

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

PAULINA RIBEIRO DA SILVA CHRISTOV

RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DO IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

SÃO PAULO

2018

Paulina Ribeiro da Silva Christov

RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DO IDEB -
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Perez

São Paulo

2018

Ficha Catalográfica

CHRISTOV, Paulina Ribeiro da Silva

Relação entre os resultados do IDEB - Índice de desenvolvimento da educação básica e as políticas públicas educacionais / Paulina Ribeiro da Silva Christov. São Paulo: FLACSO/FPA, 2018.

167 f.:il

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2018.

Paulina Ribeiro da Silva Christov

RELAÇÃO ENTRE OS
RESULTADOS DO IDEB - ÍNDICE
DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA E AS
POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao curso
Maestría Estado, Gobierno y Políticas
Públicas, Faculdade Latino-Americana
de Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Magíster en Estado, Gobierno y
Políticas Públicas.

Aprovada em

Profª. Dra. Maria Aparecida Perez
FLACSO Brasil/FPA

Prof. Dr. Ocimar Munhoz
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Ivan Russeff
Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

Prof. Dr. André Luiz de Figueiredo Lázaro (suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

FLACSO DO BRASIL
À FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO
À MINHA ORIENTADORA
AOS MEUS COLEGAS DE TURMA

EPIGRAFE

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo" (GRAMSCI, 1978)

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi investigar a relação entre as políticas públicas educacionais dos municípios e os resultados aferidos no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. A região escolhida como objeto de estudo foi o município de Franco da Rocha, situado na Região Metropolitana de São Paulo. Foram realizadas pesquisas teóricas sobre as principais políticas educacionais no nível federal implementadas desde o início do período republicano até os dias atuais; sobre as avaliações institucionais; o sistema de avaliação externa – SAEB e as políticas de avaliação e monitoramento do sistema da educação pública brasileira. Também foram realizadas pesquisas de campo com aplicação de questionários à profissionais da educação e às famílias dos alunos da rede pública municipal de ensino do município de Franco da Rocha. O material coletado gerou um estudo de caso focado neste município, com o objetivo de verificar a hipótese inicial, de que políticas públicas municipais para educação, relativas à educação básica influenciam positivamente nos resultados das grandes avaliações e também na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: 1. Políticas Públicas de Avaliação Educacional – 2. Escola Pública - 3. Índice de Desenvolvimento da Educação – 4. Políticas Públicas e Qualidade do Ensino – 5. Desempenho escolar.

ABSTRACT

The main object of this research was to investigate the relation between educational public policies applied by the cities and the grades obtained on IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (The Brazilian Educational Quality Index). Created in 2007 by the INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), this index was formulated to measure the quality of national learning and set goals for improving education. The object of this study was the city of Franco da Rocha, which is located in the Metropolitan Area of São Paulo. Theoretical surveys were carried about the main educational policies implemented at the federal level from the beginning of the republican period to the present day; the institutional evaluations; SAEB – Sistema de Avaliação Externa Brasileira (National Basic Education Assessment System) – and the evaluation and monitoring policies of the Brazilian public education system. Field surveys were also carried out with the application of questionnaires to education professionals and the families of the students from the public school system of Franco da Rocha. The collected material generated a case study focused in this city, with the objective of verifying the initial hypothesis that the city public policies for Basic Education have a positive influence on the results obtained on the great evaluations and also on the improvement of students' learning.

Keywords: 1. Public Policies for Educational Evaluation - 2. Public School - 3. Education Development Index - 4. Public Policies and Quality of Education - 5. Student's Performance

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Comportamento esperado trajetória IDEB transcorrer dos anos.....	68
Figura 2 - Mapa localização do município de Franco da Rocha.....	73
Figura 3 - Densidade Demográfica (Hab/km ²) 1980-2017.....	74
Figura 4 - Taxa geométrica de crescimento anual da população 2010-2017 (Em %) %).....	74
Figura 5 - Grau de urbanização 1980-2017 (Em %) %).....	75
Figura 6 - Índice de envelhecimento 1980-2017 (Em %)	76
Figura 7- População com menos de 15 anos 1980-2017 (Em %).....	76
Figura 8 - População com 60 anos ou mais 1980-2017 (Em %)	77
Figura 9 - Município Franco da Rocha - comparativo populacional <15 e > 60 anos	77
Figura 10 - Município Franco da Rocha População por sexo e situação domiciliar 2013- 2017	78
Figura 11- Município Franco da Rocha Grupos de idade 2013-2017.....	79
Figura 12 - Município Franco da Rocha - Matrícula total, e matrícula de alunos de 18 a 29 anos - EJA ensino médio.....	82
Figura 13 - Franco da Rocha - população em idade escolar 2011-2017.....	84
Figura 14 - Município Franco da Rocha - Despesas municipais em educação por sub funções 2007-2011	85
Figura 15 - Município Franco da Rocha - IPVS - por grupo de vulnerabilidade 2010	86
Figura 16 - Município Franco da Rocha - Escolas anos iniciais ensino fundamental - IDEB.....	87
Figura 17 - Localização das escolas que compõe a amostra da pesquisa.	92

Figura 18 - A - Município Franco da Rocha - Distorção idade /série anos iniciais 2016	111
Figura 19- Município Franco da Rocha - Prédio Secretaria de Educação.....	114
Figura 20 - Município Franco da Rocha - Prédio Secretaria de Educação.....	114
Figura 21- Município Franco da Rocha- Serviços nas escolas.....	115
Figura 22 - Município Franco da Rocha - Dependências das escolas	115
Figura 23 - Município Franco da Rocha - Equipamentos nas escolas	116
Figura 24- Município Franco da Rocha - Tecnologia nas escolasFonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/ QEdu.org.br	116
Figura 25- Município Franco da Rocha - Acessibilidade nas escolasFonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/ QEdu.org.br	116
Figura 26 - Município Franco da Rocha - Alimentação nas escolas.....	117
Figura 27 - Município Franco da Rocha - Taxa de rendimento por etapa escolar	118
Figura 28 - Município Franco da Rocha - Rendimento por ano escolar	119
Figura 29 - Município Franco da Rocha - Desempenho Português 2011/2015	121
Figura 30 - Município Franco da Rocha - Desempenho Matemática 2011/2015	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Município Franco da Rocha - Meta e resultado IDEB	22
Tabela 2 - Ciclos do SAEB.....	44
Tabela 3 - Composição do SAEB.....	49
Tabela 4 - Instrumentos avaliados no Brasil - destaque áreas foco de cada edição avaliação PISA.....	50
Tabela 5 - Avaliação PISA ranking ano 2000.....	52
Tabela 6 - Avaliação PISA ranking ano 2003.....	52
Tabela 7- Avaliação PISA ranking ano 2006.....	52
Tabela 8 - Avaliação PISA ranking ano 2009.....	53
Tabela 9 - Avaliação PISA ranking ano 2012.....	53
Tabela 10 - Avaliação PISA ranking ano 2015.....	54
Tabela 11 - Avaliação PISA ranking 2000-2015 - Posição Brasil.....	54
Tabela 12 - Município Franco da Rocha - Caracterização demográfica.....	73
Tabela 13 - Município Franco da Rocha - População, por sexo e situação do domicílio	78
Tabela 14 - Município Franco da Rocha - População, por grupos de idade.....	79
Tabela 15 - Município Franco da Rocha - Matrículas Ensino Médio	80
Tabela 16 - Município Franco da Rocha - Metas Ensino Médio - indicador A..	80
Tabela 17 - Município Franco da Rocha - Metas Ensino Médio - indicador B..	81
Tabela 18 - Município Franco da Rocha - Metas Ensino Médio - indicador C..	81
Tabela 19 - Município Franco da Rocha - Taxas de abandono da educação básica - níveis de ensino e rede de atendimento	82

Tabela 20 - Município Franco da Rocha - Taxas de reprovação da educação básica - níveis de ensino e rede de atendimento	83
Tabela 21 - Município Franco da Rocha - População em idade escolar e taxa de analfabetismo	83
Tabela 22 - Município Franco da Rocha - Despesa Municipais em educação .	84
Tabela 23 - Índice Paulista de vulnerabilidade social, por grupos de vulnerabilidade	85
Tabela 24- Município Franco da Rocha - Escolas Ensino Fundamental I IDEB86	
Tabela 25- Escolas da rede pública municipal, quantidade de alunos e professores.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Material E Métodos.....	20
Capítulo 1	23
1.1. Educação	23
1.2. Percurso Histórico – Políticas Educacionais no Brasil	25
1.3. Qualidade na Educação.....	30
1.4. Fora dos muros da escola: a questão do financiamento da Educação..	35
Capítulo 2.....	40
2.1 Avaliação Educacional.....	40
2.2. O SAEB Sistema de Avaliação da Educação Brasileira	42
2.3. OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e Avaliação PISA	49
2.4. PDE Plano de Metas Compromisso – Todos pela Educação	55
Capítulo 3	65
3.1. O Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	65
4.1. Estudo de Caso	71
4.2. Caracterização geográfica do município de Franco da Rocha	72
4.3. A Rede Municipal de Educação de Franco da Rocha	86
Considerações Finais	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXO A - Quadro Comparativo FUNDEF/ FUNDEB.....	134
ANEXO B - INSTRUMENTO DE PESQUISA / QUESTIONÁRIO GESTÃO DA REDE DE ENSINO	138
ANEXO C - QUESTIONÁRIO DIRETORES (AS) DE ESCOLA.....	143

ANEXO D - QUESTIONÁRIO COORDENADORES (AS) PEDAGÓGICOS (AS).....	148
ANEXO E - QUESTIONÁRIO PROFESSORES (AS).....	152
ANEXO F - QUESTIONÁRIO FAMÍLIAS	156
ANEXO G - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO PAR Nº 201300105/2013	158
ANEXO H - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO PAR Nº 9617/2013.....	162
ANEXO I - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO - PAC2 10614/2014	166
ANEXO J - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO - PAC208671/2014	166
ANEXO L - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO - PAC208672/2014	167
ANEXO M – TERMO DE ACEITE DA PROPOSTA DA PESQUISA	168

TÍTULO: RELAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DO IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

INTRODUÇÃO

Encontra-se na Grécia antiga as primeiras referências sobre o conceito de política, segundo o qual *“todas as atividades do homem são condicionadas pelo fato dos homens viverem juntos; mas a ação é a única coisa que não pode existir fora da vida em sociedade”*. ARENDT (2007, p.31), entendendo-se aqui ação como a atividade exercida pelos homens sem a mediação de coisas ou matéria, ação como prerrogativa exclusiva do homem, ação que depende inteiramente da presença de outros (ARENDT, 2007).

Em síntese, a política para Arendt diz respeito aquele espaço onde é possível o encontro dos homens num sentido de “estar junto para compartilhar o mundo”, a política só se dá no espaço público, compreendido como espaço do discurso (lexis) e da ação (práxis). O espaço público é visto como o espaço da política, no qual os homens livres das necessidades da vida podem encontrar os pares politicamente organizados, representada, em oposição ao espaço privado.

O espaço público é o espaço de uma realidade compartilhada, na qual cada homem pode inserir-se por palavras e ações, é um espaço político por excelência porque a experiência política nunca ocorre no isolamento, mas depende da convivência do encontro de seres humanos diferentes. (ARENDT, 2007).

O conceito de esfera pública foi se modificando com o passar do tempo com os processos históricos. O que era entendido como esfera privada em tempos da polis foi se mesclando com a então esfera pública. Atualmente o termo público expressa dois fenômenos, que embora estejam relacionados são diferentes: um se refere ao que *“pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível”*; o outro se refere ao que é validado, transformado, desindividualizado, para se adequar a aparição pública, ou assumir como que

uma realidade por meio dos discursos de outros que observam, “..a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos...”(ARENDR, 2007, p.50-60).

Há diferentes tipos de políticas públicas, entre os quais três se destacam: a) redistributivas – apresentam o claro objetivo de redistribuir a renda, não afetando os volumes finais de arrecadação, mas redistribuindo os valores; b) distributivas – cujo objetivo é atender demandas de grupos específicos, muitas vezes apontadas como clientelistas; e c) as regulatórias – objetivam regular determinados setores, com normas expressas à dinâmica dos serviços públicos. (AZEVEDO, 2003)

Os trabalhos de análise de políticas públicas constituem um campo de estudos, este campo trabalha com conceitos próprios da área. Tem sido adotado na ciência política o emprego de três conceitos que se referem à três dimensões: ‘polity’ que se refere às instituições políticas, ‘politics’ que se refere aos processos políticos, e ‘policy’ para os conteúdos da política. (FREY, 2000)

Estes conceitos são colhidos de acordo com Souza (2006), a partir do surgimento da análise, na Europa, do desdobramento das teorias explicativas do papel do Estado, o governo como produtor de políticas públicas. Considerando como os fundadores da área de políticas públicas:

“Laswell, ao introduzir a expressão policy analysis como forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com as ações dos governos; Simon, que introduz a expressão polycy makers, conceito de racionalidade limitada dos decisores políticos; Lindblom propôs outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas como relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório; e Easton, que define política pública como um sistema, relação entre formulação, resultados e o ambiente”. (SOUZA, 2006, p.23-24).

Para o presente trabalho interessa focar a dimensão processual: policy, que está relacionada aos conteúdos concretos dos programas políticos.

Frey desdobra este entendimento dos três conceitos de política relacionando-os com a abordagem investigativa na ciência política: o primeiro é o questionamento clássico sobre o sistema político (polity); o segundo é sobre o sistema político, se este é verdadeiro ou não, se é o mais adequado, se é o melhor governo para o povo (politics); e, finalmente o terceiro sobre as

investigações sobre os resultados produzidos por um sistema político (policys). (FREY, 2000, p. 214).

Esta pesquisa propõe focar investigações sobre os resultados produzidos por um sistema político (policys), especificamente sobre as políticas públicas para a educação.

As políticas públicas para a educação mobilizam, não só os trabalhadores envolvidos na área, como toda a sociedade. É importante destacar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes são produtos de uma confluência de fatores diversos, que se complementam, interpenetram e ganham a face de um tecido social impregnado pelo preconceito e exclusão, fortalecendo as desigualdades sociais, e as dificuldades de aprendizagem que não se resolvem durante os anos da educação básica e se transferem para o ensino superior, ou mesmo motivam a evasão do sistema escolar.

A qualidade da educação é discutida amplamente pela sociedade brasileira. Qualificar este debate é uma contribuição para a sociedade, verificar as relações entre as diferentes políticas existentes no setor é importante, assim como divulgar os resultados buscando aprofundar o entendimento das camadas da população atingidas por essas políticas.

Em minha trajetória profissional, como educadora, participei da aplicação de provas do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, nos anos de 2003 a 2005, e posteriormente em pesquisa de campo de “estudos de caso” referentes aos resultados das provas aplicadas durante determinado período de tempo, que mais tarde foram utilizados como base para uma série de publicações chamada – “Estudos em avaliação educacional”, pela Fundação Carlos Chagas. Acompanhar o processo das grandes avaliações de forma tão próxima, marcou minhas impressões sobre a educação escolarizada, os sistemas de ensino, as práticas nas escolas, a compreensão de que a escola, enquanto espaço submetido às regras e a serviço da sociedade mercadológica, se insere em uma “*relação de submissão e reprodução*” (NOSELLA, 2010, p.45).

Com a aproximação a outros grupos de trabalho, na escola e na atuação política, fui formando uma posição crítica mais qualificada, com base no conhecimento do processo histórico nacional, e na relação entre as pressões do

contexto político nacional e internacional, o entendimento do jogo presente nos interesses mercadológicos sociais, busquei formas de resistência coletiva, na atuação pessoal e profissional.

Consciente de que não basta conhecer, criticar, resistir, mas que é necessário identificar e criar os meios para convívio com as medidas que estão postas nas redes de ensino e nas escolas, sobre as grandes avaliações, e as possibilidades de qualificar a oferta da prática educativa, e ao mesmo tempo, promover o debate reflexivo, entre todos envolvidos: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, famílias, estudantes.

Entendendo que a avaliação é uma ferramenta de acompanhamento e formação, quando utilizada no âmbito interno da escola, esta ferramenta deveria estar à serviço da equipe pedagógica, e em movimento formativo embasar as práticas cotidianas. Porém trabalhando junto às escolas o que percebi foi um recorrente comportamento de buscar fora dos muros da escola as soluções para o embasamento da prática interna: formação com especialistas, treinamentos diferenciados, modismos pedagógicos etc.

É importante olhar para fora dos muros da escola, não como um lugar de onde possa surgir uma solução pronta, mas com o sentido de entender como as decisões são tomadas, e as motivações políticas sobre as práticas direcionadas para as escolas. Na verdade, identificar a origem dos problemas e das soluções, que são as tomadas de decisão da agenda pública e posteriormente na elaboração das políticas públicas educacionais, e ainda anteriormente no amplo projeto político adotado pelo país.

Não se trata de entender que todas as políticas educacionais sejam equivocadas, mas é importante a promoção do entendimento destas políticas, uma crítica sobre os pontos negativos e positivos, e também a clareza sobre a que interesses servem determinadas políticas.

Explicar o sucesso e o fracasso da escola é sempre encarar a complexidade presente nos contextos escolares, onde o foco do ensino aprendizagem é matizado pelas influências das relações externas e internas a este meio.

As escolas não são organismos isolados, estão em relação direta com as redes de ensino, com a comunidade onde atuam, e com a comunidade interna, sendo assim o conjunto de elementos atuantes na escola fazem dela um organismo vivo e dinâmico. (LÜCK, 2000)

A cada resultado divulgado sobre as avaliações externas da aprendizagem em larga escala, identificam-se, na mídia e em artigos acadêmicos, sugestões para o enfrentamento do quadro de baixo desempenho dos estudantes frente a estes exames.

Considerando que o IDEB é um índice nacional, a proposta do presente trabalho é verificar se é possível estabelecer relação entre as políticas públicas educacionais, em nível municipal, e o resultado do IDEB aferido pelos municípios da Região Metropolitana de São Paulo no ano de 2015 – último resultado divulgado pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>)

Identificar a existência da relação entre políticas públicas municipais para educação, relativas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os resultados aferidos por esses municípios, na Região Metropolitana de São Paulo, revelados pelo índice IDEB.

Para responder à questão proposta, a pesquisa se propõe a trabalhar dois objetivos específicos:

1. Verificar a relação entre as políticas públicas para educação nos âmbitos federal e estadual, com a elaboração de políticas públicas para educação nos municípios da RMSP, especificamente no município de Franco da Rocha – SP.
2. Verificar o acompanhamento do desempenho do IDEB pela gestão municipal – via secretaria municipal de educação, no município de Franco da Rocha - SP.

A hipótese principal, e inicial, é que políticas públicas municipais para educação, relativas ao ensino básico, com foco no ensino fundamental I, influenciam positivamente nos resultados das grandes avaliações, e também na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Considerando que o IDEB orienta também as políticas educacionais locais, a hipótese é que, nos municípios onde a política federal – IDEB, é compreendida no contexto territorial, traduzida por um diagnóstico cuidadoso das unidades escolares, se complementada com políticas educacionais municipais coerentes, então as possibilidades de melhores resultados serão maiores.

Material E Métodos

Considerando o desafio de estabelecer a relação entre as políticas públicas educacionais municipais e os resultados obtidos pelo município revelados pelo IDEB, a decisão foi trabalhar com os dados relacionados ao ensino fundamental I – de primeiro ao quinto ano, uma vez que este segmento se encontra sob a responsabilidade exclusiva da rede de ensino do município.

As técnicas utilizadas na pesquisa foram a revisão bibliográfica, de livros e artigos especializados, a pesquisa documental, com estatísticas divulgadas pela internet e em publicações especializadas de órgãos públicos - dados secundários.

