

GESTÃO

O trabalho das redes de ensino na dimensão pedagógica

Como profissionais das Secretarias articulam a construção de uma Educação integral e inclusiva

ORGANIZAÇÃO ROBERTA PANICO E TEREZA PEREZ

NA ESCOLA – UM PODCAST PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Projeto criado pela Roda Educativa, em parceria com a Moderna e a Fundação Santillana, *Na Escola* chega à sua 4ª temporada para fomentar novos diálogos, desta vez com foco nas múltiplas dimensões do trabalho das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação e sua relação com as escolas.

Os sete episódios trazem conversas com as autoras e com representantes de diversas redes de ensino que lidam com as questões destacadas neste livro:

Episódio 21 – Na abertura desta nova temporada, as organizadoras do livro discutem o papel estratégico da equipe da Secretaria na promoção de uma educação democrática, inclusiva e antirracista.

Episódio 22 – Se a gestão educacional ganha sentido na escola, como fazer para que a equipe técnica esteja próxima do cotidiano escolar, para acompanhar e apoiar o trabalho da rede, em uma postura de parceria e construção conjunta? Essas são as questões-chave desta conversa.

Episódio 23 – Neste episódio, discutimos o currículo como compromisso ético e pedagógico com o desenvolvimento dos estudantes, com base em uma estrutura de trabalho que articula práticas pedagógicas, formação de educadores, materiais e avaliação.

Episódio 24 – Aqui o assunto é o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens. Vamos olhar para o papel da Secretaria no uso dos dados a favor da equidade.

Episódio 25 – Como a equipe da Secretaria pode fazer a gestão da rede de modo a fomentar uma Educação inclusiva e equitativa diante das desigualdades sociais e educacionais do país? Essa é a pergunta que norteia este episódio.

Episódio 26 – O tema aqui é o papel da Secretaria na implantação de uma cultura de formação continuada e de valorização profissional na rede.

Episódio 27 – Fechamos a temporada com uma discussão sobre o financiamento da gestão de recursos e insumos em sua dimensão estratégica. Como o planejamento orçamentário pode estar orientado por diagnósticos reais e pelas necessidades das escolas?

A **Moderna** (www.moderna.com.br) atua há mais de 50 anos com o compromisso de educar para um mundo em constante transformação. Para isso, se renova sempre, reposicionando-se para atender às demandas reais da Educação de hoje.

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

Desde 2001 como parte do Grupo Santillana, presente em 19 países, a Moderna participa de projetos sociais de fomento à Educação em parceria com a Fundação Santillana e outras entidades do setor. Também apoia a formação de professores e gestores, com a realização de cursos, oficinas e seminários gratuitos, e a disponibilização de obras de referência para incentivar reflexões e políticas em prol da equidade e da qualidade do ensino público brasileiro.

Comprometida com a Educação, a **Fundação Santillana** (www.fundacaosantillana.org.br), presente no Brasil desde 2008, atua na superação das desigualdades educacionais, certa de que esse é o motor para o desenvolvimento de um país mais justo, democrático, inclusivo e sustentável. As ações promovidas compreendem a disseminação de conhecimentos para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e a sociedade civil com informações de qualidade em defesa da Educação de excelência para todos. Para tal, caminha ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e nas salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento. Também se dedica a parcerias com organizações nacionais e internacionais.

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

GESTÃO EDUCACIONAL: CADA ESCOLA IMPORTA NA ATUAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Exemplos de ações necessárias, sempre em colaboração com os vários atores do sistema educacional.

1 ENTRADA DA ESCOLA / ESPAÇO DE ACOLHIMENTO À COMUNIDADE ESCOLAR

- Gestão das condições de acesso e permanência.
- Fortalecimento da relação escola-família.

2 CORREDORES E PAREDES / ESPAÇO DE EXPOSIÇÃO DE EVIDÊNCIAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

- Acompanhamento do projeto político-pedagógico.
- Valorização da diversidade.
- Visibilização dos processos de aprendizagem.
- Formação para qualificação das práticas pedagógicas.

3 SALA DE AULA E/OU SALA DE REFERÊNCIA / ESPAÇO DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

- Construção e implementação do currículo.
- Apoio ao planejamento docente.
- Avaliação e acompanhamento das aprendizagens.

4 BIBLIOTECA E/OU CANTO DE LEITURA / ESPAÇO DE FORMAÇÃO LEITORA

- Políticas de incentivo à leitura.
- Estabelecimento de critérios de escolha e circulação de materiais.
- Formação de mediadores.
- Garantia de insumos.

6 PÁTIO E/OU ÁREA EXTERNA / ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E PROTAGONISMO

- Condições para a convivência e clima escolar em todos os espaços da escola.
- Políticas de Educação Integral.
- Formação continuada para uso dos ambientes.
- Uso do espaço por todos.
- Apoio a projetos escolares.

5 SALA DOS PROFESSORES / ESPAÇO DE EXPOSIÇÃO DE EVIDÊNCIAS DAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- Tempo assegurado de formação continuada em serviço.
- Construção de cadeia formativa colaborativa.
- Acompanhamento das aprendizagens.
- Planejamento coletivo para fortalecimento da rede.

GESTÃO

O trabalho das redes de ensino na dimensão pedagógica

Como profissionais das Secretarias articulam a construção de uma Educação integral e inclusiva

ORGANIZAÇÃO ROBERTA PANICO E TEREZA PEREZ

© 2026 Fundação Santillana.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor-Executivo

Luciano Monteiro

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

Gerente de Projetos

Karyne Alencar Castro

Assistente

Geane Caroline Costa Silva

EDITORA MODERNA

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Karyne Alencar Castro

Diretor de Marketing e Serviços Educacionais

Ivan Aguirra Izar

Gerente de Serviços Educacionais

Alethea Tosto

Pesquisa de imagens de capa

Flávia Aline de Moraes

Crédito das imagens de capa

SolStock/E+/Getty Images (capa)

FG Trade/E+/Getty Images (quarta capa)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Preparação

Marcia Menin

Revisão

Aline Graça, Juliana Caldas

Infográficos

Mario Kanno

Diagramação

Walkyria Garotti

Impressão

Gráfica Elyon

Lote 310.119

Código 131000005

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

Gestão [livro eletrônico] : o trabalho das redes de ensino na dimensão pedagógica /
organização Roberta Panico e Tereza Perez. -- São Paulo : Moderna, 2026.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-85-16-14504-0

1. Aprendizagem 2. Educação - Currículos - Aspectos sociais 3. Educação - Finalidade
e objetivos 4. Educação pública - Brasil 5. Gestão educacional 6. Políticas educacionais
I. Panico, Roberta. II. Perez, Tereza.

26-351578.0

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Gestão educacional e práticas pedagógicas: Educação 371.2
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Notas

Por concisão, adotamos como padrão nesta obra o masculino para técnicos, gestores e outros atores, mas sempre nos referimos a alunas e alunos, professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores, técnicas e técnicos e gestoras e gestores.

As referências aos níveis de governo estadual e municipal, bem como a estados e municípios, sempre incluem o Distrito Federal, que acumula competências legislativas e administrativas desses entes federados.

Todos os *links* foram checados em abril de 2026.

Distribuição gratuita.

APRESENTAÇÃO

6 UMA GESTÃO EDUCACIONAL HUMANIZADORA

INTRODUÇÃO

**12 GESTÃO DA EDUCAÇÃO: TRABALHO COLETIVO,
DIÁLOGO E CORRESPONSABILIDADE**

CAPÍTULO 1

26 TUDO COMEÇA NA ESCOLA

CAPÍTULO 2

52 IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS

CAPÍTULO 3

80 ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 4

110 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA

CAPÍTULO 5

164 FORMAÇÃO COMO COMPROMISSO

CAPÍTULO 6

210 ORÇAMENTO COMO ESCOLHA PEDAGÓGICA

RODA EDUCATIVA

Organização do livro

Roberta Panico
Tereza Perez

Coordenação editorial

Viviane Anselmo

Produção de textos

Capítulo 1

Camila Tinoco

Capítulo 2

Thais Ciardella

Capítulo 3

Angela Luiz Lopes

Capítulo 4

Camila Tinoco

Gabriel Limaverde

Capítulo 5

Alessandra Tavares de Oliveira

Juliana Piauí

Capítulo 6

Fabricio Brandão

Marcia Cristina da Silva

Revisão técnica

Maria Maura Gomes Barbosa

**Produção de “Na Escola
– Um *podcast* para
profissionais de educação”**

Apresentação dos episódios

Viviane Anselmo

Coordenação

Carolina Glycerio

Roteiros e produção

Clayton Melo

Denize Bacoccina

Captação

Fernando Sampaio

Edição e sonorização

Domenica Mendes

Artes

João Salgado

APRESENTAÇÃO

UMA GESTÃO EDUCACIONAL HUMANIZADORA

A Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A Educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt¹

O texto da epígrafe, escrito pela filósofa alemã de origem judaica Hannah Arendt (1906-1975) em meados do século passado, no livro *Entre o passado e o futuro* (publicado originalmente em 1961), diz muito sobre o papel da Educação na sociedade e sobre o que significa educar crianças, levando-nos a refletir se as amamos “o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”.

1. Arendt, 2016, p. 259.

Amamos nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos o suficiente para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer formas de discriminação? Temos esse amor como força propulsora na construção de uma sociedade justa e igualitária, na busca por erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais? Amamos nossos estudantes a ponto de lhes garantir as condições para o acesso e a permanência na escola e a plena aprendizagem? Amamos nossos educadores para que tenham a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber?

O direito a uma Educação de qualidade demanda o exercício desse amor – e a gestão democrática como prática viva.

Diante disso, a responsabilidade e os desafios de uma Secretaria de Educação são enormes. Trata-se de realizar um dos trabalhos mais dignos, potentes, necessários e difíceis: elevar a Educação pública a um patamar de excelência; fazer das escolas espaços alegres, de aprendizagens, receptivos à diversidade e à heterogeneidade; garantir que a merenda seja nutritiva e saborosa; assegurar que qualquer pessoa, ao entrar nelas, perceba dignidade, respeito, prazer, diálogo e saberes nos materiais expostos, fruto do trabalho desenvolvido – enfim, um ambiente acolhedor e estimulante.

Sabemos que existem desafios políticos, questões financeiras, disputas interpessoais – tensões de administração complexa. No entanto, para além das dificuldades, há outra dimensão: a possibilidade de exercer escolhas determinantes nesse caminho, as quais podem levar crianças, adolescentes, jovens e adultos a tornar esse espaço digno, a perceber que aprender tem sentido, que o conhecimento é um elemento de análise e transformação de vidas e que o prazer da construção coletiva também habita esse percurso.

Fazer boas escolhas não é tarefa fácil. Você, leitora/leitor, profissional de uma Secretaria de Educação, sabe disso muito bem.

Para viver a realização de conquistas no presente, é preciso reconhecer que a maioria de nós cresceu em uma escola onde a responsabilidade por aprender

era inteiramente do aluno – o lema era: “Aprendeu, ótimo; não aprendeu, problema seu”. O ensino era visto como independente da aprendizagem. Éramos peças de uma máquina que, como argumenta a educadora e pesquisadora argentina Flavia Terigi (2010), tinha o propósito de ensinar a todos as mesmas coisas, com a expectativa de que aprendessem ao mesmo tempo. Essa visão mecanicista ainda nos constitui – como se a Secretaria e as escolas fossem “máquinas administrativas”, com práticas moldadas por eficiência, previsibilidade e controle, e cada unidade simplesmente obedecesse aos comandos recebidos.

Sabemos que isso não acontece e muitas vezes nos iludimos, desejando ser possível. A Secretaria e as escolas são organizações humanas – constituídas por pessoas que querem, pensam, fazem, dialogam, discutem, brigam, estudam, aprendem, ensinam e vivem em seus territórios e culturas, com suas necessidades e possibilidades. Em um universo de tamanha complexidade, não é possível realizar uma gestão pensando apenas nas funções operacionais, desconsiderando os saberes de todos que compõem essa trama, substituindo a construção coletiva e a autonomia dos professores por plataformas ou mecanismos de controle.

Temos um enorme desafio: humanizar as práticas organizacionais para realizar uma Educação com sentido e significado, na qual todas as pessoas se sintam interconectadas – um espaço de confluência, como diria o pensador quilombola e ativista político Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), conhecido também como Nêgo Bispo:

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: “Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende (Bispo dos Santos, 2023, p. 21).

O espaço escolar é privilegiado porque, ao compartilharmos, aprendemos a viver na diversidade e na pluralidade, aprendemos a exercer a alteridade. Escola é território de confluência, de estudo, de sonho, de construção, de experiências, de frustrações, de lealdades, de cumplicidades, de descobertas e de invenções. É lugar de afetos.

E, sendo a escola viva e plural, podemos imaginar a dimensão e a complexidade do universo de uma Secretaria de Educação, órgão responsável pelas unidades da rede que tem o compromisso de romper com a visão mecanicista de fazer o mesmo para todas e de atuar guiada por uma profunda visão de equidade.

Assim como cada estudante é único – com sua história, suas possibilidades e suas necessidades –, cada escola também o é – com sua identidade, seus desafios e seus potenciais. É a Secretaria que, ao se fazer presente em todas elas, da mais próxima à mais longínqua, ao olhar e dialogar com cada comunidade escolar, propaga o compromisso e a responsabilidade de amar todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, para não expulsá-los do mundo do conhecimento, das descobertas, da confluência para a construção de um mundo melhor. É com essa inspiração que o livro *Gestão: o trabalho das redes de ensino na dimensão pedagógica*, desenvolvido para a Moderna e a Fundação Santillana pela Roda Educativa, se propõe a caminhar junto às educadoras e educadores compartilhando saberes.

Boa leitura!

Tereza Perez

Diretora-presidente da Roda Educativa

Referências bibliográficas

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BISPO DOS SANTOS, A. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.

LARROSA, J. (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

TERIGI, F. As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares. *Conferência da Jornada de Abertura do Ciclo Letivo de 2010*. La Pampa: Ministério de Cultura e Educação, 2010.

INTRODUÇÃO

GESTÃO DA EDUCAÇÃO: TRABALHO COLETIVO, DIÁLOGO E CORRESPONSABILIDADE

Esta obra foi criada especialmente para as equipes técnicas que atuam nas Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da gestão pedagógica das redes de ensino e ampliar as discussões sobre a atuação dos profissionais que compõem essa estrutura. Partimos do reconhecimento de que a condução da política educacional é um trabalho coletivo que se realiza no diálogo e na corresponsabilidade entre diversos atores da rede. Nesse contexto, destacamos o papel do dirigente municipal de Educação, que, embora não seja o destinatário direto desta publicação, assume lugar central como liderança política e institucional, responsável por mobilizar sua equipe, articular esforços e assegurar as condições para a implementação das políticas educacionais no município. Este livro se propõe a destacar o trabalho da Secretaria por meio da atuação de técnicas e técnicos que cuidam e acompanham as escolas e consolidam resultados, entre outras tantas atribuições para atender diariamente toda a rede.

Desenvolvido para a Editora Moderna e a Fundação Santillana pela Roda Educativa, que desde 1997 promove ações formativas voltadas aos profissionais da Educação, inclusive de Secretarias, este volume dialoga com três publicações anteriores sobre a atuação de diferentes profissionais no processo educativo: *Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade* (2022), *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* (2023) e *Docência: ensinar, aprender e transformar agora* (2024). O foco, agora, é a gestão educacional, com a intenção de fortalecer a ação sistêmica entre todos os profissionais das redes de ensino e dos territórios, em uma perspectiva integral, inclusiva, democrática e antirracista.

A organização da obra foi pensada para tornar visível o lugar estratégico da Secretaria de Educação na efetivação dessa atuação sistêmica: parte-se da escola, evidenciando sua centralidade, e detalham-se as várias dimensões da gestão pedagógica da rede, convidando a realizar uma reflexão atenta e profunda sobre como desafios se explicitam, políticas se materializam e aprendizagens acontecem.

O **capítulo 1** faz uma aproximação e uma análise do cotidiano escolar, com foco nas demandas que convocam a atuação das equipes técnicas da Secretaria e que são aprofundadas ao longo dos capítulos seguintes. A proposta é exercitar uma mudança de paradigma: superar a herança histórica da lógica meramente fiscalizatória e centralizadora, avançando para uma postura formativa e colaborativa, em que a Secretaria atua como parceira das unidades escolares na garantia do direito à Educação de crianças, adolescentes e jovens de todo o Brasil. As visitas de acompanhamento às escolas são discutidas como estratégia fundamental para a ampliação do diálogo, da escuta e da presença nos territórios, com foco na aprendizagem conjunta das equipes técnicas, gestoras e docentes para o fortalecimento das práticas pedagógicas. “Para ampliar sua capacidade de apoiar tecnicamente as escolas em uma perspectiva colaborativa, é fundamental que a Secretaria de Educação desenvolva uma escuta atenta às necessidades e potencialidades de cada comunidade. [...] quando a equipe técnica se coloca ‘dentro da

escola’, [...] dados passam a ter história e significado, e o trabalho, contextualizado, ganha outra dimensão” (p. 42).

O **capítulo 2** aprofunda um elemento importante dessa aproximação ao cotidiano escolar: o compromisso ético e pedagógico com a implementação curricular. Há uma proposta de reflexão sobre como é possível articular as rotas planejadas pela política educacional com as trajetórias reais e diversas de cada estudante, diminuindo a distância entre o currículo formal e o que é efetivamente vivido no cotidiano escolar. Para isso, a Secretaria tem o papel essencial de promover essa mediação, assegurando coerência entre os diferentes elementos que compõem o currículo, como as formações, os materiais didáticos e as avaliações. “Na implementação curricular, a equipe da Secretaria desempenha um papel de mediação fundamental: traduz diretrizes amplas em orientações pedagógicas, organiza processos formativos, produz materiais, estabelece prioridades e cria condições para que o currículo se torne referência viva para o planejamento, a ação e a avaliação docente. Ao garantir coerência entre o que está prescrito, o que é produzido e o que é acompanhado, a Secretaria fortalece a potência do currículo como instrumento de garantia do direito à aprendizagem e assume seu lugar de liderança pedagógica, oferecendo saberes que podem ser apropriados pelos gestores na condução da equipe escolar” (p. 59).

O **capítulo 3** propõe uma ampliação do entendimento sobre a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens, compreendendo-os como dimensões indissociáveis da garantia do direito de aprender. O objetivo é construir uma leitura sistêmica da rede, considerando não apenas os índices de proficiência dos estudantes, mas suas trajetórias reais, as realidades dos territórios e os marcadores sociais de raça, gênero e nível socioeconômico. O papel da Secretaria é discutido com foco na transformação dos resultados em decisões estratégicas e pedagógicas, fortalecendo o tripé da gestão – rede, escola e sala de aula –, em um movimento de corresponsabilidade e apoio mútuo para superar as desigualdades. “[...] compreender o contexto da rede implica considerar como os territórios impactam as condições de educabilidade, as relações pedagógicas e a organização do

trabalho escolar. Trata-se, portanto, de construir uma leitura sistêmica, articulada e sensível às desigualdades, capaz de orientar decisões da Secretaria e apoiar as escolas na promoção de aprendizagens com equidade” (p. 97).

O **capítulo 4** trata de um dos maiores desafios da gestão pública: a construção de uma Educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. A proposta é refletir sobre como a Secretaria pode atuar com intencionalidade para impedir que as desigualdades sociais se convertam em desigualdades educacionais. Além disso, aprofunda-se a discussão sobre as políticas de acesso e permanência e a Educação Especial, com foco na eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que impedem a participação plena de todos os estudantes. “A Educação Inclusiva constitui um princípio complexo, construído e consolidado ao longo do tempo, mas que ainda enfrenta desafios significativos de compreensão e implementação nas políticas e práticas escolares. [...] Esse processo implica reconhecer o papel estratégico da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, responsável por criar condições institucionais para a mudança de cultura necessária à inclusão por meio da formação continuada de diretores, coordenadores, professores e demais profissionais da escola e da comunidade educativa” (p. 135).

O **capítulo 5** dedica-se em profundidade ao tema da formação continuada como compromisso institucional e estruturante da gestão. Discute-se como o trabalho da Secretaria se expressa na qualidade do relacionamento entre as pessoas e no acompanhamento, na orientação pedagógica e no diálogo permanente com as instituições escolares. O fundamento é fortalecer a relação com as escolas como uma parceria formativa, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de quem lá atua. Assim, é importante “reconhecer a escola como uma organização humana, composta por pessoas em desenvolvimento contínuo, que necessitam de apoio para se organizar, qualificar suas práticas e ampliar as oportunidades de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Não basta indicar o que precisa ser feito; é fundamental corresponsabilizar-se com as escolas, colocando-se ao lado delas para construir caminhos. Trabalhar junto, sustentar processos e formar quem cuida e

educa também fazem parte do papel da Secretaria de Educação” (p. 167).

Por fim, o **capítulo 6** reflete sobre a gestão de recursos e insumos, com ênfase no uso de diagnósticos situacionais e de indicadores para que a Secretaria possa priorizar o investimento onde ele é mais necessário. Destaca-se a importância da participação ativa da equipe técnica no ciclo orçamentário e na articulação dos mecanismos existentes, assegurando que cada decisão financeira tenha uma evidente intencionalidade pedagógica. Ao institucionalizar fluxos de trabalho integrados e critérios transparentes, a gestão fortalece sua capacidade de oferecer condições materiais e pedagógicas para que cada estudante se desenvolva plenamente. “Em contextos marcados pela desigualdade, o uso de insumos adequados é ainda mais decisivo, porque eles funcionam como um mecanismo de equidade, reduzindo o impacto das barreiras enfrentadas fora da escola. Assim, assegurar que cheguem às unidades é uma medida estruturante para que o direito à aprendizagem aconteça plenamente e de maneira inclusiva, pois amplia oportunidades para todos” (p. 213).

Como está organizado este livro

Todos os capítulos começam com uma epígrafe cuidadosamente escolhida para instigar a reflexão sobre o tema proposto, seguida de uma **Introdução**, que amplia o conhecimento e os referenciais teóricos relativos ao assunto. Na sequência, a seção **Análise do contexto** aborda aspectos da atuação cotidiana que sinalizam desafios históricos a serem superados, apresentando os avanços necessários para a criação de condições cada vez mais favoráveis à aprendizagem de todos os estudantes. O segmento **Proposta de ação** traz uma sugestão de intervenção/planejamento, conforme demandas identificadas na seção anterior. Por fim, **Manutenção das ações** reúne orientações para assegurar a continuidade das intervenções, de modo a fortalecer a cultura do acompanhamento das ações realizadas. Para completar, apresentam-se **Referências bibliográficas**, para que você continue estudando.

Ao longo das páginas, há três tipos de notas com indicações de conteúdos complementares: **Consulte também** sugere obras de referência correlatas publicadas pela Fundação Santillana e disponíveis gratuitamente para *download* por meio de *links* e códigos QR (o acervo completo pode ser consultado em www.fundacaosantillana.org.br/publicações); **Saiba mais** recomenda outros livros e também vídeos, sempre que possível incluindo um *link*; **Na escola – um podcast para educadoras e educadores** (*link* e código QR na p. 21) dá continuidade aos episódios direcionados a diretoras e diretores (primeira temporada), a coordenadoras e coordenadores (segunda temporada) e a professoras e professores (terceira temporada), vinculados, respectivamente, aos livros *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* e *Docência: ensinar, aprender e transformar agora*, expandindo os temas deste volume em conversas e entrevistas com as autoras e os autores e com profissionais convidados, que, com seus diferentes pontos de vista e experiências, podem enriquecer ainda mais seu repertório profissional.

No verso da capa deste volume, você encontra um **infográfico** que ilustra como a atuação da Secretaria de Educação se evidencia nos diferentes ambientes da escola. No verso da contracapa, incluímos um **diagrama** que mostra os processos de gestão educacional e suas relações com o ensino e a aprendizagem para oferecer oportunidades de Educação com qualidade e equidade a todos os estudantes. Você encontra também, nas próximas páginas, o **glossário** “Dez conceitos essenciais” e outro **diagrama**, “O processo educativo”, que também é central e consta nos livros *Direção*, *Coordenação* e *Docência* que compõem, juntos, uma coleção (disponíveis nos *links* e códigos QR da p. 21).

Há ainda, nas páginas 24 e 25, um **mapa de estudo** que convida a explorar temas centrais que apareceram em todos esses volumes, para uma leitura integrada e articulada, considerando os diferentes atores que atuam no processo educacional. Esperamos que este livro estimule a reflexão e a análise dos contextos de sua rede, de modo a contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem de todos e cada um dos estudantes brasileiros. Boa leitura!

Dez conceitos essenciais

Aprendizagem e desenvolvimento

Aprendizagem é um processo contínuo de aquisições que ocorrem durante toda a vida do indivíduo, ou seja, desde a vida intrauterina até a mais avançada idade. Os desenvolvimentos cognitivo, emocional, físico e social consistem em transformações que alteram a maneira de a pessoa compreender e realizar suas interações com o mundo, com os outros e consigo mesma, bem como são o resultado contínuo dessas aprendizagens. É papel da escola ensinar, gerando situações que ajudem crianças, adolescentes e jovens a aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se.

Compromisso ético

O compromisso ético dos educadores é a busca constante, o empenho e a responsabilidade para que todos aprendam. Atuar com compromisso ético na Educação pressupõe gerar condições para que crianças, adolescentes e jovens aprendam e tenham liberdade de escolha sobre o que fazer e sobre como e onde viver. O ambiente escolar e as situações didáticas devem estar direcionados para que todos desenvolvam as competências específicas e gerais por meio da aprendizagem das habilidades preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na escola, na sala de aula, os educadores são os guardiões das aprendizagens e referência para que cada aluno também aprenda o que é ter compromisso ético em seu trabalho e em sua vida, independentemente das circunstâncias que enfrente.

Cooperação

“Cooperar” significa operar, trabalhar em conjunto em busca de um resultado, de uma meta ou da realização de um projeto comum. Para que isso aconteça, deve haver empatia, integridade, democracia, diversidade, dignidade, compromisso ético e inclusão. Daí por que a cooperação promove a aprendizagem e

o desenvolvimento de todos e de cada um. Na escola, cooperar é trabalhar em equipe para que crianças, adolescentes e jovens aprendam e se desenvolvam e para que os educadores exerçam seu compromisso ético profissional e também aprendam continuamente enquanto ensinam.

Debate democrático

Na democracia, cada um é responsável por si e pelo coletivo. Por isso, o compartilhamento de propostas e problemas que afetam todos é essencial para que as decisões sejam tomadas em conjunto. Na escola, a democracia se expressa pela busca da aprendizagem e desenvolvimento de todos, no modelo de gestão, no projeto político-pedagógico, no currículo, na organização dos espaços e tempos, no trabalho coletivo dos professores, nos conselhos de classe e escola. A escola democrática proporciona aos estudantes vivências de participação, protagonismo, exercício contínuo do diálogo e respeito à diversidade de opiniões.

Desenvolvimento integral

É preciso proporcionar a crianças, adolescentes e jovens condições para que possam desenvolver-se integralmente nas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural. A escola favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos quando promove a equidade ao reconhecer o direito de todos de aprender; sustenta altas expectativas e a premissa de que qualquer um tem capacidade de aprender; respeita as diferenças representadas pelas deficiências, pelas distintas origens étnico-raciais, pela condição econômica e por fatores como procedência geográfica, orientação sexual, religião. O ambiente escolar promove trocas e estimula a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social. Na escola, a Educação não se limita a seus muros; utiliza equipamentos urbanos (como praças e monumentos) e centros culturais (bibliotecas e museus, por exemplo) e faz parcerias com organizações não governamentais e atores da economia e da cultura da região. Os educadores olham nos olhos dos alunos e ouvem o que dizem e integram os pais e a comunidade ao cotidiano escolar.

Diversidade

Respeitar a diversidade significa deixar de lado qualquer tipo de exclusão e discriminação, seja de origem física, étnica, cultural, de gênero, socioeconômica ou etária, e atuar pela igualdade considerando as diferenças. Reconhecer os direitos humanos e valorizar as diferenças são formas de desconstruir a desigualdade. Na escola, é necessário constatar que todos são diferentes e, assim, gerar transformações para que todos aprendam e criem um clima institucional inclusivo.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva considera que os indivíduos têm singularidades advindas de suas condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais e busca promover uma Educação regida pelo princípio da equidade, oferecendo a crianças, adolescentes e jovens ações diferenciadas de acordo com suas necessidades e possibilidades. É papel da escola gerar um ambiente em que todos aprendam com sentido e participem ativamente da sociedade.

Empatia

Empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e buscar compreender razões, sentimentos e emoções para estabelecer uma relação de cooperação e de compreensão pela maneira como o outro age e toma decisões. Para exercê-la, é preciso saber ouvir, ter vontade de conhecer o outro e a si próprio e não fazer julgamentos unicamente com base na experiência pessoal. Na escola, a empatia se manifesta quando os educadores se sensibilizam com a realidade de seus pares e alunos e os ouvem antes de se manifestar ou julgar. Um gesto muitas vezes expressa maior compreensão do que uma palavra.

Equidade

Trabalhar em busca da equidade significa adaptar as regras e as condições materiais e emocionais às necessidades e possibilidades de cada um, identificando o que é comum e o que é específico. É proporcionar ações diferenciadas

em busca da igualdade de oportunidades e do direito de aprender, promovendo o desenvolvimento de todos com base em um repertório comum que se diversifica e se amplia conforme a necessidade de cada indivíduo que compõe o grupo. O papel da escola é gerar condições para que todos aprendam, e o da rede de ensino, possibilitar que as escolas contribuam significativamente para a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. São conceitos próximos ao de equidade: dignidade, honestidade, honradez, imparcialidade, justiça.

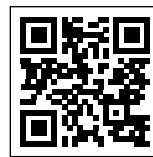
Vida digna

A dignidade se manifesta pelos direitos e deveres fundamentais e obrigatórios das pessoas, e garanti-la a crianças, adolescentes e jovens é protegê-los para que possam viver de maneira plena e satisfatória.

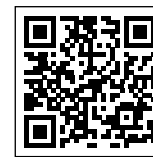


OUÇA NA ESCOLA - UM PODCAST PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Na quarta temporada, exploramos as múltiplas dimensões do trabalho das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação e sua relação com as escolas. No episódio 21, as organizadoras deste livro discutem o papel estratégico da equipe técnica na promoção de uma Educação democrática, inclusiva e antirracista. Acesse no *link* <http://mod.lk/podscola> e no código QR.



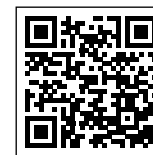
Direção



*Coordenação
pedagógica*



Docência



*Mapa de
estudo*

CONSULTE TAMBÉM









Os livros *Direção para os novos espaços e tempos da escola*, *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* e *Docência: ensinar, aprender e transformar agora* estão disponíveis, respectivamente, nos *links* <http://mod.lk/e78pg>, <https://mod.lk/coordena> e <https://mod.lk/docencia> e nos códigos QR acima, tal como o mapa de estudo proposto nas páginas 24 e 25 (*link* <https://mod.lk/03gesque>).

Um diagrama fundamental

O diagrama “O processo educativo” (nesta página e na seguinte) demonstra a interdependência entre todos os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem como condição para o sucesso na implementação de ações que visam à garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

O PROCESSO EDUCATIVO

O desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes é a fonte de sentido de toda ação educativa.

-  Conselho Nacional de Educação (CNE)
-  Ministério da Educação (MEC)
-  Conselhos estaduais e municipais
-  Secretarias estaduais e municipais
-  Diretores
-  Coordenadores pedagógicos
-  Professores
-  Famílias/responsáveis
-  Funcionários
-  Crianças, adolescentes e jovens

Abreviações:

CE: conselho escolar

CP: coordenador pedagógico

PPP: projeto político-pedagógico

MAPA DE ESTUDO PARA PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A proposta deste quadro é que você, que trabalha na Secretaria de Educação, explore temas centrais que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, considerando as conexões entre os diferentes profissionais da rede (*link* e código QR disponíveis na p. 21).



GESTÃO
O trabalho das
redes de ensino
na dimensão
pedagógica



DIREÇÃO
Para os novos
espaços e
tempos da
escola

Temas centrais



Formação
continuada

Capítulo 5: Formação como compromisso



Capítulo 2: Gestão escolar afirmativa



Currículo

Capítulo 2: Implementação de currículos

Capítulo 5: Espaços e tempos de aprender na escola



Avaliação e
acompanhamento
das aprendizagens

Capítulo 3: Acompanhamento das aprendizagens



Capítulo 1: Escola
Capítulo 2: Gestão escolar afirmativa



Constituição
de parcerias

Capítulo 1: Tudo começa na escola

Capítulo 6: Espaços e tempos de aprender fora da escola



Educação inclusiva
e equidade

Capítulo 4: Educação inclusiva e equitativa



Capítulo 2: Gestão escolar afirmativa



Os espaços da escola
como ambientes
de aprendizagem

Capítulo 1: Tudo começa na escola
Capítulo 6: Orçamento como escolha pedagógica

Capítulo 5: Espaços e tempos de aprender na escola

O quadro indica o(s) capítulo(s) em que cada discussão aparece nos diferentes volumes da coleção, favorecendo a leitura articulada e a atuação integrada entre gestão educacional, gestão escolar e equipes docentes.



COORDENAÇÃO

Identidade, saberes e práticas



DOCÊNCIA

Ensinar, aprender e transformar agora

Capítulo 3: A formação docente em serviço
Capítulo 4: O próprio processo de formação

Capítulo 5: A articulação das aprendizagens

Capítulo 6: Avaliar para ensinar e aprender

Capítulo 1: Identidade profissional e relações de trabalho

Capítulo 5: A articulação das aprendizagens

Capítulo 5: A articulação das aprendizagens



Capítulo 1: Registrar e aprender como docente

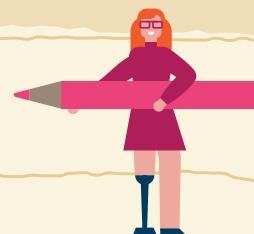
Capítulo 3: Organizar ambientes para conviver e aprender
Capítulo 4: Planejar os tempos didáticos
Capítulo 5: Ampliar a concepção dos materiais

Capítulo 6: Acompanhar e comunicar as aprendizagens

Capítulo 2: Fortalecer as interações

Capítulo 3: Organizar ambientes para conviver e aprender
Capítulo 5: Ampliar a concepção dos materiais
Capítulo 6: Acompanhar e comunicar as aprendizagens

Capítulo 3: Organizar ambientes para conviver e aprender



TUDO COMEÇA NA ESCOLA

INTRODUÇÃO

A escola como sentido da gestão educacional 28

ANÁLISE DO CONTEXTO

Entre a fiscalização e o apoio: o histórico e a importância da atuação colaborativa 36

PROPOSTA DE AÇÃO

Visita de acompanhamento na escola 43

MANUTENÇÃO DAS AÇÕES

Visitas de acompanhamento como prática permanente 46

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 49

[...] o planejamento da gestão educacional da Secretaria [de Educação] deve ter como propósito não apenas hierarquizar e organizar as ações, mas pensar, antes de *como* melhorar a educação, *para que e para quem* melhorá-la. A agenda da educação não pode ser feita apenas com o *como*. Pensar em *para quem e para que* exige um posicionamento político ao qual não podemos nos furtar e sem o qual o *como* perde o sentido.

José Fernandes de Lima¹

1. Lima, 2014, p. 8.

A ESCOLA COMO SENTIDO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Cara equipe técnica da Secretaria de Educação,

Sabemos que seu trabalho na Secretaria é tão intenso, pujante e desafiador quanto necessário. As demandas são inúmeras e não param de chegar, por diversas vias de comunicação e provenientes de distintos lugares. É preciso atender as escolas, os diferentes departamentos internos, o gabinete do prefeito; orientar as prestações de contas; dialogar com outras secretarias e instituições que fazem parte da rede de proteção da infância e da adolescência,² entre outras. No intervalo de uma hora, seu trabalho pode saltar do macro ao micro. Por exemplo: você está analisando o planejamento para a implementação de uma política educacional, aí o telefone toca. Em um instante, seu foco muda para organizar o atendimento a uma escola que teve fios elétricos roubados e, por isso, está sem equipamentos eletrônicos e utensílios de cozinha para atender os estudantes.

Tudo é importante! Tudo é urgente! Às vezes, na correria do cotidiano, temos de parar, respirar e indagar: o que é realmente prioritário? Qual o sentido de nosso trabalho? Qual o propósito desta ou daquela ação? Se a política educacional

2. Conjunto articulado de órgãos, serviços e ações destinados à proteção integral de crianças e adolescentes, como escolas, unidades do Sistema Único de Saúde (SUS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Creas), Centros de Referência de Assistência Social (Cras), Centros para Crianças e Adolescentes (CCA), entre outros.

está a serviço dos direitos dos estudantes, então o melhor lugar para encontrar essas respostas é a escola, onde eles estão. É lá que o trabalho da Secretaria ganha corpo, rosto, significado.

Um momento precioso para retomar esse propósito é a visita de acompanhamento. Observe no registro a seguir a relação que a Paula, técnica da Secretaria, faz com as diferentes dimensões da gestão educacional de que trataremos neste livro.

Relato*

Cheguei à EMEIF Carolina Maria de Jesus em torno de 9h30. A diretora Késia me esperava na entrada, animada com a primeira visita. Solicitei que me apresentasse a escola, como combinado, e relembrei o foco que havíamos definido: a observação das marcas de aprendizagem nos vários ambientes da unidade. No pátio ainda estava montada a estrutura utilizada para o projeto “Cinema na escola”, que a diretora havia compartilhado no grupo de gestores do WhatsApp. Foi essa mensagem que me chamou a atenção: fiquei interessada em entender melhor a iniciativa, seus objetivos de aprendizagem e seus resultados. Em nosso encontro virtual, anterior à visita de acompanhamento, disse-lhe que gostaria de ampliar minha compreensão sobre a realidade da escola, para viabilizar a continuidade das ações. Ressaltei que ela não precisaria mudar nada na rotina, tampouco preparar apresentações de estudantes ou algo do tipo... O acompanhamento é feito com base na vida intensa e real da unidade, como ela é. Também antecipei que levaria uma nova técnica da Secretaria de Educação que também está planejando suas visitas de acompanhamento. Queria que a diretora ficasse bem tranquila e segura em nosso encontro.

* Elaborado para fins didáticos com base em registros reais. Os assuntos destacados em negrito ao longo do relato também estão destacados nas remissões para os capítulos sinalizadas pelas setas.

*Ainda no pátio, Késia me contou que a apresentação para os familiares, ápice do projeto, tinha acontecido no domingo, ressaltando o grande engajamento das turmas. Aproveitei para perguntar sobre os objetivos de aprendizagem que estavam no documento elaborado pela equipe sobre o “Cinema na escola”, que ela havia me encaminhado após nossa reunião de preparação. O envio antecipado me ajudou a **estabelecer relações entre esses objetivos e o currículo da rede**. Disse a ela que queria compreender as etapas e a potência do projeto para o trabalho interdisciplinar, para compartilharmos com outras unidades que acompanhamos.*

- ▶ Leia sobre **gestão curricular** no capítulo 2, “Implementação de currículos” (p. 52).

*Comentei o quanto a parte externa da escola é ampla e verde e perguntei se costumavam usá-la para atividades pedagógicas. A diretora me contou que, infelizmente, poucos professores utilizam esse espaço, mas que os estudantes jogam, leem, conversam ali. Contou ainda que manter toda aquela grama baixa não tem sido fácil. Questionei se ela usa o dinheiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para isso, e fiquei surpresa ao saber que a unidade não recebe esse recurso há muitos anos, por falta de prestação de contas de um ex-diretor já falecido. Imaginei o quanto esse recurso deve fazer falta para as diversas ações que realiza, e anotei para falar com a Júlia do departamento administrativo-financeiro da Secretaria. Ainda na área externa, enquanto ouvia a diretora, observei que as mesas de pingue-pongue estavam em um **espaço trancado** – outro ponto para nossa conversa ao final da visita.*

- ▶ Leia sobre **recursos** que envolvem a gestão das redes no capítulo 6, “Orçamento como escolha pedagógica” (p. 210).

As pinturas nas paredes do pátio me chamaram a atenção. Késia me contou que foram os estudantes que as realizaram durante outro projeto. No decorrer da visita, fui observando o uso das paredes da escola para expor trabalhos sobre diversos temas. Havia, por exemplo, uma exposição sobre “Escritoras negras que fizeram história” e outra sobre “Arte e palavra: expressões de cada século”.

*Ao longo dos corredores, notei a interação entre as pessoas e recordei minhas andanças na escola em que fui professora e depois diretora. Eu sempre ficava tensa nas visitas da Secretaria e, quando assumi esse papel, prometi a mim mesma que atuaria para estabelecer uma parceria com as escolas, sem reduzir meu trabalho à fiscalização. Como é bom ver o movimento e ouvir os sons da escola! Observei as diferentes rodinhas dos estudantes maiores, também vi alguns sozinhos. Perguntei a Késia sobre uma menina que me pareceu bem tristonha. Ela me contou sobre esse caso e anotei que preciso compreender melhor como se dá o acompanhamento de alunos que precisam de mais **apoio emocional**.*

*Achei interessante que a diretora tem uma conduta firme, porém carinhosa, com os estudantes e com a equipe. No meio da visita, ela pediu licença para fazer uma intervenção, pois viu um desentendimento e foi apoiar. Depois, relatou que a equipe frequentemente se sente perdida em situações de violência, casos relacionados à saúde mental e afastamentos por **questões psiquiátricas**. Registrei para conversar com a equipe da Secretaria sobre isso, porque essa demanda se amplia nas escolas que acompanho e me preocupa.*

- ▶ Leia sobre questões que envolvem a **convivência na escola** no capítulo 5, “Formação como compromisso” (p.164).

*Késia me mostrou dois espaços com especial orgulho. Um foi o Ateliê de Artes, tão impressionante que dava vontade de ficar ali mesmo! A diretora me apresentou Rosana, professora de artes, que está na escola há 12 anos. Rosana me mostrou os diferentes trabalhos expostos e explicou que a exposição sobre “Arte e palavra: expressões de cada século”, que eu tinha visto antes, havia sido conduzida por ela em parceria com o professor João, de história. A professora ainda estava sob impacto do projeto de cinema apresentado no domingo e me contou sobre sua atuação. Késia ressaltou a **necessidade de alguns materiais** para o ateliê, e anotei.*

- ▶ Leia sobre **gestão curricular** no capítulo 2 (p. 52) e sobre **gestão de materiais** no capítulo 6 (p. 210).

