplar
80	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Adequado	Exemplar
81	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar
82	<b>Todas as demais combinações</b>				Frágil

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 74: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações Democráticas e Intersetoriais nas escolas e creches (4.1)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	Ao menos uma das quatro relações com a comunidade encontra-se no Nível 1. Apesar de apresentar desenvolvimento em algum componente, as ações relativas a espaço de participação, parcerias, envolvimento de pais nas atividades escolares ou convivência e integração nas escolas e creches encontram-se incipientes na Rede Municipal de Educação.
<b>Básico</b>	Ao menos um componente da relação democrática e intersetorial entre escolas ou creches e comunidade encontram-se no nível básico, atendendo os pré-requisitos de ações elementares, mas não necessariamente desenhadas com diagnósticos ou planejamento adequado. Não são implementadas e nem monitoradas outras ações mais estruturadas.
<b>Adequado</b>	A Rede Municipal de Educação está se consolidando no conjunto de ações de relação democrática e intersetorial entre escolas ou creches e comunidade. Dois ou mais componentes encontram-se no Nível 3, indicando que a Rede Municipal de Educação incentiva e valoriza essas relações, implementa iniciativas mais estruturadas e, em alguns casos, monitora. Porém não é possível identificar bons resultados em todos esses componentes.
<b>Exemplar</b>	A Rede Municipal de Educação encontra-se completamente consolidada no conjunto de ações de relação democrática e intersetorial entre escolas ou creches e comunidade. Três ou mais componentes estão no nível máximo, apontando que a

	Rede Municipal de Educação percebe a importância de ter boas relações com a comunidade. As ações são implementadas e monitoradas adequadamente e se traduzem em bons e percebíveis resultados em todos os componentes.
--	--

## Critério 4.2: Relações democráticas e intersetoriais no Órgão Central

O objetivo do Critério 4.2 é avaliar a gestão nas Secretarias Municipais de Educação com relação às estratégias para fortalecer a interação com as comunidades escolares, os conselhos municipais de acompanhamento e controle de políticas educacionais. Esse Critério observa a capacidade de a Secretaria prestar contas de sua atuação e promover o diálogo e a articulação com diversas esferas de relacionamento na construção da agenda de políticas públicas, seu monitoramento e sua avaliação.

Em primeiro lugar, o Critério 4.2 examina as ações do Órgão Central para fortalecer as parcerias entre famílias e escolas, no Componente 4.2A. É responsabilidade da secretaria municipal de educação coordenar a promoção de ações para incentivar a participação de pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares. O tema aproximação família-escola necessita de uma área técnica e políticas específicas, que sistemas educacionais precisam desenvolver se quiserem promover qualidade com equidade na educação. Trata-se de uma mudança de paradigma, em que o eixo família-escola deixa de ser uma ação isolada, que depende exclusivamente dos diretores, para entrar na agenda pública das secretarias, de forma estruturada e integrada com outras ações.

Ainda antes da pandemia da Covid-19, uma pesquisa nacional com secretários municipais e estaduais de educação em 2018 mostrou que embora quase 100% dos secretários considerassem que a família tem um papel fundamental para o sucesso educacional dos estudantes, cerca de metade dos respondentes tinham algum tipo de ação mais sistêmica focada na relação família-escola (ITAÚ SOCIAL, 2018a e 2018b). Por outro lado, já existem sistemas educacionais no Brasil e no mundo que têm buscado tornar a aproximação família-escola um eixo estratégico nos seus esforços de melhoria da qualidade da aprendizagem, sobretudo, mas não exclusivamente junto às escolas e alunos mais vulneráveis. A própria experiência de ensino remoto durante a pandemia do coronavírus tem mostrado que a crise trouxe um estreitamento da relação entre famílias e escolas que pode ser um legado positivo, e essencial no contexto pós-Covid (ITAÚ SOCIAL, FUNDAÇÃO LEMANN e IMAGINABLE FUTURES, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d).

Em segundo lugar, no Componente 4.2B verifica-se em que medida o poder executivo municipal cria um ambiente propício à atuação do Conselho Municipal de Educação (de papel normativo) e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA) e dos conselhos de controle social, em particular o do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e o de Alimentação Escolar. O trabalho do órgão gestor para o fortalecimento desses conselhos e para absorver as suas demandas é fundamental para a melhoria da qualidade da educação no município, assim como para o desenvolvimento local.

### Componente 4.2A: Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias

## Definição

A aproximação de famílias de crianças e jovens com suas creches e escolas é uma dimensão extremamente importante para bons resultados escolares e uma tarefa desafiadora, que demanda recursos humanos e materiais, planejamento de protocolos e ações, e monitoramento do desenvolvimento de cada um (KRAFT, 2017). Embora essa tarefa deva ser promovida pelas unidades escolares, é responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação apoiar e incentivar esse fortalecimento das relações entre as escolas e famílias. Por exemplo, é atribuição da Secretaria o desenvolvimento de uma política municipal de aproximação com famílias de estudantes, com formulação de estratégias, capacitação das equipes escolares para a implementação dessas estratégias, monitoramento de seu funcionamento e avaliação de sua eficácia.

Na perspectiva de Epstein e Sheldon (2016), é possível distinguir estruturas básicas e avançadas em estratégias das unidades escolares de aproximação com as famílias, e a Secretaria Municipal de Educação tem papel fundamental de apoiar essa relação. Entre os exemplos de como o apoio pode ser feito: desenvolver planos de ação junto ao acompanhamento pedagógico das escolas, contribuir para o monitoramento e avaliação desses planos, realizar a formação dos profissionais nas creches e escolas para o acolhimento e fomento das relações com as famílias, definir diretrizes em relação às formas democráticas e inclusivas necessárias a essa relação, com ênfase no respeito às diversidades social, econômica, cultural e de crenças.

Karen Mapp e Bergman (2019) desenvolveram uma abordagem<sup>8</sup> para apoiar a construção e fortalecimento da parceria família-escola. Esta parte do entendimento dos desafios que são enfrentados e que dificultam o envolvimento desses dois atores, como por exemplo, a falta de exposição dos educadores a formações e experiências para o engajamento com a família. Um segundo passo é a identificação das condições essenciais para promover essa aproximação. Na sequência é fundamental a articulação das condições com as estratégias e ações concretas para propiciar uma parceria efetiva. Conforme a abordagem de Mapp e Bergman (2019) os atores responsáveis pela gestão educacional estão:

- i) O aumento das capacidades dos educadores e famílias a partir da exposição a conhecimentos, boas experiências, entendimento da cultura e formações em práticas pedagógicas etc;
- ii) O fortalecimento da conexão ou capital social entre os atores, como professores e famílias, entre os responsáveis, das famílias com a comunidade, a comunidade com a escola e outras agências ou serviços do território;
- iii) Incidir em uma mudança de crenças, tanto da família com respeito ao papel da educação na vida dos filhos, quanto dos profissionais de educação sobre o potencial da família no processo de aprendizagem;
- iv) Investir na melhoria da auto eficácia de educadores e pais na capacidade de contribuir conjuntamente na aprendizagem das crianças com base nas habilidades e papéis de cada um.

---

<sup>8</sup> Em inglês: Dual capacity-building framework for family-school partnerships (Version 2). Disponível em: <[www.dualcapacity.org](http://www.dualcapacity.org)> Acesso em 26 de fevereiro de 2021.



Todos os estudantes, independentemente do contexto socioeconômico e demográfico em que vivem, se beneficiam da aproximação entre família e escola. Todavia, aqueles com dificuldades para participar de eventos em creches e escolas em função de vulnerabilidades relacionadas ao nível socioeconômico ou de configurações familiares atípicas têm ainda mais potencial de se beneficiarem. Para estes estudantes, as formas triviais de comunicação entre escolas e famílias, tais como o envio de correspondências ou a convocação para reuniões, são frequentemente insuficientes. Então a Secretaria Municipal de Educação deve contribuir com as escolas e creches na construção de planos de ação embasados no conhecimento do perfil das famílias da comunidade escolar e, dependendo dos recursos disponíveis, devem incluir o recrutamento e treinamento de voluntários ou profissionais contratados para construir relações com essas famílias.

É interessante ainda que a Secretaria contribua para a disponibilização de diferentes tecnologias, canais e horários para contatar as famílias dos estudantes. Há uma crescente literatura mostrando que estudantes têm melhor desempenho e trajetória quando seus professores enviam mensagens de texto para seus pais ou responsáveis com elogios sobre o desempenho de estudantes e recomendações específicas sobre áreas nas quais eles poderiam melhorar (KRAFT, 2017).

Outros estudos apontam que a organização de reuniões e painéis de discussão com pais e líderes de escolas e creches podem resultar em maior participação de pais e melhores resultados de estudantes (AVVISATI, GURGAND, GUYON, & MAURIN, 2014). Séries de pesquisas promovidas pelo Harvard Family Research Project e pelo Global Family Research Project mostram os efeitos de uma abordagem sistêmica no apoio a creches e escolas, respeitando as especificidades de cada uma (WESTMORELAND et al., 2009). Em um mapeamento recente de melhores práticas de secretarias brasileiras, observou-se que as ações de aproximação família-escola são mais efetivas quando integradas ao projeto pedagógico e os saberes das famílias são valorizados. Muitas iniciativas de interação com as famílias obtiveram sucesso utilizando recursos que já estão nas comunidades ou abordando detalhes do cotidiano, mas com intencionalidade e investimento das equipes gestoras para potencializar as mudanças.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos este componente. No caso do Índice do Componente Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias, são os seguintes:

1. **Existência:** Investiga se o Órgão Central tem diretrizes ou orientações para fomentar o envolvimento das famílias na rotina das escolas e creches;
2. **Implementação:** Para promover a aproximação com as famílias dos estudantes, o Órgão Central estabelece diretrizes e normativas, introduz esta temática no acompanhamento pedagógico das escolas, respeita as diversidades das famílias, promove atividades de formação continuada para capacitar a equipe escolar. E mais: estimula e facilita a participação de todas as configurações de famílias nas atividades promovidas pelas escolas e creches do município, especialmente as mais vulneráveis;

3. **Monitoramento:** Identifica se durante o acompanhamento pedagógico oferecido a creches e escolas o Órgão Central contribui com as escolas para o monitoramento e avaliação das estratégias de aproximação com as famílias dos estudantes, além de monitorar rotineiramente suas próprias ações e estratégias para fortalecer a relação das escolas e creches com as famílias dos estudantes;
4. **Resultados:** Averigua se gestores se sentem apoiados pelo Órgão Central quanto ao fortalecimento da participação das famílias nas atividades propostas por escolas ou creches.

### *Questões avaliativas*

Quadro 75: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias (4.2A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Existência</b>	1. O Órgão Central dispõe de diretrizes ou orientações para as escolas e creches fomentarem o envolvimento das famílias na vida escolar.	2
<b>Implementação</b>	2. O Órgão Central estimula que o PPP das escolas inclua ações de promoção da participação da família.	2
<b>Implementação</b>	3. O Órgão Central possui estratégias e rotinas de acompanhamento pedagógico nas creches e escolas para apoiar a elaboração de planos de ação para a aproximação com as famílias dos estudantes.	2
<b>Implementação</b>	4. O Órgão Central estabelece normativas ou diretrizes que enfatizam a necessidade de que a participação das famílias respeite e dialogue com a diversidade social, econômica, cultural e de crenças presentes nas escolas e creches.	3
<b>Implementação</b>	5. O Órgão Central promove atividades de formação continuada para a equipe escolar sobre planejamento e implementação de ações para a aproximação das famílias dos estudantes.	3
<b>Implementação</b>	6. O Órgão Central estimula a participação de todas as configurações de famílias nas atividades promovidas pelas escolas e creches do município, incluindo as mais vulneráveis, facilitando que as unidades escolares disponham de diferentes tecnologias, canais e horários para atividades de interação com as famílias dos estudantes.	3
<b>Implementação</b>	7. O Órgão Central promove trocas e disseminação entre as escolas e creches da rede ou de outros municípios sobre ações e boas práticas na aproximação e envolvimento da família na vida escolar.	4
<b>Monitoramento</b>	8. No contexto do acompanhamento pedagógico oferecido a creches e escolas, o Órgão Central contribui com as equipes escolares para o monitoramento do progresso de suas estratégias para a aproximação com as famílias dos estudantes.	3

<b>Monitoramento</b>	9. O Órgão Central monitora rotineiramente suas próprias estratégias para fortalecer a relação das escolas e creches com as famílias dos estudantes.	4
<b>Resultado</b>	10. A maioria dos gestores escolares (acima de 80%) e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação avaliam que as atividades de acompanhamento pedagógico promovidas pela Secretaria Municipal de Educação são úteis para assisti-los no fortalecimento de suas estratégias para a aproximação com as famílias dos estudantes.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 76: Conceito de qualidade do Componente Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias (4.2A)

<b>Conceito de Qualidade</b>	<b>Descrição</b>
<b>Frágil</b>	O Órgão Central possui uma atuação frágil no que se refere ao fortalecimento das relações entre escolas ou creches e as famílias dos alunos. Também não dispõe de diretrizes ou orientações para fomentar o envolvimento das famílias na rotina das escolas e creches, nem apoia com ações concretas que fortaleçam a equipe escolar com planos de ação.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central dispõe de diretrizes ou orientações para as escolas e creches estimularem o envolvimento das famílias na vida escolar. Também propõe que o PPP das escolas inclua ações de promoção da participação da família e possui estratégias para apoiar creches e escolas no desenvolvimento de planos de ação para essa aproximação. Outras iniciativas, como formação continuada focada no tema ou o monitoramento dos progressos, não são implementadas ou o são de forma incipiente.
<b>Adequado</b>	Além do que é feito pelos municípios classificados nos itens anteriores, o Órgão Central estabelece normativas ou diretrizes enfatizando que a participação das famílias respeite e dialogue com a diversidade social, econômica, cultural e de crenças presente nas escolas e creches. A secretaria promove atividades de formação continuada dirigidas à equipe escolar no planejamento e implementação de ações para a aproximação com as famílias dos estudantes, estimula a participação das configurações de famílias nas atividades promovidas pelas escolas e creches do município, assim como das mais vulneráveis. No contexto do acompanhamento pedagógico oferecido a creches e escolas, auxilia as equipes no monitoramento do progresso de suas estratégias para a aproximação com as famílias dos estudantes.
<b>Exemplar</b>	Além das características exibidas pelos municípios alocados nos itens anteriores, nos municípios deste nível o Órgão Central promove trocas e disseminação entre as escolas e creches da rede ou de outros municípios sobre ações e boas práticas na aproximação e envolvimento da família na vida escolar. Monitora rotineiramente suas próprias estratégias para fortalecer a relação das escolas e creches com as famílias dos estudantes. Como resultado,

Conceito de Qualidade	Descrição
	a maioria dos gestores escolares (acima de 80%) e coordenadores pedagógicos avaliam que as atividades de acompanhamento pedagógico promovidas pela Secretaria Municipal de Educação são úteis para assisti-los no fortalecimento de suas estratégias para a aproximação com as famílias dos estudantes.

## Componente 4.2B: Articulação do Órgão Central com os Conselhos Municipais

### *Definição*

A gestão dos sistemas municipais de educação básica é mais eficaz quando tem a contribuição de uma rede de apoio local organizada em conselhos municipais. Tratamos aqui tanto do Conselho Municipal de Educação, que tem papel normativo, quanto dos Conselhos de Controle Social, particularmente o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS - Fundeb) e o de Alimentação Escolar. O Órgão Central precisa garantir as condições logísticas e estruturais para o funcionamento dos conselhos, tais como locais de funcionamento e equipes de apoio, e trabalhar em articulação com essas entidades.

Quando a prefeitura trabalha de maneira articulada com conselhos municipais atuantes, esta rede de instituições tem o potencial de contribuir para a melhoria do acesso, permanência e aprendizagem em escolas e creches, além de dar impulso ao desenvolvimento social e ao processo de democratização nos municípios. A atuação dos conselhos deve ser autônoma em relação à prefeitura, mas o poder executivo municipal tem um papel fundamental para a criação de um ambiente propício a esses órgãos, que têm diversas competências.

O Conselho Municipal de Educação (CME) tem funções normativas, deliberativas, fiscalizadoras e consultivas. É um órgão fundamental no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação – a ser discutido na Dimensão 3 deste modelo conceitual –, assim como na elaboração do Plano Plurianual (PPA) dos municípios. Cabe aos CME monitorar a execução de políticas educacionais e assessorar o poder público na formulação de soluções para os problemas dessa área. Em vários municípios, os CME têm ainda a prerrogativa de autorizar ou não o funcionamento de escolas, assim como deliberar sobre o currículo da Rede Municipal de Educação. Há alguma variação nas leis municipais que criam os CME, mas em geral os conselhos são compostos por membros da secretaria municipal de Educação, professores e pais de alunos das escolas e creches do município (ANDRADE, 2010; SOUZA & VASCONCELOS, 2006). Assim, o CME tem importante papel de normatização do sistema municipal de ensino e de aconselhamento do Órgão Central.

Os conselhos temáticos de controle social têm papel importante no monitoramento da implementação das políticas educacionais. O CACS tem como função acompanhar o repasse e a execução de verbas do Fundeb aos municípios, e há evidências de que sua atuação está associada a uma diminuição de desperdícios de recursos públicos destinados à educação básica (SANTOS, PEREIRA & RODRIGUES, 2018). Entretanto, para os CACS serem efetivos, os seus conselheiros precisam ser capacitados, conhecendo a legislação sobre o Fundeb, assim como noções básicas de análise de dados e de contabilidade. Em função da falta dessa capacitação, os CACS são inócuos em muitos municípios (SOUZA & VASCONCELOS, 2006).