Compôs também a pesquisa um estudo de caso, focado no município de Franco da Rocha na Região Metropolitana de São Paulo. O município foi escolhido por ter apresentado um resultado considerado médio, comparando o maior desempenho da região no município de São Caetano do Sul (7,2), com evolução de 0,220 considerando a média obtida no ano de 2009 (5,9); com o menor desempenho no município de Pirapora do Bom Jesus (5,0), com evolução de 0,136 considerando a média obtida no ano de 2009 (4,4). Outro fator considerado foi o fato da gestão municipal ter sido reeleita em 2016 para o segundo mandato, o que possibilitou a colheita de informações, dada a

continuidade das ações, o desafio da pesquisa foi conseguir a autorização dos outros municípios, onde a gestão foi reeleita, para realizar o trabalho.

A pesquisa se propôs qualitativa, entendendo que apresentava caráter exploratório, valorizando os aspectos emocionais, intelectuais e sociais considerando opiniões, atitudes, comentários, aprendizagens do público alvo.

Como foi exploratória possibilitou o entendimento mais detalhado das informações obtidas em contato com o contexto onde ocorria o fenômeno a ser investigado.

A estratégia metodológica utilizada foi uma análise comparativa das entrevistas estruturadas, respondidas por técnicos da secretaria de educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e familiares dos alunos.

As questões abertas foram elaboradas com base nos indicadores do PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR, que o município elabora no momento da assinatura do Termo *de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, 82 indicadores específicos para os municípios.

A análise das entrevistas estruturadas buscou explorar a questão de como pensavam os profissionais da educação, em relação às condições e medidas adotadas pela rede local, com referência aos indicadores propostos pelo Programa, e assumidos como compromisso pelo município.

Para atingir o objetivo proposto o trabalho é apresentado em introdução, três capítulos, e uma seção com as considerações finais.

O capítulo I é composto por uma breve retrospectiva histórica das políticas públicas da educação básica no Brasil – em âmbito federal, assim como o movimento de municipalização das séries iniciais do ensino básico – fundamental I, e a questão do financiamento da educação no Brasil.

No segundo capítulo é abordada a questão do desempenho educacional no Brasil e das grandes avaliações externas, a criação do IDEB e seu mecanismo de funcionamento.

No terceiro capítulo é apresentado o estudo de caso, e os resultados obtidos na pesquisa de campo.

A indicação da utilização do estudo de caso se justifica porque "*um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular*" (TULL, 1976, p 323). De um modo mais focado, o estudo de caso é um método indicado para responder às questões explicativas, que tratam de relações operacionais ocorridas ao longo de um período. Para o presente trabalho foi aplicável o estudo de caso, pois segundo YIN (1989) uma das aplicações para o método é explorar situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos, e que descreva contextos da vida real onde o fato, ou intervenção ocorre ou ocorreu.

O estudo de caso foi proposto com base nos dados de resultados do IDEB informados pelo INEP/MEC, levando em conta duas condições:

- a) A relação entre o valor da meta estabelecida para o ano de 2015, e o realizado.
- b) A evolução entre o valor realizado no ano de 2009, por ser o primeiro ano em que todos os municípios da Região Metropolitana de São Paulo apresentaram dados na avaliação, e o ano de 2015.

O primeiro desafio da análise dos resultados do IDEB, considerando a RMSP, foi compreender a complexidade de avaliar, apenas, por uma categoria de dados, sendo assim considerou-se o cumprimento da meta estabelecida para o ano de 2015, e a evolução do resultado levando-se em conta o período entre os anos de 2009 a 2015.

Tabela 1 - Município Franco da Rocha - Meta e resultado IDEB

Municípios	Meta 2015	Resultado 2015	Relação Meta/Realizado %	Evolução 2007/2015		
				2009	2015	% Período
Franco da Rocha	5,7	5,7	0,000	5,2	5,7	0,096

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Consulta: 20/02/2017

Capítulo 1

... indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas coprodutores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência. (MORIN, 2000, p.105)

1.1. Educação

Educação é uma palavra polissêmica, para o melhor entendimento da proposta deste trabalho, é necessário apontar a distinção entre socialização e educação.

Há uma relação indissociável entre pessoa e sociedade, não sendo possível conceber o desenvolvimento humano, a adequação da pessoa à vida em comunidade, sem considerar os fatores presentes no âmbito social, cultural, em todo aparato estrutural, seja nas sociedades tribais, ou na sociedade ocidental industrial.

Os processos de socialização são aqueles que acontecem desde o nascimento, na interação com todas as pessoas. Na primeira infância, são as pessoas mais próximas – os “outros significativos”, desempenhando os papéis mais importantes – como os familiares, e aqueles com quem mantém vínculos afetivos e emocionais mais fortes. Mais tarde, na interação com os “outros generalizados”, que representam a sociedade como um todo. A este processo inicial pode-se chamar de socialização primária, que se completa no decorrer do desenvolvimento da pessoa. Em seguida o processo continua como socialização secundária, com outras interações: como a educação escolarizada, os centros esportivos, clubes, igrejas e locais religiosos. O que possibilita afirmar que a

socialização não é um processo finito, acontece continuamente no transcorrer da vida (BERGER e BERGER, 1977).

É importante registrar que os diversos papéis aprendidos durante toda vida – socialização, estão relacionados com diferentes instituições, orientações, narrativas constituídas na sociedade, que talvez não sejam imediatamente visíveis no microcosmo da pessoa.

A educação então, é parte da socialização secundária, educação é um processo mais amplo, onde a escolarização está incluída.

A escolarização e o meio social são indissociáveis, a escolarização é institucionalizada, sendo assim não está isenta de traduzir a disputa de narrativa, presente na sociedade em que se insere. A análise das práticas escolares, assim como todo pensamento elaborado que norteia essas práticas, em diferentes contextos sociais, estão em processo simbiótico com a narrativa social destes contextos, assim como a política, cultura, hábitos e costumes, conforme destaca VIEIRA (1987):

Pode-se dizer que a pedagogia reproduz a sociologia; que não há problema pedagógico que não seja sociológico e vice-versa. Toda transformação sociológica é fonte de modificações pedagógicas (...) Não há teoria da educação sem teoria da finalidade da educação” (VIEIRA, 1987, p.25-6)

CHAUÍ (2008), explica que a história é práxis, entendida como uma forma de ação, em que aquele que age, a ação e o resultado são indissociáveis, sendo assim a história é a realidade de um movimento constante dos homens, entendidos aqui como seres humanos, em criar, alimentar e fixar institucionalmente formas de socialização, mesmo que estas formas não sejam, necessariamente, escolhidas individualmente. Nas sociedades divididas em classes e castas, em que uma das classes explora e domina as outras, as explicações, ideias são elaboradas e “*difundidas pela classe dominante para legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político*” (CHAUÍ, 2008, p.23)

Entende-se assim, que a escola não é uma instituição neutra, pois os grupos no controle da sociedade, ou aqueles que portam o discurso hegemônico, controlam também a educação formal, conforme FREIRE (1989).

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. (...) é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 1989, p.15-16)

1.2. Percurso Histórico – Políticas Educacionais no Brasil

Para entender as medidas tomadas pelo Estado brasileiro, com referência à educação escolarizada, segue um breve relato do percurso histórico da educação no Brasil, desde a República, até os nossos dias.

A República, em seu início encontra um contexto educacional complicado, identifica-se que a alfabetização, e inclusão das crianças no sistema educacional, não era prioridade do Estado.

No período inicial da República, a burguesia industrial se remetia à mentalidade colonial, com a valorização da classe latifundiária, e nenhuma ou quase nenhuma relação com as camadas mais pobres da população. Apostando na educação como preservação da estrutura aristocrática dominante. Esta postura persiste até os nossos dias, onde as oportunidades educacionais variam de acordo com a classe em que a pessoa se encontra. (ROMANELLI, 1986)

Neste período, identifica-se a ausência de proposta governamental de uma política educacional que possibilite, não só o acesso universal aos anos

iniciais de escolarização, como também, possibilidades de continuidade no sistema educacional.

É possível, pelo exposto, aferir que a escola não é percebida como um fator importante para o projeto de nação concebido neste período.

Ao iniciar-se o período republicano, a situação da instrução popular não era das mais alentadoras. Com uma população de 14 milhões de habitantes no último ano do Império, contávamos com uma frequência de apenas 250 mil alunos em nossas escolas primárias, e o crescimento das escolas e matrículas se fazia muito lentamente. (PAIVA, 1987, p.84)

O relato de PAIVA (1987), informa ainda que o quadro pouco significativo encontrado no princípio da República, não foi alterado até a primeira metade da República Velha (1890–1930).

Diante deste contexto surgiu em 1930 o documento: “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, elaborado por Fernando de Azevedo, contendo o pensamento de um grupo de educadores. O tema mais explorado no documento foi a questão da garantia de acesso à educação para toda a população, mas é presente também a mensagem da educação como propulsora da cidadania de toda população, o que inseriu uma demanda nova no cenário político, pois registrou a identificação da educação com a cidadania.

A educação nova, alargada a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com certa concepção de mundo. (AZEVEDO et al. 2010, p. 40)

Considerando que o documento do Manifesto dos Pioneiros tenha apresentado limitações, que não cabe analisar neste contexto, foi importante sinalizador sobre a importância da educação inserida como política garantidora dos direitos de todos.

A Constituição de 1934 estabeleceu em seu artigo 149 que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, o

que demonstrou a necessidade de algum direcionamento de ações para que este direito fosse garantido. No entanto, pouco se fez para garantir a oferta obrigatória do ensino elementar, embora estivesse expresso na Constituição que o ensino primário fosse gratuito.

Na instauração do Estado Novo, foi elaborada uma nova Constituição – 1937, onde se identifica a perda de algumas conquistas anteriores, mesmo apontando em seu artigo 130 que o ensino primário era obrigatório e gratuito, destacou a obrigatoriedade da contribuição com a “caixa escolar”, o que não define o entendimento sobre a gratuidade do ensino elementar universalizado, garantida pelo Estado.

Durante o período do Estado Novo e os quinze anos de governo subsequentes, não se pode afirmar que a educação elementar passou por um sistema de reforma, o que aconteceu foi um atendimento à demanda social, em uma sociedade onde as elites dominantes não estavam interessadas no trabalho, na formação, mas sim em um padrão elitista de consumo, o que determinou o modelo educacional ofertado à sociedade brasileira como um todo. Com atendimento de maior número de acessos, mas contando com um padrão que não eram aqueles possíveis para toda sociedade.

Com o advento do golpe militar de 1964, houve uma tentativa de que a educação pudesse acompanhar o desenvolvimento proclamado pelo governo militar, porém apesar da expansão realizada para o ensino elementar, observou-se uma insuficiência da oferta com relação à demanda, sinalizada por duas condições de marginalização de parte da demanda: (1) a primeira foi a própria oferta numérica insuficiente, com relação à população em idade de acesso, (2) a segunda foi o baixo rendimento do sistema escolar, caracterizado pela dificuldade de acesso de um nível de ensino ao outro, e pelo número de concluintes com relação ao número inicial de matrículas. (ROMANELLI, 1986)

As camadas dominantes da população, representantes da macroestrutura hegemônica de poder, assumiram estratégias diferentes para manter domínio e controle sobre o sistema social, em síntese estas estratégias puderam ser agrupadas em dois grupos principais: visão economicista e visão política (GUIMARÃES, 2005)

A visão economicista considera o produtor /consumidor, mais importante do que o cidadão, sendo assim o direito de inclusão social é daqueles que produzem e consomem, aqueles fora desta condição sofre a marginalização, e a negação dos direitos sociais.

A visão política entende que o interesse maior do Estado é garantir o bem-estar da população e a segurança do território, porém: “*A visão política do mundo vem a resultar, ao ser colocada em prática, em estratégias do tipo liberal, reformista, militar e diplomática*”. (GUIMARÃES, 2005, p.54)

A sociedade brasileira, então formada pelas forças sociais, econômicas e políticas, foi sofrendo um processo crescente opressão das classes dominadas pelas classes dominantes.

Com Golpe Militar de 1964, os avanços sociais sofreram grande retrocesso, com um modelo de organização econômica, e socialmente impermeável e excludente, tanto social como politicamente.

O continente viveu, em alguns dos seus países politicamente mais importantes – Brasil, Chile, Uruguai, Argentina – ditaduras militares que quebraram a capacidade de luta e resistência dos movimentos populares, E se já não bastasse, o continente foi a região do mundo com o maior número de governos neoliberais, em suas modalidades mais radicais. (SADER, 2013, p.2).

Os governos que seguiram a abertura política, após a ditadura militar, mergulharam o Brasil em um projeto neoliberalista, buscando a redução do Estado – “*Estado Mínimo*”, desregulamentação da economia, precarização das relações de trabalho, privatização do patrimônio público. Com essas medidas os investimentos especulativos se tornaram grande atrativo, o Estado era então, refém do capital. (SADER, 2013).

O período neoliberal aprofundou as diferenças sociais, encontramos em NEGRÃO (1996) uma das hipóteses para criticar o neoliberalismo, esta confirmação: O neoliberalismo aponta para o sacrifício dos direitos básicos, sociais e políticos de grande parte da população, ao negar padrões de regulação negociados entre agentes coletivos, tais como sindicatos, os partidos e o Estado, que de forma mais ou menos atenuada implicavam em obstáculos – ainda que frágeis - a acumulação ampliada do capital e permitiram às classes subordinadas algum grau de participação na repartição do produto social do trabalho. (NEGRÃO, 1996, p.5).

Durante os governos neoliberais os direitos passaram a ser identificados com serviços: como educação privatizada – principalmente ensino superior; saúde privatizada com a ampla expansão dos planos de saúde etc. E a consequente exclusão de grande camada da população sem recursos para acesso aos serviços básicos.

A classe trabalhadora foi precarizada por diferentes frentes de ação, como terceirização dentro das empresas, deslocamento da produção das multinacionais para diferentes países, necessidade de desvio de recursos para obtenção de direitos como transportes, moradia.

Foi nesse quadro que iniciou o primeiro mandato do governo Lula em 2003, entre os anos de 2003/2012, nos governos de Lula e Dilma houve uma mudança significativa na composição da sociedade brasileira.

Essa mudança foi tributária dos diversos programas governamentais de transferência de renda, inclusão social, e erradicação da pobreza. Porém esses programas não beneficiaram apenas a população mais vulnerável economicamente, elas foram também um motor de desenvolvimento econômico para a sociedade como um todo.

De modo geral, utilizando a classificação dos institutos de pesquisa de mercado e da sociologia, o IPEA segue o costume de organizar a sociedade numa pirâmide seccionada em classes designadas como A, B, C, D e F, tomando como critérios a renda, a propriedade de bens imóveis e móveis, a escolaridade e a ocupação ou profissão. Por esse critério entre 2003/2011, as classes D e E diminuíram de 96,2 milhões para 63,5 milhões, e também as classes A e B cresceram de 13,3 milhões para 22,5 milhões, mas a maior expansão foi da classe C que passou de 65,8 milhões para 105,4 milhões de pessoas. (CHAUI, 2013, p. 94)

A expansão informada acima por Chauí, levou ao entendimento de que houve o surgimento de uma nova classe média no Brasil, que se beneficiou com políticas econômicas, cresceu e prosperou, menos do que a classe trabalhadora. Mas o que se sabe dessa nova classe trabalhadora, em que ela difere do que chamamos tradicionalmente de classe trabalhadora? Pode-se afirmar que são trabalhadores afetados pela precarização e fragmentação do trabalho formal, e que a ela foram incorporados segmentos sociais que nas formas anteriores de

capitalismo eram oriundas da classe média. Muitas dessas pessoas se declaram empresários, muitas vezes de empresas individuais, trabalhando como prestadores de serviços.

Devido a posição que ocupa no sistema social, essa classe média tende a ser fragmentada politicamente, sem um ponto comum, uma narrativa comum que a unifique; oscilando entre posições sociais à esquerda – praticando a solidariedade social; e posições à direita – demonstrando isolamento e individualismo competitivo. No último caso assumindo concretamente as críticas às políticas sociais e a garantia de direitos de todas e todos.

Outro fator determinante que caracteriza essa nova classe trabalhadora é a estrutura autoritária da sociedade brasileira, com a primazia do espaço privado sobre o público, a manutenção das vantagens pessoais a todo custo, e a exclusão indiferente a partes mais vulneráveis da sociedade.

O sociólogo Gustavo Venturi coordenou uma extensa pesquisa para a Fundação Perseu Abramo com brasileiros de todas as classes sociais, mas com ênfase especial naqueles que ascenderam socialmente nos últimos dez anos. 69% dos entrevistados se percebem como classe trabalhadora/povo, e 28% se veem como classe média. Entre os estratos médios – 51% da população, mas que não são classe média– 71% se dizem classe trabalhadora/povo e 27% se definem como classe média. Entre os estratos médios ascendentes, 70% se declaram classe trabalhadora/povo e 27% afirmam ser de classe média. (TIBILE e MEDEIROS, 2014, p.5)

1.3. Qualidade na Educação

Diante do quadro social brasileiro, a discussão sobre a qualidade da educação apresenta diferentes sentidos, assumindo a narrativa hegemônica, no caso do período neoliberalista, a identificação da educação com um produto. O discurso contamina a população, que entende a necessidade de uma boa formação para acesso às oportunidades de trabalho, sociais, etc.

O Relatório “O direito à educação no Brasil”¹, conclui que, nos últimos anos se identifica reformas de natureza neoliberais nas estruturas do Estado, com relação às políticas sociais, no campo educacional se ampliou o acesso, mas a limitação de recursos não permitiu a ampliação da qualidade em mesma escala.

O resultado é que se criou uma expectativa de desempenho para os estudantes, com base em ranking internacional, e estas expectativas não se realizam. Os motivos são diversos, gerando um quadro desafiador para soluções da questão da qualidade, principalmente na faixa de população em vulnerabilidade social, em condições precárias de vida. O sistema de ensino foi expandido, passando a receber uma população com dificuldade, com cultura diversa. Em conjunto com a necessidade de valorização da carreira do magistério, formação inicial e continuada dos professores e gestores, a revisão das grandes avaliações institucionais, é um dos grandes desafios para que a educação seja de qualidade para toda a população.

A expressão muito utilizada de que a educação é para todos, vela um entendimento perverso, que o acesso será para todos, mas a qualidade está reservada para poucos, como destaca HADDAD (2004):

(...) as políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, fizeram com que se reforçasse uma tendência a manter um “pobre” sistema público de ensino para os pobres, agora de forma extensiva, e um sistema privado paralelo, cada vez mais sofisticado para os ricos. Uma nova forma de exclusão social na educação vem ocorrendo, não mais pela ausência de vagas, mas pela qualidade do ensino oferecido, que afeta a todos, fazendo com que o aluno não consiga aprender o que é necessário aprender. (HADDAD, 2004, p. 49)

As condições sociais da população, o impacto das condições de vida em que se inserem os estudantes, as políticas públicas, que se encarregam de excluir, em outros momentos, que se destinam a incluir, todos estes fatores são

¹ Relatório O direito à educação no Brasil, Projeto Relatores Nacionais em DhESC – Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais DhESC Brasil. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/sergiahaddad.pdf> Acesso: 07/07/2017

de extrema importância para a aprendizagem daqueles que utilizam os sistemas públicos de ensino.

Mas cabe aqui uma distinção, os resultados de rendimentos dos estudantes são impactados, não só por fatores externos às escolas, como no próprio modo de ação, na forma como as orientações são levadas para a prática cotidiana.