*O outro espaço que visitamos foi a Sala de Recursos, recém-reformada. Havia uma estante com uma variedade de materiais voltados à diversificação das práticas pedagógicas, e uma das paredes foi adesivada com mensagens significativas sobre a inclusão educacional – perguntei a Késia se poderia tirar fotos, e ela permitiu. Fiquei pensando que precisamos dar mais atenção a espaços desse tipo nas demais escolas, porque ficou evidente que havia sido uma iniciativa da diretora, e não da rede. A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que estava lá me contou sobre o trabalho realizado com estudantes que são público-alvo da Educação Especial. Pedi mais informações, e anotei os casos e o apontamento da diretora sobre a necessidade de um profissional de Apoio Escolar, já solicitado há algum tempo. Essa será uma de minhas prioridades. Aproveitei para indagar sobre como a equipe lida com a **inclusão** educacional de modo mais amplo. Ela relatou que há ainda bastante confusão e que, muitas vezes, apenas os casos “laudados” são considerados. Comentei que isso é bastante comum e que por isso*

vamos propor uma formação em rede sobre essa temática, considerando a nova legislação.³

- ▶ Leia sobre **políticas e práticas de Educação Inclusiva** no capítulo 4, “Educação inclusiva e equitativa” (p. 110).

Terminamos o acompanhamento na sala da diretoria, conforme o roteiro que havíamos combinado. O coordenador pedagógico Rafael se juntou a nós, e então retomei os pontos que havia anotado durante o percurso. Perguntei aos dois como o projeto “Cinema na escola” refletia o projeto político-pedagógico da escola, o PPP. Fiquei sabendo então que o PPP já está um pouco desatualizado, necessitando de revisão. Preciso ver como implementar nas escolas um processo que garanta a atualização regular do PPP.

- ▶ Leia sobre o **lugar do PPP na gestão curricular das escolas e da rede** no capítulo 2, “Implementação de currículos” (p. 52).

*Em seguida, conversamos sobre o acompanhamento das aprendizagens. Eu quis compreender como a diretora e o coordenador identificam estudantes em risco e como planejam as intervenções. Na Secretaria, essa escola é conhecida pela baixa frequência dos estudantes, o que prejudica os processos de ensino e de aprendizagem e, em alguns casos, termina em evasão. Observei que as **práticas de acompanhamento** variam bastante entre professores, e pensamos em um horário de trabalho pedagógico coletivo com esse*

3. Decreto nº 12.686/2025, criado para fortalecer a inclusão escolar, é uma nova política coordenada pelo Ministério da Educação que reafirma o direito à Educação de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

foco, incluindo a análise dos registros de estudantes em risco. Pedi a Késia que falasse com a coordenadora da EMEIF Paulo Freire, que fez uma excelente pauta com essa temática. Quando Rafael abriu a planilha que a gestão usa para acompanhar as notas, fiquei impressionada com a quantidade de “vermelhos” em ciências, pois destoava das demais disciplinas. O coordenador também se deu conta disso ali, e pensamos que ele pode apoiar mais os professores dessa disciplina no planejamento e combinar com eles o acompanhamento de algumas aulas.

- ▶ Leia sobre **acompanhamento das aprendizagens e avaliação** no capítulo 3 (p. 80).

Ao final da visita, chegou o momento da devolutiva. Decidi começar pelas observações relacionadas ao foco combinado – as marcas de aprendizagem nos vários ambientes da unidade – e, em um segundo momento, abordar outros aspectos. Ressaltei a potência do projeto “Cinema na escola” e a presença evidente das produções dos estudantes dessa e de outras atividades. Enfatizei como era importante que as paredes da escola revelassem o PPP e que o documento precisa mesmo ser revisado de tempos em tempos, mas que na EMEIF Carolina Maria de Jesus ele é vivo, pois reflete o que acontece no dia a dia. Expliquei que as atividades me revelaram, por exemplo, a relevância que a escola dá à diversidade cultural e racial e que é importante que o PPP mostre isso. Comentei também sobre a possibilidade de aproveitarem o movimento de integração entre professores, advindo do projeto de cinema, para realizar outras parcerias. Poderiam, por exemplo, identificar competências e habilidades próximas entre disciplinas para elaborar sequências didáticas interdisciplinares. Essa conversa rendeu bastante. No segundo momento da devolutiva, compartilhei com

a diretora e o coordenador minhas outras observações, comprometendo-me a fazer os encaminhamentos necessários na Secretaria de Educação. Combinamos que, no mês que vem, os dois me acompanharão em uma visita técnica a uma escola vizinha, com o objetivo de compreender melhor ações interessantes que estão promovendo lá para fortalecer o acompanhamento de aprendizagens.

Por fim, nos despedimos e eu voltei para a Secretaria repleta de anotações e reflexões para discutir com os colegas – e, confesso, com uma pontinha de saudade de minha escola...

Repare quantos elementos importantes há nesse breve registro, que é fictício, mas baseia-se em acompanhamentos realizados em todo o Brasil. Fica evidente que o sentido do trabalho da equipe técnica da Secretaria de Educação é oferecer as condições necessárias para que a escola cumpra sua função social de assegurar o direito à Educação e que isso só pode ser feito em diálogo com a comunidade escolar.

Para efetivar essa missão, é fundamental considerar a diversidade e a desigualdade entre as unidades. O apoio técnico da Secretaria favorece a constituição de uma verdadeira rede educativa, que é mais do que um conjunto de unidades municipais. Atuar em rede é desenvolver um trabalho comum, com base em princípios e orientações compartilhados, ainda que se reconheça a necessidade de contextualização, de acordo com cada território. Além disso, o acompanhamento técnico qualificado e contínuo favorece a circulação de conhecimentos e práticas e amplia a redistribuição de recursos que promovem o direito à Educação, mitigando os efeitos da desigualdade da oferta educacional.

ENTRE A FISCALIZAÇÃO E O APOIO: O HISTÓRICO E A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO COLABORATIVA

O trabalho da equipe técnica da Secretaria de Educação é desenhar e implementar as políticas educacionais que podem assegurar o direito à Educação no que diz respeito à garantia do acesso, da permanência e da qualidade. A atuação das diferentes equipes promove cotidianamente o extraordinário: que milhões de estudantes se desloquem todos os dias para as escolas, muitos deles com transporte e material escolar fornecidos pelo poder público, encontrando ali profissionais e espaços prontos para atendê-los em suas distintas necessidades, que vão da alimentação à aprendizagem, bem como para assegurar sua proteção. Ou seja, as políticas educacionais e o trabalho dessas equipes respondem a problemas reais e têm como horizonte o desenvolvimento integral de cada estudante e a efetivação do direito à Educação.

POR DENTRO DA LEI

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996):

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos; (Redação dada pela Lei nº 14.862/2024);

VII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644/2023).

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Em um país de regime federalista, é essencial que cada ente compreenda suas atribuições e valorize o potencial de colaboração com os demais para que o direito à Educação se efetive. Afinal, o estudante pode ser de outra rede, mas é um cidadão do município.

Além da dimensão técnica, o trabalho da equipe da Secretaria de Educação é de natureza política, pois *o que, quanto e como* se faz são escolhas que se relacionam com a concepção de sociedade que queremos construir e que tem variado ao longo do tempo, em diálogo com nosso desenvolvimento como país e com as cicatrizes deixadas pela colonização. Para compreender o papel atual das Secretarias, é importante revisitar a história da própria gestão da Educação no Brasil.

ENTENDA UM BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

A primeira tentativa de organizar a Educação formal com uma gestão por territórios vem da época do Brasil colônia, sob influência das reformas instituídas pelo marquês de Pombal, em Portugal, no século 18.⁴ Tal reforma retirou a Educação – e sua gestão – das mãos dos jesuítas a partir de 1759. As chamadas aulas régias passaram a ser ministradas por professores nomeados pelo rei, em uma gestão fragmentada e centralizadora, sob o controle de Lisboa. Em 1808, a corte portuguesa transferiu-se para o Brasil e foram criadas as instituições de ensino superior, técnico e militar, além da Impressão Régia, mas o modelo de gestão continuou centralizado, prevendo nomeações, alvarás e relatórios dirigidos à Coroa.

Somente após a Independência (1822), com uma lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e cidades, começaram a surgir tentativas de gestão local da Educação, a cargo das Câmaras Municipais. A “instrução pública” representava uma questão importante para o desenvolvimento da sociedade, porém não havia um sistema nacional estruturado. Assim, observou-se grande desigualdade no desenvolvimento da Educação nas diferentes regiões do Brasil e diversas formas de estruturar sua gestão.

Nas províncias mais ricas e urbanizadas, sobretudo aquelas situadas nas atuais regiões Sudeste e Sul, onde havia maior arrecadação e concentração de elites letradas, a Educação passou a contar com experiências mais estáveis de organização escolar – unidades com prédios próprios, professores concursados e inspeções regulares. Já em grande parte das províncias localizadas no território que hoje corresponde ao Norte e Nordeste, marcadas pela ruralidade e pela escassez de recursos, a instrução pública permaneceu rarefeita, dependente de iniciativas locais, comunitárias ou religiosas. Em muitos lugares, a escola nem sequer se constituiu como instituição regular até o final do século 19.

As primeiras estruturas municipais voltadas à Educação surgiram no início do século 20, ainda de maneira muito incipiente. Com a República (1889) e as Constituições subsequentes, os municípios começaram a ganhar autonomia administrativa, mas sem poder político e financeiro efetivo para gerir sistemas próprios de ensino. O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (atual Ministério da Educação) foi criado em 14 de novembro de 1930, representando a intenção de uma gestão nacional da política educacional. A Constituição Federal de 1988 é considerada o marco da efetivação das Secretarias Municipais de Educação como instâncias de gestão autônoma, ao reconhecer o município como ente federado (art. 18), garantir sua competência para organizar e manter seu sistema de ensino (art. 211) e estabelecer a gestão democrática da Educação pública (art. 206, inciso VI). Esse movimento dialoga com outro mais amplo sobre o municipalismo, que é a valorização do papel dos municípios na organização do Estado e na implementação de políticas públicas.

Fonte: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

4. As reformas pombalinas foram um conjunto de medidas modernizadoras que incluíram mudanças administrativas, econômicas e educacionais em Portugal e suas colônias, como, no Brasil, a expulsão dos jesuítas e a centralização do ensino.

Esse breve histórico permite questionar:

- ▶ Será que os princípios que orientam uma gestão educacional fiscalizadora têm origem no período colonial?
- ▶ Como esse histórico se relaciona com as desigualdades de condições educacionais que perduram no país?

Essas reflexões são importantes porque tanto a tensão entre a gestão centralizadora e a gestão descentralizada como as desigualdades estruturais entre os sistemas constituem desafios que ainda hoje atravessam a Educação no Brasil. Para reduzi-las, têm sido propostas políticas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que prevê a redistribuição de recursos para maior equidade no acesso, e o Sistema Nacional de Educação (SNE), discutido por muito tempo e finalmente aprovado em 2025, com o objetivo de organizar e fortalecer a articulação entre os entes federados na oferta da Educação.

E o que isso tem a ver com a atuação da equipe técnica da Secretaria de Educação? É preciso considerar que, durante muito tempo, o trabalho desse órgão pautou-se por uma lógica de fiscalização e controle. A escola era vista como unidade a ser supervisionada, e não como parceira na construção das políticas públicas. As visitas técnicas tinham, em geral, o objetivo de verificar o cumprimento de normas e o registro de resultados, em uma relação vertical. No entanto, à medida que a democracia foi amadurecendo, com efeito em muitas esferas da vida pública e nas demandas da sociedade, tornou-se evidente que o papel da equipe técnica deveria ir além do controle: acompanhar, compreender e fortalecer o trabalho pedagógico das escolas passou a ser o centro do fazer da Secretaria. A adoção de uma lógica formativa e colaborativa representa uma mudança de paradigma: a Secretaria deixa de vigiar a escola para atuar com ela, em um movimento contínuo de escuta, apoio e aprendizagem conjunta.

Conhecer esse histórico é importante para evitar a perpetuação da lógica da fiscalização que existe em nossa cultura e para estimular práticas voltadas ao apoio e à colaboração. É evidente que o trabalho da Secretaria também está focado no monitoramento da efetivação dos dispositivos legais que fortalecem o direito à Educação, como a Constituição Federal, a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes para as diferentes etapas de ensino, os planos de Educação nacional (PNE), estaduais (PEE) e municipais (PME), entre outras legislações. A fiscalização de como tais normativas são aplicadas no cotidiano escolar é parte do trabalho; afinal, elas contêm elementos inegociáveis para a garantia do direito à Educação. No entanto, quando se reduz o trabalho da equipe técnica ao mero controle, perde-se muito. Ao combinar o acompanhamento rigoroso de indicadores com apoio e colaboração, a Secretaria fortalece os vínculos com as unidades da rede, na medida em que contribui efetivamente para a melhoria de todos os aspectos da gestão das escolas e da colaboração entre elas. O diagrama a seguir sintetiza essa dinâmica.



Fonte: elaboração Roda Educativa.

ENTENDA UMA ABORDAGEM AMPLIADA DA COLABORAÇÃO

No marco da gestão democrática, Abrucio e Viegas (2022) propõem o conceito de Colaboração 360°, que amplia a ideia de cooperação federativa ao incluir o território e as relações entre diferentes instituições e cidadãos. Essa abordagem entende a colaboração não apenas como mecanismo entre governos, mas como postura de construção conjunta, capaz de reconhecer a complexidade das demandas sociais e, assim, superar políticas formuladas “de cima para baixo”.

COLABORAÇÃO 360° NA EDUCAÇÃO



Fonte: elaboração Roda Educativa, com base nos níveis de Colaboração 360° (Abrucio; Viegas, 2022).

5. As referências aos níveis de governo estadual e municipal, bem como a estados e municípios, sempre incluem o Distrito Federal, que acumula competências legislativas e administrativas desses entes federados.

Para ampliar sua capacidade de apoiar tecnicamente as escolas em uma perspectiva colaborativa, é fundamental que a Secretaria de Educação desenvolva uma escuta atenta às necessidades e potencialidades de cada comunidade. Ela tem por obrigação desenhar e implementar políticas educacionais para toda a rede municipal, mas deve considerar que cada unidade reflete a realidade social, econômica e cultural do lugar onde está inserida. Compreender essas especificidades é condição para formular soluções que façam sentido para todos os atores envolvidos, e isso só é possível quando a equipe técnica se coloca “dentro da escola”, humanizando números e relatórios. Assim, dados passam a ter história e significado, e o trabalho, contextualizado, ganha outra dimensão.

Conhecer as histórias das equipes e dos estudantes também é condição para identificar os fatores que ameaçam suas trajetórias – como as desigualdades sociais, os preconceitos e as violências que pedem reconhecimento e resposta. Por meio dessa aproximação, a gestão apura seu olhar na direção de compreender a diversidade como premissa, o que, por sua vez, permite reforçar a intencionalidade das ações com foco na equidade. Assim, a atuação de cada profissional da equipe técnica contribui para que a Secretaria de Educação se torne capaz de articular políticas que respeitam as diferenças e valorizam as potências de cada território, escola, estudante e sua família.



SAIBA MAIS

A série “Maura visita”, produzida e disponibilizada pela revista *Gestão Escolar*, pode contribuir para entender uma visita de acompanhamento colaborativa e dialógica. No exemplo selecionado aqui, Maura Barbosa, coordenadora pedagógica e especialista em Educação da Roda Educativa, promove uma visita técnica a uma escola com foco no aprimoramento do projeto político-pedagógico. Que tal assistir ao vídeo com sua equipe, discutir sobre a forma como esse trabalho foi conduzido e o reflexo disso para a melhoria da escola? Acesse o link https://mod.lk/c1_01 e o código QR.

VISITA DE ACOMPANHAMENTO NA ESCOLA

A visita de acompanhamento comentada neste capítulo nasce do trabalho de campo, uma estratégia formativa que a Roda Educativa realiza em seus projetos para apoiar os técnicos das Secretarias de Educação a qualificar a articulação com as equipes das escolas como parte de suas atribuições. O trabalho de campo parte da observação e da escuta nas unidades, com intencionalidade pedagógica e colaborativa. Tomando como inspiração os “estudos do meio”, propõe-se que os educadores (equipes técnicas, gestores escolares e formadores) possam ir a campo para conhecer, analisar e dialogar com a realidade concreta das escolas, articulando os olhares técnico e pedagógico.

Mais do que uma simples fiscalização, o trabalho de campo, assim como a visita de acompanhamento, é um processo de observação participante, que busca compreender o cotidiano escolar, as marcas de ensino e aprendizagem e as condições que sustentam o trabalho pedagógico e que podem ser desdobradas.

A visita de acompanhamento possibilita:



- ▶ conhecer em profundidade o funcionamento das escolas e suas especificidades;
- ▶ fortalecer vínculos com as equipes gestoras e docentes;
- ▶ coplanear ações de apoio e formação com base em evidências e necessidades reais;

BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de roteiro para a visita técnica (acompanhamento da equipe técnica da Secretaria de Educação na escola) no link https://mod.lk/qr_c1_02 e no código QR em formato consumível e editável.

- ▶ desenvolver práticas reflexivas das equipes técnicas e gestores escolares.

Na perspectiva formativa, a visita de acompanhamento se estrutura em três momentos articulados, como mostra o diagrama a seguir.

ESTRUTURA PARA A VISITA DE ACOMPANHAMENTO

PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO

- ▶ Definir foco e objetivos da observação (por exemplo: acompanhamento das aprendizagens, organização dos espaços, práticas de leitura).
- ▶ Escolher as escolas considerando as diversas realidades presentes no território.
- ▶ Envolver a equipe gestora da escola na definição da agenda, apresentando o caráter formativo da ação.
- ▶ Elaborar um roteiro de observação com questões orientadoras como “O que observar?”, “Com que propósito?”, a ser compartilhado com a escola.

VIVÊNCIA NA ESCOLA

- ▶ Início com uma conversa de aproximação com a direção e a coordenação pedagógica para retomar o que foi combinado e contextualizar o trabalho que será realizado.
- ▶ Caminhada pela escola, observando espaços, práticas e materiais pedagógicos, sempre com postura de escuta e respeito.
- ▶ Registro de observações (escritas, fotográficas, quando autorizado) para análise posterior e preparação da devolutiva.
- ▶ Diálogo final de encerramento da visita com a equipe de gestão escolar, compartilhando percepções e escutando interpretações dos profissionais da unidade.

DEVOLUTIVA E REFLEXÃO

- ▶ Reunião de sistematização com a equipe da Secretaria para identificar aprendizagens e pontos de atenção.
- ▶ Produção de sínteses e devolutivas formativas à escola, valorizando boas práticas, propondo novas ações e indicando pontos críticos e sugestões de encaminhamentos diante das demandas identificadas.
- ▶ Planejamento compartilhado de ações de acompanhamento, ampliando o alcance do aprendizado para outras escolas da rede, incluindo elaboração de cronograma de novas ações a serem realizadas a partir da visita.

Ao planejar a visita técnica, cada equipe deve definir um foco de acompanhamento entre as diferentes temáticas das políticas educacionais da rede – como gestão curricular, convivência e desenvolvimento pessoal e profissional das equipes, políticas de Educação Inclusiva, insumos, ambientes e materiais, acompanhamento das aprendizagens e avaliação, entre outros.

A definição de um foco não limita o olhar, mas orienta a escuta e a observação, pois a escola é uma instituição dinâmica e outras urgências e fatos poderão ser identificados. Assim, é necessário manter certo olhar 360°, capaz de perceber o todo, porém sem perder o foco no recorte combinado, o que permitirá que o campo produza aprendizagens profundas e úteis para o planejamento da Secretaria e da escola.

Com o tempo, a sistematização de achados e encaminhamentos de visitas com diferentes focos construirá uma visão aprofundada da rede, fortalecendo a coerência entre as políticas educacionais em curso e as ações das escolas.

VISITAS DE ACOMPANHAMENTO COMO PRÁTICA PERMANENTE

Ao longo deste capítulo, vimos que as visitas técnicas de acompanhamento da Secretaria de Educação às escolas cumprem uma tripla função: são formativas para quem visita e para quem é visitado; permitem o levantamento e o encaminhamento de demandas reais; e têm grande potencial de fortalecimento do trabalho colaborativo entre Secretaria e escola.

Para que esse potencial se concretize no cotidiano, é fundamental incorporar algumas ações de manutenção e continuidade no planejamento da equipe técnica, como mostra o diagrama a seguir:

INSTITUCIONALIZAÇÃO DE VISITAS DE ACOMPANHAMENTO



Fonte: elaboração Roda Educativa.

Podem ser contemplados distintos formatos de visitas técnicas. Uma possibilidade é realizar visitas com um grupo de gestores escolares em diversas escolas, com diferentes focos. Ao fazer isso, é importante alinhar com o grupo sobre o andamento dos três momentos do trabalho: o planejamento (o “antes”), a visita (o “durante”) e a devolutiva (o “depois”).

O encontro de preparação com a escola, no “antes”, já precisa contar com a participação do grupo de gestores que farão parte do trabalho, além do técnico responsável da Secretaria, para que todos se sintam seguros e compreendam o recorte definido. Podem-se utilizar protocolos de registro que guiem o olhar de cada um dos gestores na visita. É fundamental combinar com o grupo que o objetivo não é avaliar a unidade visitada, mas sim fazer observações que contribuam para o trabalho de todos, com cuidado e respeito ao processo. No momento da devolutiva, o grupo de gestores escolares também é chamado a expor suas observações, de modo que a sistematização da equipe técnica da Secretaria pode ser o arremate final.

O conjunto de ações necessárias e combinadas com a escola resultantes de cada visita assegura que o acompanhamento às escolas deixe de ser uma atividade pontual, burocrática ou realizada apenas em situações emergenciais ou festivas e se torne parte estruturante do trabalho da equipe técnica da Secretaria de Educação, sustentada pela escuta, pela colaboração para o desenvolvimento profissional e pelo foco na garantia do direito à Educação de todos os estudantes.



OUÇA NA ESCOLA – UM PODCAST PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Episódio 22 – Se a gestão educacional ganha sentido na escola, como fazer para que a equipe técnica esteja próxima do cotidiano escolar, para acompanhar e apoiar o trabalho da rede, em uma postura de parceria e construção conjunta? Essas são as questões-chave desta conversa. Acesse no link <http://mod.lk/podscola> e no código QR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUCIO, F. L.; VIEGAS, R. R. Capacidades estatais das Secretarias Municipais de Educação: Diagnóstico e reformas. *Políticas Educacionais em Ação*, n. 19, 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.
- BRASIL. *Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025*. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp220.htm.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm.
- LIMA, J. F. de (org.). *Educação municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*. São Paulo: Moderna, 2014.

- RIZZI, E. G.; XIMENES, S. B. Por que é importante considerar a educação um direito humano?. In: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (org.). *Escola pública: práticas e pesquisas em educação*. Santo André: EdUFABC, 2023. p. 31-41. Disponível em: <https://editora.ufabc.edu.br/downloads/download/5-livros-em-pdf/49-escola-publica>.
- SAMORI, D.; DUTRA, E. F.; GIOVANI, P. de. O trabalho de campo como estratégia formativa em um programa de formação continuada. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES, 2024, *on-line*. *Anais [...]*. Santo André: V&V, 2024. v. 4, p. 500-508. Disponível em: <https://www.vveditora.com/eventos/978-65-6063-070-3>.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).



IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS

INTRODUÇÃO

O currículo como compromisso ético e pedagógico 54

ANÁLISE DO CONTEXTO

A integração entre os eixos de atuação da Secretaria 61

PROPOSTA DE AÇÃO

Instrumentos institucionais de acompanhamento do currículo 67

MANUTENÇÃO DAS AÇÕES

Concluindo o percurso 75

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 78

**Quem nunca passou por uma encruzilhada não
sabe escolher caminhos.**

Nêgo Bispo¹

1. Exposição “Raízes: começo, meio e começo”, Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (Muncab), Salvador, Bahia, 19 jul. 2024-9 mar. 2025.

O CURRÍCULO COMO COMPROMISSO ÉTICO E PEDAGÓGICO

Cara equipe técnica da Secretaria de Educação,

A gestão de uma rede de ensino envolve articular o que é institucionalmente planejado pela Secretaria com aquilo que é efetivamente vivido pelos estudantes e suas famílias nas escolas. A metáfora das “rotas” e das “trajetórias” nos ajuda a compreender essa relação. As rotas representam o mapa construído pela política educacional – um percurso planejado que indica direções, prioridades e sentidos, definidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais. Elas funcionam como referências, orientando o trabalho pedagógico e permitindo que toda a rede avance rumo à concretização de direitos de aprendizagem, de modo a assegurar, conforme disposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a implementação de um currículo. As trajetórias dizem respeito aos percursos reais de cada estudante, marcados por sonhos, descobertas e avanços, mas também permeados por desigualdades que influenciam suas relações com a escola ao longo da Educação Básica.

POR DENTRO DA LEI

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) determinam que os currículos da Educação Básica tenham uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que considere as características regionais, locais e dos estudantes. Décadas depois, em atendimento a esse marco legal, foi desenvolvida a BNCC. Homologado em 2017, o documento tornou-se a referência obrigatória para a revisão e implementação dos currículos em todos os estados e municípios do país.

O currículo é o ponto de encontro entre rotas e trajetórias, traduzindo o compromisso ético e pedagógico da rede: assegurar que as escolas tenham condições de implementar suas propostas pedagógicas de maneira consistente, promovendo o desenvolvimento das competências para a vida cidadã, a continuidade dos estudos e a atuação no mundo do trabalho.

Reconhecer esse compromisso é fundamental: cabe à Secretaria de Educação não apenas definir as rotas que expressam o compromisso coletivo com o direito à aprendizagem, mas também acompanhar e compreender como as unidades escolares se movimentam para concretizá-las. É sobre isso que conversaremos neste capítulo. Vamos juntos?

Como sabemos, existe uma distância entre o que está formalizado em documentos curriculares, normas e orientações e o currículo “real” praticado e produzido diariamente nas interações entre gestores, professores, alunos, famílias, espaços e tempos, tanto da escola como do território onde ela está inserida. O valor das políticas públicas e dos documentos curriculares para as trajetórias dos estudantes depende de como elas são transformadas ao longo desse percurso que vai da redação de normas e orientações à elaboração de materiais, planejamento e execução de formações e avaliação das aprendizagens.

Para José Gimeno Sacristán (1991), a construção do currículo é um processo em movimento, que passa pela configuração, quando se definem concepções e aprendizagens; pela implementação, quando essas diretrizes começam a

circular por meio de formações e orientações; pela concretização, quando elas ganham vida nas práticas pedagógicas; e pela avaliação, quando se analisam os efeitos dessas ações, identificando avanços, limites e ajustes necessários, para, assim, realimentar o próprio processo. Como integrante da equipe da Secretaria, compreender esse processo e contribuir para que ele efetivamente ocorra requer olhar para o modo como aquilo que os órgãos oficiais apresentam se converte (ou não) em oportunidades de aprendizagem para os estudantes na escola. Esse é o trabalho diário de quem está na Secretaria de Educação.

Neste ponto, vale destacar um aspecto central para este capítulo: a BNCC define aprendizagens e habilidades ao longo da Educação Básica e adota explicitamente uma concepção de currículo que visa o desenvolvimento de competências.² Essa escolha busca a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações reais pelos estudantes. Trata-se de uma mudança de paradigma que redefine o papel das escolas e das Secretarias, que precisam criar condições para que essa visão ganhe materialidade no cotidiano. É necessário que cada unidade encontre, no trabalho da Secretaria, direções precisas, coerência entre ações, acompanhamento contínuo e processos formativos que sustentem a construção coletiva de um currículo capaz de desenvolver competências ao longo da Educação Básica e ampliar as oportunidades de aprendizagem de todos. É com essa perspectiva que avançamos na discussão.

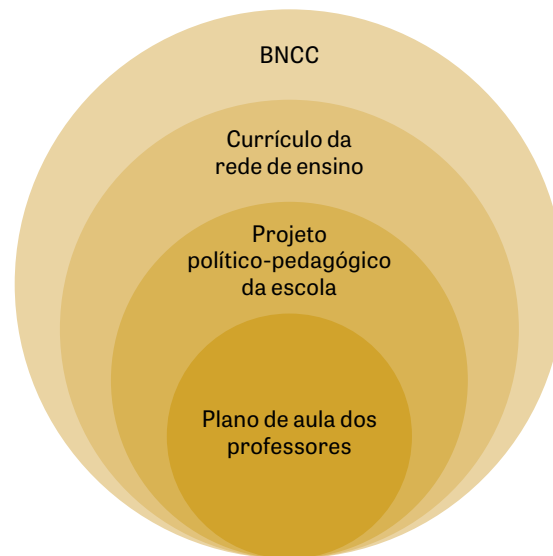
Como sabemos, estudos internos e processos formativos para a formulação de documentos curriculares locais e projetos pedagógicos alinhados à BNCC não são o currículo escolar em si – eles expressam um acordo sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da Educação Básica.

2. Ver: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>.

[...] a BNCC não é currículo e, portanto, não tem uma transposição direta para a sala de aula, necessitando percorrer determinado caminho, a saber: a rede organiza seu currículo de acordo com a BNCC; as escolas alinham seu projeto político-pedagógico (PPP) ao currículo da rede; e os professores confeccionam seus planos de ensino de acordo com os PPPs das escolas (Undime, 2025, p. 98).

Assim, o currículo efetivo se materializa na forma como cada instituição organiza e interpreta essas orientações, sem perder de vista seu contexto, conforme mostra o diagrama a seguir.

COMO A BNCC SE MATERIALIZA NO CURRÍCULO



A aprovação da BNCC e o movimento subsequente de elaboração dos documentos curriculares estaduais, produzidos muitas vezes em regime de colaboração com os municípios, representam marcos importantes na definição das rotas nacionais e territoriais para a garantia das aprendizagens importantes. No entanto, essa é apenas a parte visível do processo: implementar um documento curricular exige escolhas pedagógicas e políticas que assegurem o direito de aprender a todos os estudantes, respeitando os ritmos, sonhos e desafios coletivos e de cada um. Esse trabalho se concretiza quando a equipe da Secretaria investe consistentemente na escuta a gestores, professores e alunos para acompanhar como as orientações chegam às escolas e impactam o planejamento dos gestores escolares, analisar em que medida dialogam com as necessidades reais dos docentes e dos estudantes e avaliar se promovem oportunidades de aprendizagem equitativas para os alunos. É um processo que envolve um conjunto articulado de ações da Secretaria para assegurar coerência entre o que está previsto nas políticas e o que efetivamente acontece nas práticas pedagógicas. Afinal, um documento curricular não existe para ser “engavetado” – existe, sobretudo, para fortalecer a relação dos alunos com os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos produzidos no território e pela sociedade, e para reconhecer cada geração como produtora de novos saberes.

ENTENDA

A HOMOLOGIA DOS PROCESSOS FORMATIVOS NO TRABALHO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

A noção de homologia dos processos formativos aponta para a necessidade de coerência entre o que se propõe e o modo como se organiza o próprio trabalho formativo (Cardoso, 2007). Assim como se espera que as escolas construam PPPs vivos, participativos e conectados às práticas reais, a Secretaria também deve produzir documentos e orientações por meio de processos coletivos, dialogados e revisáveis. Isso significa que um currículo não pode ser apenas publicado – precisa se desdobrar em políticas, ações, acompanhamento e condições concretas de implementação.

Na implementação curricular, a equipe da Secretaria desempenha um papel de mediação fundamental: traduz diretrizes amplas em orientações pedagógicas, organiza processos formativos, produz materiais, estabelece prioridades e cria condições para que o currículo se torne referência viva para o planejamento, a ação e a avaliação docente. Ao garantir coerência entre o que está prescrito, o que é produzido e o que é acompanhado, a Secretaria fortalece a potência do currículo como instrumento de garantia do direito à aprendizagem e assume seu lugar de liderança pedagógica, oferecendo saberes que podem ser apropriados pelos gestores na condução da equipe escolar.

É neste ponto que vale perguntar: de que maneira você tem acompanhado a construção e a implementação do currículo nas escolas? Qual sua avaliação sobre a coerência entre os documentos curriculares, as políticas de formação, os materiais, a avaliação e as próprias ações da Secretaria para sustentar sua implementação?

Por exemplo: a preponderância do cumprimento do calendário escolar sobre as trajetórias reais de aprendizagem de crianças, adolescente e jovens é recorrente na realidade das escolas e pode ser resultado de um desalinhamento entre o que se propõe nos documentos curriculares como projeto educativo de uma rede e o que de fato se contempla nas políticas que chegam às unidades. Em todas as iniciativas que fazem parte da implementação de um currículo, o ponto de partida precisa ser o reconhecimento de que os percursos dos estudantes são diferentes em função do próprio processo de aprendizagem, das condições socioeconômicas de cada um, de suas histórias e oportunidades. Historicamente, a escola tem sido organizada segundo o paradigma da monocromia das aprendizagens, que pressupõe caminhos homogêneos e progressões lineares. Como argumenta Flavia Terigi (2010), essa lógica produz exclusões quando as trajetórias reais das crianças, adolescentes e jovens divergem do modelo. As respostas tradicionais – retenção, aceleração ou promoção automática – reforçam a centralidade do calendário escolar, sem questionar as lógicas do currículo.

É preciso reconhecer a existência de processos heterogêneos de desenvolvimento que demandam um saber pedagógico capaz de gerir essa diversidade. Contudo, essa atribuição não pode recair apenas sobre o professor. Ela requer uma abordagem sistêmica, na qual a Secretaria e a gestão escolar assumem responsabilidades compartilhadas: rever orientações curriculares, reorganizar tempos e espaços, garantir materiais e avaliações adequados, promover formações continuadas coerentes e sustentar práticas de acompanhamento pedagógico que valorizem as trajetórias reais, não apenas as prescrições dos documentos curriculares e do calendário.

A integração entre os diferentes eixos de atuação da Secretaria é fundamental para que a implementação do currículo ganhe consistência e impacto. Quando as ações de formação, avaliação, acompanhamento pedagógico e gestão escolar acontecem de maneira articulada, o currículo deixa de ser um enunciado normativo e passa a produzir condições reais – e mais equitativas – de participação e aprendizagem. Isso é importante sobretudo para crianças, adolescentes e jovens cujos percursos, ritmos e modos de aprender foram historicamente invisibilizados. Vamos aprofundar essa reflexão?

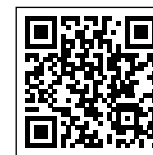
ENTENDA O PROBLEMA DA DESIGUALDADE ESTRUTURAL

A não aprendizagem no Brasil configura-se fundamentalmente como um fenômeno de desigualdade estrutural. Os dados do Censo Escolar de 2024 indicam índices preocupantes nas taxas de reprovação – especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse padrão não é homogêneo: estudantes negros, indígenas e com deficiência continuam sobrerrepresentados entre os reprovados, evidenciando que o fracasso escolar não decorre apenas de dificuldades pedagógicas, mas de desigualdades históricas e persistentes. Para conhecer os indicadores de rendimento – aprovação, reprovação e abandono – aferidos com base nos dados do Censo Escolar de 2024, acesse as planilhas das taxas de rendimento escolar divulgadas pelo MEC e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>.

A INTEGRAÇÃO ENTRE OS EIXOS DE ATUAÇÃO DA SECRETARIA

Quando uma rede possui um currículo, todas as políticas educacionais precisam se alinhar a ele, sejam elas referentes a formação continuada, materiais didáticos, avaliações, programas de recomposição das aprendizagens e aprofundamento, organização dos tempos e espaços, entre outras. Afinal, as políticas não existem isoladamente – elas são instrumentos para implementar o currículo, e não elementos paralelos ou dissociados dele.

Assim, é essencial que a Secretaria verifique continuamente se as ações propostas por ela e pela equipe escolar reforçam o que o documento curricular estabelece – sem criar agendas concorrentes, incoerentes ou desconectadas. Quando cada área da Secretaria opera de maneira desvinculada do currículo, perde-se coerência sistêmica, comprometendo o trabalho de gestores e professores. Um fluxo excessivo de orientações e programas cujo propósito os envolvidos não compreendem, formações que não dialogam entre si ou materiais que não concretizam



SAIBA MAIS

O documento da Unesco *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* afirma:

Os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem deve desenvolver a capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento. Os currículos devem abraçar uma compreensão ecológica da humanidade que reequilibre a maneira pela qual nós nos relacionamos com a Terra como um planeta vivo e como o nosso único lar. A disseminação de desinformação deve ser combatida por meio da alfabetização científica, digital e humanística, que desenvolva a capacidade dos estudantes de distinguir a falsidade da verdade. Em termos de conteúdos, métodos e políticas educacionais, devemos promover a cidadania ativa e a participação democrática. Disponível no link <https://mod.lk/unecodoc> e no código QR.

as concepções de currículo adotadas pela rede acabam produzindo um clima de insegurança pedagógica. Porém, quando as ações da equipe da Secretaria se articulam às diretrizes dos documentos curriculares, as políticas ganham potência e sentido para as unidades, que então, sobre uma base sistematizada e conhecida, podem repensar e transformar suas práticas.

A equipe da Secretaria, ao “olhar para a escola” e sustentar processos contínuos de escuta, acompanhamento e apoio aos gestores e professores, compreende se/como as rotas propostas acolhem as trajetórias dos estudantes e como/se as ações da Secretaria – formações, materiais pedagógicos, orientações, uso de dados de avaliação interna e externa, entre outras – de fato contribuem para qualificar decisões e práticas.

Portanto, o movimento de análise das práticas das escolas pela equipe técnica faz parte do processo de implementação curricular. Você e seus colegas de

equipe já organizaram uma reunião sobre isso? É fundamental “voltar-se para dentro” e avaliar se, na Secretaria, há coerência entre o que está previsto na política educacional, o que os documentos curriculares orientam e aquilo que o trabalho cotidiano da equipe efetivamente produz ou prioriza.

Como a integração se dá em sua rede? Como se expressa no acompanhamento às escolas, nas formações, nos materiais, nas avaliações e nos planos de recomposição das aprendizagens? Quais são as estratégias que a equipe técnica utiliza para promover alinhamentos entre esses eixos de atuação e como as análises produzem respostas que favorecem as aprendizagens de cada estudante matriculado, de modo que avancem em seus percursos escolares?

O quadro a seguir pode apoiar a análise da rede, considerando as orientações das políticas



SAIBA MAIS

O documento *Reimaginar nossos futuros juntos* propõe:

Os currículos devem melhorar as habilidades dos estudantes para acessar e contribuir para os conhecimentos comuns. Os recursos de conhecimento coletivo da humanidade acumulados ao longo de gerações devem formar a espinha dorsal dos currículos educacionais. Os conhecimentos comuns devem ser amplamente acessíveis para serem extraídos e adicionados. Devemos ensinar os estudantes (de todas as idades) a se envolverem com o conhecimento de forma criativa e crítica, questionando seus pressupostos e interesses. A educação deve capacitar as pessoas para corrigir omissões e exclusões nos conhecimentos comuns e garantir que seja um recurso duradouro e aberto que reflita a diversidade de maneiras de conhecer e estar no mundo. Disponível no link <https://mod.lk/unecodoc> e no código QR.

educacionais atuais, em uma visita de acompanhamento da Secretaria nas escolas, conforme proposto no capítulo 1.

ROTEIRO PARA ANÁLISE DA REDE	
Frente de ação	Questões para análise
Oferecer situações formativas para gestores e professores que problematizem como implementar um currículo.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ As formações possibilitam que gestores e professores compreendam as diversas frentes de implementação do currículo e como elas se articulam no cotidiano escolar? ▶ Os participantes conseguem relacionar o currículo às situações reais de aprendizagem na escola? ▶ A equipe da Secretaria de Educação acompanha as ações realizadas na escola, com base no que foi discutido nas formações?
Currículo como orientador de práticas e materiais.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ A equipe da Secretaria orienta e oferece subsídios para que gestores e professores compreendam o currículo e façam os ajustes necessários de acordo com os distintos contextos e territórios escolares? ▶ As orientações dos diferentes setores da Secretaria, a formação realizada na rede e os materiais didáticos mantêm coerência conceitual com a proposta curricular?
Promover a equidade e a justiça curricular.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ As orientações e políticas da Secretaria criam condições para que as aprendizagens ocorram de maneira equitativa, evitando que diferenças de contexto e território se tornem desigualdades de oportunidades? ▶ Os processos de formação, acompanhamento e avaliação oferecidos permitem identificar e reduzir desigualdades de aprendizagem entre escolas, turmas e estudantes e adotar encaminhamentos precisos? ▶ A Secretaria assegura que as práticas pedagógicas nas escolas traduzam o currículo em experiências de aprendizagem significativas para todos, em especial para grupos em maior situação de vulnerabilidade?
Apoiar gestores na revisão de projeto político-pedagógico (PPP) e no fortalecimento da gestão escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ O acompanhamento do trabalho dos gestores escolares pela equipe da Secretaria permite verificar se o PPP está orientando efetivamente o planejamento e a prática pedagógica? ▶ Há nas formações apoio para que os gestores escolares identifiquem pontos frágeis e proponham ajustes estratégicos em seus planos durante o ano letivo?