Por fim, o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é um órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento. A função fiscalizadora do CAE é geralmente prevalente, já que o repasse de recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos municípios é condicionado à sua criação. O conselho é responsável pela emissão anual de parecer sobre as prestações de contas do PNAE, que deve ser assinado por todos os conselheiros. Em municípios nos quais o CAE é atuante, a política de alimentação escolar também consegue incluir produtores locais no

processo de aquisição de alimentos, estimulando a economia e a valorização da cultura alimentar local, promover a reeducação alimentar de estudantes, inserindo discussões sobre hábitos alimentares saudáveis nos currículos das escolas, e oferecer uma alimentação nutritiva nas instituições de ensino (BANDEIRA et al., 2013; BELIK & CHAIM, 2009; SILVA et al., 2018).

Em geral, os conselhos têm menos capacidade organizativa porque seus membros não são remunerados pela função, entre outros fatores. Há, no entanto, um conjunto de medidas que as prefeituras e Secretarias Municipais de Educação podem promover para facilitar a atuação dos conselhos. A primeira delas é primar pela transparência, permitindo que os conselhos acompanhem mensalmente o andamento das políticas públicas educacionais. A prefeitura deve ainda respeitar a autonomia dos conselhos, permitindo que seus membros sejam recrutados em diversos locais e instituições do município. Conselhos tendem a ter caráter oficialista e inócuo quando sua composição se restringe a pessoas próximas ao prefeito (SOUZA & VASCONCELOS, 2006).

A prefeitura deve promover cursos periódicos de capacitação, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e outras instituições, para garantir que os conselheiros estejam cientes da abrangência de suas atribuições e aptos para exercê-las. Por fim, as prefeituras e secretarias municipais de educação devem trabalhar em colaboração com os conselhos para a formulação da agenda das políticas públicas, o compartilhamento de recursos financeiros, a colaboração técnica, a avaliação dos procedimentos de implementação das políticas públicas e o aprendizado organizacional.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos algo. No caso do Índice do Componente Articulação do Órgão Central com os Conselhos Municipais, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Existência:** Investiga se o Órgão Central garante condições logísticas e estruturais essenciais para o funcionamento dos conselhos;
2. **Implementação:** O Órgão Central realiza reuniões regulares com ampla representação e participação dos conselhos municipais, mantém canal de comunicação facilitado com seus membros, contribui para a organização de cursos de capacitação dos conselheiros e divulga aos Conselhos Municipais atualizações sobre planejamento, orçamento e execução de políticas públicas educacionais;
3. **Resultados:** Avalia se os conselheiros foram capacitados para suas atribuições. O Órgão Central trabalha em colaboração com conselhos municipais para planejar e monitorar e avaliar as políticas educacionais.

### *Questões Avaliativas*

Quadro 77: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Articulação do Órgão Central com Conselhos Municipais (4.2B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
----------------------	----------------------	-------

<b>Existência</b>	1. Órgão Central garante condições logísticas e estruturais essenciais para o funcionamento dos conselhos, tais como locais de trabalho, equipe de apoio e equipamentos.	2
<b>Implementação</b>	2. O Órgão Central mantém canal de comunicação facilitado com Conselhos Municipais.	2
<b>Implementação</b>	3. O Órgão Central contribui para a formação de conselheiros dos Conselhos Municipais (de Educação, CACS-Fundeb ou CAE).	2
<b>Implementação</b>	4. O Órgão Central disponibiliza apoio técnico para o funcionamento dos Conselhos Municipais.	2
<b>Implementação</b>	5. O Órgão Central divulga aos Conselhos Municipais atualizações sobre planejamento, orçamento e execução de políticas públicas educacionais pelo menos uma vez ao mês.	3
<b>Implementação</b>	6. O Órgão Central implementa as normativas e recomendações dos Conselhos Municipais	3
<b>Resultados</b>	7. Os membros dos conselhos municipais de acompanhamento de políticas educacionais instituídos no município (Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB e Conselho de Alimentação Escolar) são capacitados para suas atribuições.	3
<b>Resultados</b>	8. O Órgão Central trabalha em colaboração com conselhos municipais para planejar políticas educacionais.	3
<b>Resultados</b>	9. O Órgão Central trabalha em colaboração com conselhos municipais para monitorar e avaliar políticas educacionais.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 78: Conceito de qualidade do Componente Articulação do Órgão Central com os Conselhos Municipais (4.2B)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central do Município possui uma atuação frágil no que se refere à sua articulação com os Conselhos Municipais. Os Conselhos Municipais não estão constituídos, ou o Órgão Central não apoia o seu funcionamento com espaços adequados ou ainda não disponibiliza apoio técnico.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central garante espaço adequado e apoio técnico para o funcionamento dos Conselhos Municipais. Contribui para a formação de conselheiros dos Conselhos Municipais (de Educação, CACS-Fundeb e CAE) e mantém canal de comunicação ativo com os Conselhos.
<b>Adequado</b>	Além de realizar o que foi citado nos níveis anteriores, o Órgão Central implementa as normativas e recomendações dos Conselhos Municipais, divulga atualizações sobre planejamento, orçamento e execução de políticas públicas educacionais, e os conselhos são capacitados para suas

	atribuições. Como resultado, o Órgão Central trabalha em colaboração com conselhos municipais para planejar políticas educacionais.
Exemplar	Além de ter as características dos níveis anteriores, o Órgão Central trabalha em colaboração com conselhos municipais para monitorar e avaliar políticas educacionais.

### Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.2: Relações democráticas e intersetoriais no Órgão Central

O Critério que avalia as relações democráticas e intersetoriais no Órgão Central é composto por 2 componentes: Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias e Articulação do Órgão Central com os Conselhos Municipais. Desta forma, tendo 2 componentes e cada um deles com 4 níveis, teremos 16 possibilidades de combinações entre os níveis.

Mesmo os componentes representando atuações diferentes, tratam de ações do Órgão Central para garantir o engajamento da comunidade com a educação e, portanto, receberão o mesmo peso na composição do Critério. Assim, os perfis são classificados de acordo com o seguinte padrão:

1. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente no Nível 1, que representa não atender ao básico estabelecido, o critério será classificado como **“frágil”**;
2. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente classificado no Nível 2, que indica atender o básico esperado, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, caso não tenha sido contemplada na regra anterior;
3. As classificações nos níveis **“adequado”** serão aquelas que apresentem pelo menos um componente no Nível 3 e caso não tenham sido contempladas nas regras anteriores;
4. Serão classificadas como **“exemplar”** as Redes Municipais que apresentem os dois componentes no Nível 4.

Quadro 79: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Relações Democráticas e Intersetoriais nas Escolas e Creches (4.2)

Número da linha	4.2A - Atuação do órgão central para fortalecer as relações entre escolas e famílias	4.2B - Articulação do órgão central com os Conselhos Municipais	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Adequado	Frágil
4	Frágil	Exemplar	Frágil
5	Básico	Frágil	Frágil
6	Básico	Básico	Básico
7	Básico	Adequado	Básico
8	Básico	Exemplar	Básico



Número da linha	4.2A - Atuação do órgão central para fortalecer as relações entre escolas e famílias	4.2B - Articulação do órgão central com os Conselhos Municipais	Nível da rubrica
9	Adequado	Frágil	Frágil
10	Adequado	Básico	Básico
11	Adequado	Adequado	Adequado
12	Adequado	Exemplar	Adequado
13	Exemplar	Frágil	Frágil
14	Exemplar	Básico	Básico
15	Exemplar	Adequado	Adequado
16	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 80: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações democráticas e intersectoriais no Órgão Central (4.2)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central apresenta pelo menos uma das atuações para promoção da representatividade e engajamento da comunidade com a educação – que são a atuação para fortalecer as relações entre escolas e famílias e a articulação com os Conselhos Municipais – em estágio incipiente. O Órgão Central se limita a orientar para o fomento do envolvimento das famílias na rotina das escolas e creches e garantir condições de logísticas mínimas para o funcionamento dos Conselhos Municipais, porém não existem planos de ação estruturados para a atuação nesses dois componentes.
<b>Básico</b>	A Rede Municipal de Educação apresenta pelo menos uma das relações democráticas e intersectoriais no Órgão Central classificada no Nível 2, de classificação básica. Isso indica que existe atuação do Órgão Central para a promoção da representatividade e engajamento da comunidade, mas ainda não alcançou o nível desejado de implementação ou monitoramento.
<b>Adequado</b>	A Rede Municipal de Educação está se consolidando no que se refere às relações democráticas e intersectoriais no Órgão Central. Os componentes foram classificados apenas em níveis 3 e 4, indicando que as ações dos dois componentes são bem implementadas e monitoradas. Contudo, a rede precisa avançar no que se refere a avaliação, comunicação e alcance dos resultados esperados.
<b>Exemplar</b>	A Rede Municipal de Educação encontra-se completamente consolidada no conjunto de ações de relações democráticas e intersectoriais no Órgão Central. Os dois componentes estão totalmente desenvolvidos na Rede Municipal de Educação, pois contam com uma atuação protagonista do Órgão Central na promoção da representatividade e engajamento da comunidade com a educação, além de obter bons resultados.

### Critério 4.3: Relações intersetoriais no território municipal

O desenvolvimento pleno do indivíduo só é possível quando são observadas suas diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, emocional, social e ética. Assim, conhecimentos e experiências proporcionados pela creche ou escola, embora fundamentais, não esgotam o conjunto de experiências e saberes necessários para uma participação atuante na sociedade. Além disso, a garantia da proteção e do desenvolvimento integral com equidade para todas as crianças e adolescentes exige a interface da educação básica com outros setores, como os da assistência social, saúde, cultura e esportes. Dada essa complexidade, a participação de organizações da sociedade civil e as articulações intersetoriais no território municipal são condicionantes para a garantia do direito à educação de qualidade. Assim, as relações intersetoriais no território municipal serão avaliadas aqui através de três lentes: a articulação entre diferentes secretarias, o funcionamento da rede de proteção e o envolvimento da sociedade civil nas políticas educacionais.

O desenho de políticas educacionais considerando o arranjo institucional entre diferentes secretarias de governo não é usual na gestão pública, mas é decisivo para a redução das desigualdades de escolarização e desenvolvimento. Quando articulado com outras políticas, ganha efetividade e potencializa os ganhos de aprendizagem e desenvolvimento integral, sobretudo daqueles em situação socialmente mais vulnerável. Assim, o Componente 4.3A examina em que medida o órgão gestor municipal de educação está articulado com outras secretarias para a implementação de políticas educacionais, tais como políticas para a redução do número de crianças e adolescentes fora de creches e escolas e formação continuada de profissionais da educação.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentou uma ampla rede de proteção às crianças e adolescentes. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sedimentou o direito à aprendizagem e destacou a importância da articulação da escola com a família e a comunidade. Assim, o Componente 4.3B avalia em que medida o Órgão Central trabalha em colaboração com instituições do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), tais como conselhos de direitos, conselhos tutelares e Ministério Público. No Componente 4.3C, avalia-se o envolvimento da sociedade civil no desenho, implementação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. Para isso é preciso que o poder executivo municipal mobilize esforços para o desenvolvimento de diálogo e parcerias com instituições da sociedade civil.

Por mais adversas que possam ser as condições de um município, é muito provável que a cidade conte com segmentos da sociedade civil como conselhos, associações de moradores, empresas, sindicatos, organizações sociais com projetos para crianças, adolescentes e suas famílias, coletivos, movimentos culturais e artísticos, entre outros. Estabelecer parcerias com a sociedade civil é tarefa desafiadora, pois o trabalho conjunto exige alinhamento de objetivos e expectativas até a definição clara de papéis e responsabilidades. Em todas as situações, a equipe gestora – da

escola ou do órgão central – tem papel fundamental. Para isso, é preciso que a gestão pública desenhe e implemente processos institucionais para a construção, formalização e acompanhamento das políticas e ações desenvolvidas em conjunto. As relações intersetoriais no território não podem ser um fim em si mesmas. Precisam estar a serviço da garantia do direito à proteção e educação de cada e toda criança e adolescente.

## Componente 4.3A: Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura

### *Definição*

Garantir o direito à educação exige esforço conjunto de vários setores do governo, já que as dificuldades a serem vencidas não estão circunscritas ao campo da educação, mas com frequência relacionadas a problemas de alimentação, saúde, saneamento básico, habitação, desemprego, transporte ou vulnerabilidade à violência. Como consequência, uma estratégia efetiva para a melhoria da educação de crianças e jovens precisa ser multidimensional. O trabalho do órgão gestor municipal de educação é potencialmente mais efetivo quando está articulado ao de outras secretarias, como a de planejamento, assistência social e saúde. A intersetorialidade (também chamada de transetorialidade) trata da “articulação de saberes e experiências para a solução sinérgica de problemas complexos” (INOJOSA, 2001), o que é um princípio facilmente defensável do ponto de vista teórico. No entanto, a sua implementação é bastante complexa. A cultura organizacional das prefeituras, assim como as regras da União para a distribuição de recursos e equipamentos para políticas públicas, comumente funciona de forma verticalizada e compartimentada. Submeter parte da agenda ou recursos de um setor às necessidades identificadas por outra área exige uma enorme capacidade de mobilização e convencimento dos servidores da administração pública (VEIGA & BRONZO, 2014). As experiências mais substantivas de intersetorialidade na gestão pública brasileira foram aquelas que implicaram na mudança da estrutura organizacional das prefeituras, com a criação de secretarias organizadas por temas abrangentes, como “políticas sociais”, e a formação de equipes multiprofissionais responsáveis pelo desenho de políticas públicas para os múltiplos problemas dos territórios (VEIGA & BRONZO, 2014). Uma abordagem mais típica da intersetorialidade, entretanto, é uma forte articulação entre estruturas setoriais já existentes. Para que a intersetorialidade apresente resultados, não basta a comunicação entre setores. É necessário que diferentes setores compartilhem diagnósticos, negociem objetivos comuns, dividam a gestão dos recursos e das responsabilidades, construam espaços de interlocução e estruturas decisórias horizontalizadas e definam procedimentos para retificação de ações que se mostrem inadequadas durante a execução (VEIGA & BRONZO, 2014; ORNELAS & TEIXEIRA, 2015). Assim, é possível otimizar a captação de recursos, saberes e competências para a resolução de problemas ou a gestão de aspectos da política educacional que envolvam direta ou indiretamente mais setores da prefeitura.

No âmbito local, as escolas e creches são espaços privilegiados para a execução de políticas públicas lideradas por outras áreas da administração pública municipal e podem favorecer os esforços de setores – como a saúde e a assistência social – na medida em que são abertas para a sua atuação. De forma análoga, a contribuição da assistência social e outras áreas é fundamental para o combate a problemas como o abandono e a evasão escolar, assim como para o fortalecimento de iniciativas para a oferta de educação em tempo integral (CORÁ & TRINDADE, 2015).

### Aspectos Avaliativos

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos este componente. No caso do Índice do Componente Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Existência:** Verifica se existe alguma iniciativa e incentivo para a articulação entre o Órgão Central do município e outras pastas da administração municipal;
2. **Processo de Construção:** Investiga se o Órgão Central divide diagnósticos com outras pastas da prefeitura e se planeja ações em conjunto com elas, definindo prazos, responsabilidades, objetivos, estratégias e formas de avaliação dos resultados. Além disso, se compartilha recursos para a execução de políticas públicas com os demais setores e as atividades de intercâmbio são articuladas no nível operacional (área técnica) com conhecimento do gestor;
3. **Monitoramento:** Identifica se os projetos e ações implementados por meio da articulação entre as diversas pastas são acompanhados, monitorados, avaliados e revistos rotineiramente através de reuniões conjuntas;
4. **Resultados:** Examina o tipo de institucionalização (formal e/ou informal) da iniciativa de articulação entre os diferentes órgãos da administração do município e se há projetos ou ações intersetoriais sendo desenvolvidas nas áreas de saúde, assistência social, segurança, esportes e cultura.