Não é possível fazer uma leitura ingênua, ignorando que a organização interna da escola também seja reflexo de tantos outros condicionantes, presentes na sociedade, lembrando entre outros: a) a valorização da carreira do magistério – melhores condições econômicas para os professores e gestores, carga horária reduzida – com tempo para formação, diversão, higiene mental, descanso; b) maior número de profissionais com relação à quantidade de estudantes atendidos; c) acesso dos profissionais à formação continuada; d) melhoria do material pedagógico disponível nas escolas; e) condição material para que os profissionais e estudantes desfrutem do equipamento cultural da cidade, como atividade pedagógica.

Uma primeira discussão relevante sobre o desempenho dos estudantes, que revele qualidade na educação ofertada, é a iniciativa da reorganização do Ensino Fundamental – considerando nove anos – do primeiro ao nono ano, em ciclos.

A discussão não é recente no Brasil, os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20, correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. (BARRETTO e MITRULIS, 2001, p.1)

As propostas sobre a implantação dos ciclos como organização do ensino fundamental diferiam, sugerindo adequações que se adaptavam ao tempo e ao contexto presente em cada local. O que se encontra em comum a todas as propostas é a garantia de permanência, e a qualidade da educação ofertada - levando em conta o aumento da demanda para a escola, de um público heterogêneo, considerando aspectos culturais, geográficos, sociais; e que fosse

capaz de realizar a correção do fluxo escolar, resolvendo a questão da distorção idade-série. (Barreto e Mitrulis (1999), Mainardes (2001), Mundim (2002))

Os ciclos não alteram o limite máximo de anos previstos para os níveis de ensino, a proposta é que sejam aplicados no ensino fundamental I, do primeiro ao quinto ano, mas não se apliquem no ensino fundamental II, do sexto ao nono ano, e ao ensino médio – nos três anos finais da educação básica, que se mantêm seriados.

Considera-se a organização do sistema educacional em ciclos como uma sequência curricular, menos rígida do que a seriação, pois o planejamento de expectativas sobre o currículo de um ciclo possibilita maior fluidez para o trabalho dos professores, ao mesmo tempo que ao estudante permite chegar aos objetivos, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, e preservando as aprendizagens de socialização das turmas que seguem juntas, se apoiando. (Barreto e Mitrulis (1999), Mainardes (2001), Mundim (2002))

Um dos ganhos da organização em ciclos é evitar o isolamento daqueles que, por insuficiência de resultados ao final das séries, ficam retidos, e precisam se ambientar em turmas com idades diferentes. Os resultados obtidos com a organização em série, mostram que a aprendizagem é muito dificultada com a retenção, o que favorece a evasão mais do que a aprendizagem.

Atualmente, devido aos baixos resultados apresentados nas grandes avaliações, e divulgados pela grande mídia, há uma confusão no senso comum sobre a organização em ciclos e a falta de avaliação no contexto escolar, o que é equivocado. O que se propõe é que a avaliação seja diferenciada daquela praticada na organização por série, menos pontual, seja formativa. Que os resultados da avaliação processual sejam trabalhados em forma de devolutiva, tanto para o estudante quanto para as famílias.

A prática avaliativa dentro da escola tem um caminho a percorrer, no sentido de se afastar da avaliação como procedimento de medida para estabelecer um ranking entre os estudantes, e entre os próprios professores – onde aqueles cujos estudantes apresentam melhores conceitos/notas, são classificados como melhores profissionais.

Com o sistema de seriação os resultados das medidas avaliativas se prestam a apoiar as decisões quanto à promoção ou retenção dos estudantes em determinadas séries, se afastando do objetivo correto da avaliação: gerar mudanças nas propostas de trabalho, de cada professor, da própria escola – do seu Projeto Político Pedagógico, de forma a apoiar a aprendizagem dos estudantes, ou imprimir mais qualidade ao trabalho realizado com toda comunidade escolar.

O desejável é que a avaliação deixe de ser um instrumento de controle sobre os estudantes, que seja formativa, no sentido de contribuir com a construção de novas aprendizagens, de ligação entre saberes, que possa ser preferencialmente um instrumento pedagógico, e que não seja o último recurso para o professor utilizar para conseguir mediar as condutas sociais no ambiente escolar. (SOUSA, 2007)

Registrado que a discussão da organização do currículo em ciclos não é novidade, vale destacar que um marco legal importante é a promulgação da Lei nº 9.394/ 96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que afirma no

Art. 23: A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.)

A LDB também define no parágrafo 1º do Art.32:

Que é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Desde então, inúmeras redes de ensino têm implantado regimes em ciclos, bem como retornado à seriação ou ainda misturado as duas formas de organização. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.)

Embora o MEC tenha aberto a possibilidade de organização escolar em ciclos, o número de municípios que aderiram não foi significativo. Registra-se que o entendimento sobre a percepção das vantagens e desvantagens da organização em ciclos, necessita de estudos que possam estabelecer as

relações entre o procedimento e os resultados aferidos no SAEB, que é a avaliação em grande escala adotada no país.

Alguns estudos como: SANTOS et all (2015); CARVALHO e FIRPO (2014); e FERRAO e BELTRAO (2002), informam a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o tema, destacando que as variáveis presentes em estudos com tal abrangência indicam cuidado na análise dos resultados obtidos.

É destaque no estudo de SANTOS et all (2015), que o foco do estudo imprime especial importância ao período em que a escola se expõe à organização em ciclos, e conseqüentemente à adoção da progressão continuada. Sendo assim algumas das conclusões apresentadas se referem a escolas com três anos de exposição. Destacando que nessas condições há menores índices de distorção idade série, considerando-se o final da primeira fase do ensino fundamental. Aponta um impacto positivo no controle da evasão dos estudantes aumentando a escolaridade, especialmente das camadas mais pobres da população, indicando uma contribuição na redução das desigualdades sociais. Em contrapartida, quanto à qualidade da educação, a adoção dos ciclos impactou de forma negativa na proficiência em matemática e português, em especial para o 5º ano do ensino fundamental. (SANTOS et all, 2015)

Os dados dos estudos demonstram que o regime de ciclos por si só não é capaz de provocar as mudanças necessárias para o sistema de ensino público do país. (SANTOS et all, 2015, p.17)

A organização do currículo em ciclos é uma das iniciativas que compõe um cardápio de medidas e programas visando a melhoria da qualidade da educação no Brasil, mais especificamente focando no ensino fundamental.

1.4. Fora dos muros da escola: a questão do financiamento da Educação

...com quanto e como se financia a educação pública... a educação, como as demais políticas públicas, tem em sua estrutura de financiamento um importante instrumento que limita ou amplia as possibilidades de formulação e implementação de ações e programas estatais. Nessa estrutura, as características jurídico-institucionais e técnico-financeiras das fontes de

recursos, que indicam as possibilidades de recolhimento e geração de recursos, determinam em grande medida a direção e força da política educacional. (CASTRO, 2001, p.7)

Percorrer o desenvolvimento histórico das políticas educacionais no Brasil, revela as intencionalidades orientadoras das medidas adotadas para a oferta da educação pública, porém o instrumento capaz de viabilizar ou não, as políticas públicas educacionais, é o financiamento. Entender os mecanismos envolvidos no financiamento do ensino público é uma das chaves para o entendimento das condições presentes nas redes de ensino e nas próprias escolas, para realizar a tarefa de proporcionar uma educação democrática que seja ofertada para todas e todos na sociedade, uma vez que as políticas curriculares estão diretamente ligadas à questão do financiamento.

Considerando o período da República, foi na Nova República o registro formal do compromisso do Estado com o atendimento educacional, uma vez que a declaração de que seria competência da União a fixação de um plano nacional de educação que atendesse a todos os níveis de ensino, sendo responsável também pela coordenação e fiscalização da execução deste. Este compromisso foi impulsionado pelo Manifesto dos Pioneiros em 1932, que propunham que a educação deveria assumir vasta proporção, em longo alcance.

Na Constituição de 1934, ficou definido destinação de 10% dos impostos arrecadados pela União para a educação, 20% dos impostos arrecadados pelos Estados e o Distrito Federal, a União ainda destinaria para o ensino das zonas rurais 20% das cotas anuais de educação.

Situação idêntica encontramos na Constituição de 1946, com as mesmas proporções de investimentos na educação, por parte da União, Estados e Distrito Federal.

As porcentagens de investimento foram alteradas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB/LEI Nº 4.024/1961), aumentou a previsão de investimentos da União de 10 para 12%, mantendo a porcentagem de investimentos de 20% da arrecadação de impostos para os Estados e Distrito Federal. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/ LEI Nº 9.394/1996), alteraram o quadro das

atribuições de responsabilidade dos entes federados, com relação ao sistema público de ensino. Se insere agora a ideia de três sistemas de ensino público: municipal, estadual e federal, cada um com atribuições específicas, mas atuando em colaboração, cabendo a cada ente um sistema de ensino para garantir, expandir, com mecanismos específicos e fontes de recursos para o financiamento.

Na Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido um investimento na educação por parte da União em 18%, os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25% da receita resultante dos impostos.

Como consequência da reforma tributária de 1988, a proibição de financiar programas suplementares de alimentação e saúde escolar, resultou em falta de recursos para os Estados manterem as despesas da própria rede, o que de certa forma incentivou a municipalização do ensino fundamental, principalmente o ensino fundamental I, o que transferiu para os municípios a meta da universalização das matrículas, em idade própria, para o ensino fundamental. Em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, (Lei 9.424, 12/1996), foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando, a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar.

O Fundo foi composto, basicamente, por recursos dos próprios Estados e Municípios, originários de fontes já existentes, acrescidos de uma parcela de recursos novos, originários da União.

As receitas do Fundo eram constituídas de 15% do:

- Fundo de Participação dos Estados – FPE;
- Fundo de Participação dos Municípios – FPM;
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; e
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp.

Como foi calculado o coeficiente para repasse: os recursos deveriam ser destinados aos Estados e municípios que ofertassem o ensino fundamental

regular, e que tivessem seus estudantes cadastrados no censo escolar do ano anterior. Não sendo contempladas as matrículas referentes à educação infantil, para os centros de educação infantil no segmento de zero a 3 anos e 11 meses, atendendo apenas o segmento das escolas de educação infantil entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, ensino médio, nem ensino supletivo – educação de jovens e adultos.

Os valores a serem pagos a cada Estado e Município se referiam ao montante de recursos que formavam o fundo em cada Estado e o número de estudantes matriculados no ensino fundamental segundo as informações do censo escolar do MEC no ano anterior ao repasse.

O FUNDEF vigorou entre os anos de 1998 a 2006, a ideia central era que os municípios fizessem a opção pelas matrículas no ensino fundamental I, com a intenção de manter a receita, esta medida induziu a municipalização do ensino fundamental, preterindo a educação infantil, entre zero e 3 anos e 11 meses, e o ensino médio que permaneceram sem o incentivo do investimento. Do montante dos 25% da receita vinculada, 60% era destinado ao ensino fundamental. (DAVIES, 2006).

Aqui é visível como as consequências das decisões sobre as políticas de financiamento se desdobram na oferta da educação.

Embora o FUNDEF tenha possibilitado avanços no acesso ao ensino fundamental, os resultados das avaliações externas, do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, no período de 1995 a 2005, revelam um baixo rendimento dos estudantes, e também a questão da erradicação do analfabetismo avançou muito pouco.

Em coerência com a proposta de governo em dar prioridade à educação, o então presidente Lula transformou o FUNDEF, vigente até então, no FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

O FUNDEB foi concebido para redistribuir de forma mais justa e equitativa os recursos vinculados à educação, assim como de expandir os investimentos na área. O fundo propõe atender não apenas o Ensino Fundamental, mas toda

a Educação Básica, que vai da educação infantil - desde a idade de zero até 5 anos e 11 meses, até o Ensino Médio e inclui os programas de Educação de Jovens e Adultos, os chamados EJAs.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006.(Fonte: Portal do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249> Acesso: 01/12/2017)

A diferença importante entre o FUNDEF e o FUNDEB foi a ampliação do público a ser contemplado, uma vez que o FUNDEB se desdobrou abrangendo a educação infantil, desde zero anos até 5 anos e 11 meses, os 9 anos do ensino fundamental, e os três anos do ensino médio. Outro ganho significativo diz respeito à destinação para o pagamento dos profissionais da educação.

Outra questão a considerar é a distribuição dos fundos, com relação às demandas regionais, alguns municípios mais pobres se encontram em defasagem em relação aos recursos financeiros para o atendimento do público alvo, a complementação da união é mais importante para estes municípios. (Quadro comparativo FUNDEF/FUNDEB disponível na sessão anexos.)

Além do FUNDEB, o governo federal também financia outros programas nacionais para as escolas públicas de educação básica, estes programas são implementados pelo *O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Os programas em atividade até o ano de 2017 são: Alimentação Escolar, Banda Larga Nas Escolas, Bolsas e Auxílios, Caminho da Escola, Dinheiro Direto na Escola (PDDE), PDE Escola, Plano de Ação de Aceleração (PAC II), Plano de Ações Articuladas (PAR), Prestação de Contas (Contas Online), Programa Um Computador por Aluno (Prouca), Programas do Livro, Proinfância, ProInfo, repasses diretos, Transporte Escolar (PNATE).

Capítulo 2

O pensamento crítico supõe que a inovação chegará ao sistema escolar quando as políticas educacionais e curriculares estiverem orientadas por novos interesses sociais e políticos; quando escolhermos outros conteúdos e a escola cumprir outras funções; quando os professores se conscientizarem desses processos seletivos e quando adquirirem uma consciência crítica que permita escolher e transmitir outros saberes (ARROYO, 1999, p.142)

2.1 Avaliação Educacional

Qualidade da educação, desempenho dos estudantes, preparação para a vida, preparação para exercício profissional, garantia de acesso e permanência, desempenho dos estudantes segundo índices internacionais, aprovação da sociedade, boa utilização dos valores investidos no financiamento destinado para educação, educar para a democracia, justiça social, incluir diferenças, aspectos multiculturais. Pode-se afirmar que a educação é como uma trama de diferentes condições, multidimensional, ampla, sendo assim acolhe diferentes opiniões que se fundamentam em estudos, experiências, vivências.

A complexidade para os gestores educacionais, responsáveis pelas redes públicas, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, é acolher as expectativas dos usuários do serviço, e dos profissionais da educação, da sociedade via agenda pública, trabalhar propostas elaboradas via políticas públicas, orientações, planejamentos.

As políticas públicas necessitam ser avaliadas ciclicamente, para que os resultados possam embasar possibilidades de alterações, de realinhamentos.

Por sua vez a palavra avaliação educacional é polissêmica, assumindo diferentes sentidos, dentro e fora das escolas, avaliação educacional é um campo delimitado com metodologias próprias, teorias, mas também se refere a áreas com distintas características como: avaliação de sistemas educacionais,

desempenho escolar dentro de sala de aula, rendimento escolar – para embasamento de análise de programas, avaliação institucional. Todavia, o que se observa é que a palavra avaliação está fortemente relacionada com o significado de rendimento escolar. Esta identificação se deve também ao processo histórico da escolarização no Brasil, com objetivo de preparar elites, na escola pública até os anos 1970, mantinha-se critérios fortemente seletivos para avaliar os estudantes, desde o ensino fundamental, onde ocorria reprovação massiva, e até desligamento dos estudantes e evasão pelo insucesso recorrente. (GATTI, 2002)

Até então não se encontra a preocupação com avaliações gerais nos sistemas de ensino, cada unidade realizava as avaliações de desempenho, destacando-se que o campo não dispunha de um corpo teórico estruturado que pudesse amparar as reflexões e decisões dos professores e coordenadores pedagógicos quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes.

É possível afirmar que as grandes avaliações foram introduzidas nos anos 1960, com a elaboração dos exames vestibulares para acesso às universidades públicas, onde se introduziu os testes objetivos.

Os testes objetivos de avaliação de domínio de conhecimentos passam a ser mais conhecidos nas escolas de educação básica, associados com políticas de educação que começam a privilegiar a avaliação educacional ligada à operacionalização de objetivos instrucionais e à operacionalização de competências e níveis de habilidades. (GATTI, 2002, p.21)

Em 1980, foi avaliada a escolaridade dos estudantes da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, avaliando aprendizagem língua portuguesa, matemática e ciências, estudantes do ensino fundamental até sétima série, e estudantes do primeiro ano do ensino médio.

Outra experiência avaliações externas da aprendizagem em larga escala, que merece registro é o projeto Edurural que foi financiado com recursos do Banco Mundial, aplicado nas escolas da área rural do nordeste brasileiro no período de 1982 a 1986. O objetivo da avaliação era mensurar o desempenho dos estudantes matriculados nas escolas beneficiadas pelo programa, em comparação com os estudantes das demais escolas não participantes. Os testes

foram customizados para avaliação dos estudantes de 2ª e 4ª série, sendo levado em conta também o fato das escolas estarem em zonas rurais e a maioria das salas funcionarem no sistema multisseriado, este movimento foi uma tentativa de revelar o rendimento escolar daquela população com a máxima validade possível. Este processo avaliativo merece destaque por ter apresentado uma metodologia definida, que considerou outros estudos, análises, estudos de caso, reuniões de discussão sobre os métodos utilizados e resultados obtidos.

Entre o período de 1987 e 1991 foram realizadas algumas avaliações propostas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, avaliando o ensino fundamental, 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, primeiro em 20 capitais, depois em outras 39 cidades escolhidas entre 14 estados. As redes de ensino estaduais também participaram avaliando suas redes pontualmente como Paraná, Distrito Federal e São Paulo, embora estas iniciativas tenham sido localizadas, as experiências foram importantes para consolidar a proposta do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, que foi impulsionado pela participação no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, que contou com a participação de 27 países, com a proposição de estabelecer um ranking entre os países participantes. A avaliação testou crianças de 13 anos, independentemente do nível escolar, embora tenha sido estabelecida uma metodologia de aplicação que possibilitasse a validação recíproca, no caso do Brasil as provas foram aplicadas apenas em duas capitais – Fortaleza e São Paulo, o que comprometeu a leitura dos resultados considerando a comparabilidade. (GATTI, 2002)

Somente em 1993 foi implantado, de fato, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, em uma operação conjunta entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação.

2.2. O SAEB Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

O SAEB percorre um caminho processual, em que ao mesmo tempo, cumpre seu objetivo de tentar avaliar o desempenho dos estudantes, estrutura

um campo de conhecimento sobre as grandes avaliações, com os ajustes na metodologia de aplicação, reflexão analítica, sistematização das experiências, e a formação de especialistas que pudessem utilizar as informações como ferramenta de devolutiva para os sistemas de ensino, objetivando proporcionar reflexão sobre as práticas, e também na tentativa de incidir de forma assertiva na agenda pública para as políticas educacionais.

A importância do SAEB é também destacada pela possibilidade de análise do ensino fundamental em dois eixos, onde se destacam: (1) o atendimento à demanda: como o atendimento foi sendo trabalhado dos modelos anteriores para a incorporação de novas tecnologias, acompanhamento das informações sobre os estudantes em transição da educação infantil para o ensino fundamental, estudantes fora da escola, número de matrículas etc. (2) A eficiência interna: a) dos processos de atendimento à demanda devidamente avaliados e replanejados por agentes internos ao sistema; b) a qualidade da educação ofertada considerando:

- Desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos,
- Contexto com a análise do nível sócio econômico das famílias dos estudantes, hábitos de estudo, condições profissionais da equipe da escola, cultura organizacional da escola,
- Processos de ensino, projeto pedagógico, planos de aula, formação continuada interna, tempo escolar.
- Infraestrutura, espaço físico, equipamentos, recursos materiais.

Embora o SAEB seja considerado como um sistema único, sua trajetória pode ser dividida em ciclos, por não apresentar as mesmas características em todas as suas edições, sem estender na análise de cada um dos eventos de aplicação da avaliação inclui-se um resumo, com as informações pertinentes a cada um dos ciclos, considerando apenas o Ensino Fundamental.