Frente de ação	Questões para análise
<p>Identificar conhecimentos estruturantes em cada componente curricular e acompanhar seu desenvolvimento ao longo da escolaridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ A equipe técnica da Secretaria possui critérios para definir conhecimentos estruturantes em cada componente curricular? ▶ Existem instrumentos de acompanhamento da progressão desses conhecimentos pelos alunos na rede?
<p>Promover formações que desenvolvam práticas pedagógicas centradas na investigação e na participação ativa dos estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ As formações motivam os professores a planejar aulas valorizando a investigação, os projetos e a participação ativa dos estudantes? ▶ Há acompanhamento do impacto dessas práticas na aprendizagem e no engajamento dos estudantes? ▶ Os materiais e orientações fornecidos incentivam a criação e experimentação de metodologias ativas e interdisciplinares pelos professores?
<p>Produzir e/ou oferecer curadoria de materiais orientadores que traduzam as aprendizagens essenciais em situações didáticas contextualizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Os materiais provenientes da Secretaria favorecem referências culturais plurais e antirracistas, garantindo que todos os estudantes se reconheçam nos conteúdos e narrativas? ▶ Os materiais produzidos e/ou a curadoria contextualizam as aprendizagens necessárias em situações didáticas para uso pelos professores?
<p>Alinhar os processos de avaliação à lógica de mobilização de saberes, substituindo práticas classificatórias por instrumentos que evidenciem como os estudantes utilizam o que aprendem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ As avaliações utilizadas na rede evidenciam como os estudantes mobilizam conhecimentos e habilidades em situações reais? ▶ Há apoio e orientação para que gestores e professores priorizem avaliações formativas? ▶ O acompanhamento da equipe da Secretaria permite identificar se as avaliações contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes?
<p>Fortalecer políticas de recomposição e aprofundamento das aprendizagens que dialoguem diretamente com as aprendizagens estruturantes do currículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Os gestores e professores recebem orientação para planejar estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes? ▶ As políticas de recomposição estão articuladas às aprendizagens estruturantes e não apenas a conteúdos isolados? ▶ Existe acompanhamento sistemático da participação e evolução dos estudantes durante sua trajetória escolar?

Essas questões devem ter gerado algumas reflexões que podem ser organizadas em um modo de atuação – pode ser produtivo dialogar com a equipe para analisar o melhor a ser feito considerando a justiça curricular.

ENTENDA O QUE É JUSTIÇA CURRICULAR

Justiça curricular refere-se à ideia de que o currículo, suas práticas e seus modos de implementação devem promover condições reais e equitativas de aprendizagem para todos os estudantes, reconhecendo desigualdades históricas e enfrentando-as de maneira ativa. Não se trata apenas de “oferecer o mesmo” para todos, mas de garantir que diferentes grupos – em especial aqueles marcados por desigualdades raciais, socioeconômicas, culturais e territoriais – tenham acesso efetivo às aprendizagens essenciais e a oportunidades educativas significativas.

No acompanhamento do trabalho nas escolas, é fundamental focar em três frentes, por meio de ações articuladas concomitantemente: a formação das equipes, o apoio para a revisão do PPP e o fortalecimento da gestão escolar para o desenvolvimento de competências.

Sem discutir as marcas dos diferentes territórios, a integração entre o desenvolvimento integral dos estudantes e as aprendizagens das habilidades em torno dos objetos de conhecimento da BNCC, o PPP será tratado como documento burocrático, sem relação efetiva com as situações de ensino e aprendizagem. Se formarmos profissionais apenas para “preencher planilhas de monitoramento das habilidades da BNCC”, o acompanhamento de práticas e aprendizagens se reduz a um controle formal. Avaliações, materiais e políticas de recomposição das aprendizagens realizadas pela escola tendem a refletir a mesma visão fragmentada, se não houver o apoio da Secretaria. Como promover, via Secretaria, o aprimoramento contínuo das práticas de ensino, de modo que as escolas, diante das demandas contemporâneas, de fato

CONSULTE TAMBÉM

Como sabemos, os desafios para consolidar as aprendizagens não se explicam apenas pela pandemia de covid-19, mas também por questões históricas da cultura escolar brasileira, marcada por uma visão centrada na “transmissão de conteúdos”, na naturalização do fracasso escolar e em construções curriculares que valorizam saberes da tradição euro-ocidental hegemônica (Santos; Meneses, 2009).

Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) denunciam o apagamento da legitimidade de formas de conhecimento de grupos subjugados durante e depois do colonialismo e o fortalecimento dessa tradição em países não europeus. Portanto, a inserção da agenda antirracista nas políticas curriculares é uma exigência histórica. Sem essa perspectiva, continuaremos a reprovar e/ou avaliar como “falta de conhecimento” sempre os mesmos grupos que tiveram seus saberes negados, suas memórias destituídas e suas existências não potencializadas. Para se aprofundar sobre o assunto, leia *Epistemologias do Sul* (Santos; Meneses, 2009).

contribuam para as trajetórias dos estudantes? A resposta passa pela formação estratégica de gestores e professores e pela implementação de um currículo que funcione como eixo articulador e integrador com as políticas da rede, as práticas pedagógicas e as realidades locais das escolas.



SAIBA MAIS

O livro *Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz* comemora os 20 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio de nove artigos sobre a atuação de sua relatora. Disponível no *link* <https://mod.lk/africani> e no código QR.

INSTRUMENTOS INSTITUCIONAIS DE ACOMPANHAMENTO DO CURRÍCULO

Um currículo pautado pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de habilidades e competências implica reformulações metodológicas e altera o lugar do estudante no processo de aprendizagem: ele deixa de ser destinatário de uma Educação restrita a fatos e conceitos e incorpora valores, atitudes e procedimentos, uma vez que passa a vivenciar situações reais e complexas, construídas e fortalecidas dentro e fora da escola.

ENTENDA A INTEGRAÇÃO DE CONTEÚDOS NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Na perspectiva de Antoni Zabala (1998), compreender competências não se reduz à aquisição de conhecimentos isolados. É preciso considerar que elas se manifestam por meio da integração de quatro tipos de conteúdos que constituem diferentes dimensões da aprendizagem e da ação competente. São eles:

Conteúdos factuais – Referem-se aos dados, fatos e informações que precisam ser conhecidos e lembrados. Por exemplo, saber que a água ferve a 100 °C.

Conteúdos conceituais – Envolvem a compreensão de conceitos, princípios e relações entre ideias. Por exemplo, compreender o que é evaporação e como ela se relaciona ao ciclo da água.

Conteúdos procedimentais – Dizem respeito ao saber fazer, isto é, às ações organizadas para alcançar um objetivo. Por exemplo, saber realizar um experimento com água envolvendo um cálculo em matemática.

Conteúdos atitudinais – Relacionam-se a valores, disposições, posturas e modos de se colocar diante das situações. Por exemplo, valorizar o trabalho coletivo no mesmo experimento, com escuta e respeito.

Conforme Antoni Zabala e Laia Arnau (2014), uma competência só se manifesta quando o estudante consegue articular saberes diversos em práticas socialmente significativas – por exemplo, ao analisar de maneira crítica um problema de seu cotidiano, ao se comunicar de modo colaborativo em um projeto ou ao utilizar procedimentos científicos para formular hipóteses e buscar explicações. Na prática, isso implica que a escola possa, por exemplo, ensinar o conceito de ecossistema ao promover situações em que os alunos investiguem casos reais de degradação ambiental em seus territórios e proponham alternativas ou, então, mobilizar o ensino de proporcionalidade para que interpretem dados públicos e compreendam fenômenos sociais ou o planejamento de projetos concretos.

Do ponto de vista dos processos de gestão escolar e pedagógica, isso significa fortalecer as aprendizagens dos estudantes ao longo de sua trajetória e promover ações que ampliem as oportunidades de aprendizagem, porque provoca a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em situações reais e significativas. Dessa maneira, convida à promoção de práticas de ensino

mais inclusivas, baseadas em investigação, resolução de problemas e uso social do conhecimento, diversificando as formas pelas quais os estudantes podem participar, compreender e progredir.

A avaliação deixa de apenas verificar acertos e erros e passa a acompanhar processos, estratégias e modos de pensar, e a escola adota ferramentas para identificar as diferentes necessidades e ajustar rotas, sustentando o avanço das aprendizagens. Assim, reforça uma visão de equidade que se traduz no cotidiano: todos os estudantes têm acesso a oportunidades reais de aprender, compreender e aplicar o conhecimento de maneira significativa – em especial crianças, adolescentes e jovens que, historicamente, têm sido menos favorecidos pelas políticas públicas.

Essa ampliação de oportunidades é fundamental, uma vez que as aprendizagens se constroem de modos diversos: crianças, adolescentes e jovens têm ritmos, repertórios, linguagens, histórias e formas de participar distintos. Ao considerar essa pluralidade não como obstáculo, mas como ponto de partida, o currículo orienta práticas que ampliam oportunidades reais de desenvolvimento para todos, promovendo justiça curricular e fortalecendo identidades, saberes e experiências que, como sabemos, foram invisibilizados por muito tempo.

Assim, a formação de gestores escolares é uma atribuição fundamental e estratégica para que cada escola compreenda como assegurar “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, conforme define a BNCC (Brasil, 2018, p. 8).

São os gestores que colocam o currículo em ação junto à comunidade escolar por meio da condução e materialização do PPP, da formação de professores, do acompanhamento das práticas pedagógicas e das aprendizagens dos estudantes. Portanto, faz sentido perguntar: os gestores compreendem a lógica do currículo pautado pela BNCC e sua diferença em relação a um currículo baseado em conhecimentos e fatos propostos de modo fragmentado? As formações

oferecem instrumentos e metodologias para revisar o PPP e integrar o percurso que as escolas estão construindo para o fortalecimento e desenvolvimento das competências, inclusive de sua equipe de profissionais? Para pensar sobre como as práticas na escola estão (ou não) alinhadas a essa lógica, o *Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental* destaca:

Se as competências têm a ver com a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, quais práticas de ensino são recomendadas? Se a Educação Infantil se organiza pelos campos de experiência, quais práticas precisam ser superadas e quais devem ser potencializadas? O que deve ser adaptado considerando as diferentes modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola?). Cada equipe escolar deve refletir sobre as práticas que devem ser mantidas, aquelas que devem ser abandonadas e as que precisam ser modificadas (Guia..., 2022, p. 18).



SAIBA MAIS

A obra *BNCC – A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*, organizada por Tereza Perez e publicada pela Editora Moderna e Fundação Santillana, foi concebida com o propósito de contribuir para ampliar a reflexão de gestores escolares e de suas equipes em torno das intencionalidades educativas a serem asseguradas no ensino pautado pelas competências expressas na BNCC. Disponível no link <http://mod.lk/ieaxm> e no código QR.

Para a formação de gestores e professores, é fundamental desenvolver, no âmbito da Secretaria, estratégias que permitam visualizar a lógica de planejamento e a articulação de ações necessárias para a implementação curricular. O quadro

“Exemplo de instrumento institucional de acompanhamento do currículo”, dividido em duas partes, permite que esses profissionais visualizem como as decisões da escola – por exemplo, alterações no PPP para efetivar as aprendizagens com as características antes descritas nesta seção – contribuem para o desenvolvimento das competências. É como um roteiro para guiar o planejamento da integração entre as diversas frentes do currículo, anunciando o que a escola pode ofertar para apoiar o trabalho docente.

EXEMPLO DE INSTRUMENTO INSTITUCIONAL DE ACOMPANHAMENTO DO CURRÍCULO – PARTE 1

Sugestão de roteiro de apoio à escola na implementação de competência específica de matemática para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

Competência específica de matemática para o Ensino Fundamental

Reconhecer que a matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 267).

Pergunta formativa

Como a escola organiza seus tempos, espaços, materiais, projetos e relações de modo a permitir que crianças, adolescentes e jovens vivenciem a matemática como cultura, linguagem, invenção humana e ferramenta para compreender e transformar o mundo?

Indicadores para avaliação coletiva e proposição de encaminhamentos

- ▶ Há na proposta pedagógica e na rotina tempo reservado para investigação matemática, tanto entre pares de um mesmo grupo quanto entre diferentes grupos?
- ▶ Há materiais que apoiem o desenvolvimento dessa competência, como biografias e jogos para todos os anos?
- ▶ Há planejamento de eventos relacionados aos conteúdos de aprendizagem, como oficinas, debates e exposições?
- ▶ Há saídas investigativas (estudos do meio) ou pesquisas que exigem medições, registros, comparações, cálculos ou leitura de dados?
- ▶ Há espaço *maker*, isto é, onde os estudantes construam maquetes, cestas, jogos e explorem quebra-cabeças, instrumentos de medida tradicionais, objetos matemáticos históricos, arte geométrica etc.?
- ▶ Há painéis permanentes que mostrem, por exemplo, calendários de diferentes culturas, invenções matemáticas, mulheres e pessoas negras ligadas ao desenvolvimento da matemática no decorrer da história?
- ▶ Há oportunidade de os alunos conhecerem e interagirem com instrumentos de medida históricos (aparelhos náuticos, bússolas simples, cordas de medida egípcias etc.)?
- ▶ Há interação dos estudantes com artefatos matemáticos da cultura popular brasileira, como trançados, cestaria indígena e/ou quilombola, grafismos indígenas, xilogravura, reconhecendo suas potências?
- ▶ Há abordagens que envolvam a análise de dados sobre desigualdade, água, alimentação, transporte, racismo estrutural, meio ambiente?

Também na direção da consolidação curricular, é possível definir coletivamente ações da escola que sustentem o desenvolvimento dessa competência. Essa definição é coletiva e autoral de cada escola e pode receber acompanhamento e devolutivas da equipe da Secretaria de Educação para sua implementação, como mostra a parte 2 do quadro.

EXEMPLO DE INSTRUMENTO INSTITUCIONAL DE ACOMPANHAMENTO DO CURRÍCULO – PARTE 2

Sugestões de ações da escola que favorecem o desenvolvimento de competência específica de matemática para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

Competência específica de matemática para o Ensino Fundamental

Reconhecer que a matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 267).

1. Institucionalizar o uso da matemática como linguagem transversal em todos os projetos da escola

Apoiar os diversos componentes curriculares – ciências, história, arte, língua portuguesa, geografia – a incorporar dados, medidas, representações gráficas e leitura crítica de informações em seus projetos. Assim, a matemática deixa de ser um conteúdo isolado e se torna uma linguagem para a compreensão de fenômenos, fortalecendo a visão de que ela é fruto da experiência humana em diferentes tempos e culturas.

2. Revisar o PPP para incorporar a matemática como prática cultural

Atualizar o PPP de modo que ele reconheça a matemática como uma expressão de criatividade humana, vinculada à história, ao território e às diferentes produções culturais. Isso inclui:

- ▶ explicitar contribuições matemáticas de diversas culturas;
- ▶ reconhecer a presença da matemática nos fazeres do cotidiano e nas profissões do território;
- ▶ comprometer-se com práticas que aproximem os estudantes da dimensão histórica, investigativa e social da matemática.

<p>3. Fazer a curadoria de materiais que apoiem investigações e diversidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Assegurar materiais acessíveis e diversificados, considerando representatividade cultural; ▶ disponibilizar materiais (jogos, livros, objetos culturais, materiais do território, recursos tecnológicos etc.) que apoiem investigações matemáticas; ▶ documentar orientações coletivas para o uso pedagógico de todos os materiais e critérios de conservação, reposição e organização, de modo a fortalecer o caráter institucional e contínuo dessas práticas.
<p>4. Instituir protocolos de avaliação que valorizem processos, raciocínios e investigação</p>	<p>Criar instrumentos avaliativos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ acompanhem a argumentação matemática, a comunicação de ideias e a capacidade de justificar procedimentos; ▶ valorizem estratégias, hipóteses e explicações; ▶ contemplem problemas abertos, investigação de situações reais, uso de dados e tomada de decisão; ▶ substituam parte das práticas classificatórias por processos que evidenciem como os estudantes mobilizam saberes em situações significativas. <p>Esses protocolos devem fundamentar o acompanhamento das aprendizagens e práticas avaliativas formativas em toda a escola e guiar conselhos de classe.</p>
<p>5. Garantir equidade como princípio institucional</p>	<p>Organizar e assegurar que todos os estudantes – independentemente de gênero, raça, condição socioeconômica, deficiência ou pertencimento cultural – tenham acesso à matemática como linguagem de participação social. Isso envolve:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ ampliar o acesso a materiais variados (jogos, tecnologias, objetos culturais e artefatos matemáticos tradicionais de diferentes povos); ▶ promover práticas de ensino e projetos que valorizem a produção matemática indígena, africana, quilombola, popular e contemporânea; ▶ assegurar representatividade nos exemplos, problemas, materiais visuais e narrativas matemáticas da escola; ▶ garantir acessibilidade física, pedagógica e comunicacional nas experiências matemáticas; ▶ acompanhar continuamente as aprendizagens e intervir, com estratégias de recomposição, naquelas que considerem que, historicamente, determinados grupos de estudantes têm suas desigualdades sociais convertidas em desigualdades de aprendizagem; isso implica monitoramento sistemático, intervenções rápidas e intencionais e ações planejadas para garantir que nenhum grupo permaneça em desvantagem ao longo do percurso escolar.

Os instrumentos das instituições de Educação Infantil podem se nortear pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC, e os das escolas de Ensino Fundamental, por competências específicas de área ou pelas competências gerais, conforme a necessidade apontada pelo coletivo. É possível priorizar algumas competências gerais e/ou específicas, segundo critérios da equipe (“Vamos investir neste tema porque está mais frágil” ou “Vamos avançar aqui porque já melhoramos”). A Secretaria também pode traçar o próprio instrumento de acompanhamento institucional, em um movimento de referência formativo para as escolas.

Ao construir ou analisar esses instrumentos de acompanhamento em oficinas e formações, os profissionais participam de um processo ativo de reflexão, identificam lacunas, alinham práticas e fortalecem o papel da Secretaria como mediadora, garantindo coerência entre políticas, materiais, avaliação e implementação do currículo. Assim, a formação deixa de ser um momento isolado e se torna um instrumento concreto para fortalecer decisões pedagógicas e consolidar o documento curricular.

As perguntas diagnósticas e as decisões coletivas orientadas para mudanças mais permanentes e contínuas no PPP podem sustentar um planejamento institucional capaz de ampliar as oportunidades de aprendizagem oferecidas a crianças, adolescentes e jovens. Ao alinhar essas decisões ao currículo que elas efetivamente vivenciam, cria-se um ambiente em que novas perguntas emergem e são aprofundadas nos tempos e espaços de cada turma. Em síntese, o instrumento funciona como uma rota institucional com potência real para qualificar e transformar trajetórias.

CONCLUINDO O PERCURSO

Gerenciar uma Secretaria de Educação – ou atuar em seus departamentos e em sua equipe técnica – envolve lidar com um conjunto significativo de complexidades: diferentes concepções pedagógicas que circulam entre os profissionais, distintas leituras sobre o papel da escola, expectativas políticas diversas, tempos e urgências que nem sempre convergem, pressões externas que influenciam decisões e ritmos de implementação. Essas tensões são constitutivas do funcionamento de uma rede e expressam a pluralidade de sujeitos e projetos que coexistem na gestão pública e democrática.

Para que a Educação no município avance de maneira consistente, é preciso um alinhamento que articule essas diferenças em uma direção comum. É nesse contexto que o documento curricular ganha uma função estratégica: ele representa – ainda que provisoriamente, porque revisões são desejáveis – um pacto construído de modo coletivo sobre o que os atores que compõem a rede entendem como fundamental no processo de ensino e aprendizagem e formação dos sujeitos.

Como vimos neste capítulo, um currículo alinhado à BNCC requer uma abordagem sistêmica, na qual a Secretaria e a gestão escolar sejam cocriadoras de condições institucionais que resultem em coerência entre processos didáticos e avaliativos, levando em conta que a responsabilidade sobre a implementação

curricular não pode recair exclusivamente sobre a escola. Como crianças, adolescentes e jovens não seguem necessariamente o mesmo ritmo em suas aprendizagens, pode ser necessário adotar ações estratégicas orientadas por justiça curricular ao longo de sua trajetória escolar.

Junto de formações que problematizem a prática docente e de gestão escolar, a Secretaria pode instituir rotinas permanentes de acompanhamento da implementação do currículo, de modo a adaptar, revisar e ampliar continuamente as rotas sugeridas, tais como nos exemplos a seguir.

- ▶ Criar ciclos periódicos de leitura e devolutiva dos projetos pedagógicos da escola para compreender como estão orientando as escolhas didáticas, a intencionalidade das propostas e a coerência entre objetivos e práticas reais.
- ▶ Instituir encontros formativos regulares com as equipes escolares para análise conjunta de dados de aprendizagem (planejamentos didáticos, produções de estudantes, registros de observação, devolutivas de avaliações). O foco aqui é fortalecer a capacidade analítica da gestão para identificar avanços e necessidades, articulando currículo, planejamento e prática.
- ▶ Monitorar a presença, a participação e, sobretudo, a reverberação das formações na prática pedagógica. Isso significa acompanhar se as discussões nas formações aparecem nos planejamentos, nas propostas, nos registros e nas decisões das equipes nas unidades.
- ▶ Realizar visitas de acompanhamento às escolas que incluam observações combinadas com os professores, com foco em compreender como as situações de aprendizagem são organizadas e como mobilizam habilidades e as competências gerais e específicas de cada área anunciadas pela BNCC e pelos currículos locais.
- ▶ Organizar painéis simples que sistematizem evidências: o que vem sendo implementado, pontos fortes, desafios, necessidades de apoio, experiências potentes. O objetivo é manter uma visão de conjunto da rede e subsidiar decisões estratégicas.

- ▶ Criar um fluxo contínuo de mapeamento e compartilhamento de boas práticas relacionadas ao currículo produzidas pelas próprias escolas. Isso ajuda a consolidar referências que fazem sentido no território, favorecendo a compreensão da implementação.
- ▶ Promover momentos de escuta estruturada – presenciais ou virtuais – para revisar as rotas sugeridas pelo currículo à luz da experiência real das unidades.
- ▶ Utilizar os dados de monitoramento para identificar unidades que precisam de acompanhamento mais intensivo – seja por rotatividade de equipe, desafios de gestão ou maior vulnerabilidade do território – e planejar ações de apoio.

Esse processo ganha legitimidade quando construído com a escuta qualificada de gestores e professores e em diálogo com o Conselho de Educação, visando que decisões estratégicas reflitam as demandas reais e não apenas prescrições abstratas.

Garantir a implementação de um currículo, em uma lógica de coerência e corresponsabilidade, é um compromisso ético, político e pedagógico. Implica assumir que a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças, adolescentes e jovens exige uma rede que planeja, acompanha, aprende e se transforma de modo integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de reorganização curricular para recomposição das aprendizagens*. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens/GuiaReorganizacaoCurricularparaRecomposi.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- CARDOSO, B. (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GUIA de implementação dos currículos alinhados à BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: CE CEDAC, 2022. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/guia-de-implementacao-dos-curriculos-alinhados-a-bncc-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>.
- LIBÂNEO, J. C. Futuro da escola: o direito humano à educação e a escola socialmente justa. *Revista Cocar*, Edição Especial, n. 38, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10668/4380>.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, n. 38, p. 13-28, 2012.

- PEREZ, T. *BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. São Paulo: Moderna, 2018.
- SACRISTÁN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1991.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.
- TERIGI, F. *As cronologias da aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares*. Conferência realizada na jornada de abertura do ciclo letivo de 2010, Ministério de Cultura e Educação, governo de La Pampa, Argentina, em 23 de fevereiro de 2010.
- UNDIME. *Orientações ao dirigente municipal de educação: fundamentos, políticas e práticas*. São Paulo: Fundação Santillana, 2025.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Penso, 2014.

ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO

Desafios e responsabilidades da gestão educacional 82

ANÁLISE DO CONTEXTO

Leitura sistêmica da rede 95

PROPOSTA DE AÇÃO

Visita de acompanhamento: decisões com base em dados 99

MANUTENÇÃO DAS AÇÕES

Intencionalidade, escuta e diálogo na análise das aprendizagens 104

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 108

As avaliações fornecem dados, porém a importância delas está na análise dos resultados. As informações que elas fornecem favorecem a identificação de problemas e a compreensão das respectivas causas. Desse modo, os formadores que atuam na Secretaria de Educação têm um papel central ao enfrentar o desafio de compreender os resultados e transformá-los em ações que ajudem professores e estudantes a superar as dificuldades.

*Gestão pedagógica da rede de ensino*¹

1. Inoue; Oliveira, 2014, p. 113.

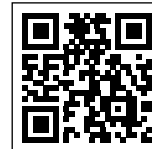
DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DA GESTÃO EDUCACIONAL

Cara equipe técnica da Secretaria de Educação,

Nos últimos anos, as redes de ensino têm sido cobradas em relação ao acompanhamento das aprendizagens e aos resultados das avaliações. Os exames internacionais, nacionais, estaduais e municipais vêm exigindo das equipes técnicas das Secretarias maior aproximação com as escolas a fim de orientar, apoiar e promover discussões sobre as práticas e as condições necessárias para a melhoria de seus resultados. Ao mesmo tempo, os formuladores de políticas nacionais têm sido pressionados a propor novos encaminhamentos que contribuam com as redes estaduais e municipais para o avanço da qualidade da Educação.

Um exemplo é o valor anual por aluno (VAAR), que oferta complementação financeira da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) às redes de ensino que cumprem condicionalidades de gestão e apresentam melhoria de indicadores educacionais.² Ao vincular parte dos recursos a esse propósito, o mecanismo busca induzir políticas e práticas voltadas à qualidade e à equidade da aprendizagem.

2. A nomenclatura valor anual por aluno (VAAR) é dada pela Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm.



Como as condicionalidades do VAAR e as avaliações externas têm impactado o trabalho da equipe técnica em sua Secretaria? Qual é, na rede de ensino de seu município, o percentual de desigualdade nas proficiências entre estudantes brancos, pretos, pardos e indígenas? E em escolas de diferentes níveis socioeconômicos? Como esses dados são tratados com os gestores escolares? Não podemos perder de vista que, para além do acesso aos recursos financeiros, as informações provenientes das avaliações externas devem subsidiar a formulação de políticas públicas locais e o planejamento de ações pedagógicas orientadas à garantia das melhores condições de ensino e aprendizagem para todos os estudantes.

SAIBA MAIS

O QEDU é um portal público composto por diversas plataformas que reúne dados oficiais da Educação Básica no Brasil, como os do Saeb e do Censo Escolar, e informações sobre avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês). Nele, é possível consultar proficiências em língua portuguesa e matemática; visualizar resultados por raça/cor e nível socioeconômico; verificar informações sobre escolas, redes, estados e Brasil; e identificar desigualdades internas e sua evolução ao longo do tempo. Conhecer essas estatísticas é importante porque elas subsidiam o diálogo com gestores escolares, o planejamento de ações pedagógicas e a análise das condicionalidades do VAAR relacionadas à equidade. Acesse no *link* <https://mod.lk/qedu> e no código QR.

ENTENDA AS CONDICIONALIDADES DE UMA POLÍTICA INDUTORA DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: O VAAR

O valor anual por aluno (VAAR) corresponde a uma complementação financeira da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), cuja transferência está condicionada ao cumprimento de condicionalidades de gestão pelas redes de ensino.

A condicionalidade I trata da gestão democrática e da adoção de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, aspecto respaldado por estudos que evidenciam a relevância de uma gestão escolar qualificada para a melhoria dos resultados de aprendizagem. A condicionalidade II estabelece o critério de participação mínima de 80% dos alunos do público-alvo nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), destacando que a participação plena (100%) é altamente desejável para garantir maior representatividade dos estudantes nas avaliações e, portanto, resultados mais fidedignos.

A condicionalidade III exige a redução das desigualdades educacionais com base em indicadores socioeconômicos e raciais (utilizando dados do Saeb e do Censo Escolar) e está diretamente relacionada às condições de equidade a serem garantidas na rede para que todos aprendam, apesar das injustiças sociais históricas e das condições de vulnerabilidade social de grupos populacionais específicos.

A condicionalidade IV trata do regime de colaboração entre estado e municípios, normatizado na legislação estadual. Por fim, a condicionalidade V dispõe sobre alinhamento curricular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é condição estruturante para o sucesso dos estudantes nas escolas.

A busca pela melhoria dos resultados nas avaliações externas tem suscitado diferentes iniciativas nas redes de ensino. Em alguns contextos, entretanto, observa-se a priorização de estratégias voltadas sobretudo à preparação dos estudantes para a realização dos exames, como a aplicação frequente de simulados ou o direcionamento intensivo do ensino para componentes curriculares das provas de larga escala, em especial língua portuguesa e matemática. Quando esse movimento ocorre de maneira pouco articulada ao conjunto do currículo, pode reduzir o tempo destinado a outras áreas do conhecimento e às dimensões formativas necessárias ao desenvolvimento integral dos alunos. A prática de premiação das escolas que obtiveram os melhores resultados pode ser desestímulo à equidade, por desconsiderar que existem realidades muito diferentes entre as regiões e dentro delas.

Que ações sua rede de ensino tem pautado para obter melhores resultados na aprendizagem e nos resultados de todos os estudantes? O foco deste capítulo é o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens como dimensões indissociáveis para a garantia do direito de aprender, pautado na valorização das diversidades e comprometido com a equidade.

O primeiro passo para isso é estipular algumas rotinas e fluxos de acompanhamento e monitoramento em colaboração com a equipe de gestão das escolas, para fortalecer a aprendizagem de cada estudante. Ao planejar de modo compartilhado, todos se comprometem pelos resultados alcançados e criam no cotidiano processos de ajuda mútua.

É importante levantar e analisar os dados de aprendizagem em uma perspectiva que considere os marcadores sociais raça/cor, gênero, nível socioeconômico de estudantes e famílias, informações relacionadas às populações que tiveram direitos sociais negados ao longo da história do país e acessaram a escola tardiamente, além de dados sobre o território e sua população, sem perder de vista as singularidades de cada estudante e unidade escolar. Essas informações ampliam o olhar, humanizando as estatísticas sobre os resultados das provas externas.

Acompanhamento das aprendizagens e avaliação não são, portanto, tarefas isoladas ou procedimentos burocráticos, mas processos contínuos que articulam análise e intersecções de dados multidimensionais, planejamento, execução, observação e intervenção, sustentando uma visão sistêmica que conecta territórios: escolas, salas de aula e comunidades.

É importante que a Secretaria constitua uma cultura de trabalho coletivo e colaborativo em oposição à da culpabilização, na qual cada instância – Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação, gestores escolares e professores – se responsabilize por assegurar as condições necessárias para a aprendizagem dos estudantes. Para isso, é necessário ir construindo na rede práticas de uso de dados para tomadas de decisão informadas e consistentes com essa conduta.

Nessa perspectiva, as avaliações deixam de ser apenas instrumentos de mensuração e passam a orientar processos de reflexão e tomada de decisão em diferentes níveis da rede. O quadro a seguir apresenta uma síntese de como essas responsabilidades se distribuem entre os diversos atores do sistema educacional.

ENTENDA O CONCEITO DE TERRITÓRIO

O território deve ser compreendido como uma dimensão indissociável do ensino e do acompanhamento das aprendizagens, sobretudo em uma perspectiva de Educação Integral. Ele constitui o contexto no qual os estudantes vivem, constroem vínculos e atribuem sentido ao que aprendem, expressando identidades, histórias, condições de vida e dinâmicas sociais que impactam diretamente suas trajetórias escolares. É também espaço de produção de conhecimentos, saberes e experiências que podem ser articulados ao projeto político-pedagógico (PPP), ampliando repertórios e oportunidades educativas.

O artigo “Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos”, de Lúcia Helena Alvarez Leite e Paulo Felipe Lopes de Carvalho, é uma boa referência para saber mais sobre a relação entre escola e território. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60598>.

AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

MEC	Secretaria de Educação	Gestores escolares	Professores
Elaborar e aplicar avaliações externas.	Divulgar e orientar as escolas sobre a orientação a ser dada às famílias e a aplicação das provas.	Comunicar e mobilizar a comunidade para a frequência dos estudantes na aplicação das avaliações.	Orientar os estudantes para o uso dos diferentes instrumentos de avaliação.
Divulgar os resultados das avaliações externas.	Sistematizar e analisar os resultados com a equipe interna da Secretaria.	Incentivar a participação dos estudantes nas avaliações externas.	Alinhar o planejamento às necessidades de aprendizagem dos estudantes.
Criar e implementar políticas de melhoria das aprendizagens com base nos resultados das avaliações.	Realizar análises e discussões dos resultados das avaliações com os gestores das escolas.	Realizar reuniões com a equipe escolar para análise dos resultados das avaliações.	Planejar estratégias de intervenção pedagógica considerando o acompanhamento de aprendizagem de cada estudante.
Sistematizar e divulgar indicadores educacionais.	Orientar as escolas sobre o diálogo acerca dos resultados com as famílias.	Compartilhar os resultados com a comunidade escolar, envolvendo as famílias.	Compartilhar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes com a gestão escolar.
	Implementar políticas nacionais e planejar e implementar políticas locais para a melhoria dos resultados das avaliações.	Com base nos resultados das avaliações: ▶ planejar ações pedagógicas; ▶ rever o projeto político-pedagógico (PPP) e a proposta curricular.	Registrar os resultados de aprendizagem de cada estudante.
Monitorar a implementação das políticas e os resultados das avaliações externas e dos indicadores educacionais.	Orientar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes junto às escolas da rede.	Apoiar os professores na análise dos resultados das avaliações.	Realizar avaliações formativas contínuas e acompanhar os resultados dos estudantes.
		Promover momentos de formação com professores para o acompanhamento das aprendizagens e planejamento pedagógico considerando o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Acompanhar com os professores de cada turma as aprendizagens dos estudantes e tomar decisões para que todos aprendam.	Ajustar práticas pedagógicas conforme os resultados das avaliações.

Fonte: Roda Educativa.

Como a análise dos dados de aprendizagem é realizada nas escolas de sua rede? Há encontros de formação com gestores escolares para fazer isso? A gestão escolar promove encontros a esse respeito com a equipe docente?

Quando são promovidos encontros com essa pauta, o acompanhamento deixa de depender exclusivamente da iniciativa individual de gestores e professores e passa a compor uma ação estruturante da rede, em que as tomadas de decisão são coerentes e em corresponsabilidade, promovendo a justiça educacional.

Assim, o tripé da gestão com foco nas aprendizagens – gestão da rede, gestão da escola e gestão da sala de aula – opera de maneira articulada, garantindo que cada instância cumpra seu papel na construção de uma cultura avaliativa comprometida com o avanço de todos os estudantes, como veremos a seguir e sintetizamos no diagrama da p. 90.

Gestão da rede – É de responsabilidade da Secretaria de Educação, que tem como uma de suas atribuições a análise de dados das escolas, com o objetivo de identificar padrões e desigualdades entre as unidades e seus contextos: ausência e assiduidade de professores, rotatividade de profissionais, qualificação e fragilidades de formação da equipe escolar, especificidades do território e necessidades de apoio próprias de cada escola, entre outros aspectos. Essa avaliação permite o planejamento de intervenções mais assertivas, considerando a diversidade entre as unidades escolares.

Gestão da escola – A gestão escolar estuda os dados da unidade, identificando padrões e desigualdades entre turmas e estudantes e seus contextos. Com os docentes, analisam informações e resultados de avaliações internas e externas e pensam com eles em intervenções pedagógicas e intersetoriais para prover melhores condições de aprendizagem. Os profissionais nos cargos de direção e coordenação dialogam com técnicos da Secretaria de modo a gerar condições de atuação que atendam às necessidades de estudantes e professores.

Gestão da sala de aula – A gestão da sala de aula é atribuição do professor. Esse profissional se debruça sobre as aprendizagens de cada estudante em situações avaliativas diversas (atividades em aula, provas e observação de sala), registrando e documentando os resultados para ajustar o planejamento nas aulas seguintes. Compartilha seus registros e análises com pares e coordenação para construir encaminhamentos que se mostrem adequados ao que foi identificado.

Para a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens, é possível dividir as ações da equipe da Secretaria de Educação em três frentes estratégicas:

▶ **Governança**

- ▶ Nortear todo o processo de monitoramento e acompanhamento da rede: definição de indicadores que serão acompanhados, fluxo de levantamento e análise de dados, devolutivas e intervenções.
- ▶ Definir os instrumentos para coleta de dados nas dimensões da rede, da escola e da sala de aula.
- ▶ Realizar visitas de acompanhamento e apoio às escolas para assegurar as melhores condições aos processos de ensino e aprendizagem.

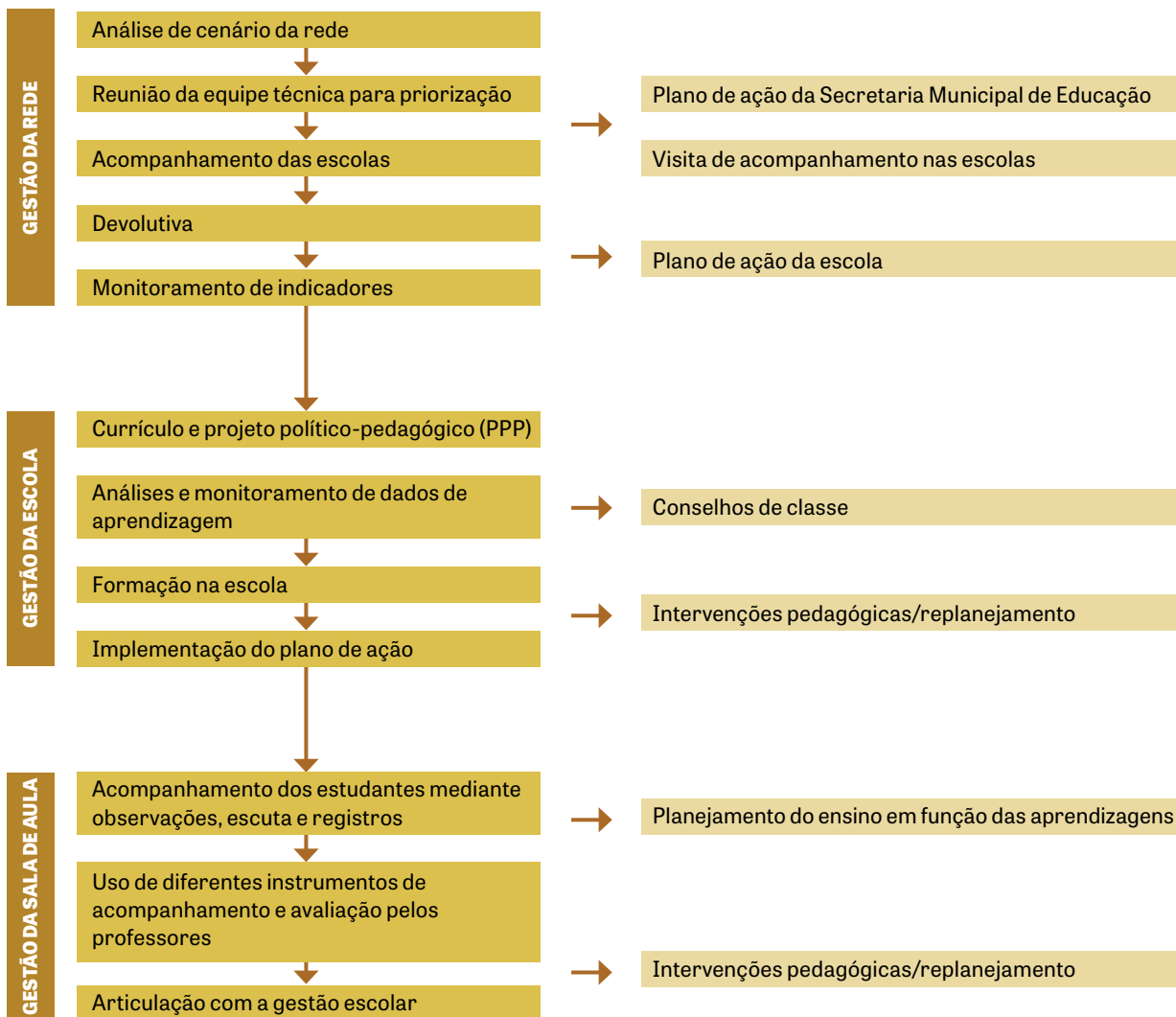
▶ **Coordenação e engajamento**

- ▶ Propor e acompanhar a realização da avaliação externa da rede, incentivando a adesão de todos os estudantes.
- ▶ Acompanhar a realização da avaliação formativa interna nas unidades, garantindo sua realização e o uso pedagógico dos resultados.
- ▶ Estabelecer espaços formativos para realizar análises e tomar decisões compartilhadas com os gestores escolares, com base nos resultados das avaliações internas e externas.
- ▶ Garantir a realização dos conselhos de classe, assegurando que o ciclo de avaliação esteja a serviço da aprendizagem.

▶ **Gestão de resultados e acompanhamento**

- ▶ Coletar e impulsionar o uso de resultados em reuniões e encontros com a equipe da Secretaria, gestão escolar e professores.
- ▶ Definir estratégias e metas de melhoria com a equipe da Secretaria e com cada equipe escolar.
- ▶ Incentivar o uso e a apropriação dos resultados das avaliações por diretores, coordenadores pedagógicos e professores.
- ▶ Estimular as escolas a comunicar os resultados da aprendizagem dos estudantes aos familiares para a tomada de decisão compartilhada.
- ▶ Realizar o monitoramento contínuo dos resultados das avaliações internas e externas, da frequência de estudantes e professores e de dados multidimensionais para análise contextualizada da aprendizagem.

O TRIPÉ DA GESTÃO COM FOCO NAS APRENDIZAGENS



Fonte: Roda Educativa.

POR DENTRO DA LEI O QUE A LEGISLAÇÃO ASSEGURA SOBRE O ACOMPANHAMENTO

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)

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

[...]

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

[...]

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010)

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

Fonte: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2010/rceb004_10.pdf.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Na apresentação dos fundamentos e princípios da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, há o seguinte comentário:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o pleno desenvolvimento das crianças.

Ainda é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Fonte: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Para aprofundar as reflexões desenvolvidas até aqui, apresentamos a seguir um caso sobre o processo de leitura e interpretação de resultados e dados educacionais em uma rede de ensino.

Caso*

O município X possui cerca de 35 mil habitantes e uma rede municipal composta por 14 escolas de Ensino Fundamental anos iniciais e finais, que atendem aproximadamente 3.500 estudantes. A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação promove encontros periódicos de formação com diretores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de alinhar as práticas pedagógicas ao currículo local e às políticas educacionais da rede. Ao analisar os resultados das avaliações externas, identificou avanços pontuais em língua portuguesa no 5º e no 9º anos ao longo da série histórica, que, no entanto, não foram suficientes para alterar de maneira significativa o padrão geral de desempenho da rede. Em matemática, especialmente no 9º ano, os resultados revelaram um cenário mais preocupante: apenas cerca de 25% dos estudantes alcançaram níveis adequados de aprendizagem.