### Questões Avaliativas

Quadro 81: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura (4.3A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
Existência	1. O Órgão Central realiza ações intersetoriais permanentes com outras pastas da prefeitura e órgão externos (quando necessário), com foco no acesso, permanência e aprendizagem das crianças e adolescentes matriculados na rede de ensino.	2
Processo de Construção	2. O Órgão Central discute e resolve eventuais problemas entre as pastas da prefeitura apenas de maneira informal, diretamente com outros gestores.	1
Processo de Construção	3. O Órgão Central compartilha recursos para a execução de políticas públicas com outras pastas da prefeitura.	2
Processo de Construção	4. As atividades de intercâmbio entre as pastas são articuladas no nível operacional (área técnica) com conhecimento do gestor.	2
Processo de Construção	5. O Órgão Central compartilha diagnósticos ou faz uma avaliação conjunta de situações-problema com outras pastas da prefeitura.	3
Processo de Construção	6. O Órgão Central planeja ações em conjunto com outras pastas definindo prazos, responsabilidades, objetivos e estratégias.	3

<b>Monitoramento</b>	7. As ações intersetoriais são revistas sempre que necessário.	3
<b>Monitoramento</b>	8. O Órgão Central faz reuniões periódicas para monitorar e avaliar a execução de políticas intersetoriais com representantes das diferentes pastas envolvidas, como saúde, assistência social, segurança, esporte e cultura.	3
<b>Resultados</b>	9. Há projetos ou ações desenvolvidos com a área da saúde.	3
<b>Resultados</b>	10. Há projetos ou ações desenvolvidos com a área da assistência social.	3
<b>Resultados</b>	11. Há projetos ou ações desenvolvidos com a área da segurança.	3
<b>Resultados</b>	12. Há projetos ou ações desenvolvidos com a área de esportes.	3
<b>Resultado</b>	13. O Órgão Central se articula e mobiliza lideranças políticas para promover a sustentabilidade de ações e políticas educacionais (Ex: mobilização junto ao poder legislativo).	4
<b>Resultados</b>	14. Existe espaço institucionalizado, com prefeito, para discussão das dificuldades e resolução de problemas entre o Órgão Central e demais pastas da prefeitura.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 82: Conceito de qualidade do Componente de Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura (4.3A)

<b>Conceito de Qualidade</b>	<b>Descrição</b>
<b>Frágil</b>	O Órgão Central do município possui uma interação frágil com as outras pastas da prefeitura e órgão externos da administração municipal. Não realiza ações intersetoriais com foco no acesso, permanência e aprendizagem das crianças e adolescentes matriculados na rede de ensino. Apenas discute e resolve eventuais problemas entre as pastas da prefeitura de maneira informal, diretamente com outros gestores. As demais ações que indicam a maturidade do processo de interação são incipientes.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central realiza ações intersetoriais permanentes com outras pastas da prefeitura e órgão externos (quando necessário), com foco no acesso, permanência e aprendizagem das crianças e adolescentes matriculados na rede de ensino. Além disso, compartilha recursos para a execução de políticas públicas intersetoriais e as atividades de intercâmbio entre as pastas são articuladas no nível operacional (área técnica) com conhecimento do gestor.
<b>Adequado</b>	Os municípios classificados neste nível realizam as atividades previstas nos itens anteriores. Além disso, o Órgão Central compartilha diagnósticos, planeja ações em conjunto com outras pastas definindo prazos, responsabilidades, objetivos e estratégias, e revisa as ações definidas sempre que necessário. Além disso, o Órgão Central faz reuniões periódicas

	para monitorar e avaliar a execução de políticas intersetoriais com representantes das diferentes pastas envolvidas. Como resultado, observam-se projetos com as áreas de saúde, assistência social, segurança, esportes e cultura.
<b>Exemplar</b>	Os municípios classificados neste nível realizam as atividades previstas nos itens anteriores. Além disso, existe espaço institucionalizado com o prefeito para discussão das dificuldades e resolução de problemas entre o Órgão Central e demais pastas da prefeitura.

## Componente 4.3B: Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente

### *Definição*

A proteção integral a crianças e adolescentes no Brasil é responsabilidade tanto do poder público quanto da sociedade civil, que devem trabalhar em colaboração no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Essa rede de proteção, prevista pela Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), não se constitui formalmente como uma estrutura hierárquica de cargos, funções de direção etc. O sistema existe por meio da composição de redes de órgãos que colaboram entre si e prestam serviços complementares, sem fugir das suas atribuições legais (EFDHMG, 2016). Essa rede de proteção à criança e ao adolescente, prevê, portanto, a articulação de áreas como saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, planejamento e orçamento com vistas a garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes (CONANDA, 2006).

O acesso à educação gratuita e de qualidade é em si um direito, o que já seria suficiente para que o Órgão Central municipal de educação tivesse participação ativa no SGDCA. Porém, escolas e creches ainda são espaços essenciais na identificação de violações de outros direitos das crianças e adolescentes, devido ao contato próximo da equipe pedagógica e demais funcionários com estudantes e suas famílias. Para tanto, o Órgão Central municipal de educação tem como papel identificar as parcerias institucionais, construir em conjunto o fluxo de atendimento, planejar, capacitar suas equipes, acompanhar e, finalmente, avaliar os resultados desse processo, garantindo que a rede funcione quando a educação recebe demandas e nas situações em que as apresenta aos demais órgãos da rede.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza a constituição de uma rede de conselhos dos direitos e tutelares (BRASIL, 1990). Os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) são instituições responsáveis por realizar diagnósticos sobre o atendimento dos direitos das crianças e adolescentes em cada cidade e formular as diretrizes das políticas de promoção e defesa desses direitos, assim como monitorar e avaliar sua implementação. São órgãos com composição paritária, da sociedade civil e do poder público municipal, e caráter deliberativo. Os planos de ação dos CMDCA devem ser incluídos nos Planos Plurianuais (PPA) dos municípios de forma a garantir a dotação orçamentária para a execução de seu planejamento.

Os conselhos tutelares, por sua vez, são entes criados para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco. Funcionam como ouvidorias, com membros eleitos pela comunidade, e são responsáveis por encaminhar casos de violação de direitos de crianças e adolescentes para autoridades competentes, sejam elas Secretarias de Educação, de Assistência Social ou órgãos do poder judiciário (ASSIS, SILVEIRA, BARCINSKI, & SANTOS, 2009). O ECA determinou a especialização de entes do poder judiciário para o atendimento aos direitos de crianças e adolescentes. O Ministério Público tem a competência para processar e julgar os atos da Administração Pública relacionados com os chamados interesses difusos e coletivos, como a educação, e para desenvolver esse papel estruturou as Promotorias da Infância e Juventude. Quando as políticas públicas municipais não contemplam os direitos das crianças e adolescentes, cabe às Promotorias mover ações civis públicas ou emitir Termos de Ajustamento de Conduta (TAC), obrigando os municípios a garantirem o atendimento a direitos. Por fim, as Defensorias



Públicas da Infância e Adolescência são instituições especializadas na garantia da defesa jurídica de crianças e adolescentes acusados de infringirem a lei (MARÇURA, CURY, & PAULA, 1991).

É fundamental que as prefeituras trabalhem junto às demais instituições do sistema de proteção de direitos da criança e do adolescente. Um exemplo de possível ação conjunta é a participação da prefeitura na Busca Ativa Escolar, uma iniciativa com o objetivo de garantir que crianças e adolescentes frequentem creches e escolas e desenvolvam seu aprendizado nessas instituições. O Busca Ativa Escolar é uma metodologia desenvolvida pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. É baseada na identificação e acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou com risco de evasão, a partir da articulação intersetorial de profissionais da educação, da Estratégia Saúde da Família (ESF) e da Política Nacional de Atenção Básica. Esta equipe intersetorial é responsável pela alimentação de um banco de dados construído a partir de ferramentas disponíveis de forma gratuita na internet, que visa orientar o planejamento de gestores. Cabe ao prefeito aderir ao Busca Ativa Escolar e formar uma equipe para sua implementação.

A articulação da prefeitura com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente também implica a transparência das ações das secretarias na promoção de direitos de crianças e adolescentes, a familiaridade com as informações levantadas pelos conselhos, o atendimento de suas demandas e a promoção de ações para o seu fortalecimento, o que pressupõe a definição de uma dotação orçamentária para estes objetivos. É competência do Poder Executivo Municipal a criação de um projeto de lei, que deve ser encaminhado para votação na Câmara de Vereadores, criando um Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDCA) (ASSIS et al., 2009). Um dos principais entraves para o bom funcionamento de conselhos de direitos e tutelares em sua relação com a Rede Municipal de Educação é a qualificação dos conselheiros e dos profissionais que atuam no Órgão Central e nas escolas e creches, porque eles devem conhecer o funcionamento das estruturas estatais. A secretaria municipal de educação pode contribuir para a promoção da capacitação desses atores, a partir de articulações com órgãos federais como o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), e a contribuição para a criação de um orçamento que contemple o financiamento de ações de capacitação. Os ursos, entretanto, devem ter como referência um modelo cidadão de participação social, que os tem como sujeitos políticos das ações públicas (FERREIRA, 2010; GOHN, 2006). Finalmente, a estrutura da rede deve ser alvo de permanente monitoramento e avaliação para que sejam verificadas a comunicação, a participação de todos, o funcionamento da divisão de papéis entre os atores, a disponibilidade de recursos materiais e humanos, entre outras iniciativas que possam auxiliar na correção dos gargalos ao funcionamento do sistema (Ferreira, 2010).

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos este componente. No caso do Índice do Componente Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Rotina de Funcionamento:** Examina se o Órgão Central incentiva que representantes das escolas ou creches participem de reuniões ou atividades conjuntas com os órgãos

dedicados à garantia dos direitos da criança e do adolescente no município. Além disso, o Órgão colabora para a proteção integral a crianças e adolescentes, principalmente através do CMDCA e da iniciativa Busca Ativa Escolar;

2. **Implementação:** Verifica se o Órgão Central estabelece um fluxo de informações e demandas entre os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente e apoia a formação continuada dos servidores em temas ligados à garantia de direitos da criança e do adolescente. Além disso, dá orientação às escolas para identificação e acionamento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente em casos de situações de risco e violações de direitos;
3. **Monitoramento:** Verifica se o Órgão Central possui protocolos e monitora a articulação do sistema de garantia de direitos na notificação e atendimento das situações de risco e violações de direitos identificadas nas escolas ou creches. Também monitora as pautas dos conselhos tutelares e de direitos das crianças e adolescentes no município;
4. **Resultados:** Identifica a existência de atividades concretas resultantes da atuação do Órgão Central com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Desta forma, avalia se o Órgão Central contribui, inclusive com recursos, para o fortalecimento da rede, presença e disseminação de protocolos e orientações de atuação, bem como identifica e encaminha crianças e adolescentes em situações de risco e violações de direitos para a atuação da rede, seguindo protocolos bem definidos.

### Questões avaliativas

Quadro 83: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente (4.3B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
Rotina de Funcionamento	1. O Órgão Central participa de reuniões ou atividades conjuntas com outros órgãos dedicados à garantia dos direitos da criança e do adolescente no município.	2
Rotina de Funcionamento	2. Representantes da escola ou creche participam de reuniões ou atividades conjuntas com outros órgãos dedicados à garantia dos direitos da criança e do adolescente no município.	2
Rotina de Funcionamento	3. O Órgão Central aderiu à iniciativa Busca Ativa Escolar e formou uma equipe para a sua implementação.	2
Implementação	4. O Órgão Central possui um fluxo de informações e demandas entre os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.	2
Implementação	5. O Órgão Central garante formação continuada dos professores e demais funcionários da educação e servidores de outros órgãos em temas ligados à garantia de direitos da criança e do adolescente.	3
Implementação	6. O Órgão Central garante formação continuada aos gestores escolares para que conheçam as atribuições, quando e como acionar a rede de proteção à criança.	3
Implementação	7. O Órgão Central possui protocolos bem definidos, que envolvem os demais órgãos de garantia de direitos	3

	de crianças e adolescentes, para intervir diante de situações de risco e violações observadas nas escolas.	
<b>Implementação</b>	8. O Órgão Central orienta às escolas e disponibiliza materiais para identificação e acionamento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente em casos de situações de risco e violações de direitos.	3
<b>Monitoramento</b>	9. O Órgão Central possui protocolos bem definidos para monitorar as notificações e atendimentos das situações de risco e violações de direitos identificadas nas escolas ou creches, em articulação com o sistema de garantia de direitos.	3
<b>Resultado</b>	10. O Órgão Central atua em rede com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente.	4
<b>Resultado</b>	11. O Órgão Central identifica e encaminha os casos com agilidade para as entidades do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, conforme situação e disponibilidade (como Conselho Tutelar, Segurança Pública, Ministério Público etc.).	4
<b>Resultado</b>	12. Informações sobre os órgãos que compõem a rede de proteção à criança e ao adolescente (contatos, previsão legal, procedimentos, protocolos etc.) são conhecidas e estão disponíveis pelo Órgão Central em linguagem acessível.	4
<b>Resultado</b>	13. A relação entre conselhos tutelares e escolas ou creches funciona bem para o atendimento de demandas apresentadas por ambos.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 84: Conceito de qualidade do Componente Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente (4.3B)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central do Município possui uma interação frágil com os órgãos dedicados à garantia dos direitos da criança e do adolescente no município, e não participa de reuniões ou atividades conjuntas. As demais ações que caracterizam um envolvimento ativo e estratégico não são presentes ou estão de forma incipientes.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central participa de reuniões ou atividades conjuntas com outros órgãos dedicados à garantia dos direitos da criança e do adolescente. Também possui um fluxo de informações e demandas entre os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. A rede aderiu à iniciativa Busca Ativa Escolar e formou uma equipe para a sua implementação. No entanto, outras ações mais estruturadas, como a formação sobre o tema para professores ou gestores, não estão presentes ou são realizadas de forma incipiente.

Adequado	Além do que é feito pelos municípios classificados nos níveis anteriores, o Órgão Central possui protocolos bem definidos com as demais instituições de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Essas ações são adotadas pelos profissionais de educação e orientam as escolas, inclusive com materiais, para identificação e acionamento do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente em casos de situações de risco e violações de direitos. Além disso, o Órgão Central monitora essas notificações e atendimentos identificadas nas escolas e creches, em articulação com o sistema de garantia de direitos. Também apoia na formação continuada de gestores escolares, professores, demais funcionários da educação e servidores de outros órgãos em temas ligados à garantia de direitos da criança e do adolescente para que conheçam as atribuições, quando e como acionar a rede de proteção à criança.
Exemplar	Além das características dos municípios alocados aos itens anteriores, nas redes deste nível a relação entre conselhos tutelares, o Órgão Central e escolas ou creches funciona adequadamente, facilitando o atendimento de demandas apresentadas por ambos. O Órgão Central atua em rede com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, identifica e encaminha os casos com agilidade conforme situação e disponibilidade (como Conselho Tutelar, Segurança Pública, Ministério Público etc.). Além disso, informações sobre os órgãos que compõem a rede de proteção à criança e ao adolescente (contatos, previsão legal, procedimentos, protocolos etc.) são conhecidas e estão disponíveis em linguagem acessível.

### Componente 4.3C: Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais

#### *Definição*

Os benefícios das políticas e programas educacionais de um município podem ser amplificados – tanto para crianças em idade escolar, quanto para a sociedade em geral – quando as estratégias de mobilização e comunicação do Órgão Central municipal de educação envolvem não só o público mais próximo das escolas, mas também um conjunto mais amplo de pessoas e organizações presentes no município. A sustentabilidade de políticas e programas se potencializa quando conta com uma sociedade civil fortalecida e mobilizada em prol da educação com qualidade para cada e toda criança e adolescente.

No campo da mobilização, os municípios brasileiros variam bastante em relação ao ecossistema de associações. Há diversas experiências profícuas de relações facilitadas por órgãos centrais municipais de educação entre, por um lado, creches e escolas, e por outro, universidades, museus, indústria, comércio, sindicatos, fundações, organizações não-governamentais, movimento negro, movimento LGBTQ (lésbicas, gay, bissexuais, travestis, transexuais e *queer*), movimentos de

trabalhadores do campo, indígenas e quilombolas, grupos de expressão artística, associações de bairro e igrejas.

No Brasil, por exemplo, movimentos de trabalhadores do campo, indígenas e quilombolas têm construído um acervo crescente de materiais e reflexões sobre currículos e práticas educativas socialmente relevantes (ARROYO, 2015). De forma análoga, o movimento negro produziu um amplo material de debate sobre Educação das Relações Étnico-raciais, sobretudo depois que a lei 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio (BRANDÃO, 2010). É importante que o Órgão Central municipal de educação incorpore as agendas e reflexões desses grupos. Além de envolver os diversos segmentos da sociedade civil na discussão, formulação e monitoramento de políticas educacionais, as secretarias de educação também podem contar com parcerias para o desenvolvimento e implementação de projetos estratégicos. Não se trata de pedir ou aceitar qualquer projeto do terceiro setor. Pelo contrário, o trabalho conjunto exige alinhamento de objetivos e expectativas, incluindo a definição clara de papéis e responsabilidades. É preciso também que a equipe gestora das escolas envolvidas e o Órgão Central tenha processos de construção, formalização e acompanhamento dessas iniciativas, sempre com foco na garantia do direito à proteção e ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes dos territórios. As organizações da sociedade civil no Brasil têm uma longa trajetória de projetos bem-sucedidos em parceria com escolas e redes públicas de ensino, que precisa ser reconhecida e cada vez mais aprimorada (LOMONACO & BRUNZSIAN, 2015; ITAÚ SOCIAL, 2008).

No campo mais específico da comunicação, é importante que as ações do Órgão Central de educação sejam disseminadas em mídias acessíveis à população em geral, e que a gestão mantenha canais de diálogo com as associações da cidade para colaborar na elaboração do desenho e na execução de políticas públicas. A estratégia de comunicação com a sociedade é mais efetiva se a prefeitura e o Órgão Central da educação contam com profissionais qualificados responsáveis por compor mensagens sobre as políticas públicas municipais – compreensíveis para um público amplo, com a menor ambiguidade possível – para serem divulgadas em sites, redes sociais (como as redes mantidas pelos aplicativos WhatsApp, Facebook ou Instagram), canais como o YouTube, além de rádio e televisão. Idealmente, a estratégia de comunicação envolve não apenas a produção de conteúdo, mas também o monitoramento de redes sociais para coletar informações sobre discursos dissonantes, questões colocadas pela população e a antecipação de situações-problema. Essas informações podem contribuir para a avaliação e constante reformulação da estratégia de comunicação (HENRIQUES, 2005).