Tabela 2 - Ciclos do SAEB

Ciclo	Ano	População Alvo	Instrumentos utilizados	Características – Mudanças
1	1990	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática e ciências. Questionários diretores e professores.	5 ^a e 7 ^a series também foram avaliados em redação.
2	1993	1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática e ciências. Questionários diretores e professores.	Eixos de estudo: a) rendimento do estudante; b) perfil e prática docentes; c) perfil dos diretores e formas de gestão escolar.
3	1995	4 ^a , 8 ^a série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores, professores e estudantes	Nova Metodologia: a) TRI; b) Inserção escolas da rede privada; c) 27 UF; d) Mudanças de series; e) Periodicidade bianual; f) questionários sócio culturais e hábitos de estudo.
4	1997	4 ^a , 8 ^a série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática e ciências. Questionários diretores, professores e estudantes	- Testes elaborados a partir das matrizes de referência da avaliação; - Consolidação da metodologia
5	1999	4 ^a , 8 ^a série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática e ciências. Questionários diretores, professores e estudantes	- Testes elaborados a partir das matrizes de referência da avaliação; - Consolidação da metodologia
6	2001	4 ^a , 8 ^a série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores,	A partir deste ciclo os estudantes foram avaliados em apenas duas áreas do conhecimento, português e matemática, que tiveram as

			professores e estudantes	matrizes de referência atualizadas.
7	2003	4ª, 8ª série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores, professores e estudantes	Avaliação em apenas duas áreas do conhecimento, português e matemática.
8	2005	4ª, 8ª série do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores, professores e estudantes	Criação da Prova Brasil – ANRESC Todas as escolas públicas urbanas com 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental passaram a ser avaliada, transformando SAEB em avaliação censitária, não mais por amostragem. Foi introduzida a Avaliação ANEB Diferenciada por abranger, de forma amostral, escolas e estudantes das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Prova Brasil/ ANRESC, e que pertencem as etapas finais dos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental: 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do em áreas urbanas e rurais
9	2007	4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores, professores e estudantes	Aplicação ANRESC e ANEB Inclusão na ANRESC das escolas rurais de 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental
10	2009	4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores, professores e estudantes	Aplicação ANRESC e ANEB Inclusão na ANRESC das escolas rurais de 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental

11	2011	4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental	Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores, professores e estudantes	Aplicação ANRESC e ANEB Inclusão na ANRESC das escolas rurais de 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental.
12	2013	Prova Brasil: 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental ANA 3º ano do Ensino Fundamental	Prova Brasil: Testes língua portuguesa, matemática. Questionários diretores, professores ^o e estudantes ANA língua portuguesa, o teste tem 17 itens objetivos de múltipla escolha e três itens abertos, de produção escrita. Em matemática, 20 itens objetivos de múltipla escolha. Questionários diretores, professores ^o e estudantes	Aplicação ANRESC e ANEB Inclusão na ANRESC das escolas rurais de 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental. O Ministério da Educação (MEC) criou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), conferiu, a partir de 2013, a qualidade e a eficiência do ciclo de propagação da instrução primária (do 1.º ao 3.º ano do ensino fundamental) das escolas públicas. A inclusão da ANA no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi formalizada por portaria publicada no "Diário Oficial" da União. Aplicação anual de forma censitária nas escolas públicas
13	2014	3º ano do Ensino Fundamental	ANA língua portuguesa, o teste tem 17 itens objetivos de múltipla escolha e três itens abertos, de produção escrita. Em matemática, 20 itens objetivos de múltipla escolha. Questionários diretores, professores ^o e estudantes	Aplicação somente da Avaliação Nacional da Alfabetização, por ser anual
14	2015	Prova Brasil: 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental	Prova Brasil: Testes língua portuguesa, matemática.	

		ANA 3º ano do Ensino Fundamental	Questionários diretores, professores e estudantes ANA língua portuguesa, o teste tem 17 itens objetivos de múltipla escolha e três itens abertos, de produção escrita. Em matemática, 20 itens objetivos de múltipla escolha. Questionários diretores, professores e estudantes	
15	2016	3º ano do Ensino Fundamental	ANA língua portuguesa, o teste tem 17 itens objetivos de múltipla escolha e três itens abertos, de produção escrita. Em matemática, 20 itens objetivos de múltipla escolha. Questionários diretores, professores e estudantes	Aplicação somente da Avaliação Nacional da Alfabetização, por ser anual

Fonte das Informações: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

No aspecto da legislação já se identifica o destaque sobre qualidade e eficiência na educação, desde a primeira LDB, Lei 4024/1961, onde no artigo 96 era indicada a necessidade de realizar estatísticas educacionais, relacionando qualidade com a elevação dos índices de desempenho dos estudantes, em vista do custo do investimento em educação.

Embora já expressa esta necessidade, é na Constituição de 1988, e posteriormente com a promulgação da LDB, Lei 9394/96, que se institui uma política de Estado focada na avaliação. É explícito no artigo 9º da LDB/9394/96,

que o SAEB, desde sua criação em 1990, se aprimora e sistematiza informações que serão utilizadas como orientadoras das políticas públicas educacionais:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

V- Coletar, analisar, e disseminar informações sobre a educação;

VI- Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996)

Este artigo concretiza também o MEC como o órgão regulador da política educacional de avaliação, em ação compartilhada com os estados. E também identifica o papel da avaliação como regulação e controle do Estado, considerando o acesso às informações sobre todos os níveis de instituições educacionais, utilizadas para embasar as decisões na busca do que for definido pelo próprio Estado como qualidade da educação.

Durante todo o período de execução o SAEB recebeu críticas, destaca-se algumas que nortearam suas principais alterações como um sistema, como observa VIANNA (2003a):

- O sistema atua há alguns ciclos e não logra melhorar a qualidade da educação no país,
- O sistema apresenta baixa visibilidade, por ser amostral, compartilha as informações apenas com as redes de ensino, a comunicação é elaborada muito tecnicamente, não objetivam comunicar com o grande público.
- A divulgação dos resultados está expressa apenas em números, o que dificulta o entendimento fora do campo técnico.

Com a experiência acumulada, alterações foram sendo propostas no sistema, incorporando as reflexões e análises realizadas, e também impulsionadas pelo contexto político econômico.

Atualmente sua configuração como sistema reúne três avaliações: ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) - Prova Brasil.

Tabela 3 - Composição do SAEB

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira		
ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica	ANRESC – PROVA BRASIL Avaliação Nacional do Rendimento Escolar	ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Acesso: 10/11/2017

O contexto da avaliação educacional no Brasil nos dias atuais é complexo, um processo em movimento, que recebendo diferentes pressões, ora do cenário internacional, ora do cenário nacional, definido pelas expectativas econômicas, pela narrativa política neoliberal, e pela própria opinião pública, levada por uma divulgação de resultados sem seriedade pela mídia comprometida com o mercado, somando-se ainda à divulgação de resultados por parte dos órgãos responsáveis de forma técnica inacessível ao público em geral.

2.3. OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e Avaliação PISA

Merece destaque a relação entre o Brasil e a OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, com sede em Paris, na França, reunindo algumas das principais economias do mundo, entre seus 34 membros, apenas dois são latino-americanos: México e Chile.

Embora o Brasil ainda não sendo membro permanente da OCDE, é considerado “parceiros-chave” desde 2007, sendo assim participa de alguns mecanismos de cooperação da instituição, entre os quais interessa aqui, o monitoramento do ranking comparativo de educação econômica entre jovens de 15 anos em diferentes países – chamado de PISA.

O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em inglês: Programme for International Student Assessment – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Países não membros da OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil.

(Fonte: INEP, Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206 Acesso: 10/11/2017)

A dinâmica da avaliação PISA é destacar a cada uma das suas edições um tema específico, desde a adesão do Brasil em 2000, o quadro abaixo informa quais foram os instrumentos avaliados em cada uma das edições:

Embora a avaliação PISA, e o SAEB sejam aplicadas pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a elaboração dos instrumentos da avaliação PISA é importada, pois pretende avaliar os estudantes nas áreas consideradas pela OCDE como fundamentais no desenvolvimento dos países membros, portanto trata-se de um processo avaliativo voltado para o mercado, orientado pelo capital.

Tabela 4 - Instrumentos avaliados no Brasil - destaque áreas foco de cada edição avaliação PISA

PISA	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Testes	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências
						Resolução colaborativa de problemas
						Letramento financeiro

Questionários	Estudante Geral	Estudante Geral	Estudante Geral	Estudante Geral	Estudante Geral	Estudante Geral
	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
						Estudante familiaridade com tecnologia
						Professor

Fonte OCD, INEP

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_comp_letos_final_baixa.pdf Acesso:10/11/2017

É possível relacionar a participação do Brasil na avaliação PISA, com o encaminhamento da criação do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), *que foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.* (Fonte: Portal INEP: <http://portal.inep.gov.br/ideb>).

O decreto Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007, regulamenta o plano de metas compromisso todos pela educação, o IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a adesão ao compromisso que vincula o município, estado ou Distrito Federal ao compromisso por meio de termo de adesão voluntária, a assistência técnica e financeira da união, e o plano de ações articuladas – PAR.

O Compromisso Todos pela Educação, uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das redes municipais e estaduais de ensino. O MEC estabeleceu atendimento prioritário a 1.242 municípios com os mais baixos índices. Os dirigentes municipais contam com a ajuda de especialistas do MEC para elaborar o PAR. Entre as ações recomendadas pelos consultores estão o acompanhamento individual das crianças, atividades de cultura e esporte no contra turno escolar, participação da comunidade nos conselhos de cada escola e criação de conselhos municipais de Educação. (Fonte: Portal do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html, acesso 10/11/2017)

A declaração oficial que sinaliza para a relação entre o IDEB e a avaliação PISA, está expressa no portal do MEC em 04/04/2008:

O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), mostra as condições de

ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. (Fonte: Portal do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html, acesso 10/11/2017)

Tabela 5 - Avaliação PISA ranking ano 2000

RANKING PISA ANO 2000						
PAÍSES	LEITURA		MATEMÁTICA		CIÊNCIAS	
Finlândia	1º	546	6º	536	4º	538
Canadá	2º	534	7º	533	6º	529
Holanda	3º	532	1º	564	7º	529
Nova Zelândia	4º	529	5º	537	8º	528
Austrália	5º	528	8º	533	9º	528
Irlanda	6º	527	18º	503	11º	513
Coreia do Sul	7º	525	4º	547	1º	552
Hong Kong (China)	8º	525	2º	560	3º	541
Reino Unido	9º	523	9º	529	5º	532
Japão	10º	522	3º	557	2º	550
Brasil	39º	396	42º	334	42º	375

(Fonte: Dados Roraima, disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017)

Tabela 6 - Avaliação PISA ranking ano 2003

RANKING PISA ANO 2003						
PAÍSES	MATEMÁTICA		CIÊNCIAS		LEITURA	
Hong Kong (China)	1º	550	3º	540	10º	510
Finlândia	2º	544	1º	548	1º	543
Coreia do Sul	3º	542	4º	538	2º	534
Holanda	4º	538	8º	524	9º	513
Liechtenstein	5º	536	6º	525	5º	525
Japão	6º	534	2º	548	15º	498
Canadá	7º	532	11º	519	3º	528
Bélgica	8º	529	15º	509	11º	507
Suíça	9º	527	13º	513	14º	499
Macau (China)	10º	527	7º	525	16º	498
Brasil	41º	356	40º	390	38º	403

(Fonte: Dados Roraima, disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017)

Tabela 7- Avaliação PISA ranking ano 2006

RANKING PISA ANO 2006						
PAÍSES	CIÊNCIAS		LEITURA		MATEMÁTICA	
Finlândia	1º	563	2º	547	2º	548
Hong Kong (China)	2º	542	3º	536	4º	547

Canadá	3º	534	4º	527	7º	527
Taiwan (China)	4º	532	16º	496	1º	549
Estônia	5º	531	13º	501	14º	515
Japão	6º	531	15º	498	10º	523
Nova Zelândia	7º	530	5º	521	11º	522
Austrália	8º	527	7º	513	12º	520
Holanda	9º	525	6º	507	5º	531
Coreia do Sul	10º	522	1º	556	3º	547
Brasil	52º	390	48º	393	53º	370

(Fonte: Dados Roraima, disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017)

Tabela 8 - Avaliação PISA ranking ano 2009

RANKING PISA ANO 2009						
PAÍSES	LEITURA		MATEMÁTICA		CIÊNCIAS	
Xangai (China)	1º	556	1º	600	1º	575
Coreia do Sul	2º	539	4º	546	6º	538
Finlândia	3º	536	6º	541	2º	554
Hong Kong (China)	4º	533	3º	555	3º	539
Singapura	5º	526	2º	562	4º	542
Canadá	6º	524	10º	527	8º	529
Nova Zelândia	7º	521	13º	519	7º	532
Japão	8º	520	9º	529	5º	539
Austrália	9º	515	15º	514	10º	527
Holanda	10º	508	11º	526	11º	522
Brasil	53º	412	57º	386	53º	405

(Fonte: Dados Roraima, disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017)

Tabela 9 - Avaliação PISA ranking ano 2012

RANKING PISA ANO 2012						
PAÍSES	MATEMÁTICA		CIÊNCIAS		LEITURA	
Xangai (China)	1º	613	1º	580	1º	570
Singapura	2º	573	3º	531	3º	542
Hong Kong (China)	3º	561	2º	555	2º	545
Taiwan	4º	560	13º	523	9º	523
Coreia do Sul	5º	554	7º	538	5º	536
Macau (China)	6º	538	17º	521	17º	509
Japão	7º	536	4º	547	4º	538
Liechtenstein	8º	535	7º	516	6º	525
Suíça	9º	531	19º	515	18º	509
Holanda	10º	523	15º	522	15º	511
Brasil	58º	391	59º	405	55º	410

(Fonte: Dados Roraima, disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017)

Tabela 10 - Avaliação PISA ranking ano 2015

RANKING PISA ANO 2015						
PAÍSES	CIÊNCIAS		LEITURA		MATEMÁTICA	
Singapura	1º	556	1º	535	1º	564
Taiwan (China)	2º	542	24º	497	5º	532
Japão	3º	538	8º	516	4º	532
Estônia	4º	534	6º	519	9º	520
Finlândia	5º	531	4º	526	12º	511
Macau (China)	6º	529	11º	509	3º	544
Canadá	7º	528	2º	527	10º	516
Vietnam	8º	525	32º	487	22º	495
Hong Kong (China)	9º	523	3º	527	2º	548
BSJG (China)	10º	518	27º	494	6º	531
Brasil	63º	401	59	407	65º	377

(Fonte: Dados Roraima, disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017)

Tabela 11 - Avaliação PISA ranking 2000-2015 - Posição Brasil

Colocações Brasil 2000/2015						
Ano	CIÊNCIAS		LEITURA		MATEMÁTICA	
2000	42º	375	39º	396	42º	334
2003	40º	390	38º	403	41º	356
2006	52º	390	48º	393	53º	370
2009	53º	405	53º	412	57º	386
2012	59º	405	55º	410	58º	391
2015	63º	401	59º	407	65º	377

(Fonte: Dados Roraima, disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017)

A colocação obtida, durante o período de participação do Brasil, na avaliação PISA entre 2000 e 2015, considerando as peculiaridades das provas, revelam uma pequena elevação na média geral, em contrapartida um rebaixamento no ranking para Ciências, já em Leitura e Matemática se encontra uma oscilação entre as médias, mas o rebaixamento no ranking foi crescente.

Parte da população brasileira, informada, mesmo que de forma parcial, sobre os resultados das avaliações, tanto com referência à Pisa como ao SAEB, se posiciona criticamente com relação aos resultados obtidos, e conseqüentemente com relação às expectativas sobre a qualidade da educação pública.

2.4. PDE Plano de Metas Compromisso – Todos pela Educação

Tendo assumido a educação como uma das prioridades em seu programa de governo o Presidente Lula, iniciou destacando nas reformas, a criação do FUNDEB, Lei nº 11.494, de 26 de junho de 2007, onde ampliou o financiamento da educação, considerando como educação básica o percurso desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio, anteriormente o FUNDEF abrangia apenas o percurso do ensino fundamental. Não havia garantia de acesso ao ensino médio até a promulgação da lei Nº 12.061, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009, que altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

Pela determinação do governo Lula em priorizar a educação é que resultou a elaboração do PDE - Plano de Metas Compromisso, levado como uma política pública pelo próprio presidente, e o ministro da educação Fernando Haddad.

O PDE se propôs a ser uma política com ampla participação, pois envolveu participantes como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), contando com a presença de representantes em debates, e na realização de pesquisas para elaboração das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Embora o movimento tenha sido implantado, com a instituição do decreto federal nº 6.094/2007, para ser implementado pela União, se conforma uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O pacto entre os entes federados é realizado pela assinatura de um termo de compromisso visando a implementação de vinte e oito diretrizes, elencadas no Plano de Metas Compromisso.

Da data de lançamento do Plano de Metas Compromisso, em abril de 2007, até final de julho de 2008, o MEC conseguiu que “100% dos municípios brasileiros (5.563) e todos os 26 estados e Distrito Federal aderissem ao compromisso de metas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2008, p. 15).

Sobre os entres federados: estados, municípios e Distrito Federal, a participação se limitou ao convite para assumir os compromissos já expressos no decreto federal nº 6.094/2007.

Quanto a outros representantes da sociedade civil organizada: sindicatos, grupos de empregadores, organizações não-governamentais; as organizações de base, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), as igrejas, etc., foram sendo convidados para a discussão no decorrer da formulação e execução da política.

Observa-se que as entidades científicas e sindicais do campo educacional, que portam um acúmulo histórico nos debates sobre a educação não foram consideradas durante a elaboração do plano, as mesmas só foram incorporadas durante a execução da política.

Sobre a percepção de que o PDE é uma política de caráter regulatório, tendo em vista as ações do governo federal, alguns autores entendem que o envolvimento dos estados e municípios, não assume caráter regulatório. Identificando-se no processo mais permeabilidade do que regulação, entendida como “um conjunto de assentimentos e práticas político-administrativas que permitem e favorecem a penetração das intenções e práticas de umas instâncias sobre as outras” (WERLE, 2006, p. 32).

Este entendimento é identificado também em WEBER (2008):

O novo na proposta do PDE é o compartilhamento da União não somente nos acertos locais, mas no exercício de sua atribuição constitucional de coordenar e incentivar a definição e execução de políticas educacionais, e de desenvolver ação supletiva e distributiva na consecução da elevação dos padrões de qualidade no ensino oferecido no âmbito da educação básica. (WEBER, 2008, p.311)

O PDE Plano de Metas Compromisso, se caracteriza como uma política pública de âmbito nacional, em verdade é uma política não linear na sua implementação. Alguns programas novos se juntaram a outros que já se encontravam em execução, e outras ações foram propostas durante o longo da implantação.

Porém não é possível deixar de citar que os entes federados, no processo de elaboração do PDE, tiveram uma perda do protagonismo, embora não se identifique ecos de discordância com relação ao processo, ao contrário, a maioria dos gestores da política educacional nas redes públicas adotaram as práticas, concordando e defendendo as ações propostas. (LIMA, 2003)

Esta aprovação pode se explicar pela participação do órgão gestor responsável ter sido incumbido de formular em seus territórios como a política seria assumida, propondo formas e ações que sendo apresentadas por meio do instrumento PAR - Plano de Ações Articuladas, incluindo um cardápio de ações que, segundo a gestão local, seriam utilizadas para garantir a tão desejada “qualidade na educação”, agora traduzida em um índice palpável chamado IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Todas as ações propostas pelo PAR teriam apoio de assistência técnica e financeira da área Federal.