A equipe da Secretaria resolveu aprofundar essa análise com cada escola, e a reflexão compartilhada evidenciou grandes desigualdades. Foram observadas unidades com percentuais de proficiência muito diferentes entre si, inclusive entre aquelas que atendem estudantes com o mesmo nível socioeconômico (NSE). Os dados do Cadastro Único também foram avaliados, para identificar as escolas nas quais mais famílias, em relação ao total, recebem o Bolsa Família. A análise combinada dos dados de aprendizagem e do perfil socioeconômico dos estudantes mostrou que as condições sociais impactam fortemente as trajetórias escolares, mas não explicam, por si, as diferenças de desempenho entre as unidades. Assim, os técnicos se debruçaram sobre a frequência de estudantes e professores, a rotatividade da equipe escolar e as práticas pedagógicas, entre outros aspectos.

Em seguida, foi elaborado um plano de ação para cada escola, de maneira a atender a condições específicas – por exemplo, garantir a frequência às

* Elaborado para fins didáticos com base em registros reais.

aulas ou acionar a rede de proteção intersetorial para apoiar algumas famílias – e, assim, melhorar a aprendizagem de todos os estudantes.

Esse exercício levou a equipe técnica a reconhecer que a análise dos resultados das avaliações precisava ir além da comparação do desempenho entre escolas e incorporar a compreensão dos territórios, das condições de trabalho dos profissionais, das práticas pedagógicas e da capacidade institucional da Secretaria para apoiar de maneira diferenciada as unidades da rede. Ficou evidente para a equipe a importância de a Secretaria adotar uma atuação sistêmica e intersetorial para transformar dados em decisões pedagógicas e estratégicas de acompanhamento das aprendizagens.

Como o caso evidencia, os resultados de aprendizagem não podem ser compreendidos isoladamente. Eles são atravessados pelos contextos de cada estudante e pelos territórios em que as escolas estão inseridas, formando uma complexa interação de desigualdades, oportunidades e limites.

Para realizar uma análise justa do processo de aprendizagem, é crucial que os resultados sejam integrados a um conjunto abrangente de indicadores. Estes incluem indicadores socioeconômicos (como raça/cor, gênero, renda, moradia, saneamento, transporte e acesso a serviços), profissionais (por exemplo, rotatividade docente e perfil das equipes) e geográficos (levando em conta as características do campo, da zona rural, das periferias urbanas, das áreas ribeirinhas e outras).

Também é preciso

considerar a interseccionalidade, ou seja, a compreensão de que, quando se cruzam duas ou mais características que historicamente marcam processos

socialmente excludentes, esses podem ser potencializados. Por exemplo, quando residentes em pequenos centros urbanos, no meio rural, no território amazônico ou no Semiárido brasileiro, nos assentamentos, nas áreas quilombolas e nas terras indígenas, crianças e adolescentes pretos, ou pessoas com deficiência, podem sofrer ainda mais os efeitos da cultura do fracasso escolar, sobretudo quando as práticas pedagógicas e as políticas educacionais ignoram ou negam essas situações.

Não haverá mudança nos patamares atuais sem o reconhecimento de que a melhoria dos resultados escolares, entendidos como a permanência e a aprendizagem com sucesso de cada estudante em sua trajetória, passa por transformar as relações na direção da inclusão – pelo combate ao racismo, ao sexismo, ao capacitismo, ao classismo e à LGBTfobia (Unicef, 2023, p. 13).

ENTENDA O QUE É INTERSECCIONALIDADE

Interseccionalidade diz respeito à intersecção de características que podem ampliar a vulnerabilidade. Por exemplo, é possível que uma estudante preta de baixo nível socioeconômico seja menos incentivada a aspirar ao ensino universitário em medicina do que uma estudante preta de alto nível socioeconômico, da mesma forma que meninas indígenas podem ter maior dificuldade em prosseguir para níveis mais elevados do estudo por ausência de escolas em seu território.

Identificar estudantes que se encontram nessas interseccionalidades e apoiá-los é uma questão de equidade.

Além da análise interseccional, é preciso considerar as condições objetivas em que se realiza o ensino. Escola com infraestrutura adequada, climatizada, adequada ao território também é determinante na busca de equidade. Levar em conta essas e outras questões para interpretar o território é indispensável na busca por uma política educacional com foco na equidade. Sem isso, mesmo grandes esforços não serão suficientes para assegurar a justiça educacional.

LEITURA SISTÊMICA DA REDE

Compreender o contexto da rede de ensino e de cada escola é o primeiro passo para que a equipe da Secretaria de Educação atue com foco na garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes. É comum que, diante dessa necessidade, surjam perguntas: o que, de fato, significa realizar uma análise desse tipo? Quais condições incidem sobre as aprendizagens? Como as variáveis do território se articulam a esse processo?

Como vimos, a leitura do contexto não deve se limitar à interpretação de resultados ou à comparação entre escolas. Ela exige olhar para as trajetórias reais dos estudantes, para a diversidade de situações e de condições concretas de trabalho das unidades escolares e para a capacidade institucional da rede de produzir orientações e formar gestores e professores. Conforme aponta Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento e a aprendizagem são influenciados pela interação entre os sujeitos e os diferentes cenários sociais, institucionais e culturais que os cercam, o que reforça a necessidade de leitura da realidade para além dos resultados e indicadores educacionais.

Ao mesmo tempo, essa análise precisa reconhecer que toda aprendizagem é socialmente situada e territorialmente demarcada. Como destaca Milton Santos (2007), o território não é apenas um espaço físico, mas um espaço vivido, produzido pelas relações sociais, pelas desigualdades e pelas possibilidades de ação

coletiva. Assim, compreender o contexto da rede implica considerar como os territórios impactam as condições de educabilidade, as relações pedagógicas e a organização do trabalho escolar. Trata-se, portanto, de construir uma leitura sistêmica, articulada e sensível às desigualdades, capaz de orientar decisões da Secretaria e apoiar as escolas na promoção de aprendizagens com equidade.

O instrumento a seguir pode apoiar a análise de como os dados educacionais são utilizados para acompanhar as aprendizagens e apoiar as escolas. As questões podem ser discutidas em reuniões formativas ou respondidas por meio de formulário respondidos pelas equipes escolares.



BAIXE E UTILIZE

Para ampliar o conhecimento sobre o contexto avaliativo de sua rede, utilize esse instrumento de diagnóstico de ações de acompanhamento das aprendizagens em formato consumível e editável, que, organizado em três dimensões, permite realizar uma análise detalhada das ações da Secretaria de Educação e das escolas. Acesse no *link* https://mod.lk/qr_c3_04 e no código QR.

DIAGNÓSTICO DAS AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA REDE

EIXO DE ANÁLISE	QUESTÕES PARA REFLEXÃO	REGISTRO DA ANÁLISE	ENCAMINHAMENTOS
1. Análise de dados da rede e avaliações externas	A equipe da Secretaria de Educação analisa regularmente dados como Saeb, Ideb, reprovação, abandono e distorção e idade-série?		
	Esses dados são utilizados para tomada de decisão pedagógica e de gestão?		
	Como são utilizados os dados?		
	Os resultados são analisados com as equipes escolares?		
	Há orientação para elaboração de planos de ação nas escolas?		
	A Secretaria acompanha indicadores sociais do município (IDH, dados da primeira infância, perfil socioeconômico dos estudantes)?		
2. Uso das avaliações internas das escolas	A rede possui orientações ou avaliações comuns para todas as escolas?		
	Como as orientações ou avaliações comuns para todas as escolas são acompanhadas?		
	As escolas utilizam diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem (provas, sondagens, observações, autoavaliação, apresentações etc.)?		
	Os professores utilizam planilhas ou outros instrumentos para sistematizar e acompanhar os resultados das aprendizagens?		
	Os professores realizam reuniões coletivas para análise e planejamento?		
	Esses registros orientam a revisão do planejamento pedagógico e das estratégias de ensino?		
	A Secretaria analisa instrumentos e registros das escolas (provas, sondagens, relatórios, atas de conselho de classe etc.)?		

DIAGNÓSTICO DAS AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA REDE

EIXO DE ANÁLISE	QUESTÕES PARA REFLEXÃO	REGISTRO DA ANÁLISE	ENCAMINHAMENTOS
3. Conhecimento do perfil das equipes escolares e dos estudantes	A Secretaria utiliza dados sobre formação e adequação docente para orientar políticas de formação continuada?		
	Há levantamento de informações sobre as equipes escolares (condições de trabalho, formação, experiência etc.)?		
	A rede analisa dados sobre os estudantes e suas famílias (perfil socioeconômico, diversidade, inclusão)?		
	Esses dados são utilizados para compreender desafios de aprendizagem e orientar ações pedagógicas?		
4. Avaliação institucional e tomada de decisão	A rede realiza processos de avaliação institucional nas escolas (ex.: Indicadores da Qualidade da Educação ou instrumentos próprios)?		
	Com que frequência esses processos ocorrem e como os resultados são analisados?		
	As análises geram planos de ação para melhoria das aprendizagens nas escolas?		
	A Secretaria acompanha e apoia a implementação dessas ações junto às equipes escolares?		
	A formação continuada de gestores e professores está articulada aos resultados das avaliações e ao acompanhamento das aprendizagens?		

Fonte: elaboração Roda Educativa.

VISITA DE ACOMPANHAMENTO: DECISÕES COM BASE EM DADOS

Esta seção apresenta um caminho prático para que a equipe da Secretaria de Educação organize o acompanhamento das aprendizagens e da avaliação em suas escolas, inspirado em práticas de campo já realizadas em diferentes redes. Trata-se de um processo formativo, dialógico e colaborativo, que fortalece a relação entre Secretaria e unidades e amplia a capacidade de análise e planejamento compartilhado de intervenções. Essa ação é especialmente útil em redes que desejam:

- ▶ compreender com profundidade como a análise das avaliações e o acompanhamento acontecem em cada escola;
- ▶ alinhar práticas avaliativas ao currículo e às expectativas de aprendizagem;
- ▶ organizar informações de maneira sistemática;
- ▶ construir planos de ação apoiados em dados;
- ▶ fortalecer o papel formador da equipe técnica.

Veja a seguir uma proposta para a realização de uma visita de acompanhamento da equipe da Secretaria às escolas, como exposto no capítulo 1, com foco na avaliação e no acompanhamento das aprendizagens.

Estratégia

Realizar uma reunião com a equipe de gestão escolar de cada unidade, após os resultados das avaliações (internas e/ou externas), para análise dessas informações, sua intersecção com outros indicadores educacionais da escola e definição de um plano de ação particularizado.

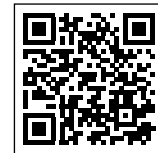
- 1.** Conversa inicial com a direção para planejamento da visita de acompanhamento.
- 2.** Organização de materiais para facilitar o diálogo sobre os resultados dos estudantes com a equipe da escola:
 - ▶ planilhas com a proficiência e desempenho dos alunos em cada disciplina e nível de ensino;
 - ▶ dados de frequência escolar, com identificação dos estudantes em risco de evasão;
 - ▶ planilha com alunos em distorção idade-série;
 - ▶ instrumentos de avaliação e acompanhamento utilizados pela gestão da escola e pelos professores.

A compilação dessas informações é fundamental para contextualizar e construir sentido sobre os resultados da avaliação e dados internos.

- 3.** Roteiro para a visita de acompanhamento com questões disparadoras para o diálogo com a escola sobre a gestão de seus processos avaliativos. Previamente à visita, é importante que a equipe da Secretaria compartilhe esse

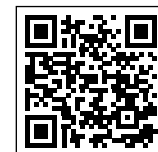
documento com os gestores de cada unidade para que seja possível compreender como está sendo feita a condução desse tema.

Analisar as respostas em conjunto com os resultados e indicadores educacionais e sociais contribui para a discussão sobre como esses dados podem desencadear novas ações e intervenções pedagógicas e estratégicas para aperfeiçoar os processos de avaliação.



BAIXE E UTILIZE

Para aprofundar seus estudos sobre os possíveis instrumentos de avaliação e acompanhamento que podem ser utilizados pela gestão da escola e pelos professores, acesse o material “Propostas, estratégias e instrumentos de avaliação para diferentes aprendizagens” no *link* https://mod.lk/qr_c3_06 e no código QR.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o roteiro para visita de acompanhamento em formato consumível e editável no *link* https://mod.lk/c03_qr07 e no código QR.

ROTEIRO PARA VISITA DE ACOMPANHAMENTO

Foco:
 Data:
 Objetivo: discutir com a equipe gestora os instrumentos de avaliação e acompanhamento de aprendizagens utilizados na escola.
 Nome da escola:
 N° de alunos:
 Nome do diretor:
 Nome do coordenador pedagógico:
 Nome dos técnicos da Secretaria que realizaram o trabalho:

Questões para reunião com equipe gestora sobre os resultados e indicadores educacionais e sociais da unidade	Registro da discussão
O que chama a atenção nos resultados de proficiência dos estudantes nas diferentes turmas?	
Existe diferença nos resultados dos estudantes em relação a cor/raça, etnia, gênero, nível socioeconômico e outros marcadores sociais?	
O desempenho dos estudantes pode estar relacionado a algum fator de vulnerabilidade social?	
Como está a frequência de estudantes e professores nas turmas com menos proficiência?	
Questões para reunião com equipe gestora sobre os processos de avaliação na escola	Registro da discussão
Que avaliações acontecem na escola e como esse processo é discutido com a equipe?	
Quais instrumentos de acompanhamento das aprendizagens são utilizados por professores e gestores?	
Como os resultados de aprendizagens dos estudantes são discutidos na escola?	
A escola tem realizado conselhos de classe?	
Como são acompanhados os encaminhamentos combinados nos conselhos?	
Como a escola tem apoiado os estudantes que necessitam de novas abordagens para que aprendam o esperado?	

Fonte: elaboração Roda Educativa.

4. Devolutiva

Ao final da conversa com a equipe gestora da escola, é importante reservar um momento para organizar o que foi observado, reforçar pontos fortes e combinar os próximos passos sobre aspectos a fortalecer, de maneira colaborativa.

A devolutiva não precisa ser longa nem formal. Ela pode ser organizada em três partes, como mostra o quadro a seguir.

SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DE DEVOLUTIVA À ESCOLA	
1. O que a escola já faz bem	<p>Iniciar o diálogo reconhecendo práticas, estratégias e/ou posturas da escola que contribuem para o acompanhamento das aprendizagens. O reconhecimento ajuda a valorizar o trabalho realizado e cria um clima de confiança para o diálogo com a Secretaria.</p> <p>Exemplos de focos possíveis para esta etapa: formas de uso dos dados de avaliação; organização dos momentos coletivos; estratégias de apoio a estudantes com dificuldades.</p>
2. O que merece atenção neste momento	<p>Destacar um ou dois pontos que merecem maior cuidado ou aprofundamento, sempre com base no que foi discutido com a equipe gestora e nos dados analisados. Não é um momento para listar problemas, mas de apontar prioridades, considerando o contexto da escola e as condições reais de trabalho.</p>
3. Próximos passos combinados	<p>Registrar encaminhamentos possíveis, definidos com a equipe gestora. Essas decisões, tomadas conjuntamente, podem ser simples e focadas, respondendo à pergunta: “Qual é um próximo passo possível para avançar no acompanhamento das aprendizagens?”.</p> <p>Quando necessário, a equipe técnica pode sinalizar de que forma a Secretaria seguirá apoiando a escola – por meio de formações, novos encontros, materiais ou acompanhamento continuado.</p>

Fonte: Roda Educativa.

A devolutiva deve ser entendida como um instrumento de alinhamento e corresponsabilidade, e não de responsabilização dos gestores escolares ou da unidade. Os desafios identificados dizem respeito à articulação entre práticas da escola, orientações da Secretaria e condições estruturais da rede.

Outro encaminhamento importante é combinar com a equipe escolar como aprofundar esse diálogo e compartilhar os encaminhamentos combinados com todos os envolvidos – professores, estudantes e, se necessário, familiares/responsáveis.

INTENCIONALIDADE, ESCUTA E DIÁLOGO NA ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS

Como discutido ao longo deste capítulo, o papel da equipe técnica da Secretaria de Educação vai muito além do repasse de informações ou do tratamento de dados. Ela atua, com base em análises consolidadas, como articuladora, orientadora e formadora da rede, assegurando que o acompanhamento e a avaliação cumpram sua função formativa e contribuam para a efetividade das propostas pedagógicas e institucionais no cotidiano das escolas.

Ancorada na gestão com foco nas aprendizagens, essa atuação exige coordenação intencional. Ao analisar resultados educacionais e acompanhar periodicamente as escolas, a equipe relaciona os dados da rede às necessidades específicas das unidades, permitindo que o planejamento municipal oriente, de fato, as escolhas pedagógicas realizadas em cada uma.

Para que esse acompanhamento se consolide como prática permanente na rede – e não como iniciativa pontual –, é necessário que a Secretaria estruture rotinas, defina instrumentos e estabeleça responsabilidades institucionais.

A institucionalização transforma boas práticas em política pública contínua, monitorada e capaz de produzir efeitos sustentáveis nas trajetórias dos estudantes.

A manutenção do acompanhamento das aprendizagens exige coerência entre rede, escola e sala de aula. Isso significa que visitas de acompanhamento, análise de dados, devolutivas às unidades e elaboração de planos de ação não podem ocorrer de maneira isolada e automática. Essas ações precisam integrar um calendário anual da Secretaria, com momentos definidos com as escolas para acompanhamento, formação e reelaboração das propostas pedagógicas e institucionais.

Para sustentar essa estratégia, a Secretaria deve assegurar algumas condições mínimas, tais como:

- ▶ dispor de instrumentos oficiais de acompanhamento das aprendizagens;
- ▶ fornecer orientações objetivas sobre registro e análise dos dados;
- ▶ planejar formação continuada de gestores e professores;
- ▶ realizar integração entre avaliações internas e externas e outros dados educacionais e sociais;
- ▶ agendar tempos e espaços institucionais para estudo e devolutivas;
- ▶ fazer monitoramento periódico dos indicadores de equidade.

A institucionalização dessas condições envolve também governança: definição precisa de quem faz o quê, quando e com qual propósito. Ao formalizar rotinas – como encontros de análise de dados, visitas técnicas, reuniões de devolutiva, acompanhamento dos conselhos de classe e revisão dos planos de ação –, a equipe técnica estabelece o papel de cada instância – rede, escola e sala de aula – e fortalece o trabalho colaborativo e compartilhado.

O acompanhamento *in loco*, quando planejado, formativo e dialógico, permite à equipe da Secretaria acessar dimensões da realidade escolar que não são captadas apenas por indicadores: práticas reais de sala de aula, organização do trabalho pedagógico, desafios cotidianos, potencialidades e fragilidades da

equipe escolar, da infraestrutura etc. É nesse encontro entre análise, monitoramento, institucionalização, escuta e diálogo que a política de avaliação e acompanhamento ganha consistência e continuidade.

Por fim, registrar e socializar os aprendizados do acompanhamento é parte constitutiva da política. Relatórios anuais, sínteses por território e devolutivas públicas contribuem para a construção de uma cultura de transparência e corresponsabilidade, consolidando a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens como pilares da qualidade educacional da rede.

Autoavaliação da equipe técnica: “Como temos acompanhado as aprendizagens na rede?”

A institucionalização do acompanhamento das aprendizagens exige que a equipe da Secretaria se coloque em processo de análise e reflexão sobre a própria atuação. As perguntas a seguir servem de base para pautar momentos internos de autoavaliação, planejamento e revisão de práticas, indicando quais aspectos estão consolidados e onde ainda há lacunas ou necessidade de melhoria.

- ▶ A equipe técnica da Secretaria tem, em sua rotina, momentos sistemáticos de acompanhamento das escolas com foco nas aprendizagens dos estudantes?
- ▶ Há escuta dos educadores pela equipe da Secretaria?
- ▶ As visitas às escolas são planejadas com intencionalidade formativa ou têm se restringido à verificação de documentos e resultados?
- ▶ As devolutivas organizadas pela equipe da Secretaria ajudam gestores e professores a compreender os dados e agir orientados por eles?
- ▶ O acompanhamento realizado vai além da comunicação de resultados, favorecendo a reflexão sobre práticas pedagógicas e institucionais?
- ▶ Existe excesso de instrumentos de avaliação e acompanhamento – ou, ao contrário, carência de instrumentos comuns na rede?

- ▶ A equipe técnica da Secretaria acompanha práticas pedagógicas *in loco* ou realiza apenas registros formais?
- ▶ Os conselhos de classe são orientados e acompanhados pela equipe da Secretaria? Com que frequência e com qual foco?
- ▶ Há rotinas definidas de devolutivas bimestrais, trimestrais, semestrais ou anuais da Secretaria às unidades e às respectivas comunidades?
- ▶ O acompanhamento das aprendizagens está integrado ao calendário da Secretaria e às ações de formação continuada das equipes escolares?

A autoavaliação coletiva é princípio da gestão democrática participativa e contribui para orientar reuniões internas, apoiar a revisão de rotinas e fortalecer a coerência entre o planejamento e o acompanhamento das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- INOUE, A.; OLIVEIRA, C. A. de (coord.). *Gestão pedagógica da rede de ensino: política de formação continuada, acompanhamento e avaliação da aprendizagem*. Palmeiras: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2014.
- LIMA, J. F. de (org.). *Educação municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*. São Paulo: Moderna, 2014.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 2007.
- UNICEF. *Trajétórias de sucesso escolar: recomendações para as Secretarias de Educação*. Brasília: Unicef, 2023. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/biblioteca/cadernos>.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA

INTRODUÇÃO

Sobre diversidade e desigualdade 112

ANÁLISE DO CONTEXTO

Matrícula garante inclusão? 117

PROPOSTA DE AÇÃO

Minha rede é inclusiva? Instrumento de diagnóstico sobre a Educação Especial Inclusiva 134

MANUTENÇÃO DAS AÇÕES

A importância do diagnóstico permanente 149

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 159

**Lhe ensinei tudo o que sabia,
mas não sabia tudo o que queria lhe ensinar.**

Nêgo Bispo citando Tio Norberto Máximo¹

1. Exposição “Raízes: começo, meio e começo”, Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (Muncab), Salvador, Bahia, 19 jul. 2024-9 mar. 2025.

SOBRE DIVERSIDADE E DESIGUALDADE

Cara equipe técnica da Secretaria de Educação,

Sua experiência e os estudos realizados nos capítulos anteriores já possibilitam uma boa compreensão sobre sua atuação como gestor de políticas educacionais e sobre o compromisso social desse trabalho. Como vimos, elaborar e implementar políticas públicas significa buscar soluções para os principais problemas sociais – em nosso caso, os da Educação. Essas políticas devem constituir uma resposta do Estado, fruto do diálogo com a sociedade e voltada para ela. Nesse contexto, um dos maiores desafios do Brasil é minimizar a enorme desigualdade de sua população.

São diversos os grupos sociais que, historicamente, enfrentam barreiras para acessar seus direitos. Mulheres, pessoas de nível socioeconômico baixo, negras, indígenas, LGBTQIAPN+²¹ e com deficiência carregam em seus corpos e identidades marcadores sociais que as colocam em situação de desvantagem. Esses marcadores sociais de diferença determinam também que estão sujeitas a

2. LGBTQIAPN+: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis, *queer*, intersexo, assexuais/arromânticos/agêneros, pansexuais, não binários e mais (outras identidades e orientações não listadas).

situações rotineiras de opressão e violências, tanto físicas como simbólicas, produzindo estigmas, preconceitos e hierarquizações que resultam em episódios contínuos de discriminação, frequentemente naturalizados no cotidiano social.

As desigualdades se aprofundam quando marcadores sociais se sobrepõem, fenômeno chamado de **interseccionalidade**, como vimos no capítulo 3. Isso quer dizer que um homem negro com deficiência pode ter menos oportunidades do que um homem negro sem deficiência, por exemplo. Da mesma forma, uma mulher de nível socioeconômico baixo pode estar mais em risco de sofrer violências do que uma mulher de nível socioeconômico mais alto. A interseccionalidade é onde esses marcadores se encontram, ampliando as vulnerabilidades.

Não é diferente na Educação. Será que todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros têm as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver? Os dados revelam que não. O quadro a seguir reúne alguns indicadores sociais e educacionais que demonstram como nossa sociedade é organizada para atender melhor alguns grupos em detrimento de outros.

EXEMPLOS DE DESIGUALDADE SOCIAL, DESIGUALDADE EDUCACIONAL E INTERSECCIONALIDADES

Grupo	Desigualdade social	Desigualdade educacional	Interseccionalidades
Pessoas negras	Vítimas de homicídio: 77% pessoas negras (Cerqueira; Bueno, 2023).	Aprendizagem adequada em língua portuguesa no 9º ano: 26% pessoas brancas, 16% pessoas negras (QEd, 2023).	Mulheres com Ensino Superior: 23,5% pessoas brancas, 10,4% pessoas negras (IBGE, 2023).
Mulheres	Remuneração média das mulheres: 73% do rendimento dos homens (IBGE, 2023; Brasil, 2024). Mortalidade materna: 2,3 vezes maior para mulheres negras (Leal <i>et al.</i> , 2023; IEPS, 2025).	Abandono escolar por afazeres domésticos: 9,5% mulheres, 0,8% homens (IBGE, 2023).	Direção escolar: apenas 38% ocupam o posto (Brasil, 2023).
Pessoas de nível socioeconômico baixo	Pessoas pobres: 70,3% pretas e pardas (IBGE, 2023; Observatório [...], 2025).	Aprendizagem adequada em matemática no 9º ano: 45% para alto NSE*, 8% para baixo NSE (QEd, 2023).	Baixa renda + raça = maior distorção idade-série (Observatório [...], 2025).
Pessoas com deficiência	Taxa de analfabetismo: 19,5% pessoas com deficiência, 4,1% pessoas sem deficiência (IBGE, 2023).	Acessibilidade adequada: apenas 67,6% das escolas (Brasil, 2023).	Deficiência + pobreza = 3 vezes mais abandono escolar (Observatório [...], 2025).
Pessoas LGBTQIAPN+	Assassinatos de pessoas transexuais: 78% pessoas negras, 21% pessoas brancas (Benevides, 2025).	Violências contra pessoas LGBTQIAPN+: 90% sofreram agressão verbal, 73% foram vítimas de <i>bullying</i> , 47% faltam à escola por insegurança (Aliança [...], 2024).	Agressão física: 38% pessoas negras, 29% pessoas brancas (Aliança [...], 2024).

* Nível socioeconômico.

Por meio dos dados, observamos que certos grupos sociais sofrem mais violências e negligência de direitos do que outros. Mulheres, pessoas negras, de nível socioeconômico (NSE) baixo, com deficiência e LGBTQIAPN+ estão mais vulneráveis às violências e também precisam lidar com desigualdades educacionais. Indivíduos que acumulam dois ou mais marcadores de desigualdades,

como as pessoas LGBTQIAPN+ negras, se deparam com mais desafios ainda. Esse reconhecimento não é fácil, mas se faz necessário para que possamos enfrentar tal situação de maneira coletiva. A resposta a esse quadro exige uma articulação de políticas públicas de diversas áreas e passa, necessariamente, pela Educação.

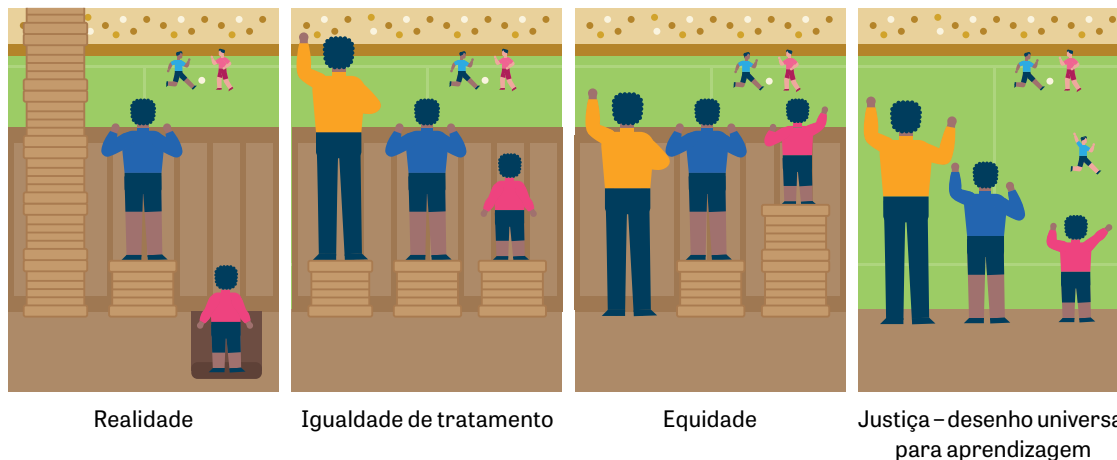
Você já se perguntou como seria viver em um país com menos desigualdade social e econômica? Como seria sua vida? E a de seus familiares e vizinhos? O debate sobre o enfrentamento das violências e desigualdades sociais tem se fortalecido no Brasil, por meio de discussões sobre classe social, gênero, raça, sexualidade e inclusão de pessoas com deficiência. As instituições públicas, em especial os sistemas de ensino, vêm sendo convocadas a atuar com intencionalidade diante dessas questões para impedir que as desigualdades sociais sejam reproduzidas ou agravadas pelas desigualdades educacionais.

Este capítulo discute a Educação Inclusiva e equitativa, concepção ancorada em dois importantes princípios: a justiça – garantia de direitos e distribuição igualitária de bens sociais para todas as pessoas – e a valorização das diferenças e da diversidade como elementos fundamentais para uma sociedade resiliente e saudável em que cada indivíduo possa viver de maneira digna. Os dois princípios são ferramentas para o cumprimento da função social da escola, que é a redução das desigualdades e a equalização das oportunidades.

O termo “inclusiva” refere-se a não deixar ninguém para trás: todas as pessoas são sujeitos de direito, ou seja, têm igualdade de direitos para participar plenamente da sociedade. Note que garantir uma situação de igualdade não significa tratar todos da mesma forma, porque os grupos que enfrentam barreiras na vida social não estão em situação de igualdade com outros que não as vivenciam.

O termo “equitativa” implica corrigir os desequilíbrios que existem no acesso aos direitos, garantindo mais (recursos, serviços, bens sociais) para quem precisa de mais. A imagem a seguir ajuda a compreender a ideia de equidade. Observe como, nessa perspectiva, as pessoas recebem diferentes apoios conforme suas características.

COMO A BNCC SE MATERIALIZA NO CURRÍCULO



Fonte: adaptado de © Interaction Institute for Social Change / Artista: Angus Maguire.

Assim, igualdade e equidade não são princípios opostos. Precisamos de mecanismos equitativos porque todas as pessoas têm direitos iguais, e, diante da desigualdade, temos de oferecer recursos complementares para assegurar a equidade. O horizonte da Educação Inclusiva é a eliminação das barreiras que podem causar as desigualdades, para que se faça justiça e todas as pessoas tenham acesso às oportunidades.

A Secretaria de Educação atua na linha de frente da implementação de políticas com esses propósitos. Cada decisão que a equipe toma impacta diretamente a vida de estudantes, professores e comunidades escolares. Como a Educação Inclusiva integra sua rotina? A seguir mergulharemos nas políticas educacionais que abrem caminho para uma Educação Inclusiva: as políticas de acesso e permanência, as políticas de representatividade e pertencimento curricular e, especialmente, as políticas específicas para as pessoas com deficiência.

MATRÍCULA GARANTE INCLUSÃO?

Desde a Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, nossa legislação avançou significativamente em direção a um Estado de direito que evidencia o princípio de uma Educação Inclusiva e, portanto, equitativa. O movimento de pessoas com deficiência, o movimento negro, o movimento indígena, o movimento feminista e o movimento de pessoas LGBTQIAPN+, entre outros, têm papel fundamental nesses avanços legais. Contudo, persistem desafios significativos na implementação dessas leis.

Houve ganhos importantes nos indicadores de acesso e permanência na Educação Básica: a taxa de matrícula já havia chegado a 93,4% da população de 4 e 5 anos em 2024; segundo o Censo Escolar de 2025,³ essa taxa refletiu 99,5% na faixa etária de 6 a 10 anos; 99,4% na de 11 a 14 anos; e 93,2% na de 15 a 17 anos. Esses resultados são relevantes, pois o primeiro passo para uma Educação Inclusiva e equitativa é que todas as crianças, adolescentes e jovens estejam na escola, o que também constitui um fator de proteção. Se o ingresso já representa um desafio de modo geral, ele é ainda maior no caso de estudantes com deficiência, que, por

3. INEP. *Censo Escolar 2025*: divulgação de resultados. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf.

muito tempo, permaneceram em casa ou em instituições específicas, sem acesso ao ensino regular. O número de estudantes com deficiência matriculados em classes regulares chegou a 2,5 milhões em 2025, um aumento de 82% em relação a 2021. Trata-se de uma evolução que precisa ser celebrada.

Entretanto, ainda é longo o caminho para que ninguém fique fora das salas de aula. As pessoas negras, indígenas, de nível socioeconômico baixo e com deficiência – as últimas a ter acesso à escola em nossa história colonial, marcada pela desigualdade – continuam sendo as mais afetadas nos indicadores de permanência e aprendizagem, revelando que a segregação ainda está presente, mesmo que de outra maneira. A representatividade no currículo também permanece um desafio, pois poucos materiais didáticos contemplam adequadamente a diversidade brasileira. Além disso, a formação docente para trabalhar com a diversidade ainda é limitada em muitas redes de ensino.

O quadro a seguir sintetiza os desafios e as alternativas para uma Educação Inclusiva e equitativa.

DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA

Desafios	Alternativas
Barreiras atitudinais	Cultura institucional para combater o capacitismo e outras formas de discriminação educacional.
Permanência e aprendizagem desiguais	Monitoramento ativo e intervenção precoce para evitar rupturas na trajetória escolar; implementação de programas de busca ativa escolar e recomposição de aprendizagens.
Formação docente limitada	Formação continuada robusta, com iniciativas em rede e garantia de tempos e espaços para formações específicas nas unidades escolares, pautando cultura inclusiva.
Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais serviços de apoio à Educação Especial desorganizados	Diagnóstico da demanda e das ofertas de Educação Especial no sistema de ensino, reorganizando recursos para atendimento pleno; articulação de verbas federais disponíveis.
Currículo não representativo	Justiça curricular e Desenho Universal para a Aprendizagem.
Governança frágil	Estruturas de governança intersetoriais para coordenação de processos e fluxos da Educação Inclusiva e outros serviços para garantia dos direitos dos estudantes.
Acessibilidade insuficiente	Investimento estruturado em medidas de acessibilidade atitudinal, arquitetônica e comunicacional.

No Brasil, um conjunto de políticas vem sendo construído – algumas com décadas de história, outras mais recentes – para garantir que o direito à Educação Inclusiva se efetive. As equipes das Secretarias Municipais de Educação têm a possibilidade de dar vida e colocar em prática esses avanços legais – afinal, são a instância que traduz leis e diretrizes em ações concretas nas redes de ensino. Estudar as principais políticas existentes é um movimento necessário para os profissionais das Secretarias. Vamos conhecer cada uma a seguir.

ENTENDA O QUE É CAPACITISMO

Capacitismo é a discriminação e o preconceito contra pessoas com deficiência, baseado na crença de que indivíduos sem deficiência são mais capazes.

Saiba mais em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema;>

[https://diversa.org.br/noticias/capacitismo-na-escola-o-que-e-exemplos-praticos-e-como-combate-lo-na-educacao-basica/;](https://diversa.org.br/noticias/capacitismo-na-escola-o-que-e-exemplos-praticos-e-como-combate-lo-na-educacao-basica/)

<https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/?format=html&lang=pt.>

ENTENDA O CONCEITO DE DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Em seu artigo 2º, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define Desenho Universal como a concepção de produtos, ambientes, meios de comunicação, programas, tecnologias e serviços a serem usados de maneira autônoma e segura por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. Ou seja, o Desenho Universal é uma ferramenta para a promoção de acessibilidade plena.

São princípios do Desenho Universal:

- ▶ tolerância ao erro;
- ▶ tamanho e espaço para aproximação e uso;
- ▶ pouca exigência de esforço físico;
- ▶ uso simples e intuitivo;
- ▶ informação perceptível;
- ▶ flexibilidade no uso;
- ▶ uso equiparável.

Fonte: OLIVEIRA, A. T. de; PIAUÍ, J. Ampliar a concepção dos materiais. In: DIAZ, P.; PANICO, R.; PEREZ, T. (org.). *Docência: ensinar, aprender e transformar* agora. São Paulo: Moderna, 2024. p. 149.

Políticas de acesso e permanência

A Educação pública nem sempre esteve disponível para todas as pessoas. O primeiro ponto para que uma Educação seja inclusiva é fazer com que todas as crianças, adolescentes e jovens estejam dentro da escola, o que ainda é um desafio. A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a Educação como direito, mas foi apenas com a Constituição de 1988 que o acesso universal passou a ser um pilar importante. Além dos marcos legais que contribuíram para que a taxa de escolaridade evoluísse ao longo do tempo, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), diversos mecanismos e/ou ferramentas de apoio favoreceram a alimentação, a melhoria da infraestrutura, o transporte escolar e o acesso de pessoas com deficiência à escola. O quadro a seguir apresenta, em ordem cronológica, os principais deles.

MECANISMOS E/OU FERRAMENTAS DE APOIO À EQUIDADE EDUCACIONAL

<p>Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com origem na década de 1940*</p>	<p>Assegura a oferta de alimentação escolar adequada e saudável aos estudantes da Educação Básica pública, contribuindo para o desenvolvimento, a aprendizagem e a permanência na escola. É uma das políticas educacionais mais antigas do país e integra Educação, saúde e segurança alimentar. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae.</p>
<p>Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de 1995</p>	<p>Destina recursos financeiros diretamente às escolas públicas para a manutenção da infraestrutura física, a aquisição de materiais e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, fortalecendo a autonomia da gestão escolar. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde.</p>
<p>Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), de 2004</p>	<p>Garante assistência financeira prioritariamente para o transporte de estudantes da zona rural matriculados na Educação Básica pública, contribuindo para o acesso, a permanência e a redução da evasão escolar. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate.</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008</p>	<p>Estabelece diretrizes para assegurar o direito à Educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, priorizando sua matrícula na rede regular de ensino com oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.</p>
<p>Busca Ativa Escolar (BAE), de 2017</p>	<p>Identifica, registra e acompanha crianças, adolescentes e jovens que estão fora da escola ou em risco de abandoná-la. Funciona como um sistema de alerta e mobilização intersetorial, reunindo diferentes áreas da gestão pública (Educação, assistência social, saúde, conselho tutelar) e a sociedade civil para localizar cada criança, adolescente e jovem fora da escola e trabalhar para sua (re)inclusão no sistema educacional. É um exemplo de estratégia que favorece o acesso e a permanência no âmbito municipal. A BAE está organizada em cinco etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação de crianças, adolescentes e jovens fora da escola. 2. Registro em plataforma específica (https://buscaativaescolar.org.br/). 3. Análise da situação e causas da exclusão. 4. Encaminhamento intersetorial conforme necessidades. 5. Acompanhamento da trajetória escolar após (re)matrícula. <p>Municípios que implementaram a BAE conseguiram reduzir significativamente o número de crianças fora da escola. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/busca-ativa-escolar-e-o-trabalho-em-rede.</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), de 2025</p>	<p>Consolida o direito à Educação em sistema educacional inclusivo, garantindo a matrícula, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação na escola regular. Define a Educação Especial como modalidade transversal e prevê a oferta de serviços e recursos de apoio – como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) –, a formação de profissionais, a eliminação de barreiras e a articulação federativa e intersetorial, reafirmando a inclusão como princípio estruturante da Educação brasileira. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/entenda-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva.</p>

* Histórico disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/historico>.

Programas de recomposição das aprendizagens são outro exemplo de políticas educacionais criadas para apoiar e/ou reconstruir trajetórias escolares, no caso dos estudantes em distorção idade-ano, oferecendo novas oportunidades para que retomem o ritmo de aprendizagem. Eles recebem apoio intensivo para que se apropriem das aprendizagens essenciais que não conseguiram consolidar no tempo regular.

Para além das políticas nacionais, os sistemas estaduais e municipais de Educação também têm a atribuição de enfrentar as desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem, criando as próprias políticas e ações. Contudo, essa responsabilidade não pode ser exercida de modo isolado. A garantia do direito à Educação exige, necessariamente, uma abordagem articulada entre entes federados (regime de colaboração entre União, estados e municípios) e intersetorial, pois as barreiras que reduzem as oportunidades educacionais transcendem os limites da escola.

ENTENDA UM EXEMPLO DE POLÍTICA PÚBLICA ESTADUAL – SERGIPE

O Programa Sergipe na Idade Certa (ProSIC) é uma política pública estadual em regime de colaboração com municípios voltada à correção da distorção idade-série e à garantia de trajetórias escolares de sucesso, por meio de turmas específicas, intervenções pedagógicas diferenciadas e acompanhamento contínuo das aprendizagens. O programa articula reorganização curricular, estratégias de aceleração da aprendizagem e formação de professores e gestores, incidindo especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Seus efeitos se refletem nos indicadores educacionais do estado: em 2019, Sergipe registrava 46% de estudantes em distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública, percentual que foi reduzido para 29% em 2024. A queda expressiva evidencia o papel do ProSIC na regularização do fluxo escolar, em articulação com estratégias de regime de colaboração e acompanhamento pedagógico sistemático.

Saiba mais em: <https://seduc.se.gov.br/governo-institui-programa-estadual-de-correcao-de-fluxo-escolar-sergipe-na-idade-certa/> e <https://seduc.se.gov.br/programa-sergipe-na-idade-certa-ensino-medio-2/>.

Políticas de representatividade e pertencimento curricular

O que será que ainda não sabemos, mas precisamos ensinar, como nos provoca Nêgo Bispo na epígrafe do início deste capítulo? Você já pensou que o currículo – ou seja, o que a escola define que é importante ensinar e aprender – pode ser um instrumento de justiça? Isso se chama justiça curricular, como vimos no capítulo 2, em que compreendemos que as escolhas sobre o que e como ensinar podem reforçar ou combater desigualdades.

Como observa Maria Teresa Mantoan (2003, p. 13), a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. É preciso pensar como podemos ampliar o sentimento de pertença de todas as pessoas em relação à escola, pois ele influencia a aprendizagem e a visão de mundo e da comunidade. Como são representados os povos indígenas, as populações negras e quilombolas, as mulheres, as pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+ e as de comunidades rurais ou periféricas nas unidades de sua rede?