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos algo. No caso do Índice do Componente Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Existência:** Verifica se o Órgão Central conta com profissionais qualificados responsáveis para atender às solicitações do público e compor mensagens sobre as políticas públicas municipais para divulgação em sites, redes sociais e outros meios de comunicação;
2. **Implementação:** Examina se o Órgão Central desenvolve estratégias de comunicação para mobilizar os cidadãos e as instituições da sociedade civil do município para participar da formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas educacionais;
3. **Monitoramento:** Identifica se o Órgão Central avalia e revisa periodicamente suas estratégias de comunicação e mobilização da comunidade;
4. **Resultado:** Avalia se o Órgão Central é capaz de mobilizar um amplo conjunto de atores e instituições da sociedade civil para a construção de políticas educacionais. Para isso, promove ampla divulgação dos projetos, principalmente os que podem ter a participação da sociedade civil.

### Questões Avaliativas

Quadro 85: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais (4.2C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Existência</b>	1. O Órgão Central conta com profissionais qualificados responsáveis para atender às solicitações do público e compor mensagens sobre as políticas públicas municipais para divulgação sistemática e regular em sites, redes sociais e outros meios de comunicação.	2
<b>Implementação</b>	2. Representantes do Órgão Central organizam eventos e reuniões frequentes para a discussão de políticas públicas educacionais com representantes de organizações da sociedade civil (universidades, museus, empresas, movimentos sociais, sindicatos, associações de bairro e/ou igrejas).	2
<b>Monitoramento</b>	3. O Órgão Central monitora a recepção de suas mensagens em redes sociais e meios de comunicação, e utiliza as informações levantadas para avaliar e reformular suas estratégias de comunicação ou as próprias políticas públicas, quando necessário e após análise técnica.	3
<b>Monitoramento</b>	4. O Órgão Central acompanha os processos de participação previstos nas políticas educacionais, verificando a sua efetividade e revendo seu desenho, quando necessário.	3
<b>Monitoramento</b>	5. O Órgão Central acompanha e, com base nos resultados, adequa procedimentos na execução das parcerias estabelecidas com a sociedade civil para a execução das políticas educacionais.	3
<b>Resultados</b>	6. O Órgão Central publica, pelo menos uma vez por mês, informações detalhadas sobre suas políticas e programas educacionais em sites, meios de comunicação e redes sociais.	3

<b>Resultados</b>	7. O Órgão Central tem capacidade de identificar e buscar o apoio em projetos de colaboração com instituições, movimentos e lideranças da sociedade civil para implementação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais.	4
<b>Resultados</b>	8. O Órgão Central promove ampla divulgação dos projetos, ações e programas que demandam o engajamento da comunidade, como os processos de eleição de diretores, cadastro escolar, atualização de endereços etc.	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 86: Conceito de qualidade do Componente Participação e engajamento da comunidade no desenho e execução de suas políticas e programas (4.3C)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central do município possui uma atuação frágil no que se refere à interlocução e mobilização da sociedade civil. Não há ainda estratégias de comunicação. O Órgão Central não conta com profissionais qualificados responsáveis para atender às solicitações do público e compor mensagens sobre as políticas públicas municipais para divulgação sistemática e regular em sites, redes sociais e outros meios de comunicação.
<b>Básico</b>	Nos municípios deste nível, o Órgão Central conta com profissionais qualificados responsáveis para atender às solicitações do público e compor mensagens sobre as políticas públicas municipais para divulgação sistemática e regular em sites, redes sociais e outros meios de comunicação. Além disso, organiza eventos e reuniões para a discussão de políticas públicas educacionais com representantes da sociedade civil (universidades, museus, empresas, movimentos sociais, sindicatos, associações de bairro ou igrejas).
<b>Adequado</b>	O Órgão Central monitora a recepção de suas mensagens em redes sociais e meios de comunicação, e utiliza as informações levantadas para avaliar e reformular suas estratégias de comunicação ou as próprias políticas públicas, quando necessário e após análise técnica. Além disso, acompanha os processos de participação previstos nas políticas educacionais, verificando a sua efetividade e revendo seu desenho, quando necessário. O Órgão Central acompanha e, se preciso, faz adequação das parcerias estabelecidas com a sociedade civil. Também publica, pelo menos uma vez por mês, informações detalhadas sobre suas políticas e programas educacionais em sites, meios de comunicação e redes sociais.
<b>Exemplar</b>	Além das características anteriores, o Órgão Central classificado neste nível divulga periodicamente informações detalhadas sobre suas políticas e programas, bem como mobiliza um amplo conjunto de instituições, movimentos e lideranças da sociedade civil para a construção de políticas educacionais.

## Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.3: Relações democráticas e intersetoriais no território municipal

O Critério que avalia as relações democráticas e intersetoriais no território municipal é composto por três componentes: Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura; Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente e Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais. Ao todo, como são 3 componentes e cada um deles com 4 níveis, teremos 64 possibilidades de combinações entre os níveis.

Os três componentes receberão o mesmo peso na composição do Critério. Assim, os perfis são classificados de acordo com o seguinte padrão:

1. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente no Nível 1, que representa não atender ao básico estabelecido, o critério será classificado como **“frágil”**;
2. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente classificado no Nível 2, que indica atender o básico esperado, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, caso não tenha sido contemplada na regra anterior;
3. As classificações nos níveis **“adequado”** serão aquelas que apresentem pelo menos um componente no Nível 3 e caso não tenham sido contempladas nas regras anteriores;
4. Será classificado como **“exemplar”**, as Redes Municipais que apresentem os três componentes no Nível 4.

Quadro 87: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 4.3

Número da linha	4.3A - Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura	4.3B - Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente	4.3C - Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Frágil	Adequado	Frágil
4	Frágil	Frágil	Exemplar	Frágil
5	Frágil	Básico	Frágil	Frágil
6	Frágil	Básico	Básico	Frágil
7	Frágil	Básico	Adequado	Frágil
8	Frágil	Básico	Exemplar	Frágil
9	Frágil	Adequado	Frágil	Frágil
10	Frágil	Adequado	Básico	Frágil
11	Frágil	Adequado	Adequado	Frágil
12	Frágil	Adequado	Exemplar	Frágil
13	Frágil	Exemplar	Frágil	Frágil
14	Frágil	Exemplar	Básico	Frágil
15	Frágil	Exemplar	Adequado	Frágil
16	Frágil	Exemplar	Exemplar	Frágil
17	Básico	Frágil	Frágil	Frágil
18	Básico	Frágil	Básico	Frágil



19	Básico	Frágil	Adequado	Frágil
20	Básico	Frágil	Exemplar	Frágil
21	Básico	Básico	Frágil	Frágil
22	Básico	Básico	Básico	Básico
23	Básico	Básico	Adequado	Básico
24	Básico	Básico	Exemplar	Básico
25	Básico	Adequado	Frágil	Frágil
26	Básico	Adequado	Básico	Básico
27	Básico	Adequado	Adequado	Básico
28	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
29	Básico	Exemplar	Frágil	Frágil
30	Básico	Exemplar	Básico	Básico
31	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
32	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
33	Adequado	Frágil	Frágil	Frágil
34	Adequado	Frágil	Básico	Frágil
35	Adequado	Frágil	Adequado	Frágil
36	Adequado	Frágil	Exemplar	Frágil
37	Adequado	Básico	Frágil	Frágil
38	Adequado	Básico	Básico	Básico
39	Adequado	Básico	Adequado	Básico
40	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
41	Adequado	Adequado	Frágil	Frágil
42	Adequado	Adequado	Básico	Básico
43	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
44	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
45	Adequado	Exemplar	Frágil	Frágil
46	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
47	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
48	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado
49	Exemplar	Frágil	Frágil	Frágil
50	Exemplar	Frágil	Básico	Frágil
51	Exemplar	Frágil	Adequado	Frágil
52	Exemplar	Frágil	Exemplar	Frágil
53	Exemplar	Básico	Frágil	Frágil
54	Exemplar	Básico	Básico	Básico
55	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
56	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
57	Exemplar	Adequado	Frágil	Frágil
58	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
59	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
60	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado
61	Exemplar	Exemplar	Frágil	Frágil
62	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
63	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado
64	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 88: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações democráticas e intersetoriais no território municipal (4.3)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central encontra-se em estágio incipiente, isto é, apresenta relações esporádicas ou inexistentes com outras pastas da prefeitura ou com a rede de proteção à criança e ao adolescente. Também possui uma atuação frágil na interlocução e mobilização da sociedade civil no desenho e execução de suas políticas e programas.
<b>Básico</b>	A Rede Municipal de Educação apresenta pelo menos uma das relações democráticas e intersetoriais no território municipal classificada no Nível 2, nível básico. Isso indica que existe alguma relação predominantemente informal ou pontual, mas não há planos de ação conjuntos e outras ações de implementação ou monitoramento que não alcançaram sua execução adequada.
<b>Adequado</b>	A Rede Municipal de Educação está se consolidando no que se refere às relações democráticas e intersetoriais com outras pastas da prefeitura, com a rede de proteção à criança e ao adolescente e com o envolvimento da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais. As ações dos três componentes são bem implementadas e monitoradas e existem planos de ação em conjunto baseado em diagnósticos. No entanto, ainda precisa avançar no alcance dos resultados esperados, na avaliação ou na comunicação.
<b>Exemplar</b>	A Rede Municipal de Educação encontra-se completamente consolidada no conjunto de ações de relações democráticas e intersetoriais no território municipal. Os três componentes estão totalmente desenvolvidos na rede. Há, portanto, grande articulação entre as pastas da prefeitura, com lideranças políticas para promover a sustentabilidade de ações e políticas educacionais e ainda um sistema consolidado e colaborativo de proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

## Critério 4.4: Relações de colaboração com outras secretarias e com o Ministério da Educação

A maioria dos municípios brasileiros e alguns estados têm condições técnicas e financeiras extremamente frágeis para a implementação de políticas educacionais. Essa fragilidade é agravada pela superposição das políticas educacionais de municípios, estados e União. Não é incomum, por exemplo, que municípios e estados disputem alunos, já que o financiamento das Redes Municipais de Educação depende da quantidade de matrículas. Naturalmente, a falta de articulação e a eventual competição entre diferentes entes do poder público são prejudiciais para a garantia do direito à educação. As políticas educacionais são fortalecidas quando problemas que atingem vários municípios são enfrentados coletivamente, com soluções tecnológicas e burocráticas comuns.

A colaboração entre entes da federação brasileira na política educacional é dificultada pela ausência de um Sistema Nacional de Educação. Ao contrário de políticas como as de Saúde, Assistência Social e Resíduos Sólidos, as políticas para a Educação não são geridas a partir de um sistema hierárquico, com regras vinculantes e responsabilidades distintas definidas para cada ente da federação. A instituição de um Sistema Nacional de Educação está prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, mas não foi regulamentada.

Na Constituição Federal, o artigo 23 estabelece que o acesso à educação é uma competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e prevê que leis complementares deverão fixar normas de cooperação entre eles. De forma complementar, o artigo 211 da Carta Magna estabelece que os entes da federação deverão organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 1990). As leis complementares que deveriam regulamentar o Artigo 23, entretanto, nunca foram aprovadas, e, portanto, a forma colaborativa de organização dos sistemas prevista no artigo 211 não encontra bases legais. Municípios, estados e União são igualmente autônomos em relação a suas políticas educacionais, sem qualquer tipo de subordinação.

A inexistência de um arcabouço legal que defina regras para a cooperação federativa na educação não dirime a importância da construção de relações colaborativas voluntárias. A fragilidade técnica e financeira da maioria dos municípios faz com que o papel supletivo da União com os estados e municípios, e dos estados com seus municípios, seja, na realidade, essencial. Há uma série de demandas que também podem ser objeto de colaboração entre municípios, tais como o planejamento estratégico, a disseminação de boas práticas, o desenvolvimento de sistemas informatizados e mecanismos de ligação administrativa com creches e escolas, o acompanhamento de indicadores educacionais, a implantação de currículos comuns, a organização de atividades de formação continuada para gestores e professores, a busca de financiamento e o desenvolvimento de instrumentos de transparência e controle social (ABRÚCIO & RAMOS, 2012). Diante disso, a rubrica coloca como critério de qualidade da Rede Municipal de Educação ou do Sistema Municipal de Ensino a existência de relações colaborativas com cada esfera de governo.

## Componente 4.4A: Relações Colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação

### *Definição*

Os municípios, como entes federados, possuem autonomia para desenvolver políticas públicas de forma isolada ou associar-se a outros entes para desenvolver iniciativas em território estadual ou regional, ampliando seu campo de atuação. A associação de um grupo de municípios com proximidade geográfica e características sociais e econômicas semelhantes para trocar experiências e solucionar conjuntamente dificuldades na área da educação tem sido promovida como uma estratégia necessária para um país tão heterogêneo como o Brasil. A colaboração entre Secretarias pode ser feita com ações construídas no território, com acordos construídos caso a caso, que estabeleçam mecanismos de tomada de decisão, financiamento, prestação de contas, sustentabilidade e controle social. Não há um único modelo para a institucionalização das relações colaborativas. Há experiências consolidadas em consórcios administrativos, Consórcios Públicos Multifinalitários, Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), entidades nacionais como a Confederação Nacional de Municípios e a Frente Nacional de Prefeitos, territórios etnoeducacionais e outros instrumentos. No entanto, a promoção de relações colaborativas independe de sua institucionalização.

São muitas as áreas em que a colaboração entre os municípios seria proveitosa na promoção da garantia do direito à educação, como sintetiza Batista (2011):

- Elaboração de concursos e contratação de professores, organização de Planos de Cargos, Carreiras e Salários;
- Cooperação para reformas, construções e adequações das escolas;
- Formação continuada de professores, oferta de atividades no contraturno;
- Implantação dos Sistemas Municipais e Regional de transporte de alunos;
- Desenvolvimento de sistemas de avaliação acerca da qualidade do ensino;
- Formulação de proposta pedagógica regional, sistemas de avaliação, material pedagógico, capacitação de professores, intercâmbio escolar;
- Compras de alimentos e produção de merenda escolar, material escolar, uniformes, equipamentos;
- Projetos, construção e manutenção de prédios escolares de forma a criar uma identidade espacial na região;
- Desenvolvimento de atividades complementares à educação, ligadas à cultura, lazer e esporte;
- Qualificação profissional e Ensino médio profissionalizante;
- Capacitação dos gestores públicos e profissionais da Educação (BATISTA, 2011, P. 93).

A colaboração nessas áreas pode ajudar na garantia do direito à educação. Por exemplo, um currículo comum para uma região onde as famílias transitam diariamente entre municípios, por

razões de empregabilidade, traria benefícios tanto para aos alunos, como para os professores, minimizando as diferenças entre as Rede Municipal de Educação da região e facilitando a inserção dos estudantes nas suas escolas.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos algo. No caso do Índice do Componente Relações colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Existência:** Investiga se o Órgão Central participa de associações com outros municípios e se há projetos comuns entre eles, e se as atividades existentes de colaboração são articuladas no nível institucional adequado;
2. **Implementação:** O Órgão Central promove ações articuladas e coordenadas com outros municípios de seu território para fortalecer a força política regional. Também favorece a troca de experiências e desenvolve projetos comuns com outros municípios sobre questões da gestão educacional, infraestrutura, recursos humanos, merenda escolar, transporte escolar. As interações são formalizadas em colaborações, estruturadas em acordos ou projetos comuns;
3. **Resultados:** Averigua o impacto de atividades de colaboração dos municípios em diversos aspectos, como promoção de proposta pedagógica regional, logística de atendimento de alunos da região, questões relacionadas à gestão de pessoas, formações continuadas, desenvolvimento de atividades ligadas à cultura, lazer e esporte e produção de merenda escolar.