Para apoiar a elaboração do PAR os entes federados recebem da União os seguintes documentos: (Fonte Portal MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/98-programas-e-acoes-1921564125/par-plano-de-acoes-articuladas-1385230660/157-como-elaborar-o-par?Itemid=174>)

1. Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) – auxiliar os gestores a conhecerem o perfil da sua população e da rede de ensino.
2. Instrumento Diagnóstico - PAR Estadual, Distrito Federal e Municipal – objetivando um diagnóstico com informações quantitativas e qualitativas. Concebido em 4 dimensões, por áreas de atuação - a saber: a) gestão educacional; b) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; c) práticas pedagógicas e Avaliação; d) infraestrutura física (§ 3º, art. 8º, Decreto nº6.094/2007),

com 100 indicadores para os estados, 107 para o Distrito Federal e 82 para os municípios.

3. Manual de Elaboração do PAR – estadual para o Distrito Federal e municípios.
4. Guia Prático de Ações do PAR Municipal: programas disponibilizados pelo Ministério da Educação e suas autarquias, com ações de assistência técnica e/ou financeira do MEC e que podem ser utilizados pelos municípios em seus respectivos planos, além de sub ações com execução pelo próprio município.

Está ainda disponível o MANUAL TÉCNICOOPERACIONAL DO MÓDULO DE MONITORAMENTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR, com informações e procedimentos no endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5697-manual-tecnoperacional-modulo-monitoramento-2010&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 . Acesso: 10/11/2017, onde o Ministério da Educação indica a sequência de procedimentos a serem adotados para a elaboração dos Planos de Ações Articuladas:

- 1º Passo – Adesão do ente federado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
- 2º Passo – Composição da equipe técnica local.
- 3º Passo – Análise das informações pré-qualificadas disponibilizadas pelo MEC/INEP, com os dados da unidade (município), e dados demográficos educacionais.
- 4º Passo – Respostas às questões pontuais.
- 5º Passo – Realização do diagnóstico local a partir do instrumento composto pelas dimensões, áreas e indicadores. Na fase de diagnóstico, um módulo do SIMEC, possibilita que as equipes locais avaliem, com base em uma pontuação de um a quatro, a situação do município diante de cada um dos indicadores propostos anteriormente.
- 6º Passo – Levantamento dos indicadores com baixa pontuação. Os indicadores com menor pontuação deverão compor o PAR, indicando

ações que possam melhorar os indicadores. Lembrando que as ações e sub ações do SIMEC já compõe um cardápio previamente definido pelo MEC, o que cabe aos locais é a definição das que acham interessante utilizarem, para melhoria do quadro de indicadores.

7º Passo – Elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR, buscando a melhoria dos indicadores com baixa pontuação. Satisfazer sua curiosidade em relação a várias realidades sociais. (Fonte: BRASIL, 2008 p. 5)

É importante destacar a contribuição do instrumento elaborado para diagnóstico, uma vez utilizado este instrumento para a composição do diagnóstico, ele poderá também ser utilizado como base para uma reflexão interna, no monitoramento e avaliação do caminhar de rede, diante destes indicadores.

O conjunto dos indicadores, nas 4 dimensões: a) Gestão Educacional, b) Formação de Professores e de Profissionais do Serviço de Apoio Escolar; c) Práticas Pedagógicas e Avaliação; d) Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos. Estas dimensões por áreas de atuação, possibilitam que os gestores da rede visualizem qual a relação entre as medidas, bem-sucedidas ou não, e os resultados alcançados, e também que os gestores utilizem estes indicadores para que os profissionais da educação possam identificar quais transformações se relacionam com maiores possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Relacionados à dimensão 1: Gestão Educacional - encontram-se na área 1 os 7 indicadores sobre a gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino; na área 2 os 9 indicadores sobre a gestão de pessoas; na área 3 os 6 indicadores sobre conhecimento e utilização de informação; na área 4 os 3 indicadores sobre gestão de finanças, na área 5 os 3 indicadores sobre comunicação e interação com a sociedade. Formando assim os 28 indicadores referentes à dimensão da gestão educacional.

Relacionados à dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar - encontram-se na área 1 os 4 indicadores sobre

formação inicial de professores da educação básica; na área 2 os 4 indicadores sobre a formação continuada de professores da educação básica; na área 3 os 4 indicadores sobre formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em comunidades quilombolas ou indígenas; na área 4 um indicador sobre a formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08; na área 5 os 4 indicadores sobre a formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar. Formando assim os 17 indicadores referentes à dimensão formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar.

Relacionados à dimensão 3: Avaliação e Práticas Pedagógicas - encontram-se na área 1 os 7 indicadores sobre organização da rede de ensino; na área 2 os 6 indicadores sobre a elaboração e organização das práticas pedagógicas; na área 3 os 2 indicadores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual / coletiva. Formando assim os 15 indicadores referentes à dimensão avaliação e práticas pedagógicas.

Relacionados à dimensão 4: Infraestrutura Física E Recursos Pedagógicos - encontram-se na área 1 os 2 indicadores sobre condições da infraestrutura física existente da secretaria municipal de educação; na área 2 os 12 indicadores sobre as condições da rede física escolar existente; na área 3 os 4 indicadores sobre uso de tecnologias; na área 4 os 4 indicadores sobre recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

A soma desses indicadores representa os 82 indicadores para orientarem os municípios.

Elaborar o PAR é uma oportunidade para que a gestão da rede de ensino reflita sobre seu contexto, e também em expressar seus desejos, avaliando quais ações entende que deveria e que podem se comprometer a cumprir.

Os governos estaduais e municipais devem elaborar, afinado ao PAR, os seus Planos de Desenvolvimento da Educação, orientando suas unidades quanto às decisões das prioridades focadas, a partir do diagnóstico realizado

para elaboração do PAR. Sendo assim os dois documentos precisam dialogar em suas prioridades e áreas de ação.

Assim como as redes de ensino municipais ficam com o compromisso de orientar as escolas a elaborar seus PDEs- Escola, em consonância com o PAR do município.

A dinâmica presente no Programa deveria gerar uma inter-relação entre as esferas federal, estadual e municipal, considerando também que ocorre nos municípios o funcionamento das três redes de ensino, sendo assim a União exerce influência nos projetos e ações educacionais simultaneamente, conforme os critérios de adesão de cada rede. Considerada de forma positiva esta dinâmica conjunta, compartilhada pode contribuir para estabelecer padrões nacionais, porém considerar as condições diversas de cada região, uma vez que nos municípios os gestores locais contribuem com o diagnóstico e elaboração do PAR articulado com seu contexto.

O desafio maior, entre outros, é a questão do financiamento, uma vez que estados e municípios podem ter sua autonomia fragilizada por conta do acesso aos recursos, e que o cardápio de sugestões já está programado no sistema, e cada gestor vai optar pelas soluções mais próximas aos seus desafios.

Outro desafio do Programa é a assistência técnica para avaliação e monitoramento das ações propostas pelo PAR, algumas medidas importantes como as alterações no Censo Escolar, que passa a informar por estudante e não só por escola, a articulação do SAEB – Prova Brasil, que fornece dados sobre o desempenho dos estudantes em conformidade com o fluxo, que possibilitou a criação do IDEB, a questão emergente é como utilizar os resultados aferidos em consonância com as ações indicadas no PAR, e como fazer os ajustes necessários, para que estas ações tenham um resultado que se reflita no índice.

A realização do monitoramento é de responsabilidade do comitê municipal, que é indicado para o acompanhamento executivo do PAR, este comitê tem a atribuição de gerar informações que serão inseridas no Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC (SIMEC), estas informações

serão consideradas para aferir progressos e ou desafios e limitações por parte da União e dos entes federados – estados e municípios.

O monitoramento também é parte do processo de planejamento, pois subsidiam realinhamentos, reflexão sobre o estado geral da educação em cada município.

O monitoramento é uma ferramenta de controle social, como forma de qualificar a política pública, funcionando também como um meio de aprendizagem de participação, troca de informações, qualificação nos debates, e incentivo para articulação dos fóruns e conselhos constituídos, na tentativa de superação da falta de participação presente na sociedade brasileira.

Nesse sentido não se pode negar que o monitoramento por meio do sistema online, é adequado, porém destacar que outras ações presenciais precisam acontecer junto aos municípios, em processo formativo, no sentido de contribuir com a superação das dificuldades encontradas e no replanejamento para próximos ciclos.

Para que o Programa amadureça e exerça o papel a que se propõe, o lugar a ser transformado é a ponta: os municípios, pois é no território que os estudantes se encontram, local onde as políticas se concretizam, ganham forma. Sendo assim, além dos profissionais da educação, a população pode contribuir, se envolver no debate.

É consenso que no Brasil existe uma situação de fraca “*accountability*”, o que é resultado de baixa pressão por transparência e prestação de contas, dos governantes, pela sociedade.

Há um movimento que é o *accountability social* (ou societal), que não está ligado ao cidadão e ao voto, mas ligado à sociedade civil organizada que investigam, denunciam abusos cometidos, e cobram responsabilização. No Brasil um exemplo de *accountability social* é a organização Todos Pela Educação.

É um movimento da sociedade brasileira, fundado em 2006, que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Faz

isso por meio da produção e divulgação de pesquisas, evidências de impacto e boas práticas; da facilitação e construção de agendas articuladas; e da incidência em políticas, legislação e ações governamentais. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade.

(Fonte: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/otpe/> Acesso: 10/11/2017)

A Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) Todos Pela Educação tem sido confrontada por algumas posições assumidas com relação ao exercício do accountability social, das formas de intervenção que elege para se posicionar diante da sociedade, com pretensão de ser voz unívoca. Como exemplo concreto da resistência, outras organizações em luta pelo direito à educação enviaram à OSCIP uma carta aberta assinada por 33 instituições, onde foi contestada sua posição com referência ao Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente”, em um trecho da carta:

...nas atividades preparatórias ao referido Congresso... foi manifestada e reiterada por dirigentes do TPE a necessidade de construção de uma agenda para a educação brasileira, a ser afirmada em um novo pacto social por políticas públicas educacionais. Conforme textos disponíveis no site do movimento “Todos pela Educação”, o supracitado Congresso Internacional pretende envolver os “líderes brasileiros das áreas educacional, acadêmica e de gestão” para realizar um “debate de questões” capazes de acelerar “os resultados, principalmente de aprendizagem, da Educação Básica no País”. Em algumas atividades preparatórias, ou em manifestações públicas de dirigentes do TPE, ainda ficou explicitado o anseio por influenciar o debate em torno do PL 8035/2010, que trata do novo Plano Nacional de Educação. (Fonte: <http://www.une.org.br/2011/09/carta-aberta-ao-movimento-todos-pela-educacao/> Acesso: 05/12/2017)

Os signatários da carta aberta sinalizam os esforços realizados durante a Conferência Nacional da Educação – CONAE - onde as deliberações e documentos foram base para um grupo de entidades, do qual o “Todos pela Educação” também fez parte, redigir e entregar aos candidatos das eleições gerais de 2010 – inclusive à atual presidenta Dilma Rousseff – a “Carta-compromisso pela garantia do direito à educação de qualidade”.

Indicando também a representatividade dos encontros da CONAE, que mobilizou mais de 4 (quatro) milhões de brasileiros e brasileiras, e teve em sua

comissão organizadora representantes do Estado (gestores públicos do Governo Federal, dos estados, Distrito Federal e dos Municípios, além de representantes do Congresso Nacional, magistrados e promotores), de trabalhadores em educação dos setores público e privado, estudantes, pais, conselheiros (nacionais, estaduais, distritais e municipais), movimentos sociais, pesquisadores e sociedades acadêmico-científicas, empresários da educação, representantes das confederações empresariais e do próprio movimento “Todos pela Educação”

Sendo assim, segundo a carta aberta, se firma a importância de manter a luta sobre as propostas validadas na CONAE e evitar-se criar nova agenda de discussão.

Transparece nas ações e demandas levantadas pelos participantes na OSCIP Todos pela Educação, que inclusive tomam para si o mesmo nome da política pública, que disputam a hegemonia na narrativa, o que está sendo debatido por outras organizações com um histórico consagrado de luta pela democratização da educação pública para todas e todos, fugindo da interpretação da educação como finalidade de formar mão de obra para o capital, e da visão gerencial de desempenho, responsabilização, enfim da escola como empresa.

Estas disputas, veladas de alguma maneira, são apropriadas pela mídia, que trabalham divulgando informações distorcidas, com comentários propositalmente equivocados, com a finalidade de formar opinião desmerecendo o trabalho da escola pública em comparação com as grandes redes de escolas privadas.

Capítulo 3

3.1. O Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Compondo a política educacional, é importante destacar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é utilizado como indicador possibilitando verificar se as metas que compõe o Termo de Adesão ao Compromisso estão sendo cumpridas.

O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso: 20/11/2017)

A utilização do IDEB como indicador único, para descrever os resultados educacionais, é questionado pelos profissionais da educação, pesquisadores, e estudiosos da área, cuja percepção é de que a educação é processual, e que o IDEB não dá conta de questões importantes que também sinalizam, com maior ou menor eficiência, os níveis de qualidade na educação. Outros fatores como: a) práticas pedagógicas, projeto político pedagógico das escolas, orientação curricular da rede de ensino; b) a conjuntura social onde a escola se insere: violência, relações com a comunidade, gestão democrática, infraestrutura das escolas; c) a valorização dos profissionais da educação: salários, planos de carreira, oportunidade de formação para a vida e formação profissional continuada.

São muitas as variáveis no campo educacional, e traduzir todas estas variáveis em apenas uma nota, focada no desempenho do estudante é minimamente reducionista, não que o desempenho dos estudantes não seja um dado importante, a questão que se pode colocar é: uma vez revelado o indicador,

expresso em um número, quais serão as informações disponíveis para as redes de ensino reavaliarem a rota?

É possível que uma das pistas seriam as dimensões por áreas de atuação utilizados para a confecção do PAR: a) gestão educacional; b) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; c) práticas pedagógicas e Avaliação; d) infraestrutura física.

Os indicadores ligados a cada uma das dimensões que são utilizados para a realização do diagnóstico, sinalizam também para que as redes possam identificar onde se encontram suas fragilidades e oportunidades.

Trabalhar uma reflexão coletiva dentro da rede, com base nesta constatação diagnóstica é uma possibilidade de superar o determinismo de ser rotulado apenas por um número resultante da fórmula do IDEB.

O IDEB, sendo o resultado da soma do desempenho nas avaliações externas da aprendizagem em larga escala e fluxo escolar, pode ser identificado como uma prática tecnoburocrática de gestão. (CAMINE, 2010).

Além do que, é considerado por alguns autores como um indicador apenas de resultado, não refletindo a qualidade na educação

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estanque e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 474)

Outra discussão identificada neste contexto é o cálculo de metas do IDEB, volta-se aqui para a referência adotada pelo Brasil em comparação com os níveis da avaliação internacional de PISA:

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de

que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/metas-educacionais> Acesso: 20/11/2017)

No site do Inep encontramos uma justificativa, sobre a indicação da referência comparativa com os países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, adotada como parâmetro técnico e não como critério externo:

Foi o Inep quem estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os de países da OCDE. Ou seja, a referência à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade, e não um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/metas-educacionais> Acesso: 20/11/2017)

Como a série histórica do IDEB tem início em 2005, onde foi obtida uma média geral para o país, para os estados, municípios e escolas. O resultado obtido pelo Brasil em 2005 foi 3,8 para a primeira fase do ensino fundamental, então a proposta foi progredir para um IDEB igual a 6,0 em 2022.

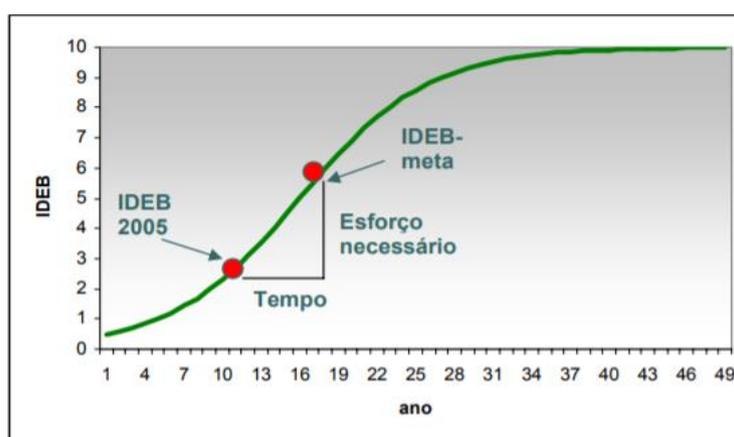
Para entendimento da fixação de metas a nota técnica (BRASIL, 2010), informa que foram estabelecidas três premissas básicas:

- P1: As trajetórias do IDEB, para o Brasil e para todas as redes, têm o comportamento de uma função Logística. O gráfico a seguir ilustra o comportamento esperado para a trajetória do IDEB ao longo dos anos; ou seja, para um dado 'esforço' obtêm-se uma melhora cada vez menor do indicador.
- P2: As trajetórias do IDEB por rede de ensino devem contribuir para a redução das desigualdades em termos de qualidade educacional. Isso significa que no esforço empregado por cada rede (municipal ou estadual) estarão implícitos os objetivos de atingir as metas intermediárias de curto

prazo e alcançar a convergência dos IDEBs atingidos pelas redes no médio ou longo prazo.

- P3: Para que o Brasil alcance a meta estipulada no tempo adequado, o esforço de cada rede de ensino, estadual ou municipal, deve contribuir, a partir de metas individuais diferenciadas. (BRASIL, 210, p.2)

Figura 1 Comportamento esperado trajetória IDEB transcorrer dos anos



Fonte: BRASIL, 2010, disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf Acesso: 20/11/2017

As formulas aplicadas para os cálculos das metas intermediárias, geral, estados e municípios são complexas e necessitariam de uma longa exposição matemática, porém o importante é considerar a fixação de metas a cada biênio, pois as metas intermediárias são importantes quando o ajuste é de longo prazo. As metas parciais podem ser consideradas ferramentas, para que a gestão faça o acompanhamento da viabilidade, ou não, da consecução da meta geral. Considera-se também que o acompanhamento das metas intermediárias estimula o compromisso, e amplia a possibilidade de adoção de medidas que favoreçam o andamento do trabalho junto às escolas. Além de informar a sociedade sobre a evolução dos objetivos.

Sobre a proposta de cálculo de metas, uma questão importante é a forma como o índice é divulgado, destacando sua capacidade de medir a qualidade da educação “precisa e objetivamente”, sendo inclusive objeto de cobrança e responsabilização, tanto para escolas, redes de ensino e profissionais da

educação. Esta visão de que o índice é preciso implica nas políticas educacionais, principalmente nos municípios, onde gestores são cobrados pelo cumprimento das metas, transparecendo que simplesmente alcançar determinado nível será a garantia da “qualidade na educação”.

A discussão não se refere ao fato do índice ser correto, ou não, trata-se de que o índice traz um erro de medida, e que as decisões tomadas com base neste índice devem considerar as margens de erro possíveis, pois o cálculo pode comprometer os resultados futuros, tanto para as escolas, como para as redes de ensino.

Segundo KORETZ (2008), é usual as imprecisões nos índices obtidos a partir de dados estatísticos, por problemas de fidedignidade, que podem ser por erros de medida e/ou por erro de amostragem. O que ocorre é que nas medidas relacionadas aos sistemas de avaliação educacional, esses dois erros são inevitáveis, devido ao universo de fatores relevantes atuando simultaneamente na produção do dado.

No caso do IDEB um ponto inicial questionável é a proposição de que o ano base para o cálculo das metas foi 2005, considerado tanto os valores do rendimento das escolas, referentes às taxas de aprovação, como o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática na Prova Brasil de 2005.