Os sistemas de ensino têm sido convocados a repensar seus currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, buscando assegurar que todos os estudantes possam reconhecer-se, sentindo-se legitimados no espaço educativo. Quando os alunos não se reconhecem positivamente nos conteúdos escolares, desenvolvem a percepção de que o conhecimento, considerado legítimo, exclui suas vivências – e podem até pensar que a escola não é para eles. Isso é tudo o que não desejamos, pois esse distanciamento compromete o sentido da experiência educacional e as trajetórias de vida.

Conheça alguns dos principais marcos legais sobre representatividade e pertencimento curricular no quadro a seguir.

ALGUNS MARCOS LEGAIS SOBRE REPRESENTATIVIDADE E PERTENCIMENTO CURRICULAR

Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Institui a Educação Especial como modalidade transversal, com foco em pessoas com deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm .
Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008	Tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Disponíveis em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm e https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm .
Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha)	Orienta ações educativas e currículos para prevenção da violência contra as mulheres e promoção da igualdade de gênero. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm .
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2004-2012)	Orientam currículos da Educação Quilombola, do Campo, Escolar Indígena e das Relações Étnico-Raciais, com base na diversidade identitária do povo brasileiro. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf .
Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017-2018)	Orienta currículos com base na diversidade étnico-racial, cultural, territorial, de gênero e de identidades. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ .



SAIBA MAIS

Para apoiar a reflexão e subsidiar ações concretas nas redes de ensino, vale conhecer instrumentos que ajudam a avaliar e qualificar as práticas relacionadas à representatividade e às relações étnico-raciais na escola. Acesse os indicadores de qualidade na Educação das Relações Étnico-Raciais no [link](https://mod.lk/relacrac) <https://mod.lk/relacrac> e no código QR.

ENTENDA UM EXEMPLO DE POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL – SALVADOR (BA)

A Secretaria de Educação de Salvador (BA) implementou em 2020 o programa Educação Antirracista para Todos, que inclui:

- ▶ revisão de 100% dos materiais didáticos, substituindo livros com estereótipos;
- ▶ formação continuada de 3 mil professores;
- ▶ bibliotecas com literatura afro-brasileira em todas as 435 escolas;
- ▶ projeto “Heróis e Heroínas Negras”, em que estudantes pesquisam personalidades locais; e
- ▶ grêmios estudantis com foco em protagonismo juvenil negro.

Segundo o Balanço 2020-2023 da Secretaria, os resultados foram: redução de 42% nas ocorrências de discriminação racial, aumento de 28% no engajamento de estudantes negros e melhoria de 15% na aprendizagem desse grupo.

Educação Especial Inclusiva



Por vezes, o conceito de Educação Inclusiva é entendido como sinônimo de Educação Especial, restringindo-se à ideia de pessoas com deficiência na escola. No entanto, compreender a Educação Inclusiva é estar atento a todas as pessoas,

com suas características e marcadores de diferença, e a Educação Especial integra essa perspectiva.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas de ensino, destinada a pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Ela tem como propósito eliminar as barreiras que impedem o acesso, a permanência e a aprendizagem dessas pessoas, contribuindo para sua autonomia e participação, e entre suas principais garantias destacam-se:

SAIBA MAIS

O documento *Diretrizes de Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental* busca orientar a gestão educacional (Ministério da Educação, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e diretorias de Educação) sobre como promover o desenvolvimento integral respeitando as diversidades e diferenças do contexto brasileiro. São abordadas competências em cinco áreas: políticas públicas educacionais, gestão escolar, gestão pedagógica, aprendizagens em sala de aula e comunidade escolar. Acesse a publicação no link <https://mod.lk/rodaanti> e no código QR.

- ▶ acesso a sistemas regulares de ensino em sala comum;
- ▶ Atendimento Educacional Especializado (AEE) com plano individualizado, sempre que possível em salas de recursos multifuncionais;
- ▶ adaptações curriculares (ajustes em conteúdo, estratégias, tempo e avaliação);
- ▶ profissionais de apoio escolar;
- ▶ tecnologias assistivas;
- ▶ acessibilidade atitudinal (cultura inclusiva, livre de capacitismo);
- ▶ acessibilidade arquitetônica (rampas, banheiros, sinalização tátil);
- ▶ acessibilidade comunicacional (Libras, braile, audiodescrição);
- ▶ acessibilidade digital (plataformas navegáveis, leitores de tela).

Atualmente, existem legislações robustas que asseguram o direito à Educação Especial Inclusiva, representadas por instrumentos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, Decreto nº 12.686/2025), que sintetizam décadas de conquistas do movimento das pessoas com deficiência e suas famílias. O profissional de apoio escolar é um dos recursos humanos previstos para a garantia da Educação Inclusiva, atuando no suporte às necessidades de autonomia e acessibilidade de estudantes com deficiência.

Diferentemente do que muitas vezes se imagina, o profissional de apoio não exerce função pedagógica nem substitui o professor. Sua atuação, delimitada pela LBI e pela PNEEI, concentra-se em apoiar os estudantes nas atividades de locomoção, higiene, alimentação, interação social, comunicação e uso de tecnologias assistivas – sempre com foco na promoção da autonomia, e não na criação de dependência.

Outro equívoco frequente é confundir o profissional de apoio com um “acompanhante terapêutico” ou mediador clínico. A escola não é espaço de reabilitação, e esse profissional não pode assumir funções que competem a especialistas da área da saúde. Quando necessária, a intervenção terapêutica deve ocorrer de maneira articulada com a rede de saúde, preservando o protagonismo pedagógico da escola.

A atuação do profissional de apoio tem de estar alinhada ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) do estudante, em articulação com o professor do AEE – com quem esse profissional também é frequentemente confundido. É fundamental, portanto, que ele integre a equipe escolar, reportando-se à gestão e participando das reuniões de planejamento colaborativo. A oferta do profissional de apoio, assim como o AEE, não pode ser condicionada à apresentação de laudo médico, e sim basear-se no estudo de caso pedagógico que identifica as barreiras enfrentadas pelo estudante.

Até o início do século 21, a Educação Especial adotava como concepção o modelo médico da deficiência, que entendia os impedimentos como anormalidades ou incapacidades. Isso fica bem evidente, por exemplo, na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999, que define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999).

A superação do paradigma médico deu espaço ao paradigma social da deficiência, a qual passou a ser entendida como produto da interação entre impedimentos corporais e barreiras sociais, deixando de ser um atributo individual apenas. Assim define a LBI (Brasil, 2015):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Portanto, não é a cadeira de rodas que incapacita, mas a escada sem rampa. Não é a surdez que exclui, mas a ausência de acessibilidade comunicacional. A responsabilidade se desloca: não é mais a pessoa que precisa “se normalizar” para caber na sociedade; é a sociedade que deve remover as barreiras que impedem sua participação plena.

ENTENDA MARCOS LEGAIS E MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

As primeiras instituições educacionais oficiais destinadas a pessoas com deficiência no Brasil foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857). Elas abriram caminho para a superação do modelo de exclusão total, embora ainda defendessem a longa lógica da segregação – pessoas com deficiência estudando separadamente das demais em “escolas especiais”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabeleceu a base ética e jurídica da Educação Inclusiva ao afirmar que todas as pessoas são sujeitos de direito, titulares de dignidade e de igualdade de oportunidades, o que deslocou o debate da “caridade” para a garantia de direitos. Quase 50 anos depois, a Declaração de Salamanca (1994) consolidou a ideia de que estudantes com deficiência devem aprender em escolas comuns, cabendo ao sistema de ensino remover barreiras – não aos estudantes se adaptarem. Salamanca tornou-se a bússola das políticas internacionais e brasileiras, inspirando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, 2015) e, recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025), ao afirmar que inclusão não é um serviço extra, e sim um princípio estruturante da Educação.

Assim, durante a segunda metade do século 20, predominou o modelo da integração, no qual estudantes com deficiência poderiam frequentar escolas regulares, mas deveriam se adaptar ao sistema, estudando em salas especiais, sem que a escola fizesse modificações significativas. Esse modelo responsabilizava o indivíduo por sua “adequação” ao ambiente escolar.

Um equívoco muito comum é acreditar que o AEE se restringe aos casos que possuem laudo. A Nota Técnica nº 4/2014 da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC)⁴ e a PNEEI são documentos que organizam esse atendimento, trazendo, entre outras orientações importantes, a não obrigatoriedade de apresentação de laudo e recomendando o estudo de caso como metodologia.

A compreensão adequada do AEE exige situá-lo no conjunto de marcos internacionais e nacionais que estruturam a política de Educação Inclusiva no Brasil, organizados no quadro a seguir.

4. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192.

MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Declaração de Salamanca (1994)	Marco internacional que afirma a Educação Inclusiva como princípio estruturante, orientando sistemas educacionais a responder à diversidade. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 .
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI, 2008)	Incorpora a Declaração de Salamanca ao contexto brasileiro, priorizando a escolarização de estudantes público da Educação Especial na rede regular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf .
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015)	Consolida a inclusão como direito subjetivo, vedando práticas discriminatórias e reafirmando a Educação em sistema inclusivo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .
Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025)	Atualiza e normatiza a PNEEPI (2008), reafirmando que inclusão não é serviço adicional, mas fundamento da organização do sistema educacional brasileiro. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/entenda-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva .

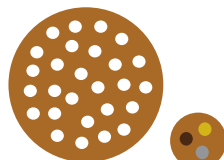
No Brasil, o paradigma da inclusão consolidou-se apenas nas últimas décadas – é a escola que deve se transformar para acolher todos os estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferenças, como explica o quadro a seguir.

DIFERENÇAS ENTRE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO



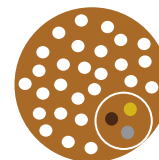
EXCLUSÃO

A exclusão ocorre quando estudantes são direta ou indiretamente privados de acessar qualquer forma de escolarização.



SEGREGAÇÃO

A segregação acontece quando a escolarização de estudantes com deficiência é oferecida em ambientes separados, como as escolas especiais, isolados de alunos sem deficiência.



INTEGRAÇÃO

A integração é o processo de inserir estudantes com deficiência no sistema regular de ensino com atendimento em salas exclusivas (e atividades específicas) para as pessoas com deficiência.



INCLUSÃO

A inclusão envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de Educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitários e participativos, que correspondem a suas demandas e preferências. Inserir estudantes com deficiência em salas de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão.

Fonte: ABT ASSOCIATES; INSTITUTO ALANA. *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo, ago. 2016. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/11/0s-beneficios-da-educacao-inclusiva-para-estudantes-com-e-sem-deficiencia.pdf>.

ENTENDA UM EXEMPLO DE POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL – RECIFE (PE)

A Secretaria de Educação do Recife (PE) desenvolveu em 2018 o modelo “Inclusão com Participação Comunitária”. A estratégia incluiu:

- ▶ Conselhos Escolares de Inclusão com participação obrigatória de famílias de estudantes com deficiência;
- ▶ agentes de inclusão para fazer a ponte escola-família-comunidade;
- ▶ programa de sensibilização sobre capacitismo; e
- ▶ parcerias com 12 organizações não governamentais locais.

Segundo o Documento Orientador 2018-2023 da Secretaria, o engajamento familiar aumentou 76%, o *bullying* contra estudantes com deficiência caiu 54%, e 83% das escolas tinham projetos de sensibilização conduzidos pelos próprios estudantes. O diferencial foi transformar a inclusão em compromisso de toda a comunidade escolar, não apenas da equipe pedagógica.

Um dos recursos para a implementação de uma Educação Especial Inclusiva é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Trata-se de uma abordagem que nasce da ideia de que a escola deve ser planejada para acolher a diversidade real dos estudantes – não como exceção, mas como regra. Em vez de adaptar, o DUA propõe criar ambientes, materiais e práticas que ofereçam aos estudantes múltiplas formas de engajar-se, representar os conteúdos e expressar a aprendizagem, permitindo que ele acesse o currículo e demonstre seu potencial a seu modo. O foco é reduzir barreiras, ampliar oportunidades e garantir participação plena, fortalecendo uma Educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.



SAIBA MAIS

Curso “Planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva”, do Instituto Rodrigo Mendes. Acesse no link <https://mod.lk/irm> e no código QR.



CONSULTE TAMBÉM

Educação Inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. Acesse no link <https://mod.lk/einclusi> e no código QR.

Secretarias comprometidas com a Educação de pessoas com deficiência devem assegurar diversos recursos para que as unidades escolares estejam em condições de oferecer Educação Especial Inclusiva, com foco na eliminação de barreiras para acesso, permanência, participação e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Na próxima seção, “Proposta de ação”, sugere-se uma matriz de autoavaliação que ajuda as equipes da Secretaria Municipal de Educação a definir áreas de atuação e prioridades para essa modalidade.

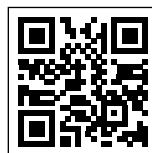
SAIBA MAIS

A seguir alguns recursos sobre Educação Inclusiva que podem ser úteis em diversos momentos de formação.



Vermelho como o céu (Rosso come il cielo, 2006)

O filme narra a trajetória de um menino que perde a visão e, ao se apropriar do som como linguagem, ressignifica sua relação com o mundo e com a escola. A narrativa desloca a deficiência do campo da falta para o da potencialidade, evidenciando o papel da mediação pedagógica e da acessibilidade cultural na construção da aprendizagem e da autonomia. *Trailer* disponível no *link* <https://mod.lk/zYOnk> e no código QR.



Como estrelas na terra (Taare Zameen Par, 2007)

A obra aborda a experiência escolar de uma criança com dificuldades de aprendizagem, revelando como práticas pedagógicas padronizadas podem produzir exclusão. O encontro com um professor sensível às singularidades do aluno explicita a importância de olhares pedagógicos inclusivos, do reconhecimento das diferenças e do direito de aprender em tempos e modos diversos. *Trailer* disponível no *link* <https://mod.lk/jkLcE> e no código QR.



Extraordinário (Wonder, 2017)

O filme acompanha a trajetória escolar de uma criança com deficiência facial e explicita que os principais obstáculos à inclusão não estão no corpo, mas nas barreiras atitudinais produzidas pela escola e pela convivência social. Ao evidenciar o papel do clima escolar, das relações entre pares e da ação intencional de adultos, a narrativa reforça que inclusão se constrói no cotidiano, por meio do reconhecimento da diferença, do respeito e da responsabilidade coletiva. *Trailer* disponível no *link* <https://mod.lk/WXKTx> e no código QR.



O *podcast Educação Inclusiva*, produzido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Diferença (Leped) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em parceria com o Instituto Iungo, detalha as necessidades e os desafios na oferta de Educação Especial Inclusiva. Disponível no *link* <https://mod.lk/OYQjF> e no código QR.

MINHA REDE É INCLUSIVA? INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

*Leis não se autoimplementam; pessoas as implementam.
E, na maioria das vezes, as pessoas fazem o que sabem e o que querem fazer.*

Fernando M. Reimers⁵

Como vimos, a Educação Inclusiva constitui um princípio complexo, construído e consolidado ao longo do tempo, que ainda enfrenta desafios significativos de compreensão e implementação nas políticas e práticas escolares. Para fortalecer esse movimento na rede, propõe-se a realização de um diagnóstico sobre a Educação Inclusiva com foco na Educação Especial, dada a complexidade que

5. Hübner, 2020, p. 7.

representa. Esse processo implica reconhecer o papel estratégico da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, responsável por criar condições institucionais para a mudança de cultura necessária à inclusão por meio da formação continuada de diretores, coordenadores, professores e demais profissionais da escola e da comunidade educativa.

O diagnóstico, concebido como instrumento de ampliação do conhecimento sobre a realidade da rede, torna-se mais efetivo quando articulado com visitas de acompanhamento às escolas, momentos de escuta das equipes gestoras e encontros de reflexão no âmbito da Secretaria, envolvendo diferentes setores. Essa atuação demanda, ainda, articulação intersetorial, uma vez que as necessidades dos estudantes – especialmente daqueles com deficiência – extrapolam o campo educacional, exigindo ações coordenadas entre Educação, saúde, assistência social e outras áreas das políticas públicas. A construção coletiva desse percurso permite identificar, de maneira consistente, os avanços que foram alcançados e os desafios que ainda se colocam para a consolidação de uma Educação Inclusiva na rede.

A fim de apoiar a organização desse diagnóstico, apresenta-se a seguir um instrumento elaborado à luz das questões abordadas anteriormente neste capítulo para ajudar a estruturar as discussões na equipe e, depois, com as escolas, para, a partir daí, localizar pontos de melhoria e traçar planos de ação.

Você pode customizar esse roteiro, selecionando questões prioritárias e modificando-as, a depender do que deseja observar e modificar com esse trabalho. Ao analisar as respostas, a Secretaria deve buscar consistentemente a alternativa (A). Respostas (B) e (C) em qualquer item indicam áreas nas quais é preciso investir os recursos, que podem ser obtidos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) ou do Plano de Ações Articuladas (PAR), para a implementação de ações.

O diagnóstico tem de ser orientado pelo entendimento de que a Educação Inclusiva é um movimento sem volta, resultado de conquistas históricas da sociedade, e que ela beneficia todas as pessoas, ao promover a convivência com a diversidade e aprimorar os processos pedagógicos para a coletividade. O foco

deve estar sempre na potencialidade de estudantes e no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), segundo o qual o sistema é concebido para o maior número possível de pessoas, evitando a necessidade de adaptações tardias e custosas. A proposta é verificar se a rede não apenas conhece as leis, mas se está equipada com o conhecimento e a cultura necessários para implementá-las.

Lembre-se: o desafio da inclusão não é fruto da limitação de estudantes, e sim da presença de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que devem ser eliminadas pela escola. É importante que a equipe técnica da Secretaria conduza esse diagnóstico coletivamente, com ampla escuta, acolhimento e desejo genuíno de mapear a realidade. Além de construir uma visão sobre como está essa questão no funcionamento da rede, o resultado pode se constituir como um dispositivo formativo importante para a Secretaria e para as escolas, permitindo que cada profissional amplie seu conhecimento nessa área. A equipe técnica também pode aproveitar o estudo como oportunidade para engajar a gestão escolar na efetivação das políticas educacionais.

Antes da aplicação do diagnóstico, é fundamental discutir suas dimensões com as equipes das unidades e, posteriormente, analisar os resultados em uma devolutiva que envolva as outras equipes da Secretaria, para que o trabalho resulte em ações que apoiem a evolução das políticas inclusivas na rede.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o arquivo em PDF do instrumento de diagnóstico sobre a Educação Especial Inclusiva no *link* https://mod.lk/qr_c4_10 e no código QR.

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

DIMENSÃO 1: ATITUDES E RELACIONAMENTOS

Essa dimensão avalia a cultura institucional inclusiva, de valorização da diversidade e de combate ao capacitismo.

Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
1.1	O combate ao capacitismo e à discriminação está formalmente incluído como princípio nos documentos orientadores da rede (diretrizes municipais, projetos político-pedagógicos das escolas)? (A) Sim, está explicitamente incluído como princípio orientador. (B) É mencionado informalmente, mas não está formalizado. (C) Não está incluído.	
1.2	A rede desenvolve ações sistemáticas de sensibilização sobre diversidade humana, capacitismo e discriminação com toda a comunidade escolar (professores, funcionários, estudantes e famílias)? (A) Sim, há programa estruturado e contínuo de sensibilização. (B) Ações pontuais e esporádicas são realizadas. (C) Não há ações de sensibilização.	
1.3	Os estudantes que são atendidos na modalidade da Educação Especial e suas famílias participam ativamente das discussões, formulação e monitoramento das ações de Educação Inclusiva (por exemplo: conselhos, grupos de trabalho, movimento de autodefensores)? (A) Sim, há mecanismos institucionalizados de participação. (B) A participação ocorre de maneira limitada ou informal. (C) Não há participação efetiva.	
1.4	A diversidade humana é reconhecida como valor nas práticas cotidianas das escolas, refletindo-se nas relações entre estudantes, nas estratégias pedagógicas e nos materiais utilizados? (A) Sim, isso é evidente nas práticas escolares. (B) Parcialmente; ainda há resistências ou inconsistências. (C) A diversidade não é tratada como valor.	

MARCOS LEGAIS

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025).	PNEEI – Art. 2º (V; VI); art.4º (Va); art.7º; art. 23
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).	LBI – Art. 27; art. 28 (VIII)
CDPD – Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).	CDPD – Art. 4º (3); art 8º
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º).	LDB – Art. 3º (I; XII; XIV; XV); art. 27
CF – Constituição Federal (1988).	CF – Art. 206 (I)

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

DIMENSÃO 2: BASE LEGAL, ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

Essa dimensão avalia o alinhamento com os marcos legais e a garantia do sistema educacional inclusivo.

Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
2.1	<p>As equipes da Secretaria Municipal de Educação e das escolas compreendem e aplicam o princípio de que todos os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação devem estar matriculados em classes comuns, rejeitando práticas de escolarização segregada?</p> <p>(A) Sim, há clareza e consenso sobre esse princípio na rede. (B) Há compreensão parcial, com resistências ou dúvidas em algumas escolas. (C) Não há compreensão precisa ou há práticas segregacionistas.</p>	
2.2	<p>A rede possui documento orientador municipal (resolução, portaria, instrução normativa) que regulamenta a oferta da Educação Especial como modalidade transversal, orientando procedimentos de matrícula, organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fluxos de atendimento?</p> <p>(A) Sim, há documento claro e amplamente conhecido na rede. (B) Há documento, mas é pouco conhecido ou aplicado. (C) Não há documento regulamentador específico.</p>	
2.3	<p>A rede implementa estratégias sistemáticas de busca ativa escolar (BAE) e acompanhamento para identificar e (re)matricular estudantes atendidos na modalidade da Educação Especial que estão fora da escola ou em risco de abandono?</p> <p>(A) Sim, há estratégia estruturada e intersetorial. (B) Ações pontuais são realizadas. (C) Não há estratégia de busca ativa.</p>	
2.4	<p>A rede monitora e atua sobre os indicadores de fluxo escolar (abandono, reprovação, distorção idade-série) especificamente para o público da Educação Especial?</p> <p>(A) Sim, há monitoramento regular e ações direcionadas. (B) O monitoramento existe, mas não gera ações específicas. (C) Não há monitoramento específico.</p>	
2.5	<p>A rede possui programas de correção de fluxo ou estratégias diferenciadas para estudantes atendidos na modalidade da Educação Especial com distorção idade-série?</p> <p>(A) Sim, há programas específicos implementados. (B) Há ações pontuais, mas não sistematizadas. (C) Não há programas nem estratégias.</p>	

DIMENSÃO 2: BASE LEGAL, ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM (continuação)**MARCOS LEGAIS**

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025).	PNEEI – Art. 1º (§ 3º); art. 6º (I)
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).	LBI – Art. 27; art. 28 (I, II e III)
CDPD – Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).	CDPD – Art. 24 (2a)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º).	LDB – Art. 4º (III); art. 59 (I e II)
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica).	Resolução CNE/CEB nº 4/2009
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).	ECA – Art. 54 (§ 3º)
PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).	PNE – Meta 4
CF – Constituição Federal (1988).	CF – Art. 208 (III)

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

DIMENSÃO 3: CURRÍCULO, PERTENCIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Essa dimensão avalia a justiça curricular e as estratégias pedagógicas que promovem pertencimento e aprendizagem.

Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
3.1	<p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes curriculares nacionais são aplicadas aos estudantes atendidos na modalidade da Educação Especial, com as adaptações necessárias?</p> <p>(A) Sim, integralmente, com adaptações quando necessário. (B) Parcialmente; há dúvidas sobre como aplicá-las. (C) Não são aplicadas consistentemente.</p>	
3.2	<p>O trabalho pedagógico incorpora o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), promovendo a diversificação de estratégias de ensino e a flexibilização curricular desde o planejamento?</p> <p>(A) Sim, o DUA é princípio orientador do planejamento pedagógico. (B) Há conhecimento sobre o DUA, mas aplicação inconsistente. (C) O DUA não é utilizado.</p>	
3.3	<p>As adaptações razoáveis (em conteúdo, estratégias, tempo, materiais e avaliação) são planejadas e implementadas de maneira sistemática, considerando as necessidades individuais dos estudantes?</p> <p>(A) Sim, há processo estruturado de planejamento e implementação. (B) Ocorrem de modo inconsistente ou reativo. (C) Não são sistematicamente implementadas.</p>	
3.4	<p>Os materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados contemplam a diversidade e garantem representatividade dos estudantes atendidos na modalidade da Educação Especial?</p> <p>(A) Sim, há seleção intencional de materiais inclusivos e representativos. (B) Parcialmente, mas com lacunas significativas. (C) Os materiais não contemplam diversidade.</p>	
3.5	<p>A avaliação da aprendizagem considera as singularidades de cada estudante, evitando padrões inflexíveis de desempenho e utilizando instrumentos diversificados?</p> <p>(A) Sim, a avaliação é individualizada e diversificada. (B) Há esforços nesse sentido, mas práticas tradicionais predominam. (C) A avaliação é padronizada e inflexível.</p>	

DIMENSÃO 3: CURRÍCULO, PERTENCIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA (continuação)

MARCOS LEGAIS

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025).	PNEEI – Art. 3º (I, V e VI); art. 5º; art. 6º (III e IV)
BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2017).	BNCC – p. 17
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).	LBI – Art. 28 (III e V)
CDPD – Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).	CDPD – Art. 2º (definição de adaptação razoável); art. 24 (2c e 2d)
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica).	Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art.10
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º).	LDB – Art. 59 (I)

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

DIMENSÃO 4: OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE)

Essa dimensão avalia a organização e qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros serviços da Educação Especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI).

Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
4.1	<p>As equipes escolares e gestores compreendem que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem caráter complementar/suplementar e implementam práticas que garantem que estudantes atendidos na modalidade da Educação Especial frequentem a classe comum em tempo integral, sem que o AEE substitua essa escolarização?</p> <p>(A) Sim, há compreensão precisa e práticas consolidadas nesse sentido. (B) Há compreensão, mas ocorrem situações em que o AEE concorre com a classe comum. (C) Há confusão sobre a natureza do AEE ou práticas substitutivas.</p>	
4.2	<p>A oferta do AEE e de profissional de apoio escolar é desvinculada da exigência de laudo médico, baseando-se no estudo de caso pedagógico?</p> <p>(A) Sim, não há exigência de laudo. (B) O laudo não é obrigatório, mas é frequentemente solicitado. (C) A oferta depende de laudo.</p>	
4.3	<p>A rede possui fluxo estabelecido para realização do estudo de caso que identifica barreiras e potencialidades do estudante, envolve professor do AEE, professores da classe comum, gestão escolar, família e, quando necessário, articula-se com profissionais de saúde e assistência social?</p> <p>(A) Sim, há fluxo claro que contempla todos esses atores e a articulação intersetorial quando necessária. (B) Há fluxo, mas a articulação com família e/ou setores externos é inconsistente. (C) Não há fluxo estabelecido ou as escolas desconhecem o fluxo.</p>	
4.4	<p>Todos os estudantes que recebem AEE possuem Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) individualizado, integrado ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola, com participação da família e do estudante?</p> <p>(A) Sim, o PAEE é obrigatório e individualizado. (B) O PAEE existe, mas não é padronizado nem rigorosamente elaborado. (C) O PAEE não tem uso generalizado.</p>	
4.5	<p>O PAEE é reconhecido institucionalmente pela escola como documento comprobatório da matrícula do estudante público da Educação Especial e do compromisso com o atendimento de suas especificidades educacionais?</p> <p>(A) Sim, o PAEE tem <i>status</i> de documento institucional formal e é reconhecido por toda a equipe escolar. (B) O PAEE existe, mas seu caráter institucional não é claro ou reconhecido por todos. (C) O PAEE não é tratado como documento institucional.</p>	

DIMENSÃO 4: OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE) (continuação)

Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
4.6	<p>Os PPPs das escolas contemplam explicitamente a Educação Especial Inclusiva, abrangendo diretrizes, estratégias, responsabilidades e metas relacionadas ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes atendidos pela modalidade da Educação Especial?</p> <p>(A) Sim, todos os PPPs contemplam a Educação Especial Inclusiva de maneira estruturada. (B) Alguns PPPs contemplam, mas de modo genérico ou insuficiente. (C) Os PPPs não contemplam a Educação Especial Inclusiva.</p>	
4.7	<p>O PAEE orienta o trabalho colaborativo entre professor do AEE e professores da sala comum, direcionando estratégias tanto para o AEE quanto para a classe regular?</p> <p>(A) Sim, há articulação sistemática orientada pelo PAEE. (B) A articulação existe, mas é informal ou pontual. (C) Há pouca ou nenhuma articulação.</p>	
4.8	<p>A rede possui salas de recursos multifuncionais (SRMs) em número adequado e com equipamentos e materiais acessíveis suficientes?</p> <p>(A) Sim, a rede está investindo na expansão e adequação das SRMs. (B) Há SRMs, mas recursos insuficientes. (C) A oferta de SRMs é inadequada.</p>	
4.9	<p>O município oferece AEE preferencialmente nas escolas e equipamentos comuns da rede regular (em SRMs ou por itinerância), evitando oferta exclusiva em centros especializados?</p> <p>(A) Sim, a oferta prioritária é nas escolas comuns. (B) Há oferta mista, com dependência significativa de centros especializados. (C) A oferta é predominantemente em centros especializados.</p>	
4.10	<p>A função do profissional de apoio escolar está precisamente definida (locomoção, higiene, alimentação, interação social, comunicação, uso de tecnologias) e é distinta da função docente e terapêutica, garantindo autonomia para os estudantes?</p> <p>(A) Sim, a função está precisamente definida e delimitada. (B) Há definição, mas confusões frequentes na prática. (C) Não há clareza sobre a função.</p>	
4.11	<p>O profissional de apoio escolar reporta-se à equipe pedagógica e atua em consonância com o PAEE do estudante?</p> <p>(A) Sim, há fluxo estabelecido de comunicação e alinhamento. (B) Parcialmente; a comunicação é informal. (C) Não há articulação sistemática.</p>	

DIMENSÃO 4: OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE) (continuação)**MARCOS LEGAIS**

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025).	PNEEI – Capítulo I; art. 6º; art. 7º; art. 8º; art. 11 (§ 7º); art. 12; art. 17; seção V
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).	LBI – Art. 28 (I; III; VI; XVII); art. 28 (caput; II)
MEC/Secadi/DPEE – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial (Nota Técnica MEC/Secadi/DPEE5 nº 4/2014, orienta a não obrigatoriedade do laudo para o AEE).	Nota Técnica MEC/Secadi/DPEE5 nº 4/2014
MEC/SEESP/GAB – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Gabinete (Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19/2010, orienta sobre profissionais de apoio para AEE).	Nota Técnica MEC/Seesp/GAB6 nº 19/2010
MEC/SEESP – Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010).	Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica).	Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Art. 1º; art. 5º; art. 9º; art. 10 (IV); art. 13º
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º).	LDB – Art. 12; art. 14; art. 58 (§ 1º)
MEC/Seesp/GAB: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Gabinete.	

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

DIMENSÃO 5: FORMAÇÃO CONTINUADA

Essa dimensão avalia a política de formação dos profissionais da Educação para a Educação Especial Inclusiva.

Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
5.1	<p>A Secretaria Municipal de Educação garante formação continuada específica (mínimo 80 horas) para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI)?</p> <p>(A) Sim, a formação é garantida regularmente. (B) É oferecida esporadicamente ou com carga horária insuficiente. (C) Não há formação específica.</p>	
5.2	<p>A rede oferece formação específica (mínimo 80 horas) para profissionais de apoio escolar?</p> <p>(A) Sim, a formação é garantida regularmente. (B) É oferecida esporadicamente ou com carga horária insuficiente. (C) Não há formação específica.</p>	
5.3	<p>A Secretaria promove formação em Educação Especial na perspectiva inclusiva para todos os professores da classe comum e gestores escolares, independentemente de terem estudantes público da Educação Especial em suas turmas?</p> <p>(A) Sim, a formação é universal e contínua. (B) É oferecida apenas para quem tem estudantes público da Educação Especial. (C) A formação é limitada ou não ocorre.</p>	
5.4	<p>As formações abordam estratégias práticas como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), planejamento colaborativo, adaptações razoáveis e combate ao capacitismo?</p> <p>(A) Sim, as formações são práticas e aplicáveis. (B) Abordam teoria, mas com limitações na prática. (C) As formações são predominantemente teóricas.</p>	
5.5	<p>A rede cria espaços de troca e socialização de boas práticas entre professores sobre Educação Inclusiva?</p> <p>(A) Sim, há espaços institucionalizados de troca. (B) A troca ocorre informalmente, sem sistematização. (C) Não há espaços de troca.</p>	

DIMENSÃO 5: FORMAÇÃO CONTINUADA (continuação)**MARCOS LEGAIS**

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025).	PNEEI – Art. 4º (VII); art.11; art. 13; art. 14; art. 15
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).	LBI – Art. 27; art. 28 (II; X; XI; XVII)
MEC/SEESP/GAB – Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Gabinete (Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19/2010).	CDPD – art. 8º
CDPD – Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).	Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica).	LDB – Art. 59 (III); art. 67 (II)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º).	MEC/SEESP/GAB (Nota Técnica nº 19/2010)

INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

DIMENSÃO 6: GOVERNANÇA E INTERSETORIALIDADE

Essa dimensão avalia a gestão da política, a articulação intersetorial e a participação social.

Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
6.1	<p>A Secretaria Municipal de Educação possui estrutura executiva (equipe, setor, coordenação) dedicada à implementação da Educação Especial Inclusiva?</p> <p>(A) Sim, há estrutura formalizada e dedicada. (B) Há responsável pela implementação, mas não estrutura adequada. (C) Não há estrutura específica.</p>	
6.2	<p>A Secretaria mantém articulação intersetorial estruturada com saúde e assistência social para atenção integral aos estudantes, preservando o protagonismo pedagógico da Educação?</p> <p>(A) Sim, há articulação formalizada e regular. (B) A articulação é informal ou ocorre apenas em situações de crise. (C) Não há articulação intersetorial.</p>	
6.3	<p>O município possui instância consultiva (conselho, comitê, fórum) para a Educação Especial Inclusiva com participação de estudantes, famílias, profissionais e sociedade civil?</p> <p>(A) Sim, há instância ativa e participativa. (B) Existe formalmente, mas com baixa participação. (C) Não há instância consultiva.</p>	
6.4	<p>A rede monitora indicadores específicos da Educação Especial Inclusiva (matrículas, acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, abandono, aprendizagem) e utiliza os dados para tomada de decisão?</p> <p>(A) Sim, há monitoramento regular e uso estratégico dos dados. (B) Há coleta de dados, mas uso limitado. (C) Não há monitoramento sistemático.</p>	
6.5	<p>A Secretaria trabalha ativamente para garantir acessibilidade arquitetônica, comunicacional, digital e nos transportes em todas as escolas?</p> <p>(A) Sim, acessibilidade é prioridade nos investimentos. (B) Há ações, mas barreiras significativas permanecem. (C) A acessibilidade não é prioridade.</p>	
6.6	<p>O município utiliza recursos federais (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Plano de Ações Articuladas – PAR) estrategicamente para fortalecer a Educação Especial Inclusiva (salas de recursos multifuncionais, tecnologias assistivas, formação, acessibilidade)?</p> <p>(A) Sim, há uso planejado e estratégico. (B) Os recursos são utilizados, mas sem planejamento integrado. (C) Recursos não são acessados ou são subutilizados.</p>	

DIMENSÃO 6: GOVERNANÇA E INTERSETORIALIDADE (continuação)		
Nº	QUESTÃO DIAGNÓSTICA	OBSERVAÇÕES
6.7	A Educação Especial Inclusiva está incorporada ao planejamento estratégico da rede (Plano Municipal de Educação, plano de metas, orçamento)? (A) Sim, está evidentemente incorporada ao planejamento. (B) Consta nos documentos, mas sem priorização efetiva. (C) Não está incorporada ao planejamento.	
6.8	O município participa ou busca apoio da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI)? (A) Sim, participa ativamente. (B) Há interesse, mas participação limitada. (C) Não há participação ou conhecimento sobre a rede.	

MARCOS LEGAIS	
PNEEI – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025).	PNEEI – Art. 1º (§ 3º); art. 2º (VI); art.3º (VIII); art. 4º (§ 2º); art. 6º; art. 7º; art. 9º; art. 20; art. 21
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 9050:2020 – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos).	NBR 9050:2020
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).	LBI – Art. 27; art.28 (I; II; III; VIII; XIV, XV; XVIII)
PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).	PNE – Meta 4
CD/FNDE – Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Resolução CD/FNDE nº 19/2013 – PDDE Acessibilidade).	Resolução CD/FNDE nº 19/2013
CDPD – Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009).	CDPD – Art. 4º (3)
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/200 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica 9).	Resolução CNE/CEB nº 4/2009
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, art. 3º).	LDB – Art. 4º-A; Art. 59º-A

Todas as ações têm sua importância, porém decidir quais priorizar contribui para dar foco a cada uma delas, considerando que os recursos são limitados, inclusive o tempo das equipes. Fazer escolhas nem sempre é fácil, mas é um exercício necessário no exercício da gestão. Veja a seguir, na seção “Manutenção”, uma série de ações para o fortalecimento da cultura inclusiva em sua rede.

A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PERMANENTE

O diagnóstico configura um momento específico em que as equipes se dedicam a analisar um aspecto do trabalho, como é o caso da Educação Inclusiva (principalmente considerando a Educação Especial). No entanto, é necessário que a gestão da Secretaria preserve uma atitude constante de diagnóstico durante todo o seu trabalho, implementando no cotidiano as ações para que o princípio da Educação Inclusiva se efetive – por exemplo, discutindo o tema por meio de reuniões regulares e orientando as escolas quanto à revisão do projeto político-pedagógico (PPP) com base nesses estudos, entre outras possibilidades. A seguir são relacionadas ações para cada dimensão do diagnóstico, visando a institucionalização da Educação Inclusiva municipal.

Sugestões de ações para o fortalecimento da Educação Inclusiva municipal

A transformação da Educação Inclusiva em realidade cotidiana ancorada nos marcos legais depende fundamentalmente do protagonismo das equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação. Como destacado na epígrafe da seção anterior, “leis não se autoimplementam; pessoas as implementam”. É você, com seus colegas, que traduzem princípios em políticas e diretrizes em práticas

concretas. O diagnóstico proposto antes e as ações sugeridas a seguir são convites à reflexão coletiva e ao planejamento estratégico da rede. A Educação Inclusiva não se consolida “por decreto”, e sim pela construção diária de uma cultura que reconheça a diversidade como valor e identifique barreiras antes de ver limitações. O desafio é complexo, mas cada passo dado – seja uma formação realizada, um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) bem elaborado ou uma barreira eliminada – representa avanço concreto rumo a uma Educação verdadeiramente para todos. Que este material inspire e apoie sua jornada, lembrando sempre que o compromisso com a inclusão é o compromisso com a dignidade humana e com o direito inalienável de cada estudante de aprender, participar e pertencer à escola.



BAIXE E UTILIZE

Acesse os modelos de roteiro para acompanhar as ações sugeridas em cada uma das seis dimensões de diagnóstico em formato consumível e editável no *link* https://mod.lk/qr_c4_09 e no código QR.

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR AS AÇÕES SUGERIDAS NAS DIMENSÕES DE DIAGNÓSTICO

DIMENSÃO 1: ATITUDES E RELACIONAMENTOS

AÇÃO SUGERIDA	PRAZO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS/PARCEIRIAS
Revisar e incluir explicitamente o combate ao capacitismo nos documentos orientadores da rede (diretrizes municipais, Regimento Escolar, orientações para elaboração dos projetos político-pedagógicos – PPPs).	Médio prazo (6-12 meses)	Equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação + Assessoria Jurídica	Consultoria especializada (opcional); análise de documentos de referência.
Instituir Programa Municipal de Sensibilização sobre Diversidade e Inclusão com calendário anual de formações, palestras e campanhas.	Curto prazo (3-6 meses)	Coordenação de Educação Especial + Setor de Formação	Parcerias com universidades, organizações não governamentais (ONGs), movimentos de pessoas com deficiência.
Criar Comitê Consultivo Municipal de Educação Inclusiva com participação de estudantes, famílias, autodefensores, profissionais das equipes da Secretaria e representantes das escolas.	Médio prazo (6-12 meses)	Secretário Municipal de Educação + Coordenação de Educação Especial	Cadastro de famílias e organizações; decreto municipal.
Realizar campanha municipal anual “Mês da Inclusão” com atividades culturais, artísticas e pedagógicas valorizando a diversidade.	Curto prazo (3-6 meses)	Todas as escolas + Coordenação de Educação Especial	Materiais de divulgação; apoio de artistas e movimentos culturais locais.
Produzir e distribuir materiais pedagógicos (cartilhas, vídeos, <i>podcasts</i>) sobre capacitismo, diversidade e inclusão para uso nas escolas.	Médio prazo (6-12 meses)	Equipe pedagógica + Setor de Comunicação	<i>Designer</i> gráfico; produtora audiovisual; plataforma digital.
Estabelecer canal de escuta permanente (presencial e digital) para estudantes e famílias do público da Educação Especial.	Curto prazo (3-6 meses)	Ouvidoria + Coordenação de Educação Especial	Formulário <i>online</i> ; atendimento presencial agendado.

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR AS AÇÕES SUGERIDAS NAS DIMENSÕES DE DIAGNÓSTICO

DIMENSÃO 2: BASE LEGAL, ACESSO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

AÇÃO SUGERIDA	PRAZO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS/PARCEIRIAS
Elaborar/revisar Resolução ou Instrução Normativa Municipal regulamentando a Educação Especial Inclusiva (matrícula, Atendimento Educacional Especializado – AEE, profissional de apoio, fluxos).	Médio prazo (6-12 meses)	Equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação + Assessoria Jurídica + Conselho Municipal de Educação	Análise da legislação vigente; consulta pública.
Realizar formação obrigatória para gestores escolares sobre matrículas inclusivas e eliminação de práticas segregacionistas.	Curto prazo (3-6 meses)	Coordenação de Educação Especial + Setor de Formação	Formadores especializados; material didático.
Implementar Programa de Busca Ativa Intersetorial articulado com saúde, assistência social e conselhos tutelares.	Médio prazo (6-12 meses)	Secretaria Municipal de Educação + Sistema Único de Assistência Social (SUAS) + Secretaria da Saúde	Sistema de informação integrado; equipes de campo; transporte.
Criar painel de monitoramento de indicadores de acesso, permanência e fluxo escolar do público da Educação Especial (atualização mensal).	Curto prazo (3-6 meses)	Setor de Estatísticas/ Planejamento + Setor de Tecnologia da Informação (TI)	<i>Software de business intelligence (BI) (PowerBI, Tableau); Censo Escolar; dados municipais.</i>
Instituir Comissão de Acompanhamento de Estudantes em Risco de Abandono com protocolos de intervenção precoce.	Médio prazo (6-12 meses)	Gestores escolares + Coordenação pedagógica + Coordenação de Educação Especial	Protocolo de identificação; fichas de acompanhamento.
Desenvolver Programa Municipal de Correção de Fluxo com estratégias específicas para o público da Educação Especial.	Longo prazo (1-2 anos)	Equipe pedagógica + Professores do AEE	Materiais didáticos adaptados; formação específica; recursos de tecnologia assistiva.