### *Questões avaliativas*

Quadro 89: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Relações colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação (4.4A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
<b>Existência</b>	1. O Órgão Central interage com outros municípios e suas redes de ensino para a colaboração em objetivos comuns.	1
<b>Existência</b>	2. O Órgão Central participa de associações com outros municípios.	2
<b>Existência</b>	3. As atividades existentes de colaboração entre municípios são articuladas no nível operacional (área técnica) com conhecimento do gestor.	2
<b>Implementação</b>	4. O Órgão Central viabiliza troca de experiências com outros municípios sobre questões da gestão educacional.	2
<b>Implementação</b>	5. As interações são formalizadas em colaborações, estruturadas em acordos ou projetos comuns.	3
<b>Implementação</b>	6. O Órgão Central promove ações articuladas e coordenadas com os demais municípios de seu território para fortalecer a relação de igualdade na relação com as esferas estadual e federal (força política).	3

<b>Resultado</b>	8. A colaboração com os municípios viabiliza a promoção e desenvolvimento de atividades ligadas à cultura, lazer e esporte.	3
<b>Resultado</b>	9. A colaboração com os municípios viabiliza a realização de uma proposta pedagógica regional (como planejamento de oferta de atividades no contraturno, sistemas de avaliação, material pedagógico, intercâmbio de professores etc.).	4
<b>Resultado</b>	10. A colaboração com os municípios apoia a logística de atendimento de alunos da região (como alunos de um município sendo atendidos por escola ou creche de outro município por questões de localização ou outras inviabilidades).	4
<b>Resultado</b>	11. A colaboração com os municípios apoia questões relacionadas à gestão de pessoas (como contratação, elaboração de concursos, elaboração de plano de cargos, carreiras, definição de salários etc.).	4
<b>Resultado</b>	12. A colaboração com os municípios apoia a regionalização de ações relacionadas à infraestrutura, suprimentos e outras atividades meio (como construção e manutenção de prédios escolares, transporte de alunos, compras de alimentos e produção de merenda escolar, material escolar, uniformes, equipamentos etc.).	4

### *Conceito Avaliativo*

Quadro 90: Conceito de qualidade do Componente Relações colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação (4.4A)

Conceito de Qualidade	Descrição
<b>Frágil</b>	O Órgão Central do Município avaliado neste nível possui uma interação com outros municípios para a colaboração em objetivos comuns. No entanto, é uma relação frágil e não formalizada em acordos ou projetos comuns. Outras ações que caracterizariam uma interação madura e estratégica são incipientes.
<b>Básico</b>	Os municípios deste nível participam de associações regionais e o Órgão Central viabiliza a troca de experiências sobre questões da gestão educacional. As atividades existentes de colaboração entre municípios são articuladas no nível operacional (área técnica) com conhecimento do gestor. No entanto, as interações não são formalizadas e não focam em ações estratégicas.
<b>Adequado</b>	Além do que é feito pelos municípios classificados no nível anterior, o Órgão Central tem suas interações com outros municípios formalizadas em acordos ou projetos comuns. Com a colaboração, busca não só a ajuda mútua em projetos educacionais, mas também potencializar a força política dos municípios.
<b>Exemplar</b>	Os municípios que estão alocados neste nível realizam as atividades citadas nos itens anteriores. Além disso, a colaboração tem impacto na implementação de uma proposta pedagógica regional, na logística de

	atendimento de alunos da região, na gestão de pessoas e na regionalização de ações relacionadas à infraestrutura, suprimentos e outras atividades meio. Alguns exemplos são: construção e manutenção de prédios escolares, transporte de alunos, compras de alimentos e produção de merenda escolar, material escolar, uniformes e equipamentos etc.).
--	--

## Componente 4.4B: Relações Colaborativas com a Secretaria Estadual de Educação

### *Definição*

A constituição de 1988 transformou os municípios em entes federados (BRASIL, 1988). Esta inovação legal foi consequência e resultado de um amplo movimento de descentralização no Brasil. Com a Constituição Federal de 1988, foi facultado aos Municípios o direito de emitir normas e de estabelecer políticas, tal como as demais esferas políticas de poder executivo (União, Estados e Distrito Federal). Na educação, entretanto, foi com a criação do Fundef que a municipalização ganhou força (BRASIL, 1996). A partir desse Fundo, depois substituído pelo Fundeb, o número de matrículas de crianças e adolescentes no ensino fundamental passou a ser um dos principais fatores determinantes da quantidade de recursos para a educação recebidos pelos municípios. Como consequência, ainda que com muitas especificidades regionais, o ensino fundamental, que era basicamente estadual, tornou-se mais municipalizado. O movimento de municipalização na educação foi também impulsionado na LDB de 1996, ao definir como competência dos municípios a instituição de seus próprios sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A municipalização da educação traz, potencialmente, muito benefícios: favorece a comunicação entre os atores sociais responsáveis pela educação, cria maior articulação entre prefeitura, comunidade e escola, facilita a participação dos pais e da comunidade na fiscalização do uso dos recursos e em atividades do projeto pedagógico. Há alguns municípios que, seja por uso de recursos próprios, seja por iniciativa de gestão pedagógica efetiva, têm resultados excelentes. Os melhores resultados do país nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estão em Redes Municipais de Educação. No entanto, a maioria dos municípios ficaram assoberbados com as responsabilidades de oferecimento da educação infantil e de ensino fundamental, para as quais não estavam suficientemente preparados. Em média, o ensino fundamental, visto pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é melhor nas escolas estaduais do que nas municipais<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> De acordo com os resultados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Saeb 2017, a proficiência média dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental em Leitura é de 217,62 nas escolas estaduais e 207,14 em escolas municipais. A mesma medida favorece os estabelecimentos estaduais de ensino face aos municipais no que tange ao desempenho em Matemática no mesmo 5º ano (227 entre as estaduais e 216,58 entre as municipais) e à Matemática e Leitura no 9º ano: em Matemática a média de 254,32 das escolas estaduais excede em 6,02 pontos as escolas municipais, enquanto na prova de leitura essa diferença é de 6,22 pontos (Inep, 2018).

A Constituição Federal de 1988 também determina que os estados tenham responsabilidade supletiva, técnica e financeira com seus municípios. É essencial que a colaboração institucional entre os municípios e os estados ocorra na organização da matrícula, calendário, transporte e outras questões logísticas. As soluções pedagógicas, tais como a formação continuada de professores e o desenvolvimento de um sistema comum de avaliação externa, também têm o potencial de se beneficiarem da colaboração com os estados.

Alguns estados brasileiros desenvolveram experiências positivas de colaboração com os municípios na política educacional. Por exemplo, no Ceará, a distribuição dos recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) com base em resultados educacionais criou muitas formas de colaboração. Em São Paulo, a colaboração com municípios foi facilitada pelo Decreto n.º 40.673, que instituiu o Programa de Ação e Parceria Educacional Estado-Município (SÃO PAULO, 1996). De forma geral, entretanto, a colaboração entre municípios e estados ainda é incipiente.

Este componente estabelece que boas relações de colaboração com o Estado e o uso das oportunidades oferecidas pela parceria são características de qualidade.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos algo. No caso do Índice do Componente Relações colaborativas com a Secretaria Estadual de Educação, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Existência:** Investiga se o Órgão Central realiza alguma interação com a Secretaria Estadual (Órgão Central ou Regional) de Educação e se essa interação se concretiza em projetos comuns;
2. **Implementação:** Avalia se essas ações colaborativas acontecem na prática. Para tanto, investiga se a interação entre municípios ocorre apenas na gestão ou se é algo mais sistêmico, permitindo que articulações sejam realizadas também em nível operacional, entre equipes. Além disso, busca informações se essas relações beneficiam várias áreas do Órgão Central;
3. **Resultados:** Esse aspecto investiga se a colaboração entre o Órgão Central do município e a Secretaria Estadual (Órgão Central ou Regional) promove otimização de recursos (com cessão de espaços, pessoal ou demais possibilidades), replica para a Rede Municipal de Educação projetos exitosos e aproveita outras oportunidades promovidas pela Secretaria Estadual (Órgão Central ou Regional) de Educação. Ademais, investiga se estabelecem ações integradas para a oferta de ensino, tais como criação de um sistema único de oferta de vagas, um calendário e um transporte escolar comum. Por fim, avalia se as Redes Municipais de Educação são integradas a ponto de monitorarem e avaliarem os planos municipal e estadual de maneira conjunta e de promoverem a otimização de recursos entre as esferas.

### *Questões avaliativas*



Para medir os aspectos avaliativos, são utilizadas dez variáveis que informam sobre pontos específicos de práticas do Órgão Central, ou seja, traduzem as evidências concretas da qualidade dos instrumentos do Órgão Central para melhoria das relações colaborativas com a Secretaria Estadual de Educação. Tais variáveis são obtidas por meio de levantamento e análise de dados primários (entrevistas qualitativas com atores-chave da rede de educação). As questões que concretizam cada aspecto avaliativo estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 91: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Relações Colaborativas com Secretaria Estadual de Educação (4.4B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Aspectos avaliativos	Questões avaliativas	Ordem
Existência	1. A Secretaria Municipal e a Secretaria Estadual de Educação colaboram de maneira informal e em ações pontuais.	1
Existência	2. A Secretaria Municipal possui relações colaborativas formalizadas com a Secretaria Estadual de Educação em um acordo ou projeto comum.	2
Implementação	3. As atividades de intercâmbio com a Secretaria Estadual (Órgão Central ou Regional) de Educação são articuladas no nível operacional (área técnica) com conhecimento do gestor.	2
Implementação	4. As atividades conjuntas desenvolvidas com a Secretaria Estadual de Educação envolvem e beneficiam diversas áreas do Órgão Central.	3
Resultados	5. A Secretaria Municipal se mobiliza e se organiza para aproveitar as oportunidades oferecidas pela Secretaria Estadual, por exemplo, com a realização de avaliações externas, formações continuadas conjuntas etc.	3
Resultados	6. A Rede Municipal de Educação está organizada com um sistema único de oferta de vagas (por exemplo, crianças são alocadas à escola mais próxima - estadual ou municipal - sem competição por estudantes), evitando duplicidade de esforços na oferta de vagas e serviços educacionais (responsabilidades claramente estabelecidas).	3
Resultados	7. O calendário escolar das Redes Municipal e Estadual no município é integrado.	3
Resultados	8. O transporte escolar dos alunos das Redes Municipal e Estadual no município é integrado.	3
Resultados	9. A colaboração entre a Secretaria Municipal e a Secretaria Estadual viabiliza ações integradas para a oferta educacional, com foco nas metas dos planos de educação.	4
Resultados	10. As Secretarias Municipal e Estadual monitoram e avaliam os planos municipal e estadual de maneira conjunta.	4
Resultados	11. A colaboração entre a Secretaria Municipal e Estadual promove otimização de recursos técnicos e financeiros, com	4

	cessão de espaços, pessoal etc., sem prejuízo para uma das partes.	
--	--	--

Quadro 92: Conceito de qualidade do Componente Relações Colaborativas com Secretaria Estadual de Educação (4.4B)

*Conceito Avaliativo*

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	A Secretaria Municipal possui uma colaboração frágil com a Secretaria Estadual de Educação. As interações são informais, ocorrem ações somente pontuais e não de maneira estratégica.
Básico	Nos municípios deste nível, a Secretaria Municipal possui relações colaborativas formalizadas com a Secretaria Estadual de Educação em um acordo ou projeto comum. As atividades de intercâmbio com a Secretaria Estadual de Educação são articuladas no nível operacional (área técnica) com conhecimento do gestor. As demais ações que caracterizam uma relação madura e estratégica são ainda incipientes.
Adequado	Além das características dos municípios que estão alocados nos itens anteriores, nos municípios alocados neste nível a Secretaria Municipal se mobiliza e se organiza para aproveitar as oportunidades oferecidas pela Secretaria Estadual e as atividades envolvem e beneficiam diversas áreas. Como resultado, a Rede Municipal de Educação está organizada com um sistema único de oferta de vagas, apresenta calendário e transporte escolar integrados com a rede estadual.
Exemplar	Além das características dos níveis anteriores, neste item a colaboração entre a Secretaria Municipal e Estadual viabiliza ações integradas para a oferta de ensino, as equipes monitoram e avaliam os planos municipal e estadual de maneira conjunta e promovem a otimização de recursos técnicos e financeiros entre as esferas.

## Componente 4.4C: Relações Colaborativas com o Ministério da Educação

*Definição*

Relações colaborativas entre Secretarias Municipais de Educação e o Ministério da Educação (MEC) são importantes tanto para os municípios, que precisam do apoio financeiro e técnico da União, quanto para o MEC, já que as políticas nacionais de educação só se concretizam se são implementadas pelos municípios.

A ausência de um Sistema Nacional de Educação, com regras vinculantes para a relação entre União e municípios, fragiliza o papel da União na coordenação nacional dos diferentes sistemas de

ensino. Ainda assim, o MEC tem a obrigação legal de buscar a redução das desigualdades educacionais brasileiras a partir de sua ação supletiva e redistributiva. A lei nº 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação no Brasil, em seu artigo 75, estabelece que a ação redistributiva da União e dos estados visa “corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”(BRASIL, 1996).

As políticas federais de apoio e transferência de recursos financeiros a estados e municípios são geridas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do MEC responsável pela formulação de políticas e por efetuar transferências financeiras e de outros recursos a governos, instituições ou pessoas.

O FNDE tem muitos programas de apoio, alguns de transferência automática, enquanto outros exigem a submissão de projetos por parte dos órgãos centrais dos municípios. Entre as principais ações orientadas para apoiar os municípios brasileiros na oferta de educação básica com qualidade, destacam-se exemplos: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Programas do Livro, Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), entre outros. A maior parte dos recursos para a educação que os municípios acessam são distribuídos a partir desses programas. Portanto, é fundamental que o gestor municipal e sua equipe dominem as informações necessárias sobre as formas de participação, prazos, limitações quanto ao uso do recurso, ferramentas de controle social e meios de construir a prestação de contas. Dentre tantos programas, o PAR tem uma importância especial. Para a solicitação dos recursos, cada município deve elaborar um diagnóstico e explicitar o planejamento da educação em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e de avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. Com essas informações, o governo federal apoia as ações educacionais propostas pelos municipais, com assistência técnica e investimentos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

A aptidão dos municípios para acessar e executar os programas federais para suas políticas educacionais, em particular através do PAR, é uma evidência da qualidade do sistema municipal.

### *Aspectos Avaliativos*

Os aspectos avaliativos informam sob quais referências avaliaremos algo. No caso do Índice do Componente Relações Colaborativas com o Ministério da Educação, é necessário qualificar os seguintes pontos:

1. **Existência:** Investiga se o Órgão Central do município tem conhecimento dos diversos programas federais disponíveis e não tem impedimentos para acessar programas do MEC, recebe alguma colaboração técnica ou financeira do governo federal e desenvolveu a capacidade de sua equipe técnica para preparar os projetos necessários para a solicitação de recursos junto ao MEC, FNDE ou outros organismos federais;
2. **Implementação:** Avalia se há engajamento do Órgão Central na apresentação de propostas ao governo federal para implementação em seu município, assumindo um

papel de protagonismo na relação que, legalmente, sugere horizontalidade. Também verifica se implementa projetos e programas de colaboração com o MEC, fazendo as devidas adaptações à realidade regional;

3. **Prestação de Contas:** Capta se o Órgão Central presta contas dos recursos oriundos da colaboração com o governo federal e se essa prestação de contas se encontra disponível em formato e linguagem acessíveis ao público.

### Questões avaliativas

Quadro 93: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Relações Colaborativas com o Ministério da Educação (4.4C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade

Questões avaliativas		Ordem
Aspectos avaliativos		
Existência	1. A Secretaria Municipal tem conhecimento dos programas federais existentes.	1
Existência	2. A Secretaria Municipal recebe alguma colaboração técnica ou financeira do governo federal (MEC).	1
Existência	3. A Secretaria Municipal utiliza os programas federais disponíveis.	2
Existência	4. A Secretaria Municipal encontra-se sem impedimentos para acessar programas do MEC (prestação de contas em dia, por exemplo).	2
Existência	5. A Secretaria Municipal desenvolve a capacidade de sua equipe técnica para preparar os projetos necessários para a solicitação de recursos junto ao MEC, FNDE ou outros organismos federais.	3
Implementação	6. A Secretaria Municipal é propositiva para apresentar ao governo federal (individualmente ou de maneira coletiva) algum projeto inovador de colaboração, assumindo assim um papel de protagonismo na relação com a União.	3
Implementação	7. A Secretaria Municipal implementa os projetos e programas de colaboração com o MEC, fazendo as devidas adaptações à realidade regional.	4
Prestação de Contas	8. A Secretaria Municipal e os Conselhos de Controle Social prestam contas da aplicação dos recursos oriundos da colaboração com o governo federal.	3
Prestação de Contas	9. A Secretaria Municipal ou a prefeitura divulga a prestação de contas dos recursos oriundos da colaboração com o governo federal em formato e linguagem acessíveis ao público.	4

Quadro 94: Conceito de qualidade do Componente Relações Colaborativas com o Ministério da Educação (4.4C)

Conceito de Qualidade	Descrição
Frágil	A Secretaria Municipal conhece apenas superficialmente os diversos programas federais disponíveis, embora receba alguma colaboração técnica ou financeira do Governo Federal (MEC). As ações que caracterizam uma relação regular com o Governo federal são incipientes.
Básico	Nos municípios deste nível, a Secretaria Municipal utiliza os programas federais disponíveis pois encontra-se sem impedimentos para esse acesso (prestação de contas em dia, por exemplo). As demais ações, como o desenvolvimento de capacidade da equipe para propor projetos e ou serem propositivos e inovadores, não é fomentada.
Adequado	Nos municípios deste nível, a Secretaria Municipal desenvolve a capacidade de sua equipe técnica para preparar os projetos necessários para a solicitação de recursos junto ao MEC, FNDE ou outros organismos federais. É propositiva para apresentar projetos inovadores ao governo federal, assumindo assim um papel de protagonismo. Além disso presta contas junto com os Conselhos Sociais da aplicação dos recursos oriundos da colaboração com a União.
Exemplar	Além das características dos municípios alocados nos outros níveis, a Secretaria Municipal implementa os projetos e programas de colaboração com o MEC, fazendo as devidas adaptações à realidade regional. Além disso, divulga os documentos de prestação de contas em formato e linguagem acessíveis ao público.

#### Definição de Qualidade do Índice do Critério 4.4: Relações de colaboração com outras secretarias e com o Ministério da Educação

O Critério Relações de colaboração com outras secretarias e com o Ministério da Educação é composto por três componentes: Relações Colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação, Relações Colaborativas com a Secretaria de Estado de Educação e Relações Colaborativas com o Ministério da Educação. Ao todo, como são 3 componentes e cada um deles com 4 níveis, teremos 64 possibilidades de combinações entre os níveis dos 3 componentes.

Os três componentes receberão o mesmo peso na composição do Critério. Assim, os perfis são classificados de acordo com o seguinte padrão:

1. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente no Nível 1, que representa não atender ao básico estabelecido, o critério será classificado como “frágil”;

2. Caso a combinação de níveis apresente ao menos um componente classificado no Nível 2, que indica atender o básico esperado, a Rede Municipal de Educação será classificada como **“básico”**, caso não tenha sido contemplada na regra anterior;
3. As classificações nos níveis **“adequado”** serão aquelas que apresentem pelo menos um componente no Nível 3 e caso não tenham sido contempladas nas regras anteriores;
4. Será classificado como **“exemplar”**, as Redes Municipais que apresentem os três componentes no Nível 4.