Para as projeções do Brasil utilizou-se: (I) o valor do Ideb em 2005 ($t = 0$) como o valor inicial; (II) a meta para o Brasil e (III) tempo para o seu alcance. (Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf Acesso: 15/11/2017)

Outro fator relevante é a escolha dos itens que compõe as provas, o contexto e condições em que as provas são aplicadas, a alteração dos respondentes/ estudantes que compõe as diferentes amostras. Alguns desses fatores podem ser medidos e estimados para possibilitar aferir margens de erro, de forma que possam ser utilizados como indicador confiável, porém considerando que o índice não será 100% revelador da realidade.

Como as metas calculadas para o IDEB tiveram apenas uma série histórica como ponto de partida, que por ser pontual, pode informar resultados com potencial anomalias, por se embasar em amostra única.

Devido aos fatores indicados acima: como alteração das questões, alteração da amostra dos respondentes/estudantes, alteração nas condições de aplicação das provas, é possível que as metas estimadas, com base em 2005, estejam aquém ou além das possibilidades de cada escola, e no conjunto da rede de ensino. Esta condição leva a duas consequências ambas com resultado desmotivador: ou a meta fica muito acima das condições de alcance, ou fica muito abaixo, ocasionando desinteresse pelo pela consecução do resultado, ao mesmo tempo em que se considerem bem-sucedidas escolas com rendimento baixo, pelo equívoco na estimativa de metas.

Considerando que o IDEB como indicador da qualidade na educação, com todas as fragilidades que o compõe, é a medida, hoje, consagrada na política pública educacional utilizada como referência para as ações das redes de ensino. A questão não é invalidar o processo como um todo, mas colocar em debate aberto o que pode ser melhorado, aperfeiçoado, para que os profissionais da educação possam utilizar dados que sejam mais próximos da prática cotidiana, e que também a sociedade consiga entender melhor a que se referem os dados divulgados, sem a prática recorrente de culpabilizar a escola e seus profissionais pelo que entendem ser “o fracasso da escola pública”. Em um país que deseja educação de qualidade para todas e todos, o único caminho é que os processos democráticos estejam presentes fora e dentro da escola. (CHIRINÉA & BRANDÃO, 2015; SILVA, LOPES & CASTRO, 2016)

Capítulo 4

4.1. Estudo de Caso

GIL (1995) indica que não há um roteiro fixo para a delimitação dos estudos de caso, mas que é possível aceitar quatro fases para completar o processo de um estudo de caso: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; e finalmente a d) elaboração do relatório.

Na primeira fase o pesquisador terá que indicar quais os dados que serão suficientes para levar à compreensão do objeto da pesquisa. É relevante destacar que nem sempre estes dados serão escolhidos, simplesmente, atendendo uma expectativa estatística, podem estar presentes outros fatores de interesse para o pesquisador, como: casos típicos, casos extremos – limites entre os quais as variáveis podem oscilar, casos caracterizados como atípicos – muito diferentes, que eventualmente possam explicar possíveis desvios.

A segunda fase é composta pela coleta de dados, que pode ser realizada por procedimentos variados: quantitativos e/ou qualitativos, como: entrevistas, questionários com questões abertas e/ou fechadas, análise e incorporação de dados secundários, análise de conteúdo presente nos discursos dos entrevistados, anotações etnográficas das pesquisas participativas.

A terceira fase, na verdade não se separa totalmente da segunda, é onde os dados coletados serão selecionados, segundo sua utilidade para explicar o objeto, e atender aos objetivos da pesquisa.

A quarta fase é constituída pela elaboração do relatório final, onde é necessário estar referenciado o processo de coleta dos dados, qual teoria foi utilizada para a categorização dos dados, e sempre a demonstração da validade, fonte e fidedignidade dos dados obtidos e utilizados.

Nesta pesquisa o estudo de caso é realizado no município de Franco da Rocha, na região metropolitana de São Paulo, onde serão acompanhados os

resultados do IDEB, no período entre os anos de 2009 a 2015, as políticas públicas educacionais implementadas no município, referentes ao Ensino Fundamental I – de primeiro ao quinto ano.

O estudo é composto:

- Caracterização geográfica e demográfica do município, com a apresentação dos dados importantes na área educacional, mais especificamente sobre a educação básica, com foco no ensino fundamental I;
- Entrevistas pessoais com a secretaria da educação, técnicos (as) da secretaria, diretores (as) das escolas de ensino fundamental.
- Questionários respondidos pela secretaria da educação, técnicos (as) da secretaria, diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), professores (as) e famílias das escolas de ensino fundamental. Os mesmos estarão disponíveis na seção anexos.

Sobre a caracterização geográfica e demográfica do município foram utilizados dados secundários:

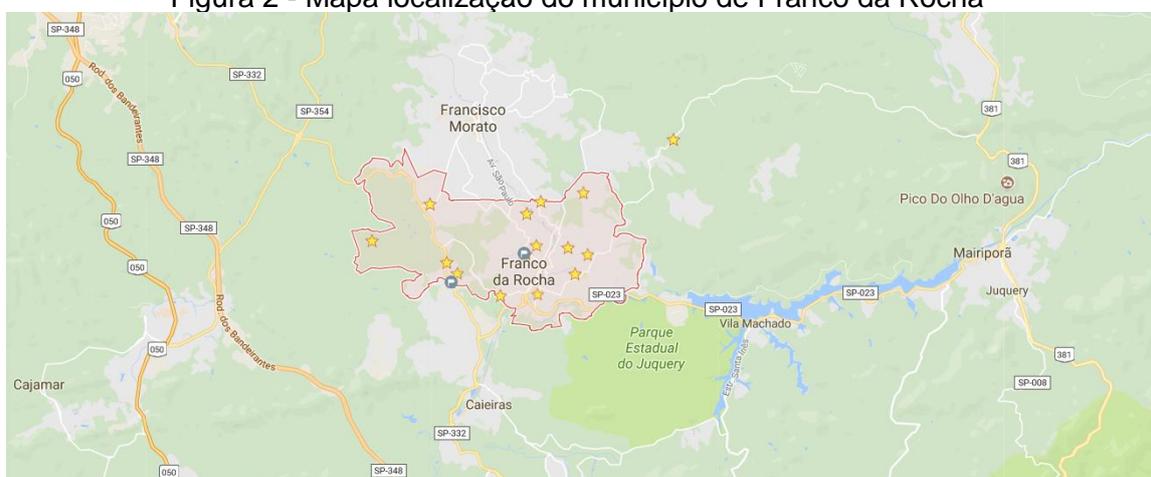
- Micro dados do Censo IBGE 2010;
- Micro dados do Censo Escolar 2012;
- IPVS (SEADE) 2010;
- Micro dados da PNAD - IBGE;
- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil – 2010;
- Fundação SEADE – 2017;
- Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha – Relatório da 3ª Conferência Municipal Popular da Educação – 25 a 26 de agosto de 2017.

4.2. Caracterização geográfica do município de Franco da Rocha

- Município: Franco da Rocha – SP
- Área da unidade territorial: 132,775 km²

- Latitude do distrito sede do município: -23,32°
- Longitude do distrito sede do município: -46,72°
- Altitude: 740 m
- Região: localizado na Região Metropolitana de São Paulo – Norte, na microrregião de Franco da Rocha
- Fronteiras com outros municípios: Caieiras, Cajamar, Francisco Morato e Mairiporã.
- Região Norte – Microrregião Franco da Rocha

Figura 2 - Mapa localização do município de Franco da Rocha



Fonte: <https://goo.gl/maps/MdMfWvD8p2H2>

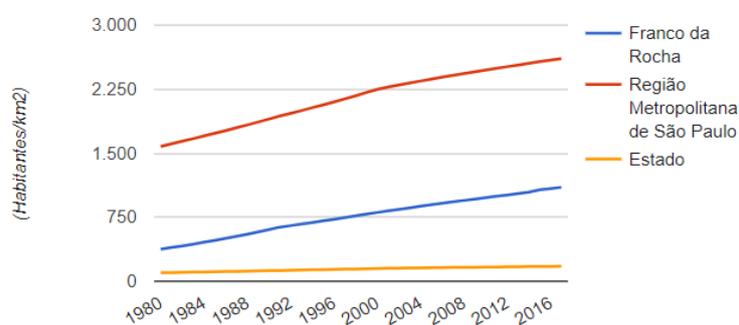
Tabela 12 - Município Franco da Rocha - Caracterização demográfica

Franco da Rocha		Região Metropolitana de São Paulo Total do Estado de São Paulo		
Território e População	Ano	Município	Reg. Met.	Estado
Área (Em km2)	2017	132,78	7.946,96	248.222,36
População	2017	146.129	20.717.505	43.674.533
Densidade Demográfica (Habitantes/km2)	2017	1.100,53	2.606,97	175,95
Taxa Geométrica de Crescimento Anual da População - 2010/2017 (Em % a.a.)	2017	1,53	0,75	0,83
Grau de Urbanização (Em %)	2017	92,13	98,89	96,37
Índice de Envelhecimento (Em %)	2017	47,29	65,69	72,47
População com Menos de 15 Anos (Em %)	2017	21,33	20,03	19,33
População com 60 Anos e Mais (Em %)	2017	10,09	13,16	14,01
Razão de Sexos	2017	104,02	92,48	94,80

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

A densidade demográfica é definida como: o número de habitantes residentes de uma unidade geográfica em determinado momento, em relação à área dessa mesma unidade. No município de Franco da Rocha a curva que representa a densidade demográfica se encontra acima da apresentada pelo estado de São Paulo, mas considerando a RMSP – Região Metropolitana de São Paulo, ela é mais baixa. Considerando a estimativa de 01 de julho de 2017, a densidade demográfica do município é de 42% da taxa apresentada pela RMSP.

Figura 3 - Densidade Demográfica (Hab/km²) 1980-2017



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

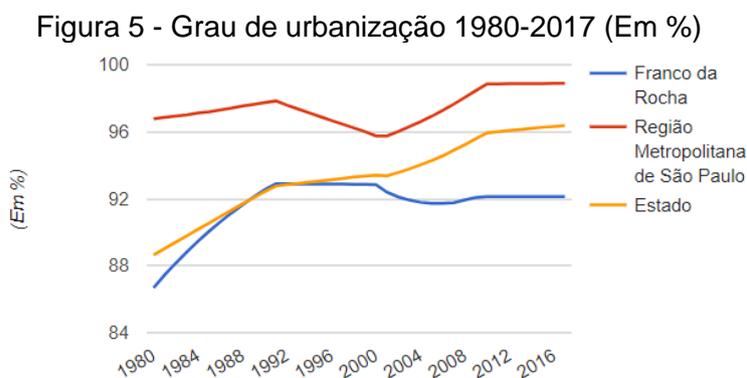
A Taxa Geométrica de Crescimento Anual da População - 2010/2017 (Em % a.a.) – é expressa, em termos percentuais, o crescimento médio da população em determinado período de tempo. Considerando-se que o município de Franco da Rocha apresenta em 2017 um crescimento maior do que a RMSP, e também maior que o estado de São Paulo.

Figura 4 - Taxa geométrica de crescimento anual da população 2010-2017 (Em %)



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Grau de urbanização – trata-se do percentual da população urbana em relação à população total. Considerando o período entre 1980-2017 o município de Franco da Rocha apresenta menor taxa de urbanização com comparação com a RMSP e com o estado de São Paulo.

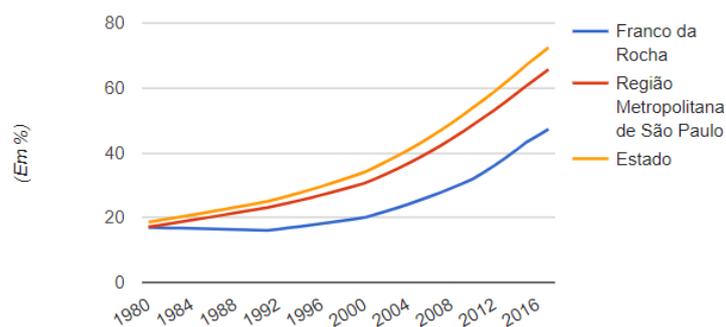


Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Índice de envelhecimento - Proporção de pessoas de 60 anos e mais por 100 indivíduos de 0 a 14 anos.

Adota-se o corte etário da população idosa em 60 anos, de acordo com Rede Interagencial de Informações para a Saúde - Ripsa e 25ª Conferência Sanitária Pan-Americana da Organização Pan-Americana da Saúde - Opas. Alguns países desenvolvidos adotam, todavia, 65 anos. Dado importante para apoiar definições, e priorização, de políticas sociais e programas que se destinem a esta faixa da população. No período entre 1980 a 2017 o índice de envelhecimento no município de Franco da Rocha se manteve abaixo da RMSP e do estado de São Paulo.

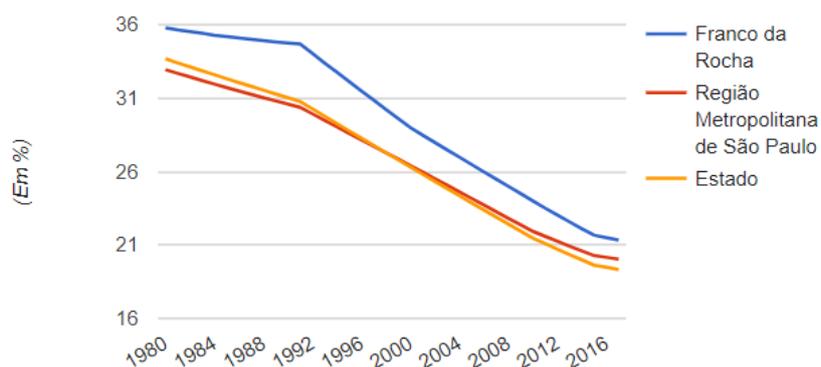
Figura 6 - Índice de envelhecimento 1980-2017 (Em %)



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Proporção da população de 0 a 14 anos em relação ao total da população em determinado espaço geográfico, no ano considerado. Este índice é importante para educação, porque é a faixa de idade que requer atendimento preferencial, considerando-se a educação básica. A proporção da população menor de 15 anos no município de Franco da Rocha, no período entre 1980 – 2017, é maior do que a da RMSP e do estado de São Paulo, sinalizando a importância para o cuidado com o atendimento desta parcela populacional.

Figura 7- População com menos de 15 anos 1980-2017 (Em %)

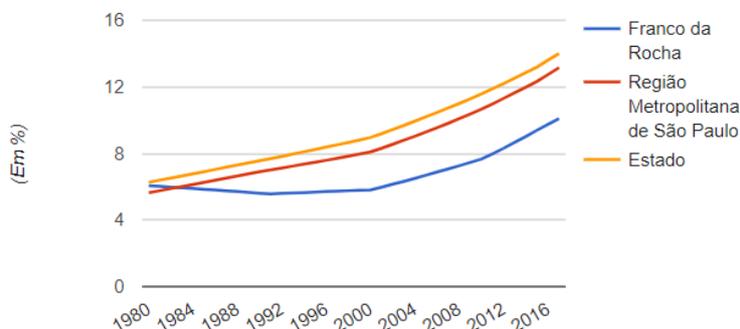


Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Proporção da população de 60 anos e mais em relação ao total da população em determinado espaço geográfico, no ano considerado. No ano de 2017, a comparação entre o município, a RMSP e o estado de São Paulo,

considerando o índice de proporção da população de 60 anos ou mais, temos que: Município (10,09%), RMSP (13,16%) e estado de São Paulo (14,01%).

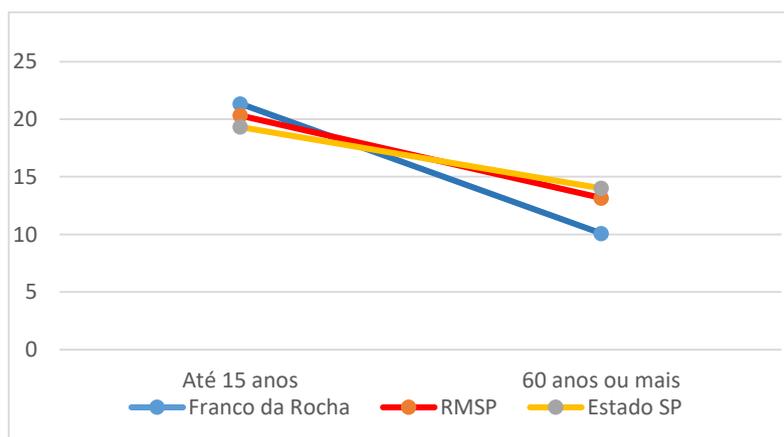
Figura 8 - População com 60 anos ou mais 1980-2017 (Em %)



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Ao comparar a proporção da população de menores de 15 anos e maiores de 60 anos: Município Franco da Rocha, RMSP e estado de São Paulo, ano de 2017, evidencia-se que a população de até 15 anos ainda representa uma proporção maior da população geral, e que o município de Franco da Rocha apresenta o maior índice para a população até 15 anos de idade, e o menor índice para aqueles com 60 anos ou mais.

Figura 9 - Município Franco da Rocha - comparativo populacional <15 e > 60 anos



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Analisando a população por sexo e situação domiciliar, identifica-se forte concentração do meio urbano, embora no período de 2013-2017 tenha

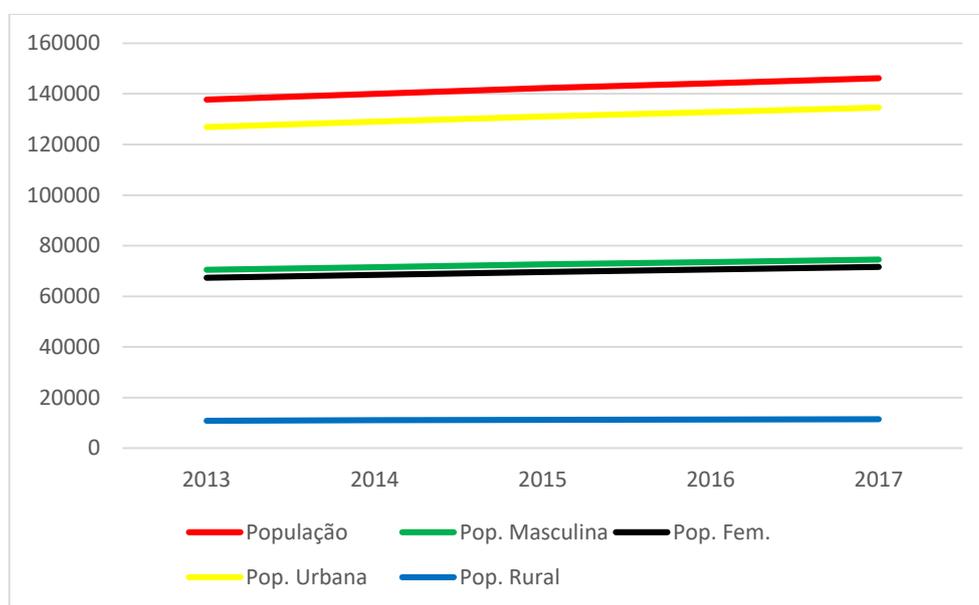
aumentado a população, a incidência da mesma no meio rural se mantém instável, e crescente no meio urbano. Quanto à relação entre os gêneros nota-se uma predominância da população masculina em todo período, com um pequeno decréscimo de 0,62% na razão de sexos no período.