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR AS AÇÕES SUGERIDAS NAS DIMENSÕES DE DIAGNÓSTICO

DIMENSÃO 3: CURRÍCULO, PERTENCIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

AÇÃO SUGERIDA	PRAZO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS/PARCEIRIAS
Elaborar Orientações Curriculares Municipais explicitando como aplicar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao público da Educação Especial com estratégias de adaptação razoável.	Longo prazo (1-2 anos)	Equipe técnica da Secretaria de Educação + Coordenação de Educação Especial + Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Consultoria em currículo inclusivo; seminários de construção coletiva.
Oferecer formação continuada em Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para todos os professores da rede.	Longo prazo (1-2 anos)	Setor de Formação + Parcerias universitárias	Plataforma de Educação a Distância (EaD); formadores certificados em DUA; material didático.
Criar banco de adaptações razoáveis e recursos pedagógicos para compartilhamento digital entre as escolas da rede.	Médio prazo (6-12 meses)	Coordenação de Educação Especial + Setor de Tecnologia da Informação (TI) + Professores do AEE	Plataforma digital colaborativa; catalogação de materiais existentes.
Instituir Programa de Aquisição de Materiais Didáticos Inclusivos com critérios de representatividade e acessibilidade.	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Compras + Coordenação de Educação Especial + Equipe pedagógica	Orçamento específico; catálogo de editoras inclusivas; comissão de avaliação.
Estabelecer Protocolo Municipal de Planejamento Colaborativo entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da classe comum (com tempo destinado).	Curto prazo (3-6 meses)	Coordenação de Educação Especial + Gestores escolares	Modelo de planejamento colaborativo; reorganização de carga horária.
Revisar instrumentos e procedimentos de avaliação institucional, garantindo diversificação e flexibilização.	Médio prazo (6-12 meses)	Equipe pedagógica + Coordenação de Educação Especial	Formação em avaliação inclusiva; exemplos de instrumentos diversificados.
Realizar Mostra Municipal de Práticas Pedagógicas Inclusivas anual, valorizando experiências exitosas.	Curto prazo (3-6 meses)	Todas as escolas + Coordenação de Educação Especial	Espaço para evento; certificação; publicação de caderno de experiências.

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR AS AÇÕES SUGERIDAS NAS DIMENSÕES DE DIAGNÓSTICO

DIMENSÃO 4: OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE)

AÇÃO SUGERIDA	PRAZO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS/PARCERIAS
Eliminar imediatamente a exigência de laudo médico para oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissional de apoio, implantando decisões com base em estudo de caso pedagógico.	Curto prazo (imediatamente)	Secretário Municipal de Educação + Coordenação de Educação Especial	Nota técnica interna; reunião com gestores; atualização de sistemas.
Elaborar e implementar Protocolo de Estudo de Caso Pedagógico padronizado para toda a rede.	Curto prazo (3-6 meses)	Coordenação de Educação Especial + Professores do AEE experientes	Formulário padronizado; fluxograma; capacitação de gestores.
Padronizar modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e tornar sua elaboração obrigatória.	Curto prazo (3-6 meses)	Coordenação de Educação Especial + Professores do AEE	Modelo digital e impresso; sistema de gestão; formação sobre preenchimento de todas as ferramentas citadas.
Revisar todos os projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas para inclusão explícita da Educação Especial Inclusiva (diretrizes, metas, responsabilidades).	Longo prazo (1-2 anos)	Gestores escolares + Coordenação pedagógica + Coordenação de Educação Especial	Roteiro orientador; formação específica; acompanhamento técnico.
Expandir rede de salas de recursos multifuncionais (SRMs), priorizando territórios com maior demanda.	Longo prazo (1-2 anos)	Setor de Infraestrutura + Coordenação de Educação Especial	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade; Plano de Ações Articuladas (PAR); recursos próprios; mapeamento de demanda.
Adquirir equipamentos e recursos de tecnologia assistiva para todas as SRMs.	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Compras + Coordenação de Educação Especial	PDDE Acessibilidade; doações; parcerias com empresas; catálogo de tecnologia assistiva.

DIMENSÃO 4: OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE) (continua)

Criar sistema de AEE itinerante para escolas sem SRMs.	Médio prazo (6-12 meses)	Coordenação de Educação Especial + Setor de Recursos Humanos	Contratação/ remanejamento de professores; veículo; <i>kit</i> itinerante de materiais.
Elaborar Regimento do Profissional de Apoio Escolar com definição precisa de atribuições, limites e articulação pedagógica.	Curto prazo (3-6 meses)	Setor de Recursos Humanos + Coordenação de Educação Especial + Assessoria Jurídica	Análise de legislação; consulta aos profissionais; publicação oficial.
Implementar reuniões mensais obrigatórias entre professores do AEE, professores da classe comum e profissionais de apoio.	Curto prazo (3-6 meses)	Gestores escolares + Coordenação de Educação Especial	Reorganização de horários; pauta orientadora; registro das reuniões.
Estabelecer meta de transição: 80% da oferta de AEE nas escolas comuns em dois anos.	Longo prazo (1-2 anos)	Secretário Municipal de Educação + Coordenação de Educação Especial	Plano de transição gradual; diálogo com centros especializados.

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR AS AÇÕES SUGERIDAS NAS DIMENSÕES DE DIAGNÓSTICO

DIMENSÃO 5: FORMAÇÃO CONTINUADA

AÇÃO SUGERIDA	PRAZO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS/PARCEIRIAS
Instituir formação continuada anual obrigatória de 80 horas para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), presencial e/ou na modalidade Educação a Distância (EaD).	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Formação + Coordenação de Educação Especial	Parcerias com universidades (pós-graduação, extensão); plataformas de EaD; especialistas.
Instituir formação específica de 80 horas para profissionais de apoio escolar sobre suas atribuições e estratégias de mediação.	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Formação + Coordenação de Educação Especial	Conteúdo prático; profissionais experientes como formadores; material didático.
Incluir módulo obrigatório de Educação Especial Inclusiva (mínimo de 20 horas) na formação inicial de todos os novos professores da rede.	Curto prazo (3-6 meses)	Setor de Formação + Setor de Recursos Humanos	Conteúdo modular; formadores especializados; certificação.
Criar Programa de Formação Universal em Educação Inclusiva para todos os professores da rede (meta de 3 anos).	Longo prazo (1-2 anos)	Setor de Formação + Parcerias	Cursos presenciais e a distância; parcerias com Ministério da Educação (MEC) e universidades; cronograma escalonado.
Oferecer formações temáticas práticas (quatro ao ano): Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Libras, braile, comunicação alternativa, altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista (TEA) etc.	Curto prazo (3-6 meses)	Setor de Formação + Coordenação de Educação Especial	Especialistas em cada área; oficinas práticas; material de apoio.
Instituir grupos de trabalho (GTs) por área para troca de experiências e construção coletiva de estratégias.	Curto prazo (3-6 meses)	Coordenação de Educação Especial + Professores da rede	Encontros mensais; coordenadores de GTs; registro e sistematização.
Criar Biblioteca Digital de Formação em Educação Inclusiva com acesso livre para todos os profissionais.	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Formação + Setor de Tecnologia da Informação (TI)	Plataforma digital; curadoria de conteúdos; vídeos, artigos, <i>podcasts</i> .
Estabelecer parcerias com universidades para oferta de especializações em Educação Especial com bolsas para professores da rede.	Médio prazo (6-12 meses)	Secretário Municipal de Educação + Setor de Formação	Convênios; contrapartida municipal; critérios de seleção.

ROTEIRO PARA ACOMPANHAR AS AÇÕES SUGERIDAS NAS DIMENSÕES DE DIAGNÓSTICO

DIMENSÃO 6: GOVERNANÇA E INTERSETORIALIDADE

AÇÃO SUGERIDA	PRAZO	RESPONSÁVEIS	RECURSOS/PARCEIRIAS
Criar/fortalecer Coordenação de Educação Especial com equipe técnica dedicada e multidisciplinar.	Médio prazo (6-12 meses)	Secretário Municipal de Educação + Setor de Recursos Humanos	Reorganização de estrutura; contratação/remanejamento; decreto para criar setor.
Instituir Comitê Gestor Intersectorial (Educação, saúde, assistência social) com reuniões mensais.	Curto prazo (3-6 meses)	Secretarias parceiras	Decreto intersectorial; agenda compartilhada; protocolos de articulação.
Criar Conselho Municipal de Educação Especial Inclusiva com participação social.	Médio prazo (6-12 meses)	Secretário Municipal de Educação + Sociedade civil	Lei municipal; regimento interno; eleição de representantes.
Desenvolver Sistema de Monitoramento de Indicadores com <i>dashboards</i> públicos atualizados mensalmente.	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Planejamento + Setor de Tecnologia da Informação (TI)	<i>Software de business intelligence</i> (BI); integração de bases de dados; formação em análise de dados.
Elaborar Plano Municipal de Acessibilidade nas Escolas com cronograma de obras e recursos garantidos.	Longo prazo (1-2 anos)	Infraestrutura + Coordenação de Educação Especial + Arquiteto	Diagnóstico técnico (NBR 9050:2020); orçamento específico; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Plano de Ações Articuladas (PAR).
Criar Programa de Transporte Escolar Acessível, garantindo autonomia e segurança aos estudantes.	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Transporte + Coordenação de Educação Especial	Veículos adaptados; monitores capacitados; rotas planejadas.
Estabelecer uso estratégico de recursos federais – Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade, Plano de Ações Articuladas (PAR) – com planejamento anual.	Curto prazo (3-6 meses)	Setor de Convênios + Coordenação de Educação Especial	Formação sobre acesso a recursos; plano de aplicação; prestação de contas.

DIMENSÃO 6: GOVERNANÇA E INTERSETORIALIDADE (continua)

Incluir metas específicas de Educação Especial Inclusiva no Plano Municipal de Educação (PME) e no orçamento anual.	Médio prazo (6-12 meses)	Setor de Planejamento + Conselho Municipal de Educação	Revisão/adequação do PME, do Plano Plurianual (PPA) e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO); audiências públicas.
Aderir à Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e participar ativamente.	Curto prazo (imediato)	Secretário Municipal de Educação + Coordenação de Educação Especial	Cadastro no Ministério da Educação (MEC); participação em eventos e formações nacionais.
Realizar Conferência Municipal de Educação Inclusiva a cada dois anos.	Longo prazo (1-2 anos)	Toda a Secretaria Municipal de Educação + Sociedade civil	Comissão organizadora; espaço; programação de conteúdo e convidados; sistematização; documento final com propostas.



OUÇA NA ESCOLA – UM PODCAST PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Episódio 25 – Como a equipe da Secretaria pode fazer a gestão da rede de modo a fomentar uma Educação Inclusiva e equitativa diante das desigualdades sociais e educacionais do país? Essa é a pergunta que norteia este episódio. Acesso no *link* <http://mod.lk/podscola> e no código QR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. *NBR 9050:2020: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ALIANÇA NACIONAL LGBTI+. *Relatório de Violência LGBT+ no Brasil 2024*. Brasília, 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade. Brasília, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei da Libras. Brasília, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2003.
- BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). Brasília, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

- Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 3, de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 19, de 21 de maio de 2013*. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica nº 4/2014, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº 19/2010, de 8 de setembro de 2010*. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2022/2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- IPEA. *Atlas da violência 2021*. São Paulo: Ipea; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.
- IRM. *Jornada formativa em políticas públicas para a Educação Especial Inclusiva*. Curso IRM/Unicef, 2026. Disponível em: <https://formacao.institutorodrigomendes.org.br/curso/jornada-formativa-em-politicas-publicas-para-a-educacao-especial-inclusiva>.
- MANTOAN, M. T. E. *Educação Inclusiva: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, R. H. (org.). *Educação Inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.
- OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DAS DESIGUALDADES. *Relatório anual 2025*. Brasília, 2025.
- QEDU. *Indicadores educacionais de 2023*. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>.
- RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. *Documento orientador: Política de Inclusão com Participação Comunitária (2018-2023)*. Recife: SME, 2023.
- SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Antirracista para Todos: balanço 2020-2023*. Salvador: SME, 2023.
- SOBRAL. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de avaliação do Programa Se Liga*. Sobral: SME, 2017.
- UNICEF; UNDIME. *Busca Ativa Escolar: guia de implementação*. Brasília, 2022.



FORMAÇÃO COMO COMPROMISSO

INTRODUÇÃO

Diálogo permanente na parceria formativa 166

ANÁLISE DO CONTEXTO

Percurso formativo 180

PROPOSTA DE AÇÃO

**Formação e clima escolar: alinhando cuidado,
convivência e aprendizagem** 188

MANUTENÇÃO DAS AÇÕES

Institucionalização da formação na rede e em rede 200

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 207

Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte;
não o horizonte prospectivo, mas um existencial.
É enriquecer as nossas subjetividades, que é a
matéria que este tempo que nós vivemos quer
consumir. [...] vamos, pelo menos, ser capazes
de manter nossas subjetividades, nossas visões,
nossas poéticas sobre a existência.

Ailton Krenak¹

1. Krenak, 2019, p. 32-33.

DIÁLOGO PERMANENTE NA PARCERIA FORMATIVA

Cara equipe técnica da Secretaria de Educação,

Há uma pergunta que talvez o acompanhe no intervalo entre uma reunião, uma visita de acompanhamento, uma urgência administrativa e o planejamento de mais uma ação na escola: “Qual é, afinal, o papel da Secretaria de Educação na formação e no desenvolvimento dos profissionais da rede?”.

A questão parece simples, mas toca em dimensões profundas da gestão educacional. Ela nos convida a refletir não apenas sobre o que fazemos, mas sobre quem somos como integrantes de uma rede, qual projeto de Educação sustentamos e como cuidamos das pessoas que, diariamente, educam e cuidam de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e comunidades.

Quando pensamos no cotidiano de uma Secretaria, é comum que a primeira imagem seja a de um grande volume de responsabilidades técnico-administrativas. De fato, as atividades envolvem elaborar orientações e normativas, organizar matrículas, assegurar a contratação de profissionais, gerir contratos, garantir merenda e infraestrutura adequadas, prestar contas, acompanhar o transporte e responder às demandas urgentes e emergentes das unidades. Essas atribuições, entre tantas outras, são estruturais e fazem parte da garantia do direito à Educação, pois criam as condições para que o trabalho pedagógico aconteça.

No entanto, é na escola e em seu cotidiano que esse direito se concretiza, especialmente na qualidade das interações, das práticas pedagógicas e da aprendizagem dos estudantes. Por isso, a atuação da Secretaria não se restringe à organização administrativa, mas se expressa também no relacionamento entre as pessoas, no acompanhamento, na orientação pedagógica e no diálogo permanente com as instituições escolares. O desafio é não permitir que essa relação se reduza a uma lógica de fiscalização ou à expectativa de resultados imediatos, e sim fortalecê-la como uma parceria formativa, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Isso implica reconhecer a escola como uma organização humana, composta por pessoas em desenvolvimento contínuo, que necessitam de apoio para se organizar, qualificar suas práticas e ampliar as oportunidades de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Não basta indicar o que precisa ser feito; é fundamental responsabilizar-se com as escolas, colocando-se ao lado delas para construir caminhos. Trabalhar junto, sustentar processos e formar quem cuida e educa também fazem parte do papel da Secretaria de Educação.

É nesse ponto que o verbo “formar” ganha centralidade. Formar é um processo de muitas camadas. Não se limita a oferecer orientação técnica; envolve ensinar, cuidar, acompanhar, registrar, dialogar, pesquisar, estudar, interpretar contextos e construir sentidos compartilhados. Formar acontece no encontro entre pessoas, encontro que materializa e dá vida às políticas públicas, inscritas em contextos históricos e sociais.

Por isso, mais cedo ou mais tarde, chegamos a uma constatação fundamental: não existe escola que assegure direitos se os profissionais que a constituem não tiverem oportunidades reais de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Então voltamos à pergunta inicial: “Qual é a responsabilidade da Secretaria nesse processo?”.

ENTENDA POR QUE O TERMO “DESENVOLVIMENTO” EXIGE ATENÇÃO CRÍTICA

Em geral, entende-se “desenvolvimento profissional” como um processo ao longo da trajetória das pessoas que envolve, de um lado, oportunidades e condições objetivas de acesso à formação continuada e, de outro, engajamento pessoal.

Entretanto, é importante explicitar que o termo “desenvolvimento” não é isento de crítica. Com frequência, ele se refere a uma ideia linear ou universal de progresso, pois, como apontam intelectuais indígenas, negros, decoloniais e latino-americanos, pode carregar sentidos históricos, políticos e epistemológicos associados à hierarquização de modos de vida, à imposição de percursos únicos e à valorização de parâmetros externos – econômicos ou produtivistas – como medida de realização.

Ao adotá-lo, reconhecemos essas tensões e buscamos situá-lo criticamente, afirmando a pluralidade de modos de aprender, ensinar, existir e produzir conhecimento, sem invalidar ou invisibilizar saberes e experiências não hegemônicas.

A dimensão formativa na atuação das Secretarias de Educação

Ao revisitar a Constituição Federal de 1988, percebemos mudança importante na concepção de Educação, que deixa de ser privilégio para se tornar direito social fundamental – o que altera profundamente o papel das Secretarias e dos profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforça esse compromisso. Ainda que não nomeie de maneira explícita a Secretaria de Educação como “instância formadora”, ela atribui responsabilidades – como definição de políticas locais, garantia de qualidade, organização curricular, apoio pedagógico e acompanhamento – que dependem de ações formativas. Ou seja, a LDB não explicita, mas convoca as Secretarias a exercer uma função formativa.²

Em linha com esse entendimento, a formação dos profissionais da Educação aparece de modo recorrente em importantes marcos legais e normativos que estruturam a política educacional brasileira contemporânea. O Plano Nacional de

2. O título VI da LDB, “Dos Profissionais da Educação”, é o principal dispositivo a abordar a formação de professores.

Educação (PNE) 2024-2034, aprovado pelo Projeto de Lei (PL) nº 2.614/2024,³ ao estabelecer objetivos voltados à qualidade da Educação, à valorização dos profissionais e ao fortalecimento da gestão democrática, reafirma, em diferentes objetivos e estratégias, a centralidade da formação inicial e continuada como condição para a garantia do direito à aprendizagem.

No âmbito das diretrizes nacionais relativas à formação de professores e gestores, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), apresenta princípios, fundamentos e competências que orientam processos formativos ao longo da carreira. Ao lado dela, outras normativas e pareceres do Conselho Nacional de Educação, como aqueles relacionados à formação de gestores escolares, reforçam a compreensão de que o exercício das funções docentes e de gestão pressupõe desenvolvimento profissional permanente.

Observa-se, assim, que a dimensão formativa está amplamente prevista e referenciada no conjunto das políticas nacionais, distribuída em diferentes documentos e dispositivos normativos. Contudo, sua materialização nos sistemas de ensino depende de processos normativos próprios, de decisões administrativas e de condições políticas e institucionais de cada rede. A institucionalização da formação, portanto, não se esgota na existência de marcos legais – ela se constrói na articulação entre diretrizes nacionais e políticas locais, entre prescrição normativa e prática efetiva.

3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm.

POR DENTRO DA LEI

O PROJETO DE LEI Nº 2.614/2024, QUE INSTITUI O PNE 2024-2034⁴

O Projeto de Lei nº 2.614/2024, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, organiza a política educacional em 18 objetivos, desdobrados em metas e estratégias que orientam sua implementação no país.

A formação e a valorização dos profissionais da Educação aparecem de maneira transversal ao longo do anexo, articuladas à qualidade da aprendizagem, à equidade e à consolidação dos sistemas de ensino.

Em relação à alfabetização (objetivo 3), o plano prevê políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional voltadas ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

No eixo da diversidade cultural e territorial (objetivo 8), a formação é vinculada ao respeito às culturas e aos contextos comunitários, incluindo:

- ▶ a ampliação da oferta de formação inicial e continuada para profissionais da Educação indígena, do campo e quilombola, com vistas ao fortalecimento da identidade cultural e do bem-viver dessas populações;
- ▶ a oferta de formação para secretários de Educação, equipes técnicas e gestores escolares, reconhecendo o papel das instâncias de gestão na implementação qualificada dessas políticas.

Na esfera da Educação Especial na perspectiva inclusiva e da Educação Bilingue de surdos (objetivo 9), o plano fortalece a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares da rede regular (ensino comum), prevê política nacional específica para a formação de profissionais da Educação Bilingue de surdos, amplia cursos em Libras e incentiva a criação de núcleos de gestão nas Secretarias de Educação para apoiar formação, pesquisa e assessoria nessas modalidades.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, o plano prevê políticas de formação continuada em parceria com instituições de Educação Superior, reconhecendo as especificidades dessas modalidades.

Já no objetivo 16 (valorização dos profissionais da Educação), as estratégias contemplam formação inicial e continuada, iniciação à docência, acompanhamento no estágio probatório e incorporação sistemática de temas como Educação Integral, direitos humanos, relações étnico-raciais e Educação anticapacitista, além da valorização de educadores tradicionais.

O plano ainda articula formação e financiamento, prevendo suplementação de recursos da União para melhorar as condições de oferta e apoiar a valorização e a formação dos profissionais da Educação Básica pública.

O conjunto dessas disposições evidencia que o PNE 2024-2034 trata a formação não apenas como requisito técnico, mas como eixo estruturante da qualidade, da equidade, da diversidade e da implementação das políticas educacionais, reconhecendo as Secretarias de Educação e suas equipes como instâncias formadoras e corresponsáveis pela efetivação dessas diretrizes nos territórios.

4. O PNE 2024-2034 está em aprovação por meio do PL nº 2.614/2024, que propõe o decênio 2024-2034. Em alguns debates e conteúdos menciona-se o “PNE 2025-2035”, possivelmente em função da prorrogação da vigência do plano anterior até dezembro de 2025 e das discussões sobre o período de validade após a aprovação do PL.

Como você acompanha e estuda as políticas educacionais e de que maneira esse acompanhamento orienta decisões, prioridades e práticas de formação continuada, de desenvolvimento e de valorização profissional na rede? Em que medida esse movimento se configura como parte de um processo formativo contínuo dos profissionais da Educação, contribuindo para qualificar as atuações e dialogar com as transformações da sociedade?

Novos sentidos para a atuação das Secretarias de Educação nas redes municipais

Durante muito tempo, em especial antes de 1988 e ainda nos anos 1990, o trabalho das Secretarias de Educação era compreendido – e valorizado – principalmente por suas funções técnico-administrativas, como:

- ▶ fiscalizar o cumprimento das normas;
- ▶ administrar recursos e processos;
- ▶ organizar materiais, infraestrutura e suprimentos;
- ▶ responder pela logística e regulamentações;
- ▶ gerir fluxos, documentos e procedimentos.

Essas atribuições sempre foram importantes – e continuam sendo. No passado recente, porém, elas constituíam o eixo central da atuação das Secretarias. Hoje, com base em um novo paradigma legal e ético, coexistem, no cotidiano das redes, com demandas emergentes por uma atuação pedagógica e formativa, fundamentada em uma visão sistêmica e comprometida com a equidade.

Essa inflexão não significa abandonar as atribuições técnico-administrativas, mas reconhecer que a perspectiva pedagógica entre as duas dimensões é igualmente estruturante para a garantia do direito à Educação, exigindo, portanto, articulação entre ambas. A Secretaria deixa de ser apenas

instância reguladora e torna-se instância formadora, capaz de induzir processos, sustentar práticas e mobilizar atores em torno de um projeto educativo comum.

É nesse movimento que ganha relevância o conceito de cadeia formativa, desenvolvido por Beatriz Bontempi Gouveia, em diálogo com Vera Maria Nigro de Souza Placco. Para as autoras, a formação nas redes públicas não se organiza como ação isolada ou episódica, mas como um processo encadeado e interdependente, no qual diferentes instâncias assumem responsabilidades formativas coordenadas: equipes técnicas da Secretaria formam diretores e coordenadores; estes, por sua vez, formam professores; e o trabalho pedagógico se retroalimenta na prática cotidiana das escolas (Gouveia; Placco, 2013).

A noção de cadeia formativa desloca a ideia de formação como oferta pontual para a de política sistêmica, sustentada por vínculos institucionais, corresponsabilidade e continuidade. Nesse arranjo, a Secretaria não se configura como instância isolada ou exclusivamente normativa; ela integra uma rede de formação que se constrói no diálogo entre a gestão educacional, a gestão escolar e o trabalho pedagógico nas salas de aula. Sua atuação pedagógica, portanto, ganha densidade quando se reconhece como parte dessa cadeia formativa, comprometida não apenas com o cumprimento de normas, mas também com o desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o fortalecimento dos territórios e das comunidades que a escola reúne.

Reconhecer-se como parte desse ecossistema implica, ainda, que a Secretaria compreenda que sua atuação se dá em um contexto atravessado por desafios contemporâneos profundos, entre os quais destacam-se:

- ▶ as urgências ambientais e climáticas, que tencionam modos de vida, impactam territórios e desafiam a organização comunitária e escolar;
- ▶ as demandas e contribuições produzidas por movimentos sociais – como os movimentos negros, os de povos e comunidades tradicionais (entre eles indígenas e quilombolas), os de pessoas com deficiência, os de pessoas

LGBTQIAPN+⁵ e os de territórios populares e periféricos – que convocam as redes a enfrentar desigualdades históricas, ampliar pertencimento e construir currículos pluriversais;

- ▶ a expansão das tecnologias digitais e da cultura algorítmica, que modifica linguagens, relações sociais, formas de aprender e ritmos de atenção;
- ▶ as transformações na compreensão sobre infância e adolescência, incluindo seus repertórios culturais, identidades, modos de participação e demandas emocionais;
- ▶ as crises de saúde coletiva, que ultrapassam a pandemia recente e evidenciam a necessidade permanente de cuidado, presença, recomposição de vínculos e fortalecimento da comunidade escolar;
- ▶ os processos migratórios e os deslocamentos populacionais, intensificados por fatores econômicos, ambientais, climáticos e humanitários que requerem a restauração de práticas de acolhimento, convivência intercultural e acesso a direitos;
- ▶ as demandas por avaliação e resultados, que exigem leitura pedagógica dos dados e dos indicadores, de modo a orientar ações que enfrentem desigualdades educacionais;
- ▶ a centralidade dos territórios na organização das políticas educacionais e a necessidade de atuação intersetorial, convocando diálogo e corresponsabilidade com saúde, assistência social, cultura, proteção social e meio ambiente; e
- ▶ a ampliação das pautas de direitos humanos e inclusão, que tencionam, desafiam e enriquecem a vida escolar, exigindo políticas, preparo, escuta, reparação e compromisso diário.

Esses elementos não são acessórios nem secundários – são parte constitutiva da contemporaneidade e se apresentam como dimensões necessárias para

5. LGBTQIAPN+: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis, *queer*, intersexo, assexuais/arromânticos/agêneros, pansexuais, não binários e mais (outras identidades e orientações não listadas).

pensar e atuar na Educação hoje. Eles exigem profissionais capazes de compreender o mundo profundamente em sua complexidade. Por isso, demandam que a Secretaria atue como instância formadora, guardiã e promotora de processos que sustentem a vida e o trabalho educativo, favorecendo coerência, continuidade e equidade entre as escolas que compõem a rede.

Esses desafios revelam que vivemos um tempo de transformações profundas – sociais, culturais, ambientais, tecnológicas e institucionais – que também impactam as formas de trabalho e organização dos diferentes profissionais da Educação. Nesse contexto, a construção de uma cultura coletiva e colaborativa assume lugar central para lidar com cenários complexos com responsabilidade e compromisso ético e público.

Ninguém enfrenta esses desafios sozinho. É justamente por isso que a formação se torna espaço de fortalecimento das relações de trabalho, de construção compartilhada de sentidos e de busca por caminhos mais qualificados diante das demandas das escolas.

ENTENDA O QUE SIGNIFICA FORMAR EM REDE

Formar em rede é reconhecer que:

- ▶ as escolas não existem isoladamente e que o trabalho educativo se concretiza no cotidiano escolar;
- ▶ os profissionais aprendem uns com os outros, em processos de interlocução qualificada, reflexão coletiva e corresponsabilidade;
- ▶ desigualdades exigem políticas sistêmicas, articuladas e territorializadas;
- ▶ o currículo é eixo articulador que orienta práticas, políticas e processos formativos na rede;
- ▶ o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das aprendizagens são parte integrante da ação formativa;
- ▶ a busca pela equidade é uma constante;
- ▶ as escolas têm necessidades variadas e necessitam de insumos e apoios diferenciados; e
- ▶ a formação da equipe é um processo contínuo, coletivo e institucional.

A consolidação da formação como política

A partir da década de 2010, com o PNE 2014-2024, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o fortalecimento do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a ampliação das pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente e as discussões sobre gestão democrática e trabalho em rede, consolidou-se a compreensão de que a formação não é um “complemento”, mas uma política pública estratégica da gestão educacional e parte essencial do ofício do educador.

Assim, a gestão pedagógica, a curricular, a democrática e a de pessoas são dimensões inseparáveis da formação, assim como a gestão do tempo, a dos recursos, a dos espaços e a do planejamento. Essas dimensões só ganham sentido na prática quando as políticas educacionais se implementam no cotidiano das escolas – quando as decisões, o trabalho coletivo e as escolhas pedagógicas efetivamente se realizam. Como mostra Olavo Nogueira Filho (2025), a implementação de políticas públicas não é automática nem linear – depende de mediações, negociações e apropriações pelos profissionais que atuam em todas as instâncias da Educação, muitas vezes sem receber a formação, os repertórios e o apoio necessários. Esses profissionais, portanto, precisam ter acesso a conhecimentos atualizados, tempo para estudo e acompanhamento, repertórios teóricos, práticos e culturais, condições adequadas de trabalho e espaços de interação e diálogo.

De que modo estamos, como parte da equipe da Secretaria, organizando nossas práticas, nossos tempos de estudo e nossos processos formativos para garantir a presença efetiva dessas condições nas escolas da rede? Priorizamos aquelas que mais necessitam de apoio, considerando as especificidades e a diversidade dos territórios? Ao mesmo tempo, damos visibilidade, aprendemos e compartilhamos as experiências das escolas que vêm produzindo avanços e práticas potentes em seus contextos?

Arranjos formativos na rede: diferentes caminhos para organizar a formação

A formação nas redes municipais se expressa de diferentes maneiras e se organiza por meio de distintos arranjos institucionais. Cada um deles cumpre funções específicas e pode fortalecer o trabalho educativo quando planejado e de modo integrado.

Isso pressupõe que a rede disponha de uma política de formação alinhada ao currículo, aos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas, às características dos territórios e aos referenciais e políticas nacionais, estaduais e municipais. Também implica reconhecer que a formação não se restringe a eventos pontuais, mas se sustenta em condições estruturais – epistemológicas, normativas, organizacionais e financeiras – que assegurem tempo, acompanhamento, continuidade e coerência com o projeto formativo da rede.

Vale sempre lembrar: o processo formativo exige cuidado, escuta, estudo, tempo e intencionalidade.

A seguir, apresentam-se alguns arranjos formativos, os quais não se esgotam nas propostas aqui arroladas, e sim indicam caminhos que, quando articulados, fortalecem o desenvolvimento profissional e coletivo das equipes, com impactos na aprendizagem dos estudantes e na construção de um convívio plural e democrático em cada escola e na rede.

1. Formação externa promovida pela rede

Realizado por meio de parcerias com instituições, consultorias, universidades, coletivos especializados ou mediante a adesão a políticas e programas nacionais e estaduais, esse arranjo amplia repertórios, confronta paradigmas e atualiza referenciais teóricos e metodológicos. Para que contribua efetivamente com o trabalho pedagógico, é fundamental que esteja alinhado às políticas e ao currículo da rede e aos PPPs e que conte com acompanhamento, mediação e avaliação pela Secretaria.

Também é importante reconhecer que, quando múltiplas propostas formativas são ofertadas de maneira simultânea, sem articulação entre si ou com as prioridades da rede, pode haver sobrecarga das equipes escolares, perda de foco e/ou fragmentação dos próprios referenciais formativos.

Nem sempre as formações externas dialogam diretamente com as necessidades concretas das escolas e dos profissionais a quem se dirigem, o que pode reduzir a adesão e o engajamento e desperdiçar recursos financeiros. Por isso, cabe à Secretaria exercer um papel criterioso na seleção, organização e integração dessas iniciativas, garantindo sua coerência com as políticas, a proposta curricular e os princípios e propósitos formativos e avaliativos definidos pela rede.

2. Percursos formativos autônomos

Incluem-se aqui cursos realizados por iniciativa dos próprios professores e gestores, bem como o uso de plataformas digitais disponibilizadas pela rede ou acessadas individualmente. Esses percursos ampliam repertórios e fortalecem trajetórias profissionais, ganhando maior potência quando encontram espaços institucionais de socialização e diálogo, de modo a integrar os aprendizados individuais à política formativa da rede.

3. Formação em parceria com instituições e atores do território

Envolve universidades, centros de referência, bibliotecas, museus, coletivos culturais, Secretarias de Saúde e de Assistência Social e outros atores locais. Valoriza saberes do território, amplia epistemologias e fortalece o pertencimento comunitário. A Secretaria de Educação atua como articuladora dessas relações, zelando pela coerência pedagógica, pelo acompanhamento das ações formativas e pela integração intersetorial.

4. Formação promovida pela própria Secretaria de Educação (com ou sem a participação de atores externos)

Conduzido por equipes técnicas da Secretaria, esse arranjo pode incluir estudo curricular, produção coletiva de orientações, encontros temáticos, análise de indicadores da rede, seminários de práticas educativas, acompanhamento às escolas e formação de formadores, entre outras ações.

É nesse âmbito que se estruturam políticas formativas orgânicas, articuladas à identidade da rede, à coerência curricular e à implementação e continuidade das políticas públicas. Nele também se inclui o aprimoramento de coordenadores pedagógicos e equipes gestoras, reconhecendo que a formação na escola depende, em grande medida, da qualificação dessas lideranças pedagógicas.

Além disso, essa proposta implica o investimento sistemático na formação da própria equipe da Secretaria nas dimensões pedagógica, técnica e administrativa, para que possa atuar com consistência conceitual, apropriação crítica dos marcos normativos e coerência com o projeto formativo da rede. Uma Secretaria que se reconhece como instância formadora precisa também se constituir como espaço permanente de estudo, reflexão e desenvolvimento profissional.

5. Formação no interior das escolas

A formação no interior das escolas é um dos pilares da política formativa da rede. Ela se concretiza em espaços institucionais como o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nos tempos destinados à formação previstos na jornada docente, conforme estabelece a Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei nº 11.738/2008),⁶ que assegura a destinação de parte da carga horária para atividades extraclasse, incluindo estudo e desenvolvimento profissional. Além disso, os planos de cargos, carreira e remuneração precisam regulamentar esses

6. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm.

tempos formativos, garantindo que a formação ocorra em horário remunerado e com condições adequadas.

Nesse contexto, a Secretaria não apenas realiza acompanhamento direto nas escolas por meio da observação de práticas, da interpretação de indicadores, da participação eventual em reuniões ou momentos de estudo da equipe pedagógica, da análise das produções dos estudantes e do planejamento conjunto, mas também investe na formação de coordenadores pedagógicos e diretores, reconhecendo-os como formadores em suas unidades.

É importante considerar, ainda, que a formação no interior das escolas não se restringe a gestores e professores. A comunidade educativa é composta por uma teia de profissionais – apoio à alimentação e limpeza, agentes de organização, inspetores, auxiliares de limpeza e manutenção, equipes administrativas e técnicas – que desempenham funções essenciais para a organização do cotidiano, contribuindo também para a construção de um ambiente formativo e para a experiência escolar dos estudantes. O mesmo se aplica aos setores administrativos, técnicos e operacionais da própria Secretaria, cuja atuação impacta as condições de oferta e a coerência do projeto educacional da rede.

Investir na formação dessas pessoas em seus campos específicos de atuação e na disseminação e fortalecimento da compreensão ampliada do projeto educativo contribui para a constituição de um ecossistema mais integrado, coerente e comprometido com o sentido público da Educação.

Na prática, organizar a política de formação por meio desses diferentes arranjos coloca as equipes das Secretarias diante de um desafio recorrente: transformar um conjunto amplo de demandas em um plano formativo viável, consistente e focado nas aprendizagens. Muitas vezes, o que chega às equipes é um mosaico de demandas, atravessado por programas, parcerias e políticas simultâneas, o que pode induzir a percursos generalistas, ou seja, com pouca profundidade e baixa incidência sobre as práticas. Para enfrentar esse dilema, é fundamental qualificar a leitura do contexto e o modo como as necessidades formativas são identificadas e priorizadas. É com base nessa perspectiva que avançamos para a próxima seção.

PERCURSO FORMATIVO

Você, como parte da equipe técnica da Secretaria de Educação, deve ter deparado muitas vezes com a responsabilidade de desenhar um plano de formação. Em geral, esse processo é antecedido por um levantamento das necessidades formativas, trabalho que frequentemente evidencia um conjunto de questões que atravessam todos os campos de atuação, da docência à equipe de gestão.

No intuito de atender às demandas dos profissionais escutados, é preciso ter cuidado para não oferecer formações muito generalistas, realizadas ou contratadas sob pressão para dar conta da grande demanda de conteúdos, estratégias, diferentes programas e políticas acontecendo na rede. O maior desafio é como responder à complexidade e diversidade das situações apresentadas de modo a construir um percurso formativo que efetivamente faça avançar os processos de ensino e aprendizagem e as práticas dos diferentes profissionais que atuam na rede. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores e a própria equipe da Secretaria precisam, em alguns momentos, de formações específicas alinhadas com os desafios da contemporaneidade.

ENTENDA O QUE É UM PLANO DE FORMAÇÃO

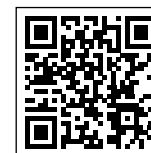
Um plano de formação é um instrumento político-pedagógico que organiza, de maneira intencional e sistemática, os processos de desenvolvimento profissional dos sujeitos de uma rede (professores, equipe técnica, formadores e gestores escolares) e articula diferentes dimensões:

- ▶ diagnóstico de necessidades;
- ▶ condições objetivas para atendimento das necessidades;
- ▶ objetivos formativos;
- ▶ percursos e metodologias;
- ▶ tempos e responsabilidades; e
- ▶ acompanhamento e avaliação.

Mais do que um cronograma de cursos, palestras ou ações pontuais formativas, o plano de formação expressa uma concepção de estruturação de rede, trabalho docente, gestão e política educacional. Nesse sentido, oferece uma visão geral do percurso formativo da rede, explicitando a prioridade e a intencionalidade do processo e de cada ação formativa. Ao articular objetivos, sujeitos, tempos e estratégias, favorece a implementação qualificada da política de formação continuada e o acompanhamento de seus efeitos nas práticas profissionais.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando os desafios que se colocam para a rede no processo de elaboração de um plano formativo, o diagrama a seguir apresenta uma proposta de construção de um plano de formação continuada com base na perspectiva de uma Secretaria Municipal de Educação. O objetivo é dar visibilidade às etapas, aos sujeitos envolvidos e aos momentos de acompanhamento e reflexão que buscam fortalecer a coerência entre as demandas mapeadas e as práticas efetivamente desenvolvidas na rede.



SAIBA MAIS

A proposta pedagógica “Formação continuada na rede municipal de Educação de 2016”, de Venda Nova do Imigrante (ES), pode servir de referência de elaboração e execução de um plano de formação. Acesse o documento no *link* https://mod.lk/qr_c5_02 e no código QR.

A CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA*



* Adaptado de *BNCC na escola. Guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos* (Brasil, 2020, p. 23), a partir da perspectiva da Secretaria de Educação, com ênfase no cuidado institucional, na formação continuada e no fortalecimento da rede.

Com o propósito de apoiar as equipes no processo de implementação de uma formação continuada de caráter sistêmico, analisamos o contexto de uma rede fictícia que parte da identificação das necessidades formativas com base na escuta dos diferentes atores e da observação das aprendizagens dos estudantes. Esse processo não se dá de maneira generalista, mas por meio do aprofundamento em dados sobre quais práticas didáticas, pedagógicas e de gestão requerem o apoio da equipe da Secretaria de Educação e indicam a importância de um investimento formativo contínuo e sistêmico, seus desdobramentos e sua articulação com a política de formação da rede.

Caso*

O município de Pequeno Lago, localizado no interior do estado de São Paulo, tem aproximadamente 35 mil habitantes e 12 escolas que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nove em área urbana e três em área rural, na modalidade de Educação do Campo. A Secretaria Municipal de Educação enfrentava desafios no acompanhamento das unidades, principalmente com relação a sua regularidade, e sinalizava que os problemas inesperados acabavam se sobrepondo à rotina do acompanhamento presencial e às pautas de formação com docentes, coordenadores pedagógicos e diretores.

Somava-se a isso a preocupação com o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Nos últimos anos, os indicadores externos alternavam-se entre estagnação e pequenas quedas, e as avaliações internas da rede revelavam aprendizado insuficiente dos conteúdos curriculares, de tal modo que, no final do primeiro semestre, os alunos não alcançaram as expectativas de aprendizagem para o período. Além disso, constatou-se um aumento expressivo em ausências recorrentes de estudantes sem justificativa.

* Elaborado para fins didáticos com base em registros reais.