Quadro 95: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 4.4

Número da Linha	4.4A - Relações Colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação	4.4B - Relações colaborativas com a Secretaria Estadual de Educação	4.4C - Relações Colaborativas com o Ministério da Educação	Nível da rubrica
1	Frágil	Frágil	Frágil	Frágil
2	Frágil	Frágil	Básico	Frágil
3	Frágil	Básico	Frágil	Frágil
4	Frágil	Frágil	Adequado	Frágil
5	Frágil	Adequado	Frágil	Frágil
6	Frágil	Frágil	Exemplar	Frágil
7	Frágil	Exemplar	Frágil	Frágil
8	Frágil	Básico	Básico	Frágil
9	Frágil	Básico	Adequado	Frágil
10	Frágil	Adequado	Básico	Frágil
11	Frágil	Básico	Exemplar	Frágil
12	Frágil	Exemplar	Básico	Frágil
13	Frágil	Adequado	Adequado	Frágil
14	Frágil	Adequado	Exemplar	Frágil
15	Frágil	Exemplar	Adequado	Frágil
16	Frágil	Exemplar	Exemplar	Frágil
17	Básico	Frágil	Frágil	Frágil
18	Básico	Frágil	Básico	Frágil
19	Básico	Básico	Frágil	Frágil
20	Básico	Frágil	Adequado	Frágil
21	Básico	Adequado	Frágil	Frágil
22	Básico	Frágil	Exemplar	Frágil
23	Básico	Exemplar	Frágil	Frágil
24	Básico	Básico	Básico	Básico
25	Básico	Básico	Adequado	Básico
26	Básico	Adequado	Básico	Básico
27	Básico	Básico	Exemplar	Básico
28	Básico	Exemplar	Básico	Básico
29	Básico	Adequado	Adequado	Básico
30	Básico	Adequado	Exemplar	Básico
31	Básico	Exemplar	Adequado	Básico
32	Básico	Exemplar	Exemplar	Básico
33	Adequado	Frágil	Frágil	Frágil
34	Adequado	Frágil	Básico	Frágil

35	Adequado	Básico	Frágil	Frágil
36	Adequado	Frágil	Adequado	Frágil
37	Adequado	Adequado	Frágil	Frágil
38	Adequado	Frágil	Exemplar	Frágil
39	Adequado	Exemplar	Frágil	Frágil
40	Adequado	Básico	Básico	Básico
41	Adequado	Básico	Adequado	Básico
42	Adequado	Adequado	Básico	Básico
43	Adequado	Básico	Exemplar	Básico
44	Adequado	Exemplar	Básico	Básico
45	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado
46	Adequado	Adequado	Exemplar	Adequado
47	Adequado	Exemplar	Adequado	Adequado
48	Adequado	Exemplar	Exemplar	Adequado
49	Exemplar	Frágil	Frágil	Frágil
50	Exemplar	Frágil	Básico	Frágil
51	Exemplar	Básico	Frágil	Frágil
52	Exemplar	Frágil	Adequado	Frágil
53	Exemplar	Adequado	Frágil	Frágil
54	Exemplar	Frágil	Exemplar	Frágil
55	Exemplar	Exemplar	Frágil	Frágil
56	Exemplar	Básico	Básico	Básico
57	Exemplar	Básico	Adequado	Básico
58	Exemplar	Adequado	Básico	Básico
59	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico
60	Exemplar	Exemplar	Básico	Básico
61	Exemplar	Adequado	Adequado	Adequado
62	Exemplar	Adequado	Exemplar	Adequado
63	Exemplar	Exemplar	Adequado	Adequado
64	Exemplar	Exemplar	Exemplar	Exemplar

Uma vez realizada a classificação, é possível interpretar os níveis da rubrica. As descrições encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 96: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações de colaboração com outras secretarias e com o Ministério da Educação (4.4)

Nível da rubrica	Descrição
<b>Frágil</b>	A Rede Municipal de Educação apresenta pelo menos uma das relações com Secretarias de Educação de outros municípios, com a Secretaria de Estado de Educação ou com o Ministério da Educação em estágio incipiente, ou seja, as interações estabelecidas pelo Órgão Central com algum desses entes são esporádicas ou inexistentes.

<b>Básico</b>	A Rede Municipal de Educação apresenta pelo menos uma das relações com entes federados no Nível 2, o que indica a existência de interações, mas ainda sem alcançar o nível de implementação desejável.
<b>Adequado</b>	A Rede Municipal de Educação está se consolidando no que se refere às colaborações e cooperações com entes federados. Os componentes se localizam apenas em níveis 3 e 4, o que indica que existe relação formalizada e implementada. Além disso, demonstra que a rede apresenta dinamismo na busca de ações conjuntas, trata de assuntos de outras áreas (além da pedagógica) e que as suas interações ocorrem tanto em nível gerencial quanto operacional. Contudo, ainda não conseguiu alcançar todos os resultados esperados para a colaboração.
<b>Exemplar</b>	A Rede Municipal de Educação encontra-se completamente consolidada no conjunto de ações relacionadas às colaborações com entes federados. Além de todos os benefícios indicados no nível anterior, as relações estabelecidas são avaliadas pelo Órgão Central como produtivas e importantes para melhoria da educação. Adicionalmente, as informações sobre a prestação de contas relacionadas a essas ações estão em linguagem e locais acessíveis à população.

### Apêndice Técnico

Os dados coletados devem ser sistematizados para as análises estatísticas que serão feitas para a atribuição dos conceitos. Este apêndice trata dessas análises e da estrutura dos respectivos bancos de dados.

#### Arquivos

Os dados coletados para a produção dos conceitos avaliativos são estruturados para as análises necessárias em três arquivos: Questões, Respondentes e Respostas.

O arquivo de **Questões** apresenta o enunciado de cada pergunta, incluída nos diferentes instrumentos, indexando-as por um número identificador de seis algarismos. A cada dois algarismos estão refletidos o componente, o critério e a dimensão de cada questão.

Quadro 97: Atributos do Arquivo de Questões

#	Atributo	Rótulo
1	ID_Questão	Número que identifica cada questão.
2	Aspecto_Avaliativo	
3	Componente	
4	Critério	
5	Dimensão	
6	Peso	Peso da questão em cada aspecto avaliativo.
6	Enunciado_questão	Texto que descreve a referida questão.

O arquivo de **Respondentes** define, dentro de cada município, o número de atores que respondem os diferentes questionários. A primeira coluna indica o município cuja secretaria de educação está



sendo avaliada. A segunda é uma sequência, dentro de cada município, que indexa os respondentes. Isso porque haverá, em várias situações, mais de um respondente pertencente à mesma posição institucional. A terceira coluna indica a posição institucional do respondente. Este arquivo é construído com base em documento auxiliar que define o número de atores em cada categoria e município.

Quadro 98: Atributos do Arquivo de Respondentes

#	Atributo	Descrição
1	Município	
2	ID_Respondente	Valor que identifica o respondente como único na tabela.
3	ID_Função	Valor que indica a relação entre o respondente e sua função institucional dentro da Rede.
4	Repetição_respondente	Valor que indexa cada respondente em cada função.

O arquivo de **Respostas** especifica as perguntas atribuídas a cada respondente e a respectiva resposta. É um arquivo grande, pois conterá uma linha para cada pergunta de cada respondente.

Quadro 99: Atributos do Arquivo de Respostas

#	Atributo	Rótulo
1	ID_Respondente	Identificador do Respondente.
2	ID_Questão	Identificador da Questão.
3	ID_Municipio	Código do município de atuação do respondente.
5	Ator_principal	Valor que indica se o respondente, de uma determinada questão, é a principal fonte da informação ou não.
6	ID_Alternativa	Resposta dada pelo respondente à referida questão a ele exposta.

### Metodologia para atribuição de conceitos

O processo de análise dos dados visa atribuir um conceito avaliativo: “frágil”, “básico”, “adequado” ou “exemplar” a cada componente, critério e dimensão.

### Score de cada classe de Ator

Os atores educacionais, que respondem às questões dos diferentes instrumentos, exercem diferentes funções institucionais na Rede Municipal de Educação e aparecem em diferentes

números. Por exemplo, há muitos professores e membros do conselho escolar, enquanto há apenas um secretário de educação em cada município. Cada questão recebe como resposta um número de 1 a 5, que registra o nível de concordância do respondente com afirmativa contida na questão. Este valor é o escore de cada resposta. Estes escores individuais devem ser transformados em um escore global para cada categoria de ator, de forma que uma classe, por ter maior número de entrevistados, não eclipse a importância das respostas dos atores de outras categorias.

Por conveniência analítica, as respostas dos respondentes são transformadas em números entre 0 e 1, em que 0 representa a discordância com a afirmativa contida na questão, e 1 a concordância total. Quando a resposta é um indicador obtido com dados secundários, as respostas apresentam mais de duas categorias. Em um dos exemplos, há três opções de resposta: “alto” que recebe valor 1, “intermediário” que recebe valor 0,5, e “baixo” que recebe valor 0. Em outro caso, há quatro opções de resposta, quais sejam: “até 33%”, que recebe valor 0, “33 a 66%” e “66 a 80%” que recebem valor 0,5 e “80% ou mais” que recebe valor 1. Há situações, como no survey de professores, que são 5 as respostas possíveis. Todas essas variáveis devem ser transformadas em uma dicotomia.

A estrutura de dependência entre respondente e categoria de ator é apresentada esquematicamente no quadro a seguir, em que se vê que, para alguns tipos de atores, há mais de um respondente. Nesta tabela, a primeira coluna contém a identificação da questão. As demais são organizadas por atores e trazem as respostas dos diferentes representantes. Este formato ilustra o fato que, para cada categoria de ator, há várias respostas a uma mesma questão, mesmo com número variado de respondentes entrevistados. A metáfora do professor ajuda novamente no entendimento: são vários professores que compõem a avaliação do segmento de professores.

Quadro 100: Estrutura do arquivo com os conceitos dos respondentes em cada questão

Questão	Ator 1				Ator 2	Ator 3		...	Ator J
	Resp.1	Resp.1	...	Resp.5	Resp.1	Resp.1	Resp.2	...	Resp.1
1	1	1	...	1	NA	NA	NA	...	NA
2	NA	NA	NA	NA	0	NA	NA	...	1
3	0	1	...	1	1	1	0	...	NA
4	NA	NA	NA	NA	NA	0	1	...	NA
5	1	1	...	1	NA	1	1	...	0
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
N	0	0	...	1	1	NA	NA	...	0

As respostas dos diferentes respondentes de uma mesma categoria de ator devem ser agregadas para produzir um único escore para cada categoria de ator em cada questão. Como todas as entradas na tabela exibida são números entre 0 e 1, toma-se como escore de cada tipo de ator a

média das respostas dos diferentes representantes. Esta média representa a proporção de representantes favoráveis a determinada prática investigada na questão. A média é usada como síntese das respostas dos respondentes dentro de uma mesma categoria de ator. O algoritmo, implementado no código computacional, toma a média considerando as ausências de respostas, estruturais ou contextuais. Ao realizar este procedimento, em questões respondidas por apenas um respondente, ou seja, aquelas com um único representante do tipo de ator, o resultado é o mesmo da resposta original.

O resultado desta etapa pode ser visto na tabela a seguir, em que as linhas são as questões e as colunas são as respostas à cada questão, por cada categoria de ator.

Quadro 101: Escore de cada categoria de ator a cada questão

Questão	Ator 1	Ator 2	Ator 3	...	Ator J
1	0,8	NA	NA	...	NA
2	NA	0,0	NA	...	1,0
3	0,4	1,0	0,5	...	NA
4	NA	NA	0,5	...	NA
5	1,0	NA	1,0	...	0,0
...	...	...	...	...	...
N	0,8	1,0	NA	...	0,0

### Escore de cada questão

Os escores de cada questão das diferentes categorias de atores dentro de cada município devem ser resumidos em um único escore, que será o escore do município na respectiva questão. O algoritmo para isso consiste em agregar esses escores através de uma média. Como os diferentes atores têm informações institucionais diferentes, atributo registrado na tabela de respostas, a forma de agregação deve ser uma média ponderada. A tabela a seguir mostra o processo de cálculo, enfatizando para cada questão, que há atores, cuja resposta tem peso diferenciado. Na escolha da ponderação deve-se considerar que atores diferentes têm envolvimento diversos com as atividades e, portanto, as respectivas respostas devem ser ponderadas de forma desigual.

Quadro 102: Escore de cada questão, como agregação dos escores das respostas das categorias dos atores

Questão	Ator 1	Ator 2	Ator 3	...	Ator J	Escore Questão
	P1	P2	P3		Pj	

1	1	NA	1	...	NA	0,4
2	NA	0	NA	...	1	0
3	0	1	0	...	NA	0,4
4	NA	NA	0	...	NA	0
5	1	NA	1	...	0	1
...	...	...	...	...	...	...
N	1	1	NA	...	0	0,6

**Nota:** “N”: significa a n-ésima questão. “NA”: significa que a respectiva questão teve ausência de resposta.

### Conceito do Componente

Para a atribuição do conceito avaliativo a cada componente é preciso, primeiramente, definir como tratar as quatro categorias em que a força da evidência é classificada. Inicialmente os escores das questões pertencentes a cada uma das categorias da força de evidência são transformados, por um média simples, em um único escore para cada uma das categorias. Em seguida, esses quatro escores são sintetizados em dois níveis, referenciados como Baixo e Alto. Esta definição exige algum conhecimento empírico ainda não disponível. Em uma primeira aproximação, cada município pode adotar o nível de 0.65 como limiar para definir o que é uma evidência Baixa e Alta. Assim, cada município terá um escore para cada uma das quatro categorias. Como são quatro categorias e dois níveis, um município pode estar situado em um dos 16 perfis, apresentados na tabela a seguir.

Quadro 103: Perfis possíveis para as quatro categorias de força de evidência

ID	Categoria de dificuldade 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria de dificuldade 4
<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
2	0	0	0	1
3	0	0	1	0
4	0	0	1	1
5	0	1	0	0
6	0	1	0	1
7	0	1	1	0
8	0	1	1	1
<b>9</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
10	1	0	0	1
11	1	0	1	0
12	1	0	1	1
<b>13</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
14	1	1	0	1
<b>15</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>16</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

**Nota:** 0 = Nível Baixo; 1 = Nível Alto

Os perfis 1, 9, 13, 15 e 16 são coerentes, pois as categorias mais baixas estão em nível alto, antes das categorias mais altas. Isso é consequência do fato de que um município que está em uma categoria mais altas tem também todas as evidências exibidas pelos municípios de categorias mais baixas. O perfil com as quatro categorias iguais a fornece a estimativa da posição geral de cada componente. Os componentes em que este escore é mais alto, indica que se trata de uma componente em que a qualidade é mais simples de ser obtida.

Quadro 104: Conceitos da componente segundo níveis

Conceito do Componente	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Frágil	Alto	Baixo	Baixo	Baixo
Regular	Alto	Alto	Baixo	Baixo
Bom	Alto	Alto	Alto	Baixo
Exemplar	Alto	Alto	Alto	Alto

Na prática, entretanto, muitos municípios terão perfis conceitualmente “incoerentes”, os quais devem ser alocados a um dos quatro grupos coerentes que recebem o conceito avaliativo. Isso é feito buscando-se o perfil coerente mais próximo do perfil incoerente, o que equivale a penalizar o escore do perfil incoerente.

## Referências

### Apresentação

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "A organização da educação básica e a base nacional comum". In: *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, 11, n. 14, 2015.

UNESCO. *Educação 2030*. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

## Metodologia

ABREU, Mariza; SARI, Marisa Timm. "LDB, PNE e Novas Funções das Secretarias Municipais de Educação". In: *Caderno ASLEGIS*. Câmara dos Deputados, vol. 6, n.18 (set./dez. 2002). Brasília: ASLEGIS, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

FRIEDMANN, John. *Planning in the public domain: From knowledge to action*. Princeton: University Press, 2020.

## Dimensão 1

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "A organização da educação básica e a base nacional comum". In: *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, 11, n. 14, 2015.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos - UNESCO Digital Library*. Brasília: [s.n.], 2016.

## Critério 1.1 – Escolarização

### Componente 1.1A

BELLEI, C. "Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile". In: *Economics of Education Review*, 28(5), p. 629-640, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

LAVY, V. "Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries". In: *The Economic Journal*, 125(588), p. 397-424, 2015.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. "Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. More Education Program: breakthroughs and challenges for an inducing strategy of". In: *Educar em Revista*, jul./set. (45), p. 91-110, 2012.

RIVKIN, S. G.; SCHIMAN, J. C. "Instruction time, classroom quality, and academic achievement". In: *The Economic Journal*, 125(588), p. 425-448, 2015.

MARTINIC, Sergio; VERGARA, Claudia. "Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile." In: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5, no. 5e, p. 3-20, 2007.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: UNESCO, 2019.

### Componente 1.1B

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

UNICEF et al. *Busca ativa: a implementação no município*. Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-a-implementacao-do-municipio.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

### Componente 1.1C

GATTI, B. A. *Sucesso Escolar*. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C; Vieira, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <https://gestrado.net.br/verbetes/sucesso-escolar/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

### Critério 1.2

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

ONU. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. S.l: [s.n.], 2015.