Tabela 13 - Município Franco da Rocha - População, por sexo e situação do domicílio

Localidades	Períodos	População	População Masculina	População Feminina	Razão de Sexos	População Urbana	População Rural	Grau de Urbanização (Em %)
Franco da Rocha	2013	137.782	70.454	67.328	104,64	126.936	10.846	92,13
Franco da Rocha	2014	139.981	71.517	68.464	104,46	128.962	11.019	92,13
Franco da Rocha	2015	142.214	72.596	69.618	104,28	131.019	11.195	92,13
Franco da Rocha	2016	144.159	73.544	70.615	104,15	132.811	11.348	92,13
Franco da Rocha	2017	146.129	74.503	71.626	104,02	134.626	11.503	92,13

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Figura 10 - Município Franco da Rocha População por sexo e situação domiciliar 2013-2017



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Observando a população por grupos de idade, o que se nota é que esta população se apresenta muito homogênea considerando o período entre 2013 a

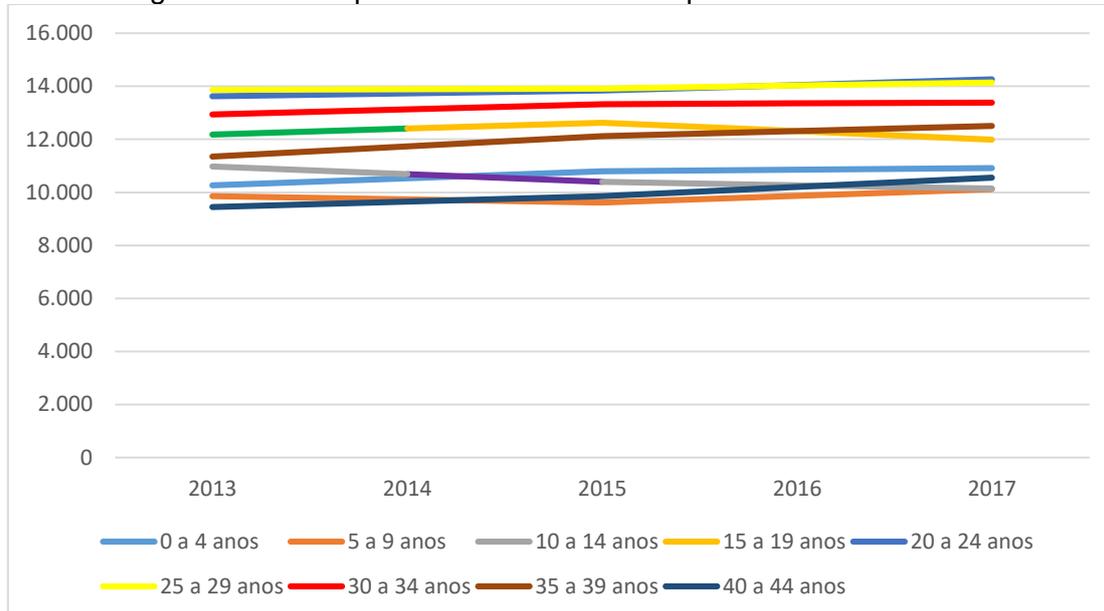
2017, comparando o ano inicial 2013 e 2017, a população entre 20 a 44 anos foi a que mais elevou, o que sinaliza a necessidade de políticas públicas voltadas para geração de emprego e renda.

Tabela 14 - Município Franco da Rocha - População, por grupos de idade

TIPOS DE LOCALIDADES ▾		DISPOSIÇÃO DE DADOS ▾		COLUNAS CALCULADAS ▾							
Localidades ▾	Períodos ▾	População de 0 a 4 Anos	População de 5 a 9 Anos	População de 10 a 14 Anos	População de 15 a 19 Anos	População de 20 a 24 Anos	População de 25 a 29 Anos	População de 30 a 34 Anos	População de 35 a 39 Anos	População de 40 a 44 Anos	
Franco da Rocha	2013	10.266	9.859	10.972	12.181	13.620	13.868	12.940	11.351	9.444	
Franco da Rocha	2014	10.531	9.741	10.683	12.406	13.734	13.896	13.136	11.730	9.649	
Franco da Rocha	2015	10.796	9.619	10.397	12.628	13.842	13.920	13.329	12.119	9.853	
Franco da Rocha	2016	10.858	9.866	10.270	12.307	14.050	14.032	13.360	12.312	10.203	
Franco da Rocha	2017	10.914	10.118	10.141	11.989	14.259	14.138	13.386	12.501	10.559	

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Figura 11- Município Franco da Rocha Grupos de idade 2013-2017



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Ainda sobre os grupos de idade da população, o crescimento da faixa de idade entre 20 a 44 anos sinaliza para uma análise mais profunda dos dados da

secretaria municipal de educação sobre o ensino médio – com referência à meta 3 do PNE (Lei Federal nº 13.005/2014):

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Os dados da secretaria municipal de educação informam que, taxa de matriculados no ensino médio apresenta uma curva descendente, embora a população, na faixa etária, tenha apresentado pequena diminuição comparativamente com o ano de 2013, o percentual de 48,9% da população, na mesma faixa etária, não matriculada no ensino médio representa índice de evasão:

Tabela 15 - Município Franco da Rocha - Matrículas Ensino Médio

Ano	População de 15 a 17 anos	Matrículas no Ensino Médio	Percentual
2013	12.181	7.333	60,2%
2014	12.406	7.643	61,6%
2015	12.628	7.316	58,0%
2016	12.307	6.590	53,5%
2017	11.989	6.024	48,9%

Fonte: <http://www.qedu.org.br/2016GDAE>

Indicador A: percentual de matrículas da população de 15 a 17 anos no Ensino Médio no município de Franco da Rocha:

Tabela 16 - Município Franco da Rocha - Metas Ensino Médio - indicador A

Indicador A	Ano			
	2014	2015	2016	2017
Meta Prevista	85%	85%	85%	85%
Meta Executada no Período	61,6%	58,0%	53,5%	48,9%

Fonte: <http://www.qedu.org.br/2016GDAE>

Indicador B: Acesso e permanência dos alunos entre 15 e 17 anos matriculados na primeira série do Ensino Médio, no ano de 2014, com conclusão prevista para 2016, no município de Franco da Rocha.

Tabela 17 - Município Franco da Rocha - Metas Ensino Médio - indicador B

Indicador B	Ano		
	2015	2016	2017
Meta Prevista	2436	2436	2436
Meta Executada no Período	2436	2154	1985
Meta Executada no Período %	100%	88,4%	81,4%

Fonte: <http://www.qedu.org.br/2016GDAE>

Indicador C: Taxa total de abandono no Ensino Médio no município de Franco da Rocha:

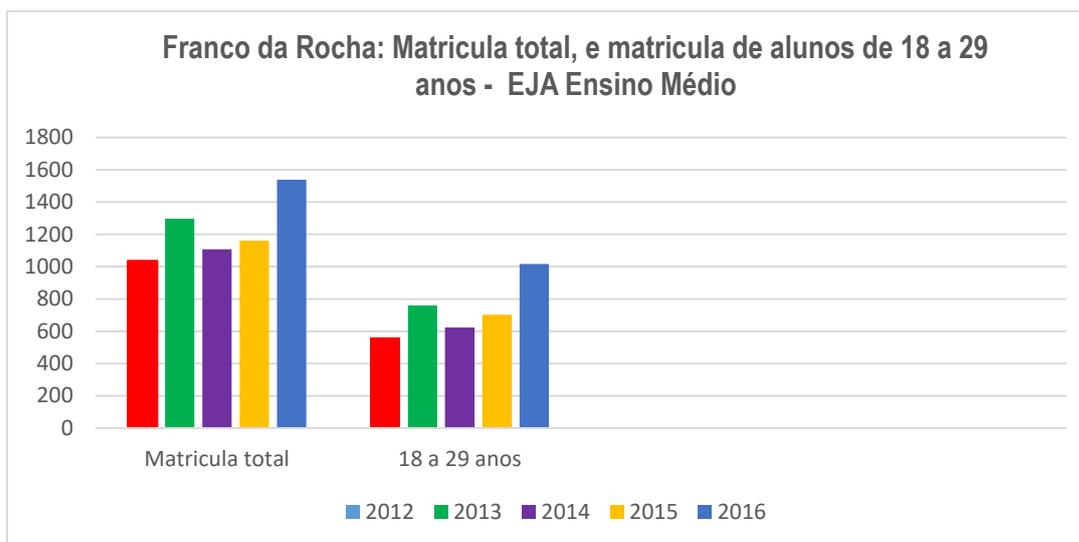
Tabela 18 - Município Franco da Rocha - Metas Ensino Médio - indicador C

Indicador C	Ano			
	2014	2015	2016	2017
Meta Prevista	0%	0%	0%	0%
Meta Executada no Período	4,8%	2,8%	3,6%	4,9%

Fonte: <http://www.qedu.org.br/2016GDAE>

As consequências para o município com relação ao não atingimento das metas estipuladas, com referência ao ensino médio, é uma população com mais de 18 anos que pode demandar maior atendimento da modalidade EJA – Educação Jovens e Adultos, ofertada em quatro escolas estaduais do município: E.E. BEFAMA, E.E. Professor Domingos Cambiaghi, E.E. Professora Jocimara Vieira da Silva, E.E. Professor Zilton Bicudo.

Figura 12 - Município Franco da Rocha - Matrícula total, e matrícula de alunos de 18 a 29 anos - EJA ensino médio



Fonte: SEDUC Franco da Rocha

Consideram-se ainda como informações importantes o contexto educacional do município de Franco da Rocha, as taxas de: abandono da educação básica por níveis de ensino e as taxas de reprovação da educação básica, destacando-se que estas taxas refletem diretamente nos resultados do IDEB apresentados pelo município.

Tabela 19 - Município Franco da Rocha - Taxas de abandono da educação básica - níveis de ensino e rede de atendimento

TIPOS DE LOCALIDADES ▾		DISPOSIÇÃO DE DADOS ▾		COLUNAS CALCULADAS ▾		↓			
Localidades ▾	Períodos ▾	Taxa de Abandono do Ensino Fundamental (Em %)	Taxa de Abandono do Ensino Fundamental - Rede Estadual (Em %)	Taxa de Abandono do Ensino Fundamental - Rede Municipal (Em %)	Taxa de Abandono do Ensino Fundamental - Rede Particular (Em %)	Taxa de Abandono do Ensino Médio (Em %)	Taxa de Abandono do Ensino Médio - Rede Estadual (Em %)	Taxa de Abandono do Ensino Médio - Rede Municipal (Em %)	Taxa de Abandono do Ensino Médio - Rede Particular (Em %)
Franco da Rocha	2012	1,1	1,8	0,2	0,1	4,9	5,1	-	-
Franco da Rocha	2013	0,7	1	0,2	0,1	3,9	4	-	-
Franco da Rocha	2014	0,9	1,6	0,2	-	4,8	4,9	-	-
Franco da Rocha	2015	0,5	0,9	0,2	-	2,7	2,8	-	-
Franco da Rocha	2016	0,7	1,1	0,4	-	3,5	3,5	-	-

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Tabela 20 - Município Franco da Rocha - Taxas de reprovação da educação básica - níveis de ensino e rede de atendimento

TIPOS DE LOCALIDADES ▾		DISPOSIÇÃO DE DADOS ▾		COLUNAS CALCULADAS ▾		↓			
Localidades ▾	Períodos ▾	Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental (Em %)	Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental - Rede Estadual (Em %)	Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental - Rede Municipal (Em %)	Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental - Rede Privada (Em %)	Taxa de Reprovação do Ensino Médio (Em %)	Taxa de Reprovação do Ensino Médio - Rede Estadual (Em %)	Taxa de Reprovação do Ensino Médio - Rede Municipal (Em %)	Taxa de Reprovação do Ensino Médio - Rede Privada (Em %)
Franco da Rocha	2012	2,9	2,9	2,3	5,6	6,4	6,4	-	5,5
Franco da Rocha	2013	2	2,4	1,2	3,1	4,8	4,9	-	2,1
Franco da Rocha	2014	2,1	2,4	1,3	3,8	5,1	5,1	-	5,7
Franco da Rocha	2015	1,7	1,9	1,1	2,8	4	4	-	2,9
Franco da Rocha	2016	2	3,2	0,8	1,1	5,5	5,7	-	0,5

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Observando-se os dados da população em idade escolar, é possível constatar a ausência de analfabetos no município com referência à população com idade de 15 anos ou mais, segundo o PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

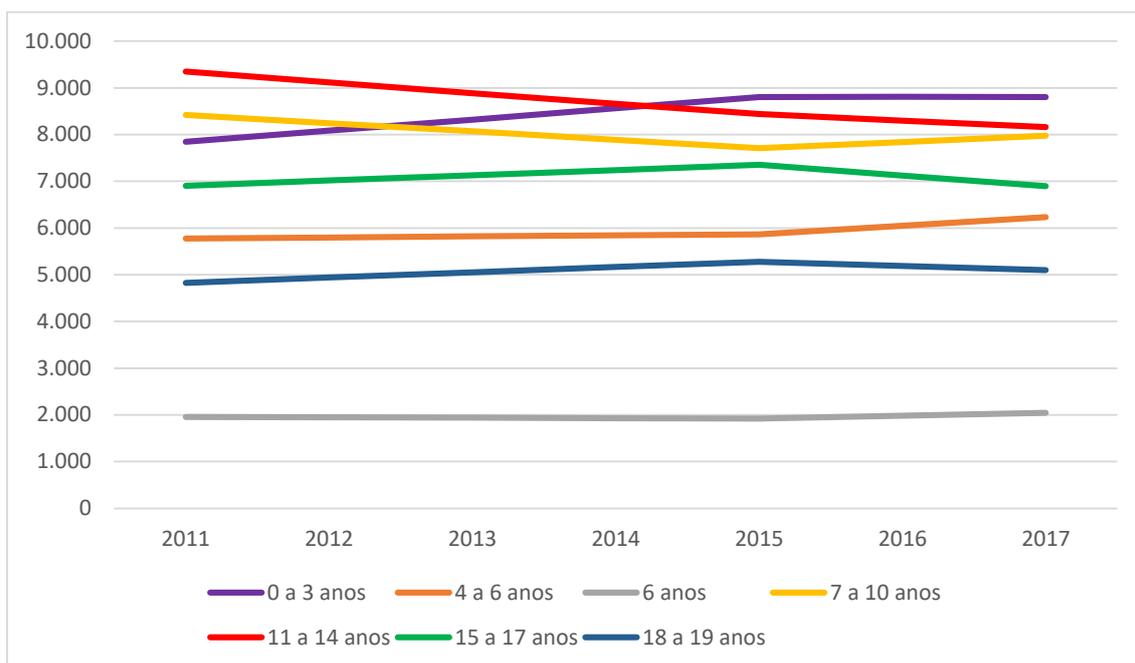
O total da população em idade escolar, considerando dados colhidos em 2017, perfaz 30,9% (45.206), da população total do município (146.129)

Tabela 21 - Município Franco da Rocha - População em idade escolar e taxa de analfabetismo

TIPOS DE LOCALIDADES ▾		DISPOSIÇÃO DE DADOS ▾		COLUNAS CALCULADAS ▾		↓			
Localidades ▾	Períodos ▾	População de 0 a 3 Anos	População de 4 a 6 Anos	População de 6 Anos	População de 7 a 10 Anos	População de 11 a 14 Anos	População de 15 a 17 Anos	População de 18 a 19 Anos	Taxa de Analfabetismo da População de 15 Anos e Mais - PNAD (Em %)
Franco da Rocha	2011	7.846	5.775	1.958	8.420	9.347	6.904	4.823	...
Franco da Rocha	2012	8.083	5.798	1.950	8.244	9.118	7.016	4.938	...
Franco da Rocha	2013	8.319	5.823	1.940	8.068	8.887	7.130	5.051	...
Franco da Rocha	2014	8.561	5.843	1.931	7.890	8.661	7.240	5.166	...
Franco da Rocha	2015	8.803	5.861	1.920	7.711	8.437	7.353	5.275	...
Franco da Rocha	2016	8.806	6.046	1.982	7.842	8.300	7.122	5.185	...
Franco da Rocha	2017	8.803	6.230	2.044	7.978	8.162	6.893	5.096	...

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

Figura 13 - Franco da Rocha - população em idade escolar 2011-2017



Fonte: SEDUC Franco da Rocha

Ao observar os resultados do IDEB no município, é importante considerar a destinação das despesas municipais em educação, os dados apresentados se referem ao período entre os anos de 2007 a 2011,

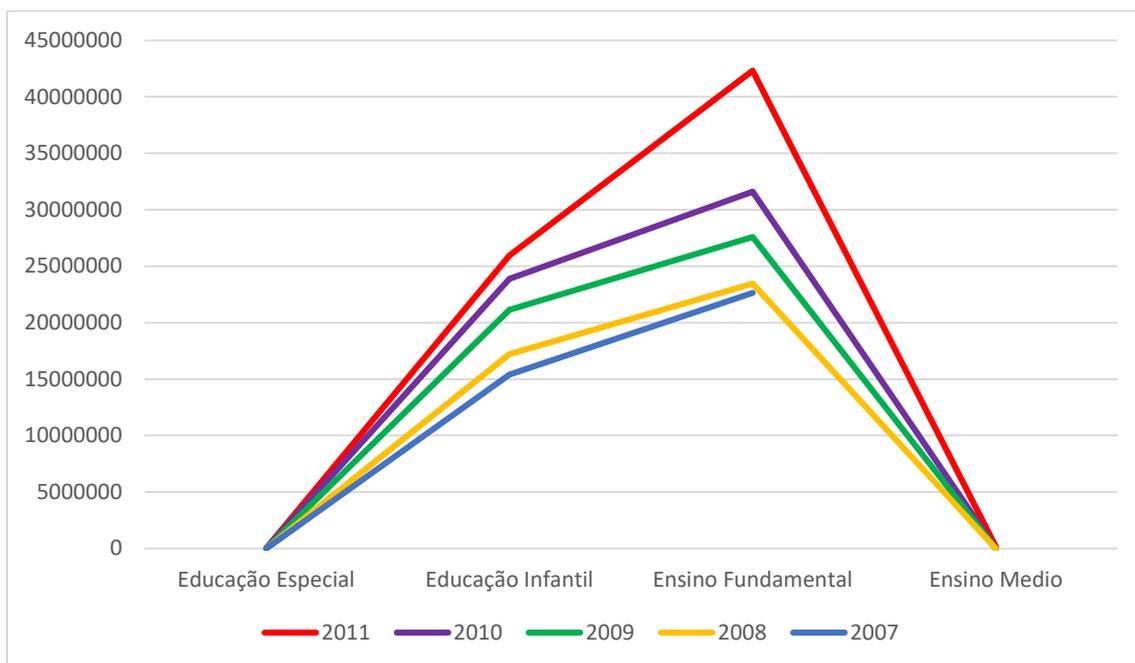
Tabela 22 - Município Franco da Rocha - Despesa Municipais em educação

Localidades	Períodos	Despesas Municipais na Subfunção Educação Especial (Em reais de 2016)	Despesas Municipais na Subfunção Educação Infantil (Em reais de 2016)	Despesas Municipais na Subfunção Ensino Fundamental (Em reais de 2016)	Despesas Municipais na Subfunção Ensino Médio (Em reais de 2016)	Total de Despesas Municipais - Educação (Em reais de 2016)
Franco da Rocha	2007	-	15.397.282	22.645.555	-	38.266.720
Franco da Rocha	2008	-	17.211.405	23.449.200	-	40.846.425
Franco da Rocha	2009	-	21.143.602	27.570.626	-	48.981.979
Franco da Rocha	2010	4.239	23.881.480	31.593.867	-	57.931.961
Franco da Rocha	2011	5.074	25.943.139	42.324.124	169.816	69.589.361

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>

Acesso: 30/08/2017

Figura 14 - Município Franco da Rocha - Despesas municipais em educação por sub funções 2007-2011



Fonte: SEDUC Franco da Rocha

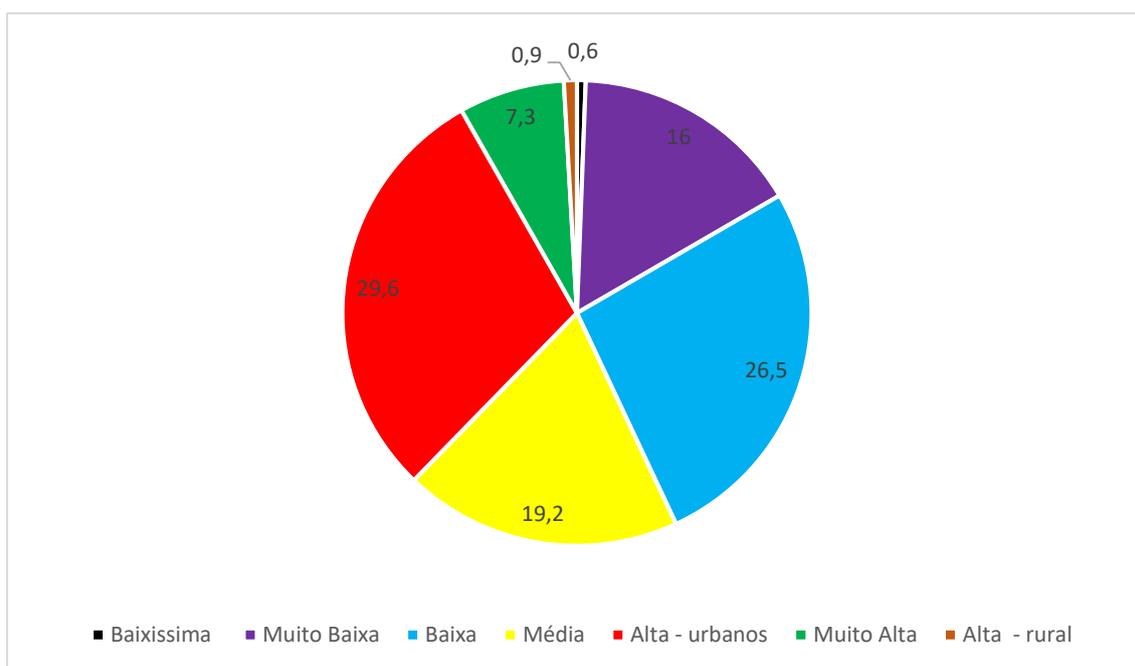
Considerando os dados do Censo 2010, o município de Franco da Rocha apresenta os seguintes índices de vulnerabilidade social, com relação ao total da população do município:

Tabela 23 - Índice Paulista de vulnerabilidade social, por grupos de vulnerabilidade

Localidades	Períodos	IPVS - Grupo 1 - Baixíssima Vulnerabilidade (% da população exposta)	IPVS - Grupo 2 - Vulnerabilidade Muito Baixa (% da população exposta)	IPVS - Grupo 3 - Vulnerabilidade Baixa (% da população exposta)	IPVS - Grupo 4 - Vulnerabilidade Média (Urbanos) (% da população exposta)	IPVS - Grupo 5 - Vulnerabilidade Alta (Urbanos) (% da população exposta)	IPVS - Grupo 6 - Vulnerabilidade Muito Alta (Agglomerados Subnormais Urbanos) (% da população exposta)	IPVS - Grupo 7 - Vulnerabilidade Alta (Rurais) (% da população exposta)
Franco da Rocha	2010	0,6	16	26,5	19,2	29,6	7,3	0,9

Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
 Acesso: 30/08/2017

Figura 15 - Município Franco da Rocha - IPVS - por grupo de vulnerabilidade 2010



Fonte Fundação SEAD, disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil>
Acesso: 30/08/2017

4.3. A Rede Municipal de Educação de Franco da Rocha

A secretaria Municipal de Educação organizou as escolas por região do município, na categoria das escolas que ofertam ensino fundamental – séries iniciais, municipalizadas encontra-se o seguinte quadro:

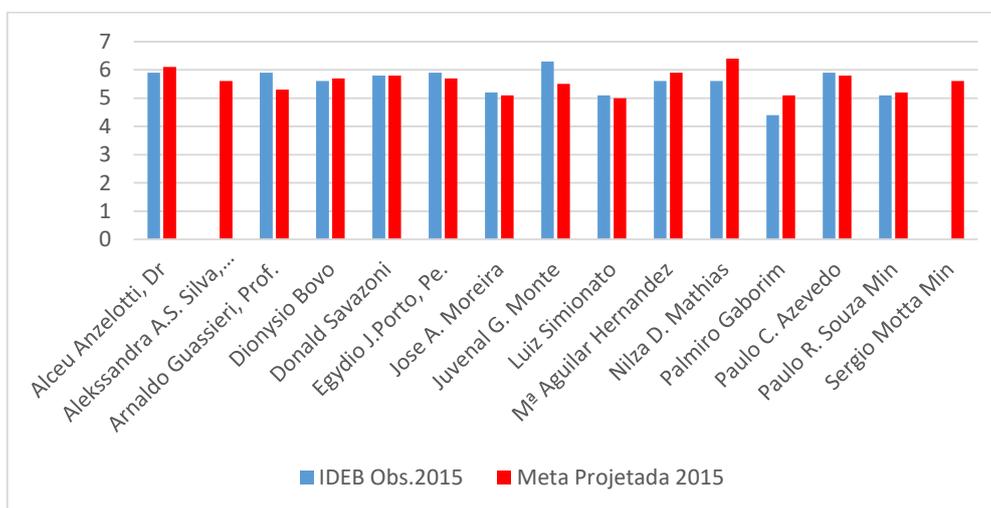
Tabela 24- Município Franco da Rocha - Escolas Ensino Fundamental I IDEB

Região	EMEB	IDEB Observado				Metas Projetadas						
		2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
01	Alekssandra A. S. Silva, Prof. ^a	5,0	---	---	---	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4
01	Luiz Simionato.	4,8	4,4	4,7	5,1	3,9	4,2	4,5	5,0	5,3	5,5	5,8
01	Sergio Motta, Ministro.	5,1	6,1			4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4
02	Nilza Dias Mathias	6,1	5,9	5,3	5,6	5,0	5,4	6,1	6,4	6,6	6,8	7,0
03	Dionysio Bovo	5,0	4,7	5,4	5,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5

04	Alceu Anzelotti, Dr.	5,3	5,1	6,0	5,9	---	5,6	5,8	6,1	6,3	6,5	6,8
04	Maria Aguilar Hernandez.	5,0	5,4	5,2	5,6	4,6	4,9	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
04	Paulo Renato Souza, Ministro.	5,0	4,7	5,2	5,1		4,4	4,9	5,2	5,5	5,8	6,0
05	Jose Augusto Moreira	---	4,5	5,2	5,2	---	---	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9
05	Juvenal Gomes Do Monte	4,9	4,9	6,1	6,3	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3
06	Egydio Jose Porto, Padre.	5,0	4,1	4,8	5,9	4,3	4,7	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4
06	Palmiro Gaborim	4,3	4,9	4,8	4,4	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
07	Arnaldo Guassieri, Prof.	4,9	4,8	5,4	5,9	4,6	4,9	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1
07	Paulo Cardoso De Azevedo, Prof.	5,2	5,3	5,2	5,9	4,7	5,1	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
08	Donald Savazoni	5,4	5,4	5,8	5,8	4,9	5,3	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5

Fonte: INEP - Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>

Figura 16 - Município Franco da Rocha - Escolas anos iniciais ensino fundamental - IDEB



Fonte: INEP - Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>

Tabela 25- Escolas da rede pública municipal, quantidade de alunos e professores

	NOMESC	AL9INI ²	CL9INI ³	CLEC ⁴	Amostra Professores
1	DIONYSIO BOVO EMEB	733	26	4	3
2	SERGIO MOTTA MINISTRO EMEB	88	4	1	2
3	PALMIRO GABORIM EMEB	306	12	2	2
4	ALEKSSANDRA APARECIDA SIQUEIRA DA SILVA PROFA EMEB	69	5	0	2
5	DONALD SAVAZONI EMEB	990	34	4	3
6	ALCEU ANZELOTTI DR EMEB	540	21	4	2
7	PAULO RENATO SOUZA MINISTRO EMEB	275	10	2	2
8	ARNALDO GUASSIERI EMEB	386	15	3	2
9	JUVENAL GOMES DO MONTE EMEB	356	13	4	2
10	NILZA DIAS MATHIAS EMEB	360	12	2	2
11	JOSE AUGUSTO MOREIRA EMEB	851	28	4	3
12	MARIA AGUILAR HERNANDEZ EMEB	752	24	4	2
13	PAULO CARDOSO DE AZEVEDO PROF EMEB	844	28	4	3
14	LUIZ SIMIONATO EMEB	621	22	4	2
15	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BASICA PROF PAULO FREIRE	172	6	0	2
		7436	263	42	34

Fonte: SEDUC Franco da Rocha

Em reação à portaria Nº 577, de 27 de abril de 2017, alterando a configuração do Fórum Nacional de Educação, foi organizado um grupo de trabalho (GT) intermunicipal, com a finalidade de planejar e organizar as pré-conferencias de educação, e realizar as conferencias intermunicipais de Educação, mobilizando os educadores da microrregião – Caieiras, Francisco Morato, Mairiporã, Cajamar e Franco da Rocha.

² AL9INI Nº DE ALUNOS ANOS INICIAIS – EF 9 ANOS

³ CL9INI - Nº DE CLASSES ANOS INICIAIS – EF 9 ANOS

⁴ CLEC - Nº DE CLASSES DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

Conferencia Municipal Popular, teve como tarefa avaliar o cumprimento do Plano Municipal de Educação – PME, que subsidia o Plano Pluri Anual 2018/2021. Avaliando também o cumprimento do PPA 2014/2017.

Em 2016, com a organização da II Conferência Municipal de Educação, foram definidos indicadores, com objetivo de avaliar a evolução das metas do PNE no município:

- Número de vagas criadas na educação infantil (Meta 1)
- Número de matrículas (Metas 1,2,3,6 e 7)
- Índice de evasão (Metas 1,2,3,8,9,10 e 11)
- Índice de retenção (Metas 1,2,3,7,8,9,10 e 11)
- Número de profissionais capacitados (Metas 1,3,4,5,6,7,8,9 e 18)
- Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular (Meta 4)
- Número de alunos matriculados no AEE (Meta 4)
- Número de alunos matriculados no ensino integral de 7 horas (Meta 6)
- Número de escolas que atingirem a meta nacional do IDEB (Meta 7)
- Número de matrículas na EJA do Ensino Fundamental (Meta 8 e 9)
- Número de matrículas na EJA do Ensino Médio (Meta 8 e 9)
- Número de matrículas no ensino técnico profissionalizante (Alunos da EJA dos EF e EM – Meta 10)
- Número de matrículas na educação profissional de nível médio (Meta 11)
- Número de estagiários contratados e capacitados (Meta 12 e 16)
- Número de profissionais evoluídos na carreira por títulos (Meta 18)
- Número de Conselheiros capacitados (Meta 19)
- Número de agremiações estudantis criadas (Meta 19)

Número de fóruns anuais realizados (Metas 7,18 e 19). Dos indicadores apontados acima, foi de interesse desta pesquisa acompanhar aqueles que se referiam às questões relacionadas aos resultados do IDEB, na educação básica – especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação.

Para elaborar os roteiros de entrevistas foram utilizadas questões que possibilitaram levantar a opinião dos respondentes quanto aos seguintes indicadores:

Número de matrículas (Metas 1,2,3,6 e 7)

Índice de evasão (Metas 1,2,3,8,9,10 e 11)

Índice de retenção (Metas 1,2,3,7,8,9,10 e 11)

Número de profissionais capacitados (Metas 1,3,4,5,6,7,8,9 e 18)

Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular (Meta 4)

Número de alunos matriculados no AEE (Meta 4)

Número de alunos matriculados no ensino integral de 7 horas (Meta 6)

Número de escolas que atingirem a meta nacional do IDEB (Meta 7)

Número de estagiários contratados e capacitados (Meta 12 e 16)

Número de profissionais evoluídos na carreira por títulos (Meta 18)

Número de Conselheiros capacitados (Meta 19)

Número de agremiações estudantis criadas (Meta 19)

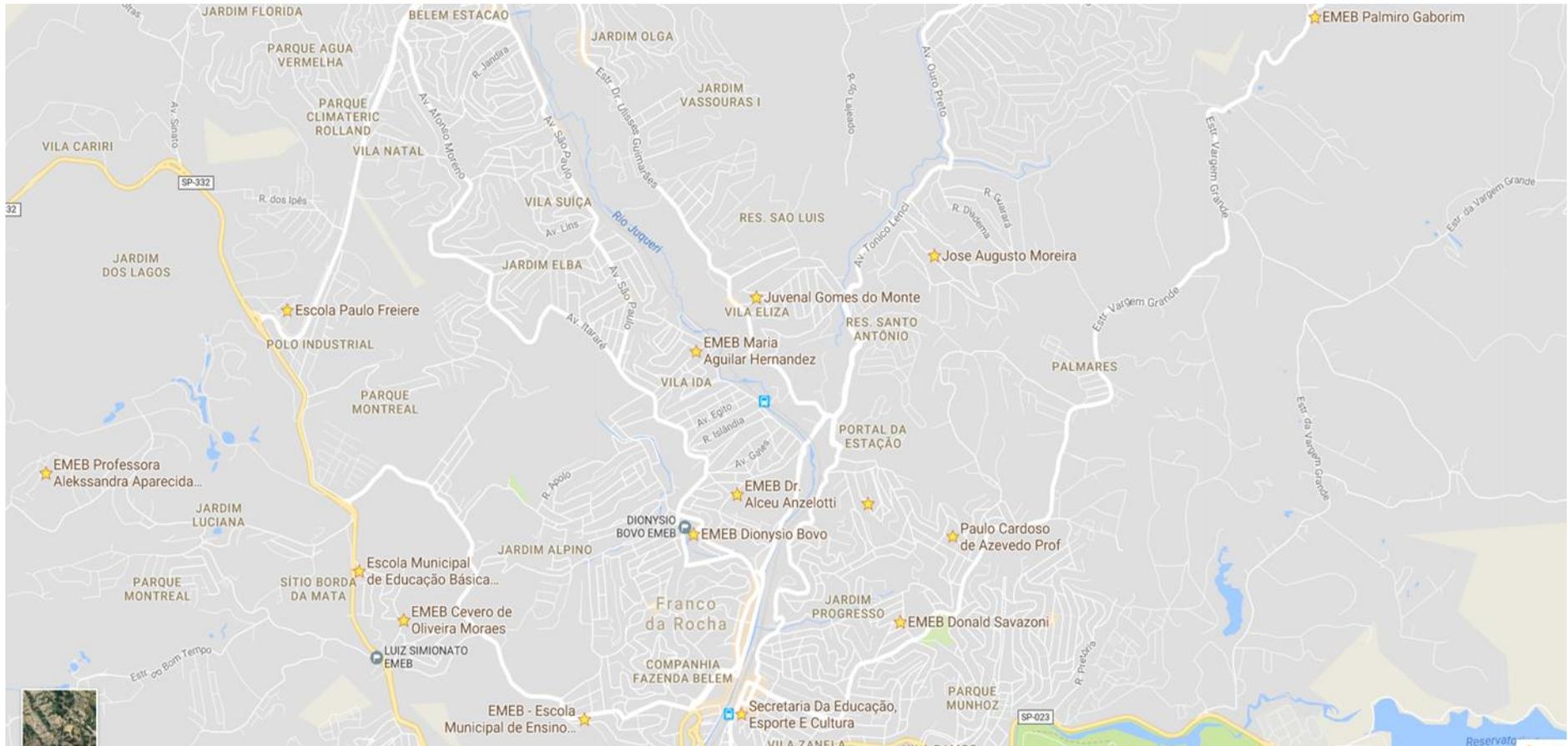
Número de fóruns anuais realizados (Metas 7,18 e 19).

Em visita ao município foi realizado um contato com a Sr. ^a Renata Celeguim- secretaria da educação do município, onde foi apresentado o projeto, e acertado uma próxima reunião, com a presença da Sr. ^a Marilene Dantas - Gestora do Núcleo de Gestão Pedagógica e de Avaliação de Resultados da Aprendizagem.

Na segunda reunião com a presença das Senhoras Renata Celeguim e Marilene Dantas foi aprovado o plano de trabalho, e combinado que a consulta seria feita à equipe técnica da secretaria municipal de educação, aos diretores das escolas, coordenadores pedagógicos, professores e famílias, por meio dos questionários, que foram distribuídos digitalmente como documentos do google, os links foram informados e os respondentes preencheram, conforme agenda e

disponibilidade de cada um. Os questionários estão disponíveis na sessão anexos – anexos A, B, C, D, E, e F. Em anexo também, assinado pela Sr. ^a Renata, o aceite do plano de pesquisa.

Figura 17 - Localização das escolas que compõe a amostra da pesquisa.



Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-23.307727,-46.7183208,14.26z?hl=pt-BR> Elaboração: 12/09/2017

A princípio não se delimitou a quantidade de respondentes para os questionários, a Sr. ^a Marilene Dantas expressou o desejo de que a pesquisa fosse censitária para que a secretaria de educação pudesse utilizar os resultados como base para análise de como a rede percebe o IDEB, e as iniciativas trabalhadas pela equipe técnica para acompanhamento do trabalho com foco na qualidade na educação. Até o momento da elaboração da dissertação, havia 68 instrumentos respondidos, sendo: representantes da gestão da rede: 12, diretores: 5, coordenadores pedagógicos: 5, professores: 34, e representantes das famílias e comunidade 12. Os questionários continuarão disponíveis para serem respondidos até o mês de junho de 2018, com o empenho da secretaria de educação em alcançar a cobertura censitária.

A proposta é a continuidade da parceria com a Rede Municipal, no esforço de contemplar uma avaliação mais abrangente, sobre a opinião dos profissionais da educação e famílias, sobre o trabalho realizado com foco na qualidade da educação.

Além da leitura e sistematização dos instrumentos respondidos, a elaboração de um relatório executivo para divulgação na Rede, serão realizadas reuniões devolutivas para as escolas sobre os resultados obtidos, e as contribuições colhidas com base na participação dos entrevistados.

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados observando as dimensões apontadas na guia de elaboração do PAR, e o conjunto dos indicadores, nas 4 dimensões: a) Gestão Educacional, b) Formação de Professores e de Profissionais do Serviço de Apoio Escolar; c) Práticas Pedagógicas e Avaliação; d) Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos.

As questões focaram alguns dos 82 indicadores aplicáveis aos municípios, distribuídos nas 4 dimensões, com a finalidade de identificar o pensamento dos profissionais da educação sobre os mesmos, e principalmente verificar a representação destes profissionais com referência à presença, ou ausência, das ações no ambiente das escolas.

Os instrumentos não continham identificação do respondente, e nem a escola que o mesmo exerce suas atividades profissionais, em primeiro lugar para

não causar constrangimento ao respondente ao expressar suas opiniões, e também porque a proposta da pesquisa era gerar dados que pudessem ser representativos das vozes dos segmentos da rede: técnicos, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores e famílias.

Em diferentes reuniões na secretaria de educação de Franco da Rocha, a Sr.ª Marilene Dantas, possibilitou a apresentação da pesquisa, onde foram esclarecidas as dúvidas, e realizado o convite para que os diretores, coordenadores pedagógicos, e professores participassem respondendo aos questionários da pesquisa.

Os resultados foram agrupados, segundo a categorização dos indicadores apontados no guia de elaboração do PAR, para cada uma das dimensões a serem trabalhadas pelos municípios.

Sobre as questões relacionadas à dimensão 1: Gestão Educacional, indicada na elaboração do Par, que se referem diretamente aos indicadores sobre a gestão democrática, articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino, conhecimento e utilização das informações, comunicação e interação com a sociedade, as informações colhidas junto aos respondentes informam