Nesse contexto, a rede também aderiu a importantes políticas nacionais, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Programa Escola das Adolescências e o Pacto pela Recomposição das Aprendizagens,⁷ que reforçam a centralidade do direito à aprendizagem e o papel da Secretaria de Educação na coordenação de ações pedagógicas articuladas. Instrumentos como esses dialogam diretamente com os desafios evidenciados por avaliações internas das redes e indicadores externos e demandam intervenções intencionais sobre as práticas didáticas, pedagógicas e de gestão, bem como o fortalecimento de estratégias de acompanhamento de frequência e permanência dos estudantes na escola. As ações de formação continuada preconizadas pelos programas devem ser o eixo estruturante do trabalho da equipe técnica das Secretarias de Educação, exigindo acompanhamento constante alinhado com as diretrizes nacionais e com seus calendários e cronogramas.

Em Pequeno Lago, esse conjunto de demandas pedagógicas e institucionais incidia sobre uma rede atravessada por fragilidades no âmbito da saúde emocional, o que já havia chamado a atenção da Secretaria. Alguns estudantes e famílias exigiam diálogo constante com os gestores escolares. Além disso, crescia o número de afastamentos por saúde de profissionais das escolas. A sensação que a rede transmitia era de desmotivação e desesperança, como se nada pudesse mudar aquela situação. A apatia dos profissionais era percebida não só pela equipe da Secretaria durante as formações, mas também pelos estudantes no dia a dia escolar e até mesmo por parte dos estudantes.

Foi realizado então um levantamento, por meio de formulário, das necessidades formativas de professores e gestores escolares da rede para construir um percurso alinhado às reais demandas desses profissionais. A leitura atenta do primeiro mapeamento evidenciou lacunas de formação em

7. Lançados respectivamente em 2023, 2024 e 2024, encontravam-se em vigor na data de fechamento deste volume. Disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>, <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias>, <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens>.

muitos campos da atuação docente e da gestão escolar e que abrangiam: planejamento institucional, gestão de recursos, plano de ação, intensificação da formação em matemática, práticas de leitura, avaliação, atuação em classes multisseriadas e construção de planos de aula, entre outros. Eram tantos temas que, mesmo que conectados, seria impossível trabalhar todos ao mesmo tempo, o que desorientou os responsáveis pela construção do percurso formativo. Como criar um plano que contribuísse efetivamente para a melhoria dos indicadores de aprendizagem e clima escolar?

Após várias reuniões de análise sobre o levantamento realizado, a equipe técnica chegou à conclusão de que o formulário respondido pelos profissionais pouco contribuíra para o levantamento de suas necessidades formativas. Em outra reflexão importante, observou-se que a abordagem das necessidades nas perguntas fora genérica, distante das questões específicas que emergem da relação entre os sujeitos e o conhecimento – razão pela qual os mapeamentos costumam invisibilizar desigualdades e assimetrias específicas dentro das redes.

Assim, constatou-se que tanto a forma quanto as respostas ao levantamento de necessidades estavam comprometidas. Afinal, as necessidades formativas nascem da prática, da observação e do acompanhamento do dia a dia escolar, e não de uma pauta genérica desconectada da escola.

O cenário evidenciou a dificuldade da Secretaria para conseguir que as ações formativas modificassem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, de modo a melhorar os indicadores de aprendizagem e o clima escolar. As formações realizadas vinham produzindo poucos efeitos observáveis, o que evidenciava a fragilidade da articulação entre a gestão educacional, a gestão escolar e a gestão da sala de aula. A equipe identificou então a necessidade de qualificar a escuta e fortalecer o acompanhamento do processo formativo, articulando-o de maneira mais direta às ações cotidianas nas escolas.

O clima e a convivência escolar emergiram como dimensões centrais desse desafio, revelando tensões nas relações entre gestores e professores, bem como dificuldades na construção de práticas colaborativas. Embora coexistissem outras necessidades formativas e questões relacionadas às aprendizagens dos estudantes, compreendeu-se que a leitura integrada desses dois aspectos poderia contribuir para a construção de um diagnóstico mais consistente das necessidades da rede.

ENTENDA O QUE É CLIMA ESCOLAR

Clima escolar é o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto associadas aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa da instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, gestores, funcionários e famílias, com base em um contexto real comum – portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo particular de cada uma. Ele influencia a dinâmica escolar e é influenciado por ela, interferindo na qualidade de vida dos profissionais e dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

As dimensões do clima escolar são:

- ▶ ensino e aprendizagem;
- ▶ relações sociais e conflitos;
- ▶ situações de intimidação;
- ▶ gestão e participação;
- ▶ relações com o trabalho;
- ▶ família, escola e comunidade;
- ▶ infraestrutura da escola; e
- ▶ regras, sanções e segurança.

Fonte: Vinha; Moraes; Moro, 2017.

SAIBA MAIS

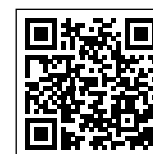
O vídeo “O clima escolar: um olhar para as relações”, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), discute o papel das relações interpessoais na qualidade da Educação e da aprendizagem, apresentando estudos que evidenciam a relevância do clima escolar. Acesse no *link* https://mod.lk/qr_c5_04 e no código QR.



A Secretaria de Educação de Pequeno Lago reconheceu que não seria possível avançar na aprendizagem e no fortalecimento do clima escolar sem compreender de fato o que ocorria no cotidiano das escolas. Era preciso olhar para a rede como Antônio Nóvoa (1995), para quem uma formação de professores humanistas deve valorizar a subjetividade dos educadores e estudantes, bem como as relações interpessoais e o respeito à diversidade.

Nessa mesma direção, a equipe passou a compreender a formação continuada como um processo que envolve outras esferas do desenvolvimento profissional que vão além do domínio técnico-pedagógico. Conforme apontam os estudos de Laurinda de Almeida, Vera Maria Placco e Vera Lúcia de Souza (2011), as dimensões relacional, emocional, institucional, ética, política e cultural, entre outras, permeiam o trabalho dos educadores e influenciam diretamente suas práticas. Significou reconhecer, no caso do município de Pequeno Lago, que a formação também se constitui como espaço de ampliação do repertório dos profissionais da escola em artes como a literatura (mas não só), fortalecendo o vínculo com o conhecimento, o sentido do trabalho educativo e a construção das necessárias relações colaborativas no cotidiano escolar.

A decisão de reorganizar e refazer o diagnóstico, ampliar a escuta, aprofundar o acompanhamento (como proposto no capítulo 1) e articular as dimensões do clima escolar com as necessidades formativas da rede marcou um movimento importante de qualificação da política pública em Pequeno Lago. Ao envolver gestores, professores, estudantes e famílias, a Secretaria inaugurou um processo em que a formação continuada deixou de ser um conjunto de temas genéricos e generalistas, tornando-se uma estratégia integrada de cuidado, em contexto de trabalho, e focado na melhoria das práticas. Afinal, como defende Imbernón (2011), o caráter ético do trabalho também tem relevância.



SAIBA MAIS

A Elos Educacional apresenta, em vídeo, uma conversa com Vera Placco sobre seu livro *Aprendizagem do adulto professor* (São Paulo: Loyola, 2006), no qual ela discute os processos formativos. Acesse no link https://mod.lk/qr_c5_03 e no código QR.

FORMAÇÃO E CLIMA ESCOLAR: ALINHANDO CUIDADO, CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

A consolidação de uma política de formação continuada exige da Secretaria Municipal de Educação ultrapassar a oferta pontual de cursos e ações desconectados do cotidiano escolar. É necessário compreender a formação como uma dimensão estruturante da gestão educacional que articula diagnóstico, currículo, práticas pedagógicas, acompanhamento, convivência, cuidado e intervenção pedagógica. Prosseguindo na reflexão sobre o caso do município de Pequeno Lago, vemos que para responder aos desafios de clima escolar e aprendizagem, a rede precisa construir um sistema formativo capaz de promover e sustentar transformações nas práticas docente e de gestão.

É essa perspectiva que coloca a Secretaria no centro do compromisso institucional de prover e supervisionar a formação de docentes e gestores escolares para assegurar o direito de crianças, adolescentes e jovens à Educação, como preconizam as políticas públicas mencionadas na seção anterior e no capítulo 4 deste livro. Conforme Libâneo (2013), ao instituir um plano de formação com foco no

clima escolar, a equipe técnica assume o compromisso de desenvolver atitudes e valores, além de adquirir e disseminar conhecimentos, como parte integrante da formação continuada e da transformação dos espaços escolares.

Isso requer organizar um conjunto de ações que se apoiem em diagnósticos consistentes, articulem diferentes equipes da Secretaria, valorizem a escuta dos múltiplos atores e considerem as práticas e os territórios em suas especificidades, mobilizando outras instâncias da rede de proteção a crianças e adolescentes, se necessário. O plano de ação da rede municipal de Pequeno Lago integra a formação continuada à articulação da rede intersetorial e está integrado nos eixos descritos a seguir.

Diagnóstico participativo e contínuo das necessidades formativas

O primeiro passo para orientar o plano de formação de Pequeno Lago foi o diagnóstico participativo, realizado mediante a adaptação ao contexto local de instrumentos de escuta inspirados no *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar* (Vinha; Morais; Moro, 2017). A equipe da Secretaria elegeu nessa fonte questões para escutar professores, gestores escolares e familiares/responsáveis. Esse material, disponibilizado como referência metodológica (ver seção Saiba mais na p. 190), oferece subsídios importantes para a compreensão do clima escolar, sem se configurar como um modelo único ou obrigatório, uma vez que outras ferramentas de diagnóstico podem ser mobilizadas conforme as necessidades da rede.

Os instrumentos de escuta, reunidos sob a denominação “Termômetro do Clima Escolar”, foram elaborados pela equipe da Secretaria de Educação com a participação dos gestores escolares como ferramenta de aproximação ao cotidiano das escolas. Organizados em seis dimensões do clima escolar – bem-estar e pertencimento; convivência e relações; regras e organização; ensino e aprendizagem; gestão escolar; e participação –, buscaram compreender como esses

aspectos se articulavam no dia a dia e impactavam a aprendizagem. Mais do que produzir dados, o objetivo era elaborar um diagnóstico que possibilitasse à Secretaria e às escolas identificar prioridades, orientar a formação continuada e fortalecer ações de acompanhamento conectadas a necessidades reais.

Diante do elevado engajamento dos diferentes atores no processo de escuta, um dos principais desafios passou a ser a definição de prioridades para o desenho do plano de formação. Assim, após a análise dos resultados consolidados

da rede de Pequeno Lago, a Secretaria identificou duas dimensões que foram avaliadas como críticas recorrentemente pelos grupos participantes – professores, gestores escolares, estudantes e famílias/responsáveis – e que, portanto, se tornaram prioridades: ensino e aprendizagem e convivência e relações.

O plano de formação foi então estruturado de modo a responder a essas duas frentes de maneira articulada, respeitando as especificidades dos variados papéis dos atores na rede. Para diretores, a formação terá como eixo central “convivência e relações”, com foco em fomento do bom clima escolar, mediação de conflitos, construção de vínculos de confiança e práticas de gestão que promovam pertencimento, corresponsabilidade e cuidado com as equipes e com os estudantes. Para professores e coordenadores pedagógicos, a formação priorizará a dimensão ensino e aprendizagem, valorizando estratégias pedagógicas que considerem o clima escolar como condição para aprender e articulem práticas didáticas, escuta ativa, engajamento estudantil e organização do trabalho pedagógico a ambientes mais seguros, acolhedores e potentes para a aprendizagem.



SAIBA MAIS

O Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017) é um documento de referência que apoia redes de ensino e escolas na realização de processos sistemáticos de escuta da comunidade escolar. A publicação destaca que o princípio central da avaliação é que ela deve ser participativa, formativa e contextualizada. Por isso, recomenda que os instrumentos não sejam aplicados de maneira padronizada e rígida, mas adaptados às realidades locais. No caso de Pequeno Lago, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um questionário simplificado e adaptado ao contexto específico da rede com base no instrumento ali apresentado. O Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar está disponível no link https://mod.lk/qr_c5_05 e no código QR à direita, e a versão adaptada do questionário desenvolvido pela Secretaria de Educação para a rede de Pequeno Lago, no link https://mod.lk/qr_c5_06 e no código QR à esquerda.

Clima escolar como eixo formativo da rede

Com base nas fragilidades observadas no diagnóstico realizado na rede de Pequeno Lago, como conflitos recorrentes, desgaste emocional das equipes, vínculos instáveis e sinais de desmotivação entre estudantes e profissionais, ficou evidente a necessidade de colocar o clima escolar como um eixo central da política formativa. Para isso, era preciso reconhecer, perante toda a comunidade, que os avanços nos processos de ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados à existência de relações pautadas por confiança, pertencimento e segurança emocional.

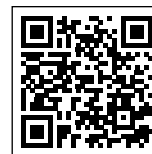
Definido o foco no clima escolar, iniciou-se o processo de construção do plano de formação. A seguir, explicitam-se os movimentos institucionais necessários para orientar o planejamento, a implementação e o acompanhamento das ações formativas, articulando gestão escolar, ensino e aprendizagem e convivência e relações. O conjunto deles consolida uma política de formação continuada ancorada na realidade da rede, na intencionalidade pedagógica e na melhoria das práticas e das relações no cotidiano das unidades educacionais.

Reconhecer-se na tarefa de cuidar da dimensão formativa

O diagnóstico realizado em Pequeno Lago evidenciou a necessidade de a Secretaria de Educação ampliar e qualificar seu papel no campo formativo, integrando de modo intencional a formação continuada às práticas de gestão da rede. O âmbito técnico-administrativo mantém sua relevância, que passa a ser articulada a uma atuação formativa, pedagógica e relacional, indispensável para enfrentar os problemas identificados no clima escolar e nos processos de ensino e aprendizagem.

BAIXE E UTILIZE

Elaboramos um modelo de plano de formação continuada com o objetivo de orientar e apoiar as equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação na construção de seus planos. O documento organiza os principais elementos a considerar no planejamento formativo da rede, garantindo alinhamento às prioridades identificadas no diagnóstico, às diretrizes institucionais e às especificidades dos diferentes contextos escolares. Disponível no [link](https://mod.lk/qr_c5_07) https://mod.lk/qr_c5_07 e no código QR.



Como vimos, essa responsabilidade da Secretaria de Educação está presente nos marcos legais, e o caso de Pequeno Lago mostra como transformar a letra em realidade: trata-se menos de um deslocamento e mais de um redirecionamento das responsabilidades da Secretaria, que passa a atuar intencionalmente para integrar a formação como parte constitutiva da gestão educacional. Esse movimento pode exigir reorganização interna, revisão de tarefas e novas formas de articular o trabalho técnico, pedagógico e administrativo. Em outras palavras, pressupõe reconhecer a formação continuada como dimensão intrínseca da função da Secretaria, especialmente em um cenário educacional cada vez mais complexo, marcado por profundas mudanças sociais, culturais, ambientais e tecnológicas.

Nesse contexto, o plano de formação prevê a designação, pela Secretaria, de formadores responsáveis por acompanhar os diferentes profissionais da rede, considerando suas funções e responsabilidades específicas. São definidos formadores para gestores escolares, com foco na convivência, nas relações e na gestão do clima escolar, e formadores para coordenadores pedagógicos e professores, com foco nos processos de ensino e aprendizagem, articulados às condições de convivência e ao cotidiano escolar. Essa organização fortalece a intencionalidade formativa da Secretaria, explicita maior coerência entre diagnóstico, formação e acompanhamento e contribui para que a política de formação continuada seja estruturada e sustentável.

Identificar o que já acontece como formação

No processo de construção do plano de formação de Pequeno Lago, a Secretaria mapeou as ações desenvolvidas na rede que já apresentavam potencial formativo, envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Esse levantamento considerou iniciativas que, embora nem sempre nomeadas como formação, dialogam diretamente com os objetivos da formação continuada:

- ▶ palestras;
- ▶ cursos oferecidos pela rede;
- ▶ encontros sobre registros;
- ▶ rodas de estudo;
- ▶ reuniões de planejamento;
- ▶ momentos de análise de indicadores; e
- ▶ trabalhos de campo em escolas.

Essas ações podem ser consideradas formação desde que:

- ▶ tenham intencionalidade pedagógica;
- ▶ estejam inseridas em um plano de formação e acompanhamento da rede e articuladas a um processo formativo mais amplo;
- ▶ sejam planejadas com base em critérios coerentes com a realidade das escolas;
- ▶ dialoguem com o currículo e com as necessidades reais da unidade; e
- ▶ contem com alguma forma de registro e avaliação: frequência, participação, satisfação, efeitos na prática pedagógica, impacto nas aprendizagens e no convívio dos estudantes.

Com base nesse reconhecimento, o plano de formação de Pequeno Lago propôs a qualificação dessas ações, integrando-as a um percurso formativo intencional e articulado. As iniciativas passaram a ser organizadas de acordo com os diferentes públicos da rede e acompanhadas pelos formadores designados pela Secretaria, com definição de objetivos formativos e critérios de planejamento, registro e avaliação. Essa conduta visa reconhecer o percurso formativo da rede, evitar a fragmentação de ações, fortalecer a coerência da política de formação continuada e assegurar que as práticas já existentes contribuam efetivamente para a melhoria da gestão escolar e do trabalho pedagógico.

Diferenciar o que é informativo do que é formativo

No processo de construção do plano de formação e da identificação das ações formativas já existentes e necessárias, a rede de Pequeno Lago reconheceu a existência de sobreposições entre os momentos destinados à formação e aqueles voltados exclusivamente à informação. É importante destacar que reuniões cujo objetivo central é a comunicação de orientações, prazos, fluxos e providências operacionais, embora necessárias para o funcionamento da rede, não são ações formativas, e sim momentos informativos, que também demandam organização própria, pautas e fluxos específicos.

A consolidação de uma cultura formativa na rede pressupõe superar essa ambiguidade e não pode se limitar ao âmbito informativo nem se confundir com ele. Para que uma ação seja reconhecida como formação, é necessário que envolva estudo, reflexão, análise de práticas, leitura qualificada de documentos, elaboração conjunta de decisões e registros, produção de sentidos e construção de referenciais comuns. Esses elementos constituem a base conceitual e metodológica de um plano de formação e foram adotados na rede de Pequeno Lago, favorecendo a construção de uma cultura e de uma postura formativa entre os profissionais da rede.

Reconhecer a formação em sua diversidade de situações

Na rede de Pequeno Lago, a construção do plano de formação partiu do diagnóstico e, com o diálogo, foi possível determinar quais eram as formações necessárias para melhorar as práticas pedagógicas e de gestão, de modo a avançar nos indicadores de aprendizagem. Essas formações foram então desenhadas com diferentes tempos e diversidade de situações. Assim, a formação passou a ser compreendida como um processo situado e contínuo, que parte do percurso formativo da rede e incide diretamente sobre o cotidiano escolar, respondendo às necessidades concretas vividas pelos profissionais nas escolas.

Uma vez cumprido esse desenho de processo – diagnóstico, diálogo, formação, continuidade –, as ações formativas não se apresentam como eventos isolados, mas como práticas articuladas que produzem aprendizagem institucional, fortalecem vínculos entre os profissionais da rede e constroem referenciais comuns e colaborativos para a ação educativa. São elas:

Acompanhamento das escolas como prática formativa

Em Pequeno Lago, o acompanhamento das escolas consolidou-se como um dos pilares centrais da formação continuada e, conforme mencionado, não pode ser confundido com visitas administrativas ou com ações voltadas exclusivamente à resolução de emergências. Essa prática foi estruturada por meio de um calendário mensal pactuado com os gestores escolares, assegurando que o trabalho fosse compreendido como parceria e corresponsabilidade, não como vigilância.

Assumindo caráter formativo, o acompanhamento passou a envolver a observação das práticas pedagógicas, o apoio ao planejamento didático, a análise das produções dos estudantes, a discussão de indicadores de aprendizagem e frequência, e o monitoramento do desenvolvimento dos planos de ação das unidades. Especial atenção foi dedicada às iniciativas voltadas à melhoria do clima escolar, da convivência e da aprendizagem de todos e de cada um.

As visitas formativas em Pequeno Lago passaram a incluir observação do cotidiano da escola com roteiro e foco predefinidos, devolutivas qualificadas e momentos de estudo, articulando o trabalho pedagógico ao currículo e às necessidades reais das turmas, de acordo com as prioridades da rede. Isso contribuiu para o fortalecimento das equipes escolares, para a articulação do trabalho da Secretaria às demandas das unidades e para a ampliação da coerência pedagógica da rede, abordando desafios cotidianos com ações concretas, como apresentado no capítulo 1.

Elaboração e revisão de documentos orientadores

Outro eixo relevante da mudança ocorrida na formação em Pequeno Lago foi a elaboração e a revisão de documentos orientadores da rede, agora compreendidos não apenas como instrumentos normativos, mas como dispositivos que sistematizam a reflexão e a concepção de formação da rede, organizando os tempos, os espaços e as relações escolares. No contexto desse município, cuja prioridade era a construção de um clima escolar positivo para a aprendizagem, os gestores escolares, com apoio da equipe de formadores da Secretaria, elaboraram um documento orientador sobre protagonismo e participação dos estudantes.

Nesse movimento, ganharam destaque iniciativas voltadas à criação e ao fortalecimento de espaços coletivos de escuta e participação estudantil, como grêmios, assembleias e saraus. A discussão sobre esses dispositivos de participação e seu impacto na convivência foi articulada ao percurso formativo, contribuindo para que o protagonismo dos alunos deixasse de ser entendido como ação eventual e passasse a integrar o projeto pedagógico das escolas e da própria rede.

Planejamento de projetos e propostas pedagógicas

O planejamento de projetos e propostas pedagógicas constituiu outra das dimensões de formação na rede de Pequeno Lago, com o envolvimento de professores e gestores escolares em processos coletivos de estudo, análise e tomada de decisão sobre o trabalho. Esses momentos foram compreendidos como espaços formativos nos quais se articulam reflexão sobre o currículo, análise das aprendizagens dos estudantes, definição de estratégias didáticas e organização dos tempos e dos agrupamentos, intensificando a coerência das práticas pedagógicas e a atuação integrada das equipes escolares.

No contexto do caso apresentado, essa dimensão se materializou, de modo especial, no planejamento de projetos pedagógicos de leitura, com organização intencional de estudantes. Com base nos desafios identificados no diagnóstico

da rede e do percurso formativo, professores e coordenadores pedagógicos, com o apoio da equipe de formadores da Secretaria, passaram a desenvolver propostas de matemática e leitura simultânea, organizando agrupamentos flexíveis por nível de aprendizagem, interesses e ritmos dos estudantes. Esse trabalho favoreceu intervenções pedagógicas mais qualificadas, ampliou as oportunidades de participação dos alunos e contribuiu para o fortalecimento das aprendizagens em leitura, em articulação com a construção de um clima escolar mais favorável ao engajamento das crianças no próprio percurso escolar.

Para além da construção de um projeto pedagógico para a rede com foco na aprendizagem de leitura e matemática e no clima escolar, a sistematização dos saberes ao longo do processo de implementação do trabalho colaborativo contribuiu para o fortalecimento da cultura formativa, incorporando ao cotidiano as concepções e discussões realizadas.

Fortalecimento da rede intersetorial

As situações enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente aquelas relacionadas à saúde mental, às vulnerabilidades sociais, à frequência irregular, às violências e aos conflitos familiares, evidenciam que muitas das demandas que chegam à escola extrapolam sua capacidade de intervenção e não podem ser tratadas como casos isolados.

A rede intersetorial é parte da formação porque amplia a compreensão dos profissionais da Educação sobre as realidades sociais, emocionais e territoriais que atravessam o cotidiano escolar, apurando sua capacidade de leitura das situações vividas por estudantes e famílias. Ao promover ações articuladas com outras políticas públicas, a formação consolida práticas pedagógicas mais responsáveis, compartilhadas e sustentáveis, alinhadas à proteção, ao cuidado e à garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens.

Portanto, é preciso reconhecer a intersetorialidade como condição para a construção de respostas mais consistentes, cuidadosas e sustentáveis. No

contexto da rede de Pequeno Lago, a Secretaria incorporou essa compreensão ao plano de formação, colocando a articulação com áreas como saúde, assistência social, proteção, conselho tutelar, cultura e movimentos sociais como um eixo estruturante da política de cuidado. Esse movimento se materializou na realização de formações conjuntas, na construção de protocolos intersetoriais, na definição de fluxos de atendimento e na articulação permanente com os equipamentos do território.

Dessa forma, as escolas deixaram de assumir sozinhas demandas complexas e passaram a atuar em parceria, fortalecendo o cuidado com estudantes e profissionais, os vínculos com suas comunidades e a capacidade da rede de responder, de maneira multiprofissional, aos desafios identificados, conforme mostra o diagrama a seguir:

TRANSFORMAÇÃO EDUCATIVA: O MODELO DE FORMAÇÃO DE PEQUENO LAGO

Como a Secretaria Municipal de Educação superou o modelo de eventos isolados e reestruturou a formação continuada da rede implantando processos situados no cotidiano e articulando acompanhamento pedagógico, planejamento de projetos e integração intersetorial.

Práticas formativas no cotidiano escolar

Fortalecimento da rede e do clima social

Acompanhamento como parceria

Visitas mensais focadas em corresponsabilidade pedagógica e apoio ao planejamento, substituindo a lógica da vigilância.



Planejamento coletivo de leitura

Organização de agrupamentos flexíveis por nível de aprendizagem para qualificar a intervenção pedagógica.



Documentos orientadores vivos

Elaboração de diretrizes sobre protagonismo estudantil, traduzidas em práticas de escuta e participação de crianças, adolescentes e jovens.



Articulação intersetorial

Integração com saúde, assistência social, cultura e esporte, para responder a demandas complexas de estudantes, suas famílias e comunidade.



Foco em clima e protagonismo estudantil

Fortalecimento de grêmios e assembleias para integrar a convivência ética ao projeto pedagógico da rede.

Fonte: elaboração Roda Educativa.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NA REDE E EM REDE

A experiência de Pequeno Lago evidencia que os desafios vividos no cotidiano escolar da rede relacionados à aprendizagem, à convivência, às vulnerabilidades sociais e ao cuidado com estudantes e profissionais exigem pensar a formação continuada como política estruturante da rede, e não como ações pontuais. Ao assumir o clima escolar como eixo central, articular ensino, cuidado e convivência, e reconhecer a intersetorialidade como parte do processo formativo, o caso de Pequeno Lago demonstra que a formação ganha potência quando está conectada ao diagnóstico da rede, ao território e às práticas e necessidades reais das escolas, promovendo corresponsabilidade entre Secretaria da Educação, equipes escolares e demais políticas públicas.

Nesta seção, convidamos você a elaborar um plano de formação continuada que dialogue intencionalmente com a realidade e que apoie a institucionalização da formação em rede. Quais prioridades formativas emergem da escuta atenta das equipes escolares, dos estudantes, dos familiares/responsáveis e das comunidades do território? Como identificar necessidades e definir prioridades com base no que manifestam essas múltiplas vozes e organizar percursos formativos contínuos e contextualizados ao diagnóstico produzido?

Nesse sentido, propõe-se uma formação continuada que articule reflexão teórica e práticas pedagógicas e de gestão do cotidiano escolar e que se desdobre em ações concretas como projetos institucionais e pedagógicos, documentos orientadores, políticas de acompanhamento das escolas e articulação com a rede intersetorial. O objetivo é assegurar o direito de todos e de cada estudante à aprendizagem, ao mesmo tempo que se fortalece a construção de equipes colaborativas, corresponsáveis e comprometidas com o desenvolvimento institucional da rede.

O percurso vivido pelos profissionais da Educação na rede de Pequeno Lago ajuda a compreender algo essencial: desenhar um plano de formação consistente, com mobilização e participação articuladas às escolas e à rede, é apenas uma etapa importante do caminho. Embora se trate de um município fictício com características específicas para os fins deste capítulo, os desafios descritos foram coletados de experiências de redes de diferentes portes e níveis de complexidade.

Em qualquer cenário, portanto, a questão central permanece: como fazer com que um plano de formação deixe de ser iniciativa circunstancial e se consolide como política pública? Como vimos, é necessário implementá-lo com coerência, ou seja, estruturá-lo e sustentá-lo ao longo do tempo e evitar que se converta em resposta fragmentada às urgências do momento, transformando-o em compromisso institucional da rede.

Talvez esta seja uma das principais perguntas que as equipes de Secretaria de Educação se fazem: como garantir que a formação atravesse gestões, reorganizações internas e mudanças de cenário, mantendo intencionalidade e compromisso com as aprendizagens e com o convívio plural e democrático nas escolas?

Institucionalizar a formação não é torná-la rígida. É criar condições estruturais, políticas, culturais e éticas para que ela seja permanente, tenha sentido coletivo, se fortaleça progressivamente e seja revisitada sempre que necessário, como veremos a seguir.

Formação como política permanente (e não como ações pontuais)

O caso analisado evidencia que a formação adquire potência quando está articulada a um diagnóstico consistente, a propósitos formativos explicitados e a acompanhamento sistemático. Contudo, tão importante quanto elaborar o plano é instituí-lo como política permanente, cuja manutenção requer revisão periódica. Isso envolve:

- ▶ analisar os resultados das aprendizagens e do ambiente escolar;
- ▶ considerar evidências produzidas pelo acompanhamento das escolas – tanto aquelas mais objetivas, como indicadores e avaliações, quanto as mais sensíveis, captadas na escuta dos profissionais e na observação do cotidiano;
- ▶ escutar professores, gestores e demais profissionais;
- ▶ ler crítica e reflexivamente as transformações sociais, culturais, ambientais, do mundo e do território;
- ▶ avaliar o que precisa ser aprofundado, ajustado ou reorganizado.

Uma política de formação se consolida quando “aprende” com o próprio percurso. Sem avaliação e revisão, o plano corre o risco de se tornar documento formal, desconectado da realidade viva da rede.

Formação como dimensão estruturante da gestão

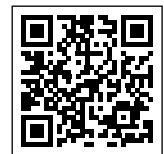
O caso de Pequeno Lago permitiu observar o papel da Secretaria como instância articuladora e formadora e reconhecer que a formação não é atividade secundária, mas dimensão constitutiva da gestão educacional. Quando nos referimos a manutenção e institucionalização, estamos falando, por exemplo, de:

- ▶ repactuar continuamente responsabilidades internas, reconhecendo que os fluxos da Secretaria são dinâmicos e que, diante das urgências cotidianas,

iniciativas formativas podem perder prioridade se não estiverem formalmente incorporadas à organização do trabalho;

- ▶ assegurar tempo institucional para estudo, planejamento e acompanhamento, tarefa desafiadora em rotinas marcadas por demandas emergenciais, mas indispensável para que a formação não seja relegada a segundo plano;
- ▶ prever recursos orçamentários específicos, inscrevendo a política formativa na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), na Lei Orçamentária Anual (LOA) e na aplicação dos recursos vinculados à Educação, inclusive aqueles provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), garantindo que a formação não dependa apenas de sobras orçamentárias ou de oportunidades circunstanciais, como será tratado no capítulo 6;
- ▶ investir na formação da própria equipe da Secretaria, fortalecendo sua consistência conceitual, apropriação crítica dos marcos normativos e coerência com o projeto formativo da rede;
- ▶ investir na formação dos coordenadores pedagógicos das escolas, fortalecendo seu papel de liderança pedagógica na escola e formador de sua equipe escolar;
- ▶ registrar processos, sistematizar aprendizados e produzir memória institucional, de modo que a política formativa não se perca com a rotatividade das equipes.

Também é fundamental definir indicadores de acompanhamento do próprio plano de formação: frequência, participação, mudanças nas práticas, impactos nas aprendizagens, efeitos sobre a convivência escolar, entre outros. Sem monitoramento, torna-se difícil avaliar se o investimento formativo está produzindo transformações reais. Quando a formação deixa de depender da iniciativa isolada de alguns e passa a integrar a organização da gestão, ela se torna prioridade coletiva – não imposição, mas compromisso compartilhado.



CONSULTE TAMBÉM

Para saber mais sobre a formação de coordenadores pedagógicos, acesse o livro *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* no link <https://mod.lk/coordena> e no código QR.

Formação, carreira e valorização: base da institucionalização

A institucionalização da formação está diretamente relacionada à política de valorização profissional, que envolve condições de trabalho, reconhecimento e desenvolvimento na carreira. Articular formação e plano de cargos, carreira e remuneração significa compreender que o desenvolvimento profissional não é responsabilidade exclusiva do indivíduo, e sim compromisso institucional da rede. Isso implica:

- ▶ assegurar tempos de estudo previstos na jornada de trabalho;
- ▶ vincular o desenvolvimento formativo a progressões na carreira;
- ▶ estabelecer critérios transparentes que reconheçam o investimento formativo;
- ▶ garantir condições estruturais e financeiras para sua realização.

Quando a formação está institucionalizada na política de carreira, ela deixa de depender exclusivamente da adesão voluntária e individual e passa a constituir direito, dever e dimensão da ética profissional. Ao mesmo tempo, fortalece o compromisso coletivo com o projeto educativo da rede e contribui para sua continuidade, mesmo diante de mudanças de gestão.

Nesse sentido, valorizar a carreira não é complemento da política formativa; é condição para sua sustentabilidade, para o reconhecimento profissional e para a afirmação da formação como direito institucional.

Sustentar uma cultura formativa na rede e em rede

A experiência de Pequeno Lago evidencia não só a importância de reorganizar o diagnóstico quando necessário e fortalecer a escuta, mas também algo mais profundo: a necessidade de consolidar uma cultura formativa. Isso significa:

- ▶ diferenciar o que é meramente informativo do que é efetivamente formativo;
- ▶ reconhecer ações já existentes como formação quando há intencionalidade pedagógica;
- ▶ integrar reuniões, acompanhamento, avaliação e reflexão às rotinas da rede;
- ▶ fortalecer vínculos entre Secretaria, escolas e territórios;
- ▶ cuidar das condições reais de trabalho e da saúde institucional da rede.

A cultura formativa não nasce de um evento, e sim de práticas sistemáticas que afirmam a aprendizagem como valor coletivo. É por isso que ela aparece aqui: porque institucionalizar a formação é também consolidar um modo de funcionamento da rede que aprende continuamente sobre si mesma.

Se, ao longo deste capítulo, defendemos que a formação é eixo estruturante e estratégico da política educacional, reafirmamos que sua institucionalização depende de articulação e decisão política, organização pedagógica e administrativa, previsão orçamentária, valorização da carreira e compromisso coletivo. Fica, então, uma pergunta final para você: em sua Secretaria, a formação é tratada como um conjunto de ações e eventos a serem realizados ou como um compromisso institucional a ser sustentado pela rede?

Sustentar a cultura formativa exige revisão periódica do plano de formação, articulação com o plano de cargos e carreira, acompanhamento sistemático e coragem para repactuar prioridades quando necessário. Nutrir a rede que cuida e educa implica assumir a formação como compromisso institucional da Secretaria de Educação, porque institucionalizar a formação é afirmar que aprender – como rede – faz parte da própria função pública da Educação, como mostra o diagrama a seguir:



**OUÇA
NA ESCOLA - UM PODCAST
PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

Episódio 26 – O tema aqui é o papel da Secretaria na implantação de uma cultura de formação continuada e de valorização profissional na rede. Acesse no *link* <http://mod.lk/podscola> e no código QR.

DE AÇÃO PONTUAL À POLÍTICA DE ESTADO: COMO INSTITUCIONALIZAR A FORMAÇÃO NA REDE

A institucionalização não é rigidez, mas a criação de condições estruturais para tornar a formação um compromisso institucional permanente, independente de mudanças de gestão.

Gestão como eixo estruturante



Formalização administrativa e orçamentária: inscrever na LDO¹, na LOA² e no Fundeb³ para garantir recursos permanentes.



- 1 Lei de Diretrizes Orçamentárias.
- 2 Lei Orçamentária Anual.
- 3 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.



Garantia de tempo e memória: assegurar tempo de estudo na jornada de trabalho e sistematizar aprendizados para preservar a memória institucional.



Formação como dimensão da gestão: tratar a formação como atividade constitutiva da Secretaria de Educação, e não como tarefa secundária.

Sustentabilidade e valorização profissional



Ciclo de revisão permanente: analisar evidências, ouvir profissionais e ajustar o plano periodicamente com base na realidade.



Articulação com o plano de carreira: vincular o desenvolvimento formativo a progressões e direitos previstos no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

Monitoramento da eficácia (indicadores essenciais)



Frequência e participação: engajamento real dos profissionais da rede.



Mudanças nas práticas: transformação efetiva do cotidiano escolar.



Impacto nas aprendizagens: melhora nos indicadores e resultados dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. de. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC na escola: guia para gestores escolares: orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos*. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic*. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

- licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.
- GOUVEIA, B. B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação de professores e a constituição de cadeias formativas na rede pública de ensino. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 63-78.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus, professor, adeus, professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2013.
- NOGUEIRA FILHO, O. O que está por trás da boa implementação na educação. *Nexo Jornal*, 24 ago. 2025. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/implementacao-de-politicas-publicas-educacao>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. (coord.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/Unicamp, 2017.

ORÇAMENTO COMO ESCOLHA PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

Gestão orçamentária a serviço da aprendizagem 212

ANÁLISE DO CONTEXTO

Mapear desigualdades para direcionar recursos 221

PROPOSTA DE AÇÃO

Um exemplo prático de mapeamento da realidade 227

MANUTENÇÃO DAS AÇÕES

Gestão equitativa: um compromisso permanente 233

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 237

[...] Os profissionais precisam de recursos e formação para participarem ativamente da melhoria educacional. Nosso trabalho transcende números. Somos chamados a compreender o ser humano integralmente e a construir espaços que honrem a potência de cada estudante e território.

Tereza Perez¹

1. Perez, 2026, p. 158.

GESTÃO ORÇAMENTÁRIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

Cara equipe técnica da Secretaria de Educação,

Cada rede de ensino vive sua realidade única – e isso não é apenas uma constatação, mas um ponto de partida importante. Quando observamos de perto, percebemos que fatores organizacionais, geográficos e socioeconômicos moldam o cotidiano das escolas, influenciando a forma como se planeja, se ensina e se gere o que chega ou não às salas de aula. Por isso, ao tratar de gestão de recursos e insumos, não estamos abordando um assunto distante ou puramente administrativo; estamos discutindo a própria escola, a vida das comunidades escolares e as possibilidades concretas de aprendizagem dos estudantes.

Nesse cenário diverso, cada Secretaria de Educação organiza fluxos, define prioridades e decide como aplicar os recursos disponíveis – especialmente aqueles que devem garantir os insumos essenciais para o funcionamento das escolas, uma vez que, sem eles, o processo educativo não acontece da maneira adequada.

Ao pensar em qualidade, temos de considerar condições reais de aprendizagem: salas bem estruturadas, materiais didáticos adequados, espaços acolhedores, práticas pedagógicas fundamentadas e políticas de apoio efetivas. Tudo isso depende de recursos, faz parte da política educacional e precisa estar previsto no planejamento estratégico da Secretaria de Educação.

ENTENDA A DIFERENÇA ENTRE RECURSOS E INSUMOS

No contexto educacional, os recursos são todos os meios de que a rede dispõe para garantir a oferta da Educação: financeiros (como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, o valor anual por aluno – VAAR e recursos próprios), humanos (professores, gestores e equipes de apoio), materiais (equipamentos, mobiliário e materiais didáticos) e estruturais (prédios, salas, laboratórios e quadras).

Os insumos correspondem aos recursos efetivamente aplicados no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aquilo que se transforma em ações concretas para promover desenvolvimento e equidade, abrangendo materiais pedagógicos, infraestrutura básica, alimentação e transporte escolar, formação docente, tecnologias e serviços de apoio ao estudante.

Assim, enquanto os recursos representam o conjunto maior de tudo o que a Educação possui, os insumos são a parte que incide diretamente na aprendizagem, sendo fundamentais para viabilizar políticas, planos de ação e melhoria das condições de permanência e sucesso escolar.

A oferta de insumos é, portanto, um dos pilares que sustentam o ensino e a aprendizagem de qualidade. Sem infraestrutura, alimentação escolar, água, energia, transporte e internet, as condições básicas para a permanência dos estudantes na escola não se materializam. Do mesmo modo, sem livros, tecnologias, jogos, recursos pedagógicos e materiais contextualizados, o ensino perde intencionalidade, diversidade e capacidade de dialogar com as diferentes formas de aprender. Esses elementos são o alicerce das práticas docentes e permitem ao professor acompanhar avanços, planejar intervenções e garantir acesso ao currículo. Em contextos marcados pela desigualdade, o uso de insumos adequados é ainda mais decisivo, porque eles funcionam como um mecanismo de equidade, reduzindo o impacto das barreiras enfrentadas fora da escola. Assim, assegurar que cheguem às unidades é uma medida estruturante para que o direito à aprendizagem aconteça plenamente e de maneira inclusiva, pois amplia oportunidades para todos.

A história recente da Educação pública brasileira evidencia como o tema do financiamento está diretamente ligado à garantia de direitos. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (o novo Fundeb, Lei nº 14.113/2020) o consideram um elemento estruturante da qualidade e da equidade, sendo este último o principal mecanismo de redistribuição de recursos entre estados e municípios, buscando corrigir desigualdades regionais e socioeconômicas.

ENTENDA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Até meados do século 20, a Educação era financiada de maneira descentralizada e irregular e dependia da capacidade econômica de cada estado e município, resultando em grande discrepância de oferta e qualidade. A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer percentuais mínimos de investimento em Educação, mas essa vinculação foi suprimida na Constituição de 1937 e só retomada na de 1946, restabelecendo a obrigatoriedade de destinação de recursos, embora ainda sem mecanismos eficazes de equalização.

Durante a ditadura militar (1964-1985), houve forte desresponsabilização da União nesse quesito, aprofundando a desigualdade entre redes. Nesse período, o financiamento permaneceu fragmentado, dependente das receitas locais e com pouca coordenação federativa. A mudança decisiva ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que consolidou o direito à Educação como dever do Estado, retomou a vinculação de recursos (mínimo de 25% para estados e municípios e 18% para a União) e estabeleceu bases para políticas de redistribuição.

Em 1996 viu-se o marco mais relevante da década: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), política que concentrou recursos vinculados ao Ensino Fundamental e inaugurou a lógica de redistribuição automática por matrícula, garantindo maior equidade entre municípios ricos e pobres. Embora tenha ampliado o acesso a essa etapa do ensino, o Fundef deixou de fora a Educação Infantil e o Ensino Médio, motivando a criação do Fundeb em 2007, que abarcou toda a Educação Básica e reforçou o método de aporte por matrícula e complementação da União.