### Componente 1.2A

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Brasil: [s.n.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

OECD. *Definition and selection of competences (DeSeCo). Strategy paper*. Paris: [s.n.], 2002. Disponível em: <<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecd-deseco-strategy-paper-deelsaedcericd20029.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

OECD. *The definition and selection of key competencies*. Paris: [s.n.], 2005.



ONU. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. S.l: [s.n.], 2015.

SOARES, José Francisco. "Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP". In: *São Paulo em Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 29-41, 2009. Disponível em: <[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_03.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SOARES, José Francisco; CASTILHO, Erica Rodrigues; ERNICA, Mauricio. *Idea - indicador de desigualdades e aprendizagens: Nota técnica*. São Paulo: [s.n.], 2019. Disponível em: <[https://portalidea.org.br/uploads/nota-técnica\\_idea.pdf](https://portalidea.org.br/uploads/nota-técnica_idea.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. "Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb". In: *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

## Componente 1.2B

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. "Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais". In: *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, v. 4, n. 7, p. 49, 1 jul., 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

SOARES, José Francisco; CASTILHO, Erica Rodrigues; ERNICA, Mauricio. *Idea - indicador de desigualdades e aprendizagens: Nota técnica*. São Paulo: [s.n.], 2019. Disponível em: <[https://portalidea.org.br/uploads/nota-técnica\\_idea.pdf](https://portalidea.org.br/uploads/nota-técnica_idea.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. "Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb". In: *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos - UNESCO Digital Library*. Brasília: [s.n.], 2016.

UNESCO. *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Brasília: UNESCO, 2019.

## Dimensão 2

ANDERSON, L. W. "Curricular alignment: A re-examination". In: *Theory into practice*, 41(4), p. 255-260, 2002.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SCHEERENS, J. *School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence*. World Bank report, 2000.

### Critério 2.1

HATTIE, J. *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. British Columbia Teachers' Federation, 2015.

### Componente 2.1A

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum. A Educação é a base*. Brasília. S/D. 472p. (quarta versão). 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. 2018b.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Fundeb Equidade: boa gestão e mais investimento lado a lado*. Disponível em: < <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/fundeb-equidade-boa-gestao-e-mais-investimento-lado-a-lado/>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

### Componente 2.1B

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R. C.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N.; ORPHANOS, S. *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the US and Abroad*. Technical Report. National Staff Development Council, 2009.

DESIMONE, Laura M. "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures". In: *Educational researcher* 38, n.º. 3, p. 181-199, 2009.

GATTI, B. "Formação continuada de professores: a questão psicossocial". *Cadernos de Pesquisa*, n.º.119, São Paulo, 2003.

GATTI, B. "Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década". In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

KENNEDY, Mary M. "How does professional development improve teaching?". In: *Review of educational research* 86, n.º. 4, p. 945-980, 2016.

MORICONI, G. M. *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. Textos FCC: Relatórios técnicos, 52, 2017.

### Componente 2.1C

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Better teachers for Latin America and the Caribbean: new evidence on how to raise teacher quality and student learning*. Washington DC: World Bank, 2014.

MANZI, J.; FLOTTS, P. *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Documento de Trabajo: Centro de Medición MIDE UC, 2007.

### Componente 2.1D

SUMIYA, Lilia Asuca; ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; SANO, Hironobu. "A Hora da Alfabetização no Ceará: o PAIC e suas múltiplas dinâmicas." In: *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 25, p. 1-30, 2017.

### Componente 2.2A

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

FRANCO, Creso; MANDARINO, Mônica; ORTIGÃO, Maria Isabel. *O projeto pedagógico e os resultados escolares*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

SILVA, Vandrê Gomes da. "Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise". In: *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), p. 204-225, 2012. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100012>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

VEIGA, Ilma Passos da. "Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva". In: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

### Componente 2.2B

ANDERSON, Lorin W.; BLOOM, Benjamin Samuel. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman, 2001.

BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover; PHELPS, Geoffrey. "Content knowledge for teaching: What makes it special?". In: *Journal of teacher education* 59, n.º. 5, p. 389-407, 2008.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. "Developing the theory of formative assessment". In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)* 21, n.º. 1, p. 5, 2009.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; Rodney R. COCKING. *How people learn*. Vol. 11. Washington, DC: National academy press, 2000.

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. The World Bank, 2014.

CHAIKLIN, Seth. "The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction". In: *Vygotsky's educational theory in cultural context*1, p. 39-64, 2003.

GARDNER, Howard. *Multiple intelligences*. Vol. 5. Minnesota: Center for Arts Education, 1992.

GIBBS, Brian C. "Reconfiguring Bruner: Compressing the spiral curriculum". In: *Phi Delta Kappan*95, nº. 7, p. 41-44, 2014.

HILL, Heather C.; BALL, Deborah Loewenberg; SCHILLING, Stephen G. "Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students". In: *Journal for research in mathematics education*, p. 372-400, 2008.

KOUNIN, Jacob S. "Discipline and group management in classrooms". Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

MARZANO, Robert J.; MARZANO, Jana S.; PICKERING, Debra. *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD, 2003.

MCDONNELL, Lorraine M. "Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument". In: *Educational evaluation and policy analysis*17, nº. 3, p. 305-322, 1995.

MORICONI, Gabriela; BÉLANGER, Julie. "Student Behaviour and Use of Class Time in Brazil, Chile and Mexico." In: *OECD Education Working Papers* nº 112, 2015.

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. "What is backward design." In: *Understanding by design*1, p. 7-19, 1998.

WRAGG, Ted. *An introduction to classroom observation*. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2011.

## Componente 2.2C

GOIS, A. "Em busca de direção: Principais lideranças das escolas, os diretores têm formação insuficiente no Brasil". In: *Revista Piauí*, 8 de setembro de 2020. disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/em-busca-de-direcao/> Acesso em: 30 nov 2020

JACKSON, Karen M.; MARRIOTT Christine. "The interaction of principal and teacher instructional influence as a measure of leadership as an organizational quality". In: *Educational Administration Quarterly*48, nº. 2, p. 230-258, 2012.

LEITHWOOD, K.; MASCALL, B.; STRAUSS, T. (ORG.). *Distributed leadership according to the evidence*. Abingdon: Routledge, 2009.

MINEDUC. Ministerio de Educación. *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. 1 ed. República do Chile: Editora Maval Ltda, 2015.

OGAWA, R. T.; BOSSERT, S. T. "Leadership as an organizational quality". *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243. 1995.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types". *Educational Administration Quarterly*, 44(5), p. 635-675, 2008.

SOBRAL. Câmara Municipal. *Lei nº 489, de 06 de janeiro de 2004*. Disponível em: <[https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma\\_lei/LO4892004200401060001pdf22062015085025.pdf](https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO4892004200401060001pdf22062015085025.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

### Dimensão 3

#### Critério 3.1

##### Componente 3.1A

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

##### Componente 3.1C

ALBUQUERQUE, Claudiano; MEDEIROS, Marcio; FEIJÓ, Paulo Henrique. *Gestão de Finanças Públicas: fundamentos e práticas de planejamento, orçamento e administração financeira com responsabilidade fiscal*. Brasília: Gestão Pública, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

LIMA, José Fernandes de. *Educação municipal de qualidade: Princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

#### Critério 3.2

##### Componente 3.2A

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/l11494.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei Complementar nº 131, de 27 de maio de 2009*. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp131.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

## Componente 3.2B

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer CNE/CEB No 9/2009. Revisão da Resolução CNE/CEB no 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO. *Planos de carreira e remuneração: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública*. Brasília: MEC, 2016.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru/São Paulo: Edusc, 1999.

PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Ligia De Oliveira. "Qualidade docente e eficácia escolar". In: *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 119-133, 2008.

## Critério 3.3

### Componente 3.3A

ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil*. 1a. ed. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/qualidade\\_da\\_infraestrutura\\_das\\_escolas\\_publicas\\_do\\_ensino/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/qualidade_da_infraestrutura_das_escolas_publicas_do_ensino/)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

BARBOSA, Maria Eugénia Ferrão; FERNANDES, Cristiano. "A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4a série". In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p. 155-172.

NETO, Joaquim José Soares et al. "Uma escala para medir a infraestrutura escolar". *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 54, p. 78-99, abr. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1903/1887>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. "Effects of Brazilian schools on student learning". In: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, v. 23, n. 1, 2016.

SOARES, José Francisco; CÉSAR, Cibele C.; MAMBRINI, Juliana. "Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997". In: *TODOS PELA EDUCAÇÃO. Fundeb Equidade: boa gestão e mais investimento lado a lado*. 2001. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/Fundeb-Equidade-boa-gestao-e-mais-investimento-lado-a-lado>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SOARES NETO, Joaquim José et al. "A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte". *Revista do Serviço Público*, v. 64, n. 3, p. 377-391, 2014. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/129/129>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

### Componente 3.3B

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009*. Brasília: Planalto, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6768.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6768.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: Planalto, 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003*. Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.709.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004*. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

FNDE e MPES. *Guia do Transporte Escolar*. Brasília: [s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:guia-do-transporte-escolar>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

LIMA, José Fernandes de. *Educação municipal de qualidade: Princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*. São Paulo: Moderna, 2014.

MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007*. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolucao-cd-fnde-no-3-de-28-de-marco-de-2007>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução/CD/FNDE nº 12, de 17 de março de 2011*. Brasília, MEC, 2011. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3435-resolucao-cd-fnde-no-12-de-17-de-marco-de-2011>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012*. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18010-transporte-escolar-acessivel>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

### Componente 3.3C

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN*. Brasília: Planalto, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

MALUF, Renato S. "Alimentação, escola e agricultura familiar". In: Observatório de Políticas Públicas para a Agricultura, p. 1-3, 2009. Disponível em: <[http://oppa.net.br/artigos/portugues/artigo\\_OPPA\\_br\\_026-05\\_2009-renato\\_maluf.pdf](http://oppa.net.br/artigos/portugues/artigo_OPPA_br_026-05_2009-renato_maluf.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:



<<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolucao-cd-fnde-no-26,-de-17-de-junho-de-2013>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

REINACH, Sofia; CORÁ, Maria Amélia Jundurian; BONDUKI, Manuel Ruas Pereira Coelho. *A Inclusão da Agricultura Familiar no Programa Nacional de Alimentação Escolar*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Administração, 2012. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_APB2404.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_APB2404.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

### **Critério 3.4**

#### **Componente 3.4A**

ABREU, M. "Carreira do professor". Revista Técnica CNM, 2011.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/l11494.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

### **Dimensão 4**

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

DEWEY, J. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan, 1923.

TEIXEIRA, A. S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. "Introdução: para ampliar o cânone democrático". In: *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 39-71.

FREY, K.; PENNA, M. C.; CZAJKOWSKI Jr., S. "Redes de políticas públicas e sua análise". In: *Portal das ciências sociais brasileiras-ANPOCS*, 2005.

FREY, K. "Governança urbana e participação pública". In: *RAC-Eletrônica*, 1(1), p. 136-150, 2007.

#### Critério 4.1

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. "A Review of School Climate Research". In: *Review of Educational Research*, 83 (3), p. 357-385, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>> Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

#### Componente 4.1A

ANDRIÃO, T.; PERONI, V. "Implicação do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública". In: *Educação e Sociedade*, 28(98), p. 253-267, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000100013>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T. "Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo". In: *Educação & Realidade*, 38 (4), p. 1267-1282, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s2175-62362013000400014>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

RISCAL, S. "Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador". In: *Conselho Escolar, algumas concepções e propostas de ação*. LUIZ, M. C. (Org.) São Paulo: Xamã, 2010.

#### Componente 4.1B

CANDIAN, J. F.; REZENDE, W. S. "O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar". In: *Revista Pesquisa e Debate Em Educação*, 3(2), 2014. Disponível em:

<<http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/66>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

MARJORIBANKS, K. *School Environment Scale*. Londres: Jan Press, 1980.

VINHA, T. P., et al. "O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas". *Est. Aval. Educ., São Paulo*, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. de. "Avaliação do Clima Escolar: Construção e Validação de Instrumentos de Medida". In: *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), p. 312-335, 2019.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. "A Review of School Climate Research". In: *Review of Educational Research*, 83 (3), p. 357-385, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>> Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

VOIGHT, A.; NATION, M. "Practices for Improving Secondary School Climate: A Systematic Review of the Research Literature". In: *American Journal of Community Psychology*, 58(1-2), p. 174-191, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

WILLMS, J. D. *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. Londres: The Falmer Press, 1992.

#### Componente 4.1C

ARUM, R. "Schools and Communities: Ecological and Institutional Dimensions". In: *Annual Review of Sociology*, 26, p. 395-418, 2000.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-escola passo a passo*. 2007.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Escolas em rede: experiências de articulação e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. 2019. Disponível em: <[https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Escolas\\_em\\_Rede.pdf](https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Escolas_em_Rede.pdf)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BOURDIEU, P. "The forms of capital". In: J. RICHARDSON (Org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, p. 241-258. Greenwood, 1986. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

GOHN, M. da G. M. "A educação não-formal e a relação escola-comunidade". In: *Eccos: Revista Científica*, 6(2), p. 39-65, 2004.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. de. "Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos". In: *Educação & Realidade*, 41(4), p. 1205-1226, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623660598>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

MENDES, V.; CRUZ, G. F.; FERRAZ, F. F.; REIS, M. C. "A participação da comunidade no Projeto Escola Aberta no Rio Grande do Sul: O uso da escola pública nos finais de semana". In: *Ensaio*, 17(64), p. 549-570, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300008>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

RIBAS, M. A. P. T.; TOLEDO, R. F. de; ANJOS, A. C. C. dos; JACOBI, P. R.; SULAIMAN, S. N. "Diálogos da

Universidade com a Comunidade Escolar sobre Educação para a Sustentabilidade". In: *Revista de Cultura e Extensão USP*, 12 (Novembro de 2013), 95, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v12i0p95-107>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SORENSEN, O.; ROGAN, M. "(When) Do Organizations Have Social Capital?". In: *Annual Review of Sociology*, 40(1), p. 261-280, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043222>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

#### Componente 4.1D

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. de F. "Fatores Familiares e Desempenho Escolar: Uma Abordagem Multidimensional". *Dados*, 58(3), p. 571-603, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

ANDRIÃO, T.; PERONI, V. "Implicação do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública". In: *Educação e Sociedade*, 28(98), p. 253-267, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000100013>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

AVVISATI, F.; GURGAND, M.; GUYON, N.; MAURIN, E. "Getting parents involved: A field experiment in deprived schools". In: *Review of Economic Studies*, 81(1), p. 57-83, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/restud/rdt027>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Manual de Orientação para a Constituição de Unidade Executora Própria*. Brasília: Planalto, 2014b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=10427:procedimentos-uex-manual-de-orientacao>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

CHRISTIANAKIS, M. "Parents as 'Help Labor': Inner-City Teachers' Narratives of Parent Involvement". In: *Teacher Education Quarterly*, p. 157-178, 2011.

EPSTEIN, J. L.; SHELDON, S. B. "Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships". In: *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), p. 202-219, 2016.

GUNNARSSON, V.; ORAZEM, P. F.; SÁNCHEZ, M. A.; VERDISCO, A. "Does local school control raise student outcomes? Evidence on the roles of school autonomy and parental participation". In: *Economic Development and Cultural Change*, 58(1), p. 25-52, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/605209>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

KRAFT, M. A. "Engaging parents through better communication systems". In: *Educational Leadership*, 75(1), p. 58-62, 2017.

MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. "Resolução/CD/FNDE nº 12, de 10 de maio de 1995". Brasília: MEC, 1995.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. "Em busca de uma compreensão das relações entre família escola". In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), p. 303-312, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-85572005000200012>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. da. "A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)". In: *Ensaio*, 24(90), p. 30-58, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

YOUNG, C.; AUSTIN, S.; GROWE, R. "Defining Parental Involvement: Perception of School Administrators". In: *Education*, 133(3), p. 291-298, 2007.

#### **Critério 4.2**

ITAÚ SOCIAL. *Secretarias de Educação: Interação Família-Escola*. 2018a. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Rela%C3%A7%C3%A3o-fam%C3%ADlia-escola-pesquisa-com-secretarias-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

ITAÚ SOCIAL. *Pesquisa Relação Família-Escola: Estudos de Casos de Redes*. 2018b. Disponível em: <<https://polo.org.br/biblioteca/galeria/303/relacao-familia-escola-estudos-de-casos-de-redes>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

ITAÚ SOCIAL, FUNDAÇÃO LEMANN A IMAGINABLE FUTURES. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. Onda 1, 2020a. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/74-dos-alunos-das-redes-publicas-recebem-algum-tipo-de-atividade-nao-presencial-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021.

ITAÚ SOCIAL, FUNDAÇÃO LEMANN A IMAGINABLE FUTURES. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. Onda 2, 2020c. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/nova-pesquisa-datafolha-aponta-aumento-da-oferta-de-atividades-nao-presenciais-mas-preocupacao-com-evasao-persiste/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021.

ITAÚ SOCIAL, FUNDAÇÃO LEMANN A IMAGINABLE FUTURES. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. Onda 3, 2020c. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/alunos-sentem-mais-dificuldades-para-manter-rotina-de-estudos-no-decorrer-da-pandemia/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021.

ITAÚ SOCIAL, FUNDAÇÃO LEMANN A IMAGINABLE FUTURES. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias. Onda 4, 2020d. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/pesquisa-aponta-que-com-a-pandemia-familias-se-envolvem-na-rotina-escolar-e-valorizam-mais-os-professores/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021.