A Emenda Constitucional nº 108/2020 trouxe uma nova geração de mecanismos: transformou o Fundeb em fundo permanente, aumentou progressivamente a complementação da União e criou modalidades como o valor anual total por aluno (VAAT), que reforça a redistribuição para garantir um valor por aluno mínimo nacional, e o valor anual por aluno (VAAR), que vincula parte da complementação ao cumprimento de critérios de qualidade e gestão, aproximando financiamento e resultados educacionais.* Além disso, o financiamento educacional passou a articular-se com instrumentos de planejamento como o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), integrando metas da Educação às políticas fiscais.

Assim, o contexto histórico mostra um movimento contínuo: de um modelo fragmentado e desigual, baseado na capacidade fiscal de estados e municípios, para um sistema cada vez mais cooperativo, redistributivo e orientado pela equidade, capaz de sustentar a expansão do acesso e de enfrentar os desafios da qualidade e da garantia do direito à aprendizagem.

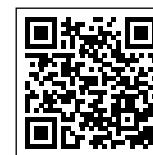
* As nomenclaturas valor anual total por aluno (VAAT) e valor anual por aluno (VAAR) são dadas pela Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm.

É nesse contexto que nasce o VAAR, um avanço significativo da política educacional recente. Diferentemente de mecanismos que consideram apenas o volume de recursos, ele introduz as dimensões da qualidade e da gestão, estimulando as redes a construir práticas mais organizadas, planejadas e orientadas a resultados. Incentiva as Secretarias de Educação a fortalecer sua gestão pedagógica, a administrar melhor seus processos e a elevar os indicadores educacionais – sempre com foco na equidade. Em muitos municípios, especialmente naqueles com menor capacidade arrecadatória, o VAAR representa uma oportunidade concreta de fortalecer a infraestrutura, investir na formação dos profissionais, adquirir materiais pedagógicos e avançar na superação das desigualdades históricas.

É importante reconhecer que a concessão desse recurso está ligada ao cumprimento de critérios e de indicadores nacionais em três dimensões principais, como comentado no capítulo 3. São eles:

- 1. Gestão educacional:** abrange planejamento, fiscalização e transparência no uso de recursos públicos, incluindo o fortalecimento de ferramentas de gestão.
- 2. Gestão pedagógica:** envolve melhoria dos processos de ensino, implementação de políticas de formação docente e promoção da equidade.
- 3. Resultados educacionais:** considera taxas de aprovação, redução de desigualdades de aprendizagem e indicadores de desempenho aferidos por avaliações externas – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ao vincular parte do financiamento à qualidade da gestão educacional e aos resultados de aprendizagem, o VAAR induz as redes de ensino a aprimorar seus processos de planejamento, execução orçamentária e desempenho escolar. Ele fortalece os aspectos institucional e pedagógico, na medida em



SAIBA MAIS

Consulte o documento *Fundeb – Complementação: VAAR – Condições*, do Ministério da Educação (MEC), disponível no link https://mod.lk/qr_c6_01 e no código QR.

que viabiliza recursos adicionais e amplia o investimento das redes em políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, o VAAR contém um desafio inerente: ao estimular boas práticas de gestão e promover incentivos voltados à equidade, tende a beneficiar sobretudo as redes que já são mais bem preparadas para atender aos critérios estabelecidos. Essa característica revela uma tensão própria dos mecanismos de indução por resultados, pois os sistemas mais fragilizados podem encontrar dificuldades para acessar esses recursos adicionais. Sendo assim, para que o VAAR contribua efetivamente para a redução das desigualdades educacionais, é preciso também fortalecer os instrumentos de regime de colaboração entre estados e municípios, ampliando o apoio técnico e institucional às redes menos estruturadas. Esse esforço colaborativo é essencial para reduzir disparidades entre sistemas de ensino.

Para que o Fundeb e o VAAR funcionem plenamente como instrumentos para melhorar a equidade e a qualidade educacional, é fundamental que ambos sejam incorporados aos processos de planejamento estratégico e orçamentário das Secretarias. Planejar torna-se, portanto, elemento-chave para utilizar esses recursos de maneira eficaz. As verbas geram mais impacto quando as Secretarias desenvolvem diretrizes técnicas, transparentes e baseadas em evidências. Isso requer analisar as necessidades específicas de cada escola, alinhar os investimentos aos Planos Municipais de Educação (PMEs) e assegurar que todas as dimensões da gestão educacional estejam contempladas, tendo como foco o desenvolvimento de aprendizagens.

FOCO NA APRENDIZAGEM

Desenvolvimento de competências de gestão



Fonte: elaboração Roda Educativa.

No contexto dos investimentos públicos, a Lei Orçamentária Anual (LOA) desempenha um papel complementar e estratégico, pois materializa, a cada exercício financeiro, as prioridades definidas no planejamento estatal, prevendo receitas e fixando despesas em consonância com o Plano Plurianual (PPA) e com a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Desse modo, a LOA não se limita a refletir o plano de uma gestão federal específica, mas integra um sistema de planejamento público que busca assegurar continuidade às políticas educacionais ao longo de diferentes governos.

É por meio da LOA que os investimentos em infraestrutura escolar, aquisição de materiais didáticos e tecnológicos, transporte e alimentação escolar, formação de profissionais da Educação e ações de inclusão se concretizam. Esses instrumentos orçamentários permitem transformar diretrizes e compromissos institucionais em ações efetivas para garantir o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A articulação entre PPA, LDO e LOA constitui um mecanismo fundamental para assegurar que as políticas educacionais sejam planejadas e executadas segundo uma perspectiva de compromisso do Estado, orientada pela garantia do direito à Educação e pela continuidade das ações públicas, e não apenas pelas prioridades conjunturais de determinada gestão governamental.

ENTENDA O QUE SÃO O PPA, A LDO E A LOA

Plano Plurianual (PPA)

Define diretrizes, objetivos e metas que o governo pretende alcançar ao longo de quatro anos. Entra em vigência no segundo ano de um mandato e é válido até o fim do primeiro ano do mandato seguinte. O PPA é como um mapa estratégico em que o município, o estado e a União descrevem quais políticas públicas serão priorizadas e quais resultados se espera atingir em cada área, inclusive na Educação. Tem como base legal os artigos 165 e 174 da Constituição Federal e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000).

Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)

É o elo entre o PPA e a LOA. Elaborada e revisada anualmente, define as prioridades do governo para o ano seguinte, orientando a elaboração do orçamento. A LDO estabelece as metas fiscais e os limites de gastos do município; as prioridades para o exercício seguinte (como investimentos em infraestrutura, formação docente e programas pedagógicos, no caso da Educação); as regras de execução orçamentária e critérios de avaliação de resultados; e a articulação entre as áreas financeira e de planejamento, garantindo que o orçamento reflita as metas ambicionadas. Tem como base legal o artigo 165, parágrafo 2º, da Constituição Federal e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000).

Lei Orçamentária Anual (LOA)

Autoriza os investimentos para que as metas e prioridades do PPA e da LDO sejam executadas. Define quanto se aplicará nas diversas áreas; de onde virá o dinheiro e em que será gasto – no caso da Educação, se terá origem em receitas próprias, transferências, Fundeb, VAAR e se será aplicado em salários, manutenção, construção de escolas, formação docente, materiais pedagógicos etc. A LOA detalha o aporte necessário para garantir o funcionamento das escolas e a aprendizagem dos estudantes, sendo fundamental para a implementação de políticas educacionais. Tem como base legal o artigo 165, parágrafo 5º, da Constituição Federal e a Lei nº 4.320/1964.

A participação ativa das Secretarias na elaboração do PPA, da LDO e da LOA é indispensável para assegurar que os investimentos na Educação sejam concretizados de maneira coerente e contínua, visando produzir impactos reais na comunidade escolar. A articulação entre essas ferramentas de planejamento e o trabalho das equipes educacionais é decisiva porque o orçamento não é apenas um documento financeiro, mas um mecanismo de garantia de direitos.

Quando a equipe da Secretaria participa do ciclo orçamentário do município e de seu planejamento, ela assegura que os recursos se transformem em insumos essenciais para a aprendizagem, como infraestrutura adequada, formação continuada, materiais pedagógicos, acompanhamento da gestão escolar e políticas de apoio aos estudantes. Seu envolvimento na elaboração do PPA, da LDO e da LOA amplia a capacidade do município de planejar políticas de longo prazo, reduzir desigualdades, elevar a qualidade do ensino e criar condições concretas para que cada criança, adolescente e jovem aprenda, permaneça na escola e se desenvolva plenamente.

A boa gestão do Fundeb, do VAAR e dos recursos previstos na LOA depende da articulação entre as dimensões financeira, administrativa e pedagógica e deve estar amparada por diagnóstico situacional preciso, monitoramento constante e participação social efetiva, em especial por meio dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS/Fundeb).

Investir bem possibilita a adoção de práticas de ensino mais eficazes, por isso cada decisão orçamentária tem influência direta sobre o que acontece na sala de aula – desde a formação dos profissionais até a qualidade dos materiais, dos ambientes escolares e das oportunidades educacionais oferecidas.

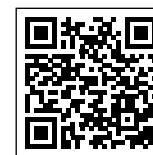
Entretanto, em muitos municípios brasileiros as Secretarias não exercem plenamente a função de ordenadoras de despesas, permanecendo dependentes de decisões centralizadas em outras áreas da administração municipal. Essa configuração institucional pode criar um distanciamento entre as necessidades pedagógicas identificadas pelas redes e as decisões sobre a aplicação dos recursos, dificultando o alinhamento entre o que é planejado e o que é executado em relação ao orçamento.

Quando as verbas públicas são utilizadas com intencionalidade pedagógica, diálogo com as comunidades e compromisso com a equidade – e quando as equipes educacionais participam de fato das decisões sobre sua aplicação –, elas se convertem em insumos que incentivam a aprendizagem, ampliam direitos e promovem trajetórias escolares mais justas.

MAPEAR DESIGUALDADES PARA DIRECIONAR RECURSOS

É fundamental considerar, na alocação de recursos, a perspectiva da equidade, o que significa reconhecer que as escolas não partem do mesmo ponto nem enfrentam as mesmas condições de funcionamento. Com frequência, observa-se a preocupação em garantir insumos iguais para todas as unidades; no entanto, elas estão inseridas em territórios distintos e apresentam necessidades que podem ser muito diferentes. Há aquelas que contam com equipes mais estáveis, infraestrutura adequada e comunidades com maior acesso a oportunidades sociais e culturais, enquanto outras se situam em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, dificuldades de acesso, isolamento territorial e carência de serviços públicos.

Nesse sentido, promover equidade na distribuição de verbas não significa tratar todas as escolas de maneira idêntica, mas reconhecer suas diferenças e direcionar recursos, insumos e apoios de modo diversificado, de acordo com as necessidades de cada território. Assim, a equidade deixa de ser apenas um princípio orientador e torna-se uma estratégia de



SAIBA MAIS

A desigualdade na distribuição de recursos também se expressa de maneira significativa entre municípios e estados, como evidencia o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb), gerido pela Roda Educativa, que reúne dimensões relacionadas a aprendizagem e insumos, revelando diferenças estruturais na capacidade dos territórios de oferecer maiores ou menores oportunidades de Educação. Nesse sentido, a equidade não é apenas um princípio abstrato – é uma estratégia de gestão que direciona esforços para onde o impacto possa ser mais transformador. Acesse a página sobre o Ioeb no *link* https://mod.lk/qr_c6_02 e no código QR.

gestão pública eficaz, na qual decisões visam ampliar o impacto das políticas educacionais, contribuindo para reduzir desigualdades históricas.

Sabemos que as diferenças entre as escolas são visíveis: algumas têm salas de aula adequadas, internet estável, bibliotecas com acervos bem geridos, laboratórios equipados e quadras em bom estado de conservação; outras carecem de professores, funcionários, materiais pedagógicos essenciais ou funcionam em prédios improvisados. Há, ainda, unidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo e da área urbana ou rural de difícil acesso ou em zonas de conflito armado, onde o simples ato de garantir o funcionamento diário é um desafio. Essas condições afetam diretamente o ensino e a aprendizagem, o que exige das equipes técnicas das Secretarias o esforço de observar e acompanhar as escolas e seus desafios e de refletir quanto a apoio, recursos e insumos que precisam ser garantidos, considerando a articulação com outras áreas (assistência social, saúde, segurança, cultura etc.) para possibilitar o direito à Educação.

Quando a Secretaria de Educação reconhece essas diversidades, dá um passo importante na direção de uma gestão mais justa e eficiente com foco na equidade. Isso implica organizar informações, implementar fluxos, fortalecer equipes gestoras das escolas e adotar critérios transparentes para a tomada de decisão. O diagrama a seguir ilustra uma possibilidade de organização para fluxo do trabalho de uma Secretaria que busca garantir a priorização equitativa de insumos e recursos.

O mapeamento da rede

Conhecer a situação das redes vai além de realizar levantamentos numéricos; requer compreender as singularidades do território de cada escola, o perfil de seu corpo discente, as condições das unidades (infraestrutura, organização do trabalho escolar, recursos pedagógicos e humanos) e os desafios sociais que se manifestam no cotidiano educacional. Não basta saber que algumas delas têm mais dificuldades; é preciso identificar os problemas, entender por que eles



ocorrem e o que é necessário para que essas escolas alcancem patamares mais próximos das demais.

A equidade, portanto, não é sinônimo de privilégio, mas de justiça na ação pública. Promovê-la não significa distribuir mais recursos para alguns, e sim oferecer aquilo que cada contexto efetivamente necessita para garantir o direito à aprendizagem. Trata-se de qualificar a ação educativa e a alocação de recursos em função das demandas reais, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham condições efetivas de aprender e se desenvolver.

No campo das políticas educacionais, é importante distinguir igualdade de equidade. A primeira refere-se à distribuição uniforme de recursos e oportunidades, enquanto a segunda pressupõe reconhecer que estudantes, escolas e territórios podem partir de condições distintas. Assim, é preciso ajustar políticas, recursos e estratégias a necessidades específicas, já que entender as especificidades dos territórios permite à Secretaria definir prioridades com base em dados, informações e escuta, e não em percepções subjetivas ou pressões políticas.

- ▶ Perguntas para reflexão:
 - ▶ Considerando que o desafio é transformar esse princípio em prática cotidiana, como decidir, de maneira justa e transparente, quais escolas devem receber apoio diferenciado?
 - ▶ Quais critérios utilizar para que recebam apoio diferenciado, a fim de equilibrar o investimento entre escolas urbanas e rurais ou entre regiões centrais e periféricas?

Essas indagações ajudam a rede a organizar e distribuir seus recursos e abrem espaço para decisões fundamentadas. Essa leitura contextual torna possível planejar de modo eficiente – reduzindo desperdícios e otimizando o uso dos recursos – e eficaz – visando assegurar que as ações implementadas alcancem metas e objetivos educacionais.

Diagnóstico situacional: caminhos para compreender a diversidade

O diagnóstico da realidade faz com que a gestão pública atue com base em dados, evitando decisões desconectadas da realidade escolar. A abordagem integrada permite identificar padrões e construir leituras consistentes que possibilitam definir prioridades de investimento. Escolas que acumulam desvantagens

em várias dimensões precisam de uma resposta diferenciada, ainda mais planejada e contínua, que envolva não apenas recursos financeiros, mas também apoio técnico, formação e acompanhamento.

O diagnóstico situacional deve reunir dados quantitativos e qualitativos que revelem as condições da rede e subsidiem o desenho de ações voltadas à organização dos espaços escolares e à aquisição de insumos. Mais do que levantar números, trata-se de compreender as desigualdades, identificando quais unidades apresentam maiores vulnerabilidades estruturais, pedagógicas e/ou sociais.

- ▶ Pergunta para reflexão:
 - ▶ Quais dados sua Secretaria utiliza para identificar escolas que precisam de apoio e investimento diferenciados?

Diagnosticar para agir com precisão

Para compreender a realidade por trás dos números, é fundamental criar um diagnóstico que revele as desigualdades territoriais e internas à rede. Esse mapeamento pode ser feito com base em indicadores primários da localidade – como resultados das avaliações, frequência escolar, quantidade de estudantes que recebem o Bolsa Família etc. – e secundários – como o Censo Escolar e o Ideb –, complementados por visitas de acompanhamento e escuta às escolas.



CONSULTE TAMBÉM

Para saber mais sobre como os processos de gestão devem ser orientados de modo a contribuir para a aprendizagem dos alunos considerando a finalidade educativa dos diferentes processos, conheça duas publicações da Fundação Santillana: *Educação municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*, disponível no link https://mod.lk/qr_c6_03 e no código QR acima, e *Educação em movimento 4 – Financiamento da Educação pública brasileira: dilemas e perspectivas*, disponível no link https://mod.lk/qr_c6_04 e no código QR à esquerda.



ENTENDA COMO IDENTIFICAR ESCOLAS QUE DEMANDAM MAIS APOIO

Dificuldade de acesso, presença de estudantes em situação de vulnerabilidade social, baixos índices de desempenho, infraestrutura precária e rotatividade elevada de profissionais são dimensões que podem compor um índice municipal de vulnerabilidade educacional que sirva de referência para a tomada de decisões de investimento de recursos pela Secretaria de Educação.

BASE PARA DIAGNÓSTICO DE REQUISITOS TÉCNICOS PARA PRIORIZAÇÃO EQUITATIVA DE RECURSOS

1. Objetivo: apresentar uma base técnica para orientar o diagnóstico das escolas e subsidiar a priorização equitativa de recursos no âmbito das redes municipais de ensino.

2. Princípios orientadores: considerar as decisões de alocação de recursos a fim de reduzir as desigualdades e melhorar a aprendizagem de todos.

2.1 Construir o diagnóstico com base em dados quantitativos e qualitativos, com participação das equipes escolares e dos diferentes departamentos da Secretaria.

2.2 Definir critérios claros, objetivos e transparentes para a priorização equitativa dos recursos e investimentos na rede.

2.3 Obedecer ao processo, que deve ser contínuo e ter revisões periódicas de acordo com os impactos identificados ou não.

3. Dimensões e requisitos de análise

3.1 Dimensão socioeconômica: avaliar o contexto social e econômico das famílias e da comunidade escolar. Indicadores sugeridos: percentual de estudantes beneficiários de programas de transferência de renda; taxa de vulnerabilidade social no território; taxa de desemprego e renda média da comunidade; distância média entre residência e escola.

3.2 Dimensão de infraestrutura e acessibilidade: analisar as condições físicas e de funcionamento da escola. Indicadores sugeridos: condições do prédio escolar; disponibilidade de recursos básicos (água, energia, internet, saneamento); adequação de espaços pedagógicos; transporte escolar; e acessibilidade para estudantes com deficiência.

3.3 Dimensão pedagógica: levar em conta aspectos relacionados a ensino, aprendizagem e apoio pedagógico. Indicadores sugeridos: taxas de proficiência; indicadores de fluxo e trajetória escolar dos estudantes; existência de plano de ação pedagógica atualizado; oferta de formação continuada e acompanhamento da coordenação pedagógica para supervisão da formação docente, dos percursos pedagógicos e da tomada de decisões em geral.

3.4 Dimensão de gestão e planejamento: considerar a capacidade de gerir os processos administrativos e pedagógicos. Indicadores sugeridos: existência e efetividade do projeto político-pedagógico (PPP); regularidade de reuniões de equipe e colegiados; uso de dados para o planejamento escolar; implementação dos programas e políticas da Secretaria.

3.5 Dimensão comunitária e de proteção social: verificar o envolvimento da comunidade e as condições de proteção aos estudantes. Indicadores sugeridos: participação das famílias; parcerias com serviços de saúde, assistência social e cultura; casos de vulnerabilidade e evasão; constituição de rede de proteção; nível de violência na comunidade.

4. Uso dos resultados

Os resultados do diagnóstico têm de subsidiar a elaboração de um plano de ação equitativo, que oriente o investimento e o apoio técnico-pedagógico às escolas que apresentem indicadores de maior vulnerabilidade. O plano deve conter metas, indicadores de acompanhamento e mecanismos de revisão anual, garantindo a transparência e a participação social.

UM EXEMPLO PRÁTICO DE MAPEAMENTO DA REALIDADE

Identificar as escolas que apresentam mais dificuldades e, portanto, devem ser priorizadas na alocação de recursos é um dos desafios das equipes da Secretaria de Educação. Nesta seção, apresentaremos o exemplo de um instrumento que combina diferentes dimensões de análise – territorial, socioeconômica, pedagógica, de infraestrutura e de gestão – para propiciar uma visão integrada das condições de cada unidade escolar de uma rede de ensino.

Sugerimos que as equipes das diferentes áreas da Secretaria – pedagógica, de monitoramento de dados, de manutenção, de compras, administrativa e outras – participem de seu preenchimento de modo articulado para reunir os indicadores necessários para tomar decisões sustentadas por dados e, assim, priorizar as escolas com base em critérios equitativos mais justos para a distribuição de recursos.

A seguir, apresenta-se um exemplo ilustrativo de como aplicar o modelo de priorização equitativa em uma escola fictícia.

Como usar a pontuação²

- ▶ Atribui-se a cada dimensão e indicador uma pontuação de 0 a 3, conforme o grau de presença do requisito:
 - ▶ 0 = inexistente
 - ▶ 1 = baixo
 - ▶ 2 = médio
 - ▶ 3 = alto
- ▶ Multiplica-se a pontuação pelo peso sugerido para cada indicador de maior avaliação de vulnerabilidade.
- ▶ Somam-se as pontuações ponderadas para obter a pontuação total de vulnerabilidade da escola.

Como estabelecer o grau de complexidade

A proposta estabelece uma escala de complexidade de 0 a 45, organizada em quatro níveis: inexistente, baixa, média e alta complexidade. A classificação serve para analisar o *status* de cada unidade escolar avaliada.

- ▶ Complexidade inexistente (0-5): ocorrência de fenômenos simples, sem variáveis relevantes, sem necessidade de decisão ou planejamento complexo, risco baixo. Não está na lista de prioridades.
- ▶ Complexidade baixa (6-15): poucas variáveis relevantes, solução previsível, risco baixo. Baixa prioridade.
- ▶ Complexidade média (16-30): múltiplas variáveis interativas, necessidade de

2. Esse modelo de priorização baseia-se na metodologia de índices compostos e análise multicritério recomendada por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Ao integrar indicadores socioeconômicos, pedagógicos, territoriais e de gestão em um índice ponderado, essa abordagem apoia decisões equitativas e orientadas por evidências na distribuição de recursos (OECD, 2012; Unesco, 2021).

análise e tomada de decisão, exigência de planejamento estruturado em várias dimensões, risco moderado. Média prioridade.

- Complexidade alta (31-45): muitas variáveis interdependentes, alto nível de incerteza, necessidade de adaptação criativa e sistêmica, tomada de decisões estratégicas, risco alto. Alta prioridade.

Ao avaliar todas as escolas da rede, a equipe da Secretaria as classifica em faixas de prioridade – inexistente, baixa, média e alta – conforme a soma total e pode utilizar o resultado para orientar a distribuição diferenciada de recursos e apoios.

Como interpretar um exemplo prático

O quadro a seguir mostra o resultado da unidade fictícia Escola Municipal Esperança, localizada em uma zona rural e com indicadores de vulnerabilidade socioeconômica e pedagógica elevados.

Dimensão	Informações relevantes	Peso	Pontuação	Pontuação ponderada	Observação
Territorial	Escola localizada em área rural ou remota	2	3	6	Difícil acesso, transporte precário.
Socioeconômica	Mais de 70% dos alunos no Cadastro Único	3	3	9	Alta vulnerabilidade social.
Pedagógica	Ideb abaixo da média municipal	3	2	6	Resultado abaixo da média, mas avançando na série histórica.
	Encontros de formação continuada na escola uma vez por mês	3	2	6	As pautas das reuniões ainda privilegiam mais aspectos informativos.
Infraestrutura	Ausência de internet e biblioteca	2	3	6	Conectividade muito limitada.
	Alta rotatividade de professores	1	2	2	Muitos professores da unidade são contratados anualmente.
Gestão	PPP atualizado	1	2	2	Sem menção de uso.
Resultado					37 pontos

Com base nessa pontuação, a Escola Municipal Esperança se enquadra na faixa de classificação de alta prioridade, o que indica necessidade de alocação preferencial de recursos financeiros em infraestrutura, formação docente, recursos humanos e apoio pedagógico.

Como planejar com base em prioridades

Com o mapeamento realizado, o planejamento deixa de ser meramente contábil e assume caráter pedagógico, ético e social, comprometido em evitar que desigualdades sociais se convertam em desigualdades educacionais. Planejar com base na equidade também significa analisar criteriosamente os diversos tipos de recursos. Em alguns casos, a necessidade é infraestrutura; em outros, o maior desafio está no apoio pedagógico ou no fortalecimento da equipe gestora. Uma política equitativa integra esses aspectos e promove o diálogo entre as áreas da Secretaria, articulando orçamento, formação, suporte técnico e acompanhamento.

Como vimos, a aquisição de insumos é uma ação pedagógica e estratégica, e não uma providência meramente administrativa, pois é essencial para viabilizar o ensino, fortalecer o trabalho docente e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Observamos no exemplo da Escola Municipal Esperança que, nas dimensões pedagógicas ligadas a resultados e formação, as pontuações atingiram nível mediano, o que requer um acompanhamento pedagógico próximo da unidade pela Secretaria. Por exemplo, é necessário entender profundamente o uso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma política estratégica que assegura a distribuição de livros e outros materiais qualificados com o objetivo de garantir que redes e escolas tenham acesso a esses insumos essenciais ao processo de ensino e aprendizagem.

ENTENDA O PNLD COMO GARANTIA DE DIREITOS

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) assegura a oferta regular de livros didáticos, obras literárias, materiais pedagógicos e recursos digitais, reduzindo desigualdades estruturais entre escolas e redes. Em municípios com restrições orçamentárias, representa muitas vezes a única garantia de que estudantes e professores terão acesso a acervos atualizados e a materiais de apoio ao currículo.

Ao reconhecer o PNLD como política de Estado, as Secretarias de Educação fortalecem sua capacidade de garantir condições mínimas comuns a todas as escolas; reduzir assimetrias entre unidades com maior ou menor capacidade de mobilizar recursos adicionais; e complementar e direcionar a aquisição municipal de insumos para outras necessidades diagnosticadas.

Ações da Secretaria para potencializar o PNLD incluem:

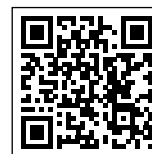
- ▶ acompanhamento da escolha dos materiais: apoiar as escolas no processo de seleção, garantindo coerência com o currículo da rede;
- ▶ organização e logística de distribuição: acompanhar e monitorar a entrega dos materiais considerando localização, transporte, número de turmas e necessidades específicas;
- ▶ integração ao planejamento pedagógico: promover o uso articulado dos materiais do PNLD nas formações, planejamentos e ações de recomposição de aprendizagens;
- ▶ complementação equitativa dos recursos: diagnosticar lacunas deixadas pelo PNLD e priorizar escolas mais vulneráveis nas compras municipais adicionais.

Para o acompanhamento e apoio às unidades antes das escolhas, sugerimos que a equipe técnica dialogue com os gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) sobre a importância de planejarem uma ou mais reuniões formativas com os docentes para analisar, juntos, as propostas dos diferentes materiais de acordo com as necessidades de aprendizagem, o currículo e a proposta pedagógica. É preciso incentivar as escolas a se abastecerem com escolhas fundamentadas que atendam a diversidade de público e cultura local.

Assim, a articulação entre diagnóstico, planejamento e execução orçamentária constitui a base de uma rede de ensino mais justa, equitativa e eficaz, que oferece condições materiais e pedagógicas para que cada estudante desenvolva plenamente seu potencial e exerça sua cidadania.

SAIBA MAIS

Entenda as etapas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no infográfico disponível no *link* <https://mod.lk/pnldextr> e no código QR.



Como implementar estratégias diferenciadas de apoio

Sob a ótica da equidade no âmbito da gestão educacional, implementar estratégias diferenciadas de apoio significa reconhecer que as desigualdades escolares e territoriais não podem ser enfrentadas com ações homogêneas nem com distribuição uniforme de recursos. É preciso assegurar que o investimento público considere as necessidades específicas de cada unidade, direcionando maiores aportes financeiros, recursos humanos e materiais às unidades que atendem populações mais vulneráveis. Uma vez definidas as prioridades, é hora de agir. Entre as estratégias possíveis estão:

- ▶ repasse financeiro adicional;
- ▶ programas de incentivo a professores e gestores;
- ▶ ações intersetoriais, articulando Educação, saúde, assistência social e outras áreas para a constituição de uma rede de proteção aos estudantes;
- ▶ apoio pedagógico contínuo, com formações e acompanhamento próximos;
- ▶ investimentos em conectividade e infraestrutura básica.

GESTÃO EQUITATIVA: UM COMPROMISSO PERMANENTE

A consolidação de uma política de distribuição equitativa de insumos exige que as ações descritas anteriormente deixem de depender de esforços pontuais das Secretarias de Educação e passem a integrar sua rotina e seu fluxo de trabalho. Isso significa transformar procedimentos esporádicos ou individuais em processos estáveis e sistêmicos, criar mecanismos de governança e assegurar condições materiais e normativas que permitam sua continuidade ao longo dos anos, mesmo quando ocorrerem mudanças na gestão municipal, modificando equipes e/ou prioridades políticas.

Para isso, é fundamental que o ciclo composto de diagnóstico, priorização, planejamento e execução seja incorporado de modo permanente às práticas administrativas e pedagógicas da rede. A seguir, apresentam-se os elementos centrais para garantir a regularidade da atuação e para sustentar a institucionalização dessa política.

A primeira condição para manter a regularidade é transformar práticas em processos documentados. Isso inclui:

- ▶ elaboração de instruções normativas, notas técnicas e manuais operacionais;
- ▶ definição precisa de responsabilidades entre setores (pedagógico, administrativo, de manutenção, de compras, de monitoramento dos dados);

- ▶ registro dos critérios de priorização, indicadores utilizados e periodicidade de atualização;
- ▶ consolidação de um fluxo anual de trabalho, com calendário definido para cada etapa.

Quando formalizados, esses procedimentos não ficam sujeitos a interpretações individuais e podem ser replicados de maneira estável a cada ciclo.

Como a equidade pressupõe decisões baseadas em dados, é necessário estabelecer:

- ▶ calendário fixo de levantamento de dados junto às escolas;
- ▶ rotinas de validação interna, como conferências com setores de infraestrutura, pedagogia e estatística;
- ▶ mecanismos de revisão periódica dos critérios, assegurando que permaneçam aderentes ao contexto.

Essas rotinas garantem o rigor das informações e mantêm o processo vivo, conectado à realidade da rede.

A regularidade das ações depende também da capacidade de articulação entre as áreas da Secretaria de Educação. Assim, é recomendável:

- ▶ criar espaços permanentes de diálogo entre setores (pedagógico, de planejamento, de compras, de infraestrutura, de tecnologia, de transporte);
- ▶ adotar um sistema unificado de registro de demandas e acompanhamentos;
- ▶ utilizar reuniões periódicas para revisar prioridades, monitorar entregas e alinhar ajustes operacionais.

Essa integração reduz retrabalhos, dá agilidade ao processo e reforça a coerência entre diagnóstico e execução, abrindo espaço para a formação da equipe. O acompanhamento sistemático das ações é essencial e envolve:

- ▶ elaborar painéis ou relatórios periódicos sobre o status das compras e das entregas às escolas;
- ▶ avaliar os resultados ao final de cada ciclo (incluindo percepção das escolas);
- ▶ identificar gargalos e implementar melhorias específicas.

Esse processo retroalimenta o ciclo anual e fortalece sua continuidade.

Uma política equitativa só se sustenta quando está articulada ao planejamento estratégico e à previsão de recursos. Para isso, é necessário:

- ▶ incluir metas e ações relacionadas à equidade no PPA, na LDO e na LOA;
- ▶ prever anualmente recursos destinados à reposição e à ampliação de insumos com base na priorização das escolas;
- ▶ alinhar cronogramas de compras ao calendário escolar e ao ciclo de planejamento.

Com orçamento garantido, a política deixa de ser contingente e torna-se parte do planejamento regular da administração.

A sustentabilidade também depende da construção de confiança entre gestão central e escolas. Para isso, recomenda-se:

- ▶ criar um comitê permanente de acompanhamento da política, com representantes de diferentes setores;
- ▶ realizar devolutivas periódicas às escolas sobre critérios e decisões;
- ▶ instituir canais de consulta e escuta para ajustar procedimentos e identificar novas necessidades.

Uma governança transparente tende a ampliar a adesão e fortalecer a política ao longo do tempo.

Por fim, nenhuma política se sustenta sem capacidade técnica. Assim, é fundamental garantir:

- ▶ formação contínua das equipas da Secretaria em análise de dados, acompanhamento pedagógico, compras públicas e manutenção escolar;
- ▶ produção de memoriais técnicos, tutoriais e registos de processos, facilitando a transição entre equipas;
- ▶ incentivo à cultura de uso de evidências e de priorização baseada em equidade.

Esse investimento constrói as condições para que a política permaneça viva, mesmo com mudanças de pessoal.

Garantir equidade na distribuição de recursos e insumos exige continuidade, transparência e compromisso institucional. Como vimos neste capítulo, não se trata de uma ação isolada, mas de um processo permanente, que articula políticas, dados, equipas e territórios. Quando a gestão educacional consolida práticas equitativas, ela não apenas melhora a eficiência do uso dos recursos públicos, como também cria condições reais para que todas as escolas avancem, reduzindo desigualdades e fortalecendo a aprendizagem de cada estudante.



OUÇA NA ESCOLA - UM PODCAST PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Episódio 27 - Fechamos a temporada com uma discussão sobre a gestão de recursos e insumos em sua dimensão estratégica. Como o planejamento orçamentário pode estar orientado por diagnósticos reais e pelas necessidades das escolas? Acesse no *link* <http://mod.lk/podscola> e no código QR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

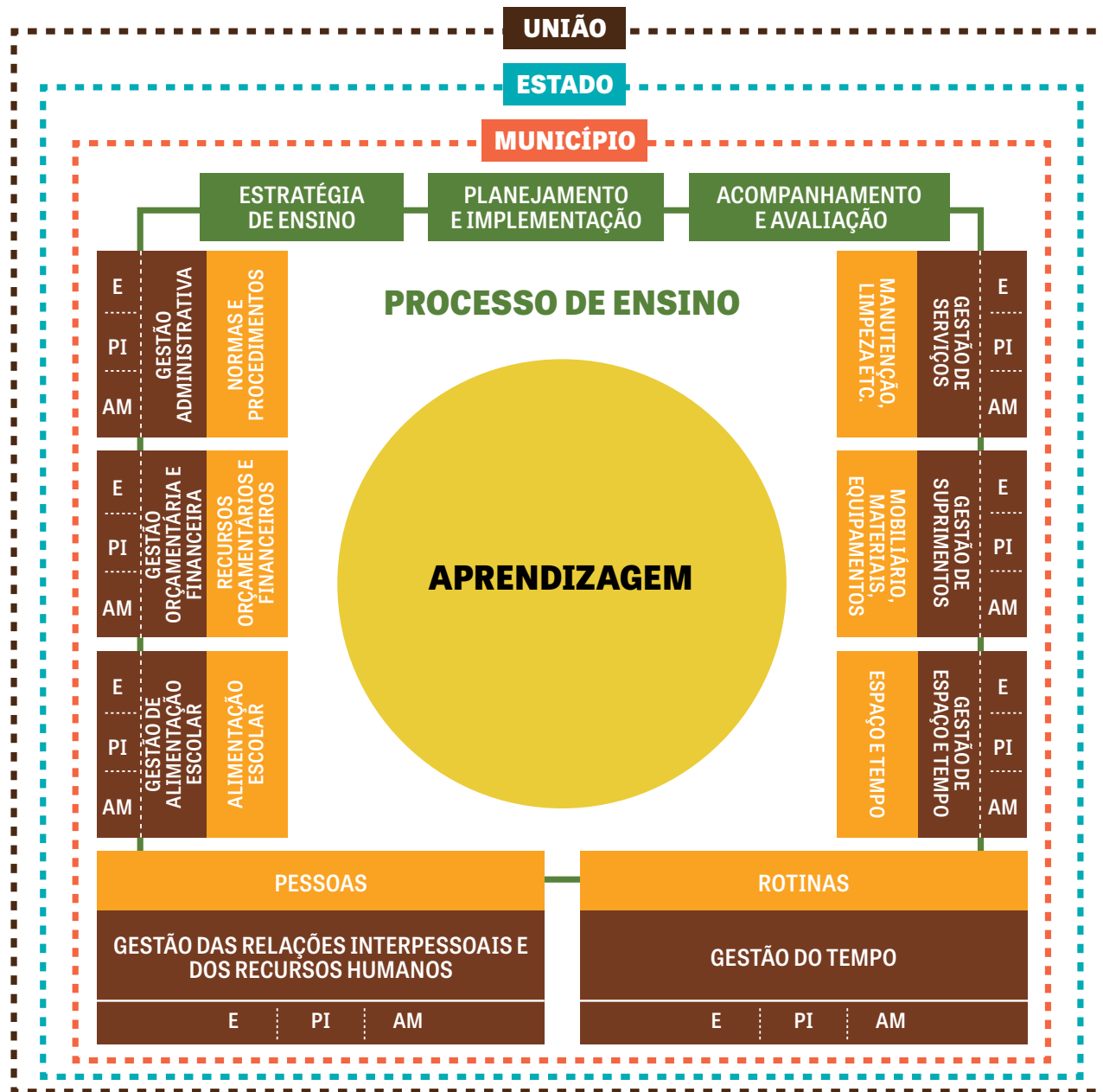
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para estabelecer o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...] e dá outras providências. Brasília, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatórios do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Inep, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 52/2022/ME/MEC/SEB*. Orientações sobre a complementação VAAR e os critérios de elegibilidade. Brasília: MEC, 2022.
- DIAZ, P.; PANICO, R.; PEREZ, T. (org.). *Docência – Ensinar, aprender e transformar agora: como professoras e professores podem atuar para assegurar a seus estudantes uma formação integral*. São Paulo: Moderna, 2024.
- DIAZ, P.; PEREZ, T. (org.). *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*. São Paulo: Moderna, 2023.

- IBGE. *Indicadores Sociais Municipais*. Brasília: IBGE, 2011.
- LIMA, J. F. de (org.). *Educação municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*. São Paulo: Moderna, 2014.
- OECD. *Equity and Quality in Education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing, 2012.
- PANICO, R.; PEREZ, T. (org.). *Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade*. São Paulo: Santillana Educação, 2022.
- PEREZ, T. “Ideb: entre o *ranking* e o compromisso com a Educação”. In: FARIA, E. M.; MAGGI, L. (org.) *Duas décadas de Ideb: resultados e perspectivas*. São Paulo: Fundação Santillana, 2026. p. 158.
- UNESCO. *Education Sector Analysis: methodological guidelines*. Paris: Unesco, 2021.



Este livro foi composto nas fontes Abril Text e Tablet Gothic
e impresso em abril de 2026.

O PROCESSO DE GESTÃO EDUCACIONAL



O diagrama à esquerda evidencia as dimensões da gestão educacional e suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem que acontecem na escola, para oferecer oportunidades de Educação com qualidade e equidade a todos os estudantes.

A fonte de sentido das ações dos educadores é promover a **aprendizagem**, a qual resulta de ações dos estudantes.

Para que os estudantes aprendam, a escola executa o **processo de ensino**, que é a ação da instituição.

O processo de ensino necessita de uma série de **recursos**, como:

- alimentação escolar
- recursos orçamentários e financeiros
- normas e procedimentos
- manutenção, limpeza etc.
- mobiliário, materiais, equipamentos
- espaço e tempo
- pessoas

Cada recurso requer um **processo de gestão** específico:

- gestão de alimentação escolar
- gestão orçamentária e financeira
- gestão administrativa
- gestão de serviços
- gestão de suprimentos
- gestão de espaço e tempo
- gestão das relações interpessoais e dos recursos humanos
- gestão de tempo

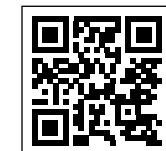
Todos os processos de gestão envolvem:

- estratégias (E)
- planejamento e implementação (PI)
- avaliação e manutenção (AM)

O processo de ensino também requer:

- estratégia de ensino
- planejamento e implementação
- acompanhamento e avaliação

Os determinantes da Educação devem ser compreendidos como uma **ação sistêmica** envolvendo território, estado e União, em que fatores sociais, culturais, ambientais e institucionais se articulam na construção de processos educativos.



Acesse o infográfico “Gestão educacional: cada escola importa na atuação da Secretaria de Educação” em formato de apresentação no *link* <https://mod.lk/01gesor> e no código QR.



Acesse o diagrama “O processo de gestão educacional” em formato de apresentação no *link* <https://mod.lk/02gesor2> e no código QR.

Veja a legenda do diagrama ao lado



Atuar na equipe de uma Secretaria de Educação é assumir um papel vital na gestão pública: ser a ponte entre as políticas públicas, os gestores escolares, os professores e os estudantes, para assegurar o direito fundamental à aprendizagem. Cada diretoria, escolha e planejamento é, em essência, um compromisso ético com o futuro por meio da formação das novas gerações.

Este livro nasce para apoiar os profissionais na complexa tarefa de transformar o sistema educacional em um território de real acolhimento, equidade e inclusão social. Ao adotar uma perspectiva pedagógica viva, a obra convida a refletir sobre a construção de redes de ensino que primem pela excelência, sem nunca perder de vista a diversidade que caracteriza o Brasil.

O aspecto prático é a grande potência do livro, para que o trabalho na Secretaria seja uma força propulsora capaz de criar e nutrir ambientes escolares seguros e relevantes. E a voz de quem faz a Educação no dia a dia ecoa nos episódios exclusivos do *podcast* “Na escola”, que discutem sempre desafios reais.

Gestão – O trabalho das redes de ensino na dimensão pedagógica é um verdadeiro guia para quem acredita que gerir a Educação é um gesto de respeito pelo potencial humano e uma aposta firme na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ivan Aguirra

Diretor de Marketing e Serviços Educacionais da Moderna



**OUÇA NA ESCOLA
UM PODCAST PARA
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO**

no link <http://mod.lk/podscola> e no código QR.



**ACESSE ESTA
EDIÇÃO**

no link <https://mod.lk/li-comp>
e no código QR.