#### Componente 4.2A

AVVISATI, Francesco; GURGAND, Marc; GUYON, Nina; MAURIN, Eric. "Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools". In: *The Review of Economic Studies*, Vol. 81, Jan. 2014, p. 57-83. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/restud/rdt027>>. Acesso em: 23 de março de 2021.

EPSTEIN, J. L.; SHELDON, S. B. "Necessary but not sufficient: The role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships". In: *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), p. 202-219, 2016.

KRAFT, M. A. "Engaging parents through better communication systems". In: *Educational Leadership*, 75(1), p. 58-62, 2017.

MAPP, K. L. & BERGMAN, E. Dual capacity-building framework for family-school partnerships (Version 2). 2019. Disponível em: <[www.dualcapacity.org](http://www.dualcapacity.org)>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

WESTMORELAND, H.; ROSENBERG, H.; LOPEZ E.; WEISS H. *Seeing is Believing: Promising Practices for How School Districts Promote Family Engagement*. Harvard Family Research Project & National Parent Teacher Association (PTA), 2009. Disponível em: <<https://archive.globalfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/seeing-is-believing-promising-practices-for-how-school-districts-promote-family-engagement>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

#### Componente 4.2B

ANDRADE, E. F. "Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização". In: *Educar em Revista*, (37), p. 293-308, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40602010000200017>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BANDEIRA, L. M.; CHAGAS; SANTOS C. M. dos; GUBERT, M. B.; TORAL, N.; MONTEIRO, R. A. "Análise dos pareceres conclusivos dos conselhos de alimentação escolar sobre a execução do programa nacional de alimentação escolar". In: *Revista de Nutrição*, 26(3), p. 343-351, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-52732013000300009>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

BELIK, W.; CHAIM, N. A. "O programa nacional de alimentação escolar e a gestão municipal: Eficiência administrativa, controle social e desenvolvimento local". In: *Revista de Nutrição*, 22(5), 595-607, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-52732009000500001>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SILVA, S. U. da; MONEGO, E. T.; SOUSA, L. M. de; ALMEIDA, G. M. "As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar". In: *Ciência*

e *Saúde Coletiva*, 23(8), p. 2671-2681, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018238.19642016>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SANTOS, N. de Araujo; PEREIRA, L. A.; RODRIGUES, D. S. "Relationship between performance of the FUNDEB municipal board and active and passive waste". In: *Brazilian Business Review*, 15(5), p. 460-474, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.15728/bbr.2018.15.5.4>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SOUZA, D. B. de; VASCONCELOS, M. C. C. "Os Conselhos Municipais de Educação no Brasil: um balanço das referências nacionais (1996-2002)". In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), p. 39-56, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362006000100004>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

### **Critério 4.3**

#### **Componente 4.3A**

CORÁ, E. J.; TRINDADE, L. de L. "Intersetorialidade e Vulnerabilidade no Contexto da Educação Integral". In: *Educação em Revista*, 31(4), p. 81-94, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698151362>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

VEIGA, L. da; BRONZO, C. "Estratégias intersetoriais de gestão municipal de serviços de proteção social: A experiência de Belo Horizonte". In: *Revista de Administração Pública*, 48(3), p. 595-620, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-76121453>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

INOJOSA, R. M. "Sinergia em Políticas e Serviços Públicos: Desenvolvimento Social com Intersetorialidade". In: *Cadernos FUNDAE*, 22, p. 102-110, 2001.

ORNELAS, A. L.; TEIXEIRA, M. G. C. "Intersetorialidade ou diálogos setoriais? Reflexões a partir da experiência do Projeto Teias-Escola Manguinhos, Rio de Janeiro". In: *Saúde em Debate*, 39(106), p. 659-670, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-110420151060003008>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

#### **Componente 4.3B**

ASSIS, S. G. de; SILVEIRA, L. M. B. da; BARCINSKI, M.; SANTOS, B. R. dos. *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

CONANDA. "Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006". Brasil, 2006. Disponível em: <<https://www.mpam.mp.br/attachments/article/1984/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%B0%20113%20do%20Conanda.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

EFDHMG - Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais. *Proteção, promoção e reparação dos direitos das crianças e adolescentes*. Belo Horizonte: EFDHMG, 2016.

FERREIRA, A. L. "A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes". In: ASSIS, S. G. de; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010, p. 203-234. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/szv5t/pdf/assis-9788575413302-10.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

GOHN, M. da G. "Conselhos gestores e gestão pública". In: *Ciências Sociais Unisinos*, 42(1), p. 5-11, 2006.

ITAÚ SOCIAL. *Programa Escola Integrada de Belo Horizonte - avaliação em parceria Cedeplar/UFMG*. 2008. Disponível em: <<https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/5CC74rfjetMMxXSNtWaa7ZzVXKU2btaWaAhXEVbitJUTCjZQjGfSb9PVaZp/ID2084.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

MARÇURA, J. N.; CURY, M.; PAULA, P. A. G. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

### Componente 4.3C

AMBROSETTI, N. B.; MARIA, A.; CORRÊA, G. "Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores : o olhar dos estudantes". In: *Educação Em Perspectiva*, 4(1), p. 151-173, 2013.

ARROYO, M. G. "Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos". In: *Educar em Revista*, (55), p. 47-68, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>>.

BRANDÃO, A. P. (Org.). *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CURY, C. R. J. "Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente". *Revista Brasileira de Educação*, (27), p. 183-191, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782004000300013>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

HENRIQUES, M. S. "Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social". In: *XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Natal: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2005, p. 1-12.

MARANDINO, M. "Interfaces na relação museu-escola". In: *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 18(1), p. 85-100, 2001.

PINTO, S. L. U.; AZEVEDO, I. S. C. de; TEIXEIRA, C. S.; BRASIL, G. S. P. S.; HAMAD, A. F. "O Movimento Maker: Enfoque Nos Fablabs Brasileiros". In: *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, 3(1), p. 38-56, 2018. Disponível em: <<http://relise.eco.br/index.php/relise/article/view/110>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

LOMONACO, Beatriz; BRUNSIAN, Izabel. *Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma*. Coordenação Camila Feldberg Macedo Pinto e Nazira Arbache. São



Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/publicacoes/?publicacao=OSC>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

ITAÚ SOCIAL. *Programa Escola Integrada de Belo Horizonte - avaliação em parceria Cedeplar/UFMG*. 2008. Disponível em: <<https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/5CC74rfjetMMxXSXntWaa7ZzVXKU2btaWaAhXEVBjtJUTCjZQjGfSb9PVaZp/ID2084.pdf>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2021

#### **Critério 4.4**

ABRÚCIO, F. L. & RAMOS, M. N. (Org.). *Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da educação*. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

#### **Componente 4.4A**

BATISTA, S. *As possibilidades de implementação do consórcio público*. Brasília: Caixa Econômica Federal, 2011. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/280363/>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

#### **Componente 4.4B**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 05 de outubro de 1988*. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

SÃO PAULO: *Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996 - Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental*. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes, 1996.

#### **Componente 4.4C**

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 de janeiro de 2021.

## Lista de Figuras

Figura 1: Modelo analítico para a avaliação da qualidade da gestão municipal de políticas educacionais .....	11
Figura 2: Modelo teórico do ciclo da política pública .....	18
Figura 3: Camadas analíticas de avaliação da qualidade .....	19
Figura 4: Exemplo de camadas analíticas de avaliação de qualidade em Formação Continuada ....	20
Figura 5: Ordenação de atividades dos aspectos avaliativos pela etapa do ciclo e dificuldade de observação .....	21
Figura 6: Estrutura Avaliativa da Dimensão 1 .....	27
Figura 7: Estrutura Avaliativas da Dimensão 2 .....	59
Figura 8: Estrutura Avaliativas da Dimensão 3 .....	104
Figura 9: Estrutura Avaliativa da Dimensão 4 .....	148

## Lista de Quadros

Quadro 1: Critérios e Componentes da Dimensão Gestão dos Resultados Educacionais .....	15
Quadro 2: Critérios e Componentes da Dimensão Gestão Pedagógica .....	15
Quadro 3: Critérios e Componentes da Dimensão Planejamento e Gestão Administrativa .....	16
Quadro 4: Critérios e Componentes da Dimensão Participação, Ações Colaborativas e Controle Social .....	17
Quadro 5: Conceitos do componente segundo a pontuação ( <i>ou score</i> ) das atividades por diferentes categorias de dificuldade .....	22
Quadro 6: Perfis das combinações de níveis de qualidade dos componentes do Critério Aprendizado para Todos (1.2) .....	23
Quadro 7: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Critério 1.2 Aprendizado para Todos .....	24
Quadro 8: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Acesso (1.1A), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	30
Quadro 9: Conceito de qualidade do Componente Acesso (1.1A) .....	32
Quadro 10: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Frequência (1.1B), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	35
Quadro 11: Conceito de Qualidade do Componente Frequência (1.1B) .....	36
Quadro 12: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Trajetória (1.1C), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	39
Quadro 13: Conceito de Qualidade do Componente Trajetória (1.1C) .....	40
Referencial da Qualidade da Gestão da Educação na Rede Municipal .....	242

Quadro 14: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 1.1 .....	42
Quadro 15: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério 1.1 .....	44
Quadro 16: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Garantia de Aprendizado (1.2A), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	47
Quadro 17: Conceito de qualidade do Componente de Aprendizado (1.2A) .....	49
Quadro 18: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Enfrentamento das Desigualdades (1.2B), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	52
Quadro 19: Conceito de qualidade do Componente de Enfrentamento das Desigualdade (1.2B)....	54
Quadro 20: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Aprendizado para Todos (1.2).....	56
Quadro 21: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Critério Aprendizado para Todos (1.2) .....	56
Quadro 22: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Currículo Municipal (2.1A), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	62
Quadro 23: Conceito de qualidade do Componente Currículo Municipal (2.1A).....	64
Quadro 24: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Formação Continuada (2.1B), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	67
Quadro 25: Conceito de qualidade do Componente Formação Continuada (2.1B) .....	69
Quadro 26: Questões avaliativas priorizadas, classificadas para o Componente Estágio Probatório do Docente (2.1C) pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	72
Quadro 27: Conceito de qualidade do Componente Estágio Probatório do Docente (2.1C) .....	73
Quadro 28: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Acompanhamento Pedagógico (2.1D) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	76
Quadro 29: Conceito de qualidade do Componente Acompanhamento Pedagógico (2.1D).....	78
Quadro 30: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério O papel Órgão Central de educação na Gestão Pedagógica (2.1) .....	81
Quadro 31: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice da Gestão Pedagógica no Órgão Central (2.1) .....	83
Quadro 32: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Projeto Político Pedagógico (PPP) (2.2A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	86
Quadro 33: Conceito de qualidade do Componente Projeto Político Pedagógico (PPP) (2.2A) .....	87
Quadro 34: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Práticas docentes (2.2B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	90
Quadro 35: Conceito de qualidade do Componente Práticas docentes (2.2B).....	93
Quadro 36: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Gestão e Liderança Pedagógica (2.2C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	96

Quadro 37: Conceito de qualidade do Componente Gestão e Liderança Pedagógica (2.2C).....	98
Quadro 38: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério O papel das escolas na Gestão Pedagógica (2.2).....	101
Quadro 39: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice da Gestão Pedagógica na escola (2.2) .....	102
Quadro 40: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Plano Municipal de Educação (3.1A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	106
Quadro 41: Conceito de qualidade do Componente Plano Municipal de Educação (3.1A) .....	107
Quadro 42: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Planejamento Estratégico (3.1B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	108
Quadro 43: Conceito de qualidade do Componente Planejamento Estratégico (3.1B) .....	109
Quadro 44: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Planejamento Orçamentário (3.1C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	111
Quadro 45: Conceito de qualidade do Componente Planejamento Orçamentário (3.1C).....	112
Quadro 46: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Planejamento (3.1) ....	113
Quadro 47: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério Planejamento (3.1) .....	115
Quadro 48: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Gestão de Recursos Financeiros (3.2A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	119
Quadro 49: Conceito de qualidade do Componente Gestão de Recursos Financeiros (3.2A).....	120
Quadro 50: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Gestão de Pessoas (3.2B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	123
Quadro 51: Conceito de qualidade do Componente de Gestão de Pessoas (3.2B).....	123
Quadro 52: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Gestão Administrativa e Financeira (3.2).....	125
Quadro 53: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Gestão Administrativa e Financeira (3.2) .....	125
Quadro 54: Questões avaliativas do Componente Infraestrutura Escolar (3.3A).....	128
Quadro 55: Conceito de qualidade do Componente de Infraestrutura Escolar (3.3A).....	129
Quadro 56: Questões avaliativas do Componente de Transporte Escolar (3.3B) .....	132
Quadro 57: Conceito de qualidade do Componente de Transporte Escolar (3.3B).....	133
Quadro 58: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Alimentação Escolar (3.3C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	136
Quadro 59: Conceito de qualidade do Componente de Alimentação Escolar (3.3C).....	137
Quadro 60: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 3.3.....	138

Quadro 61: Intervalos e significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Infraestrutura e Recursos Educacionais (3.3) .....	140
Quadro 62: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Plano de Carreira (3.4A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	143
Quadro 63: Conceito de qualidade do Componente de Plano de Carreira (3.4A).....	144
Quadro 64: Intervalos e significados da escala de qualidade do Componente Plano de Carreira (3.4A) .....	145
Quadro 65: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Espaços de Participação da Comunidade Escolar (4.1A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	152
Quadro 66: Conceito de qualidade do Componente Espaços de Participação da Comunidade Escolar (4.1A) .....	153
Quadro 67: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Convivência e Integração nas Escolas e Creches (4.1B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	156
Quadro 68: Conceito de qualidade do Componente Convivência e Integração entre as escolas e creches e a comunidade escolar (4.1B).....	159
Quadro 69: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Parcerias com a Comunidade (4.1C), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	163
Quadro 70: Conceito de qualidade do Componente Parcerias com a Comunidade (4.1C) .....	164
Quadro 71: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Participação de Pais ou responsáveis nas atividades escolares (4.1D), classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade.....	168
Quadro 72: Conceito de qualidade do Componente Participação de pais ou responsáveis nas atividades escolares (4.1D) .....	169
Quadro 73: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 4.1 .....	171
Quadro 74: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações Democráticas e Intersetoriais nas escolas e creches (4.1) .....	173
Quadro 75: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias (4.2A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	178
Quadro 76: Conceito de qualidade do Componente Atuação do Órgão Central para fortalecer as relações entre escolas e famílias (4.2A).....	179
Quadro 77: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Articulação do Órgão Central com Conselhos Municipais (4.2B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	182
Quadro 78: Conceito de qualidade do Componente Articulação do Órgão Central com os Conselhos Municipais (4.2B) .....	183
Quadro 79: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério Relações Democráticas e Intersetoriais nas Escolas e Creches (4.2) .....	184

Quadro 80: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações democráticas e intersetoriais no Órgão Central (4.2) .....	185
Quadro 81: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura (4.3A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	189
Quadro 82: Conceito de qualidade do Componente de Articulação entre Órgão Central e demais pastas da prefeitura (4.3A) .....	190
Quadro 83: Questões avaliativas priorizadas para o Componente de Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente (4.3B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	194
Quadro 84: Conceito de qualidade do Componente Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente (4.3B) .....	195
Quadro 85: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Participação da sociedade civil no desenho e execução das políticas educacionais (4.2C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	198
Quadro 86: Conceito de qualidade do Componente Participação e engajamento da comunidade no desenho e execução de suas políticas e programas (4.3C) .....	199
Quadro 87: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 4.3 .....	200
Quadro 88: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações democráticas e intersetoriais no território municipal (4.3) .....	202
Quadro 89: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Relações colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação (4.4A) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	205
Quadro 90: Conceito de qualidade do Componente Relações colaborativas com outras Secretarias Municipais de Educação (4.4A) .....	206
Quadro 91: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Relações Colaborativas com Secretaria Estadual de Educação (4.4B) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade .....	209
Quadro 92: Conceito de qualidade do Componente Relações Colaborativas com Secretaria Estadual de Educação (4.4B) .....	210
Quadro 93: Questões avaliativas priorizadas para o Componente Relações Colaborativas com o Ministério da Educação (4.4C) classificadas pelos aspectos avaliativos e ordem de dificuldade ....	212
Quadro 94: Conceito de qualidade do Componente Relações Colaborativas com o Ministério da Educação (4.4C) .....	213
Quadro 95: Perfis das combinações de níveis dos componentes do Critério 4.4 .....	214
Quadro 96: Intervalos e Significados da escala de qualidade do Índice do Critério de Relações de colaboração com outras secretarias e com o Ministério da Educação (4.4) .....	215
Quadro 97: Atributos do Arquivo de Questões .....	216
Quadro 98: Atributos do Arquivo de Respondentes .....	217
Referencial da Qualidade da Gestão da Educação na Rede Municipal .....	246

Quadro 99: Atributos do Arquivo de Respostas.....	217
Quadro 100: Estrutura do arquivo com os conceitos dos respondentes em cada questão.....	218
Quadro 101: Escore de cada categoria de ator a cada questão.....	219
Quadro 102: Escore de cada questão, como agregação dos escores das respostas das categorias dos atores .....	219
Quadro 103: Perfis possíveis para as quatro categorias de força de evidência.....	220
Quadro 104: Conceitos da componente segundo níveis .....	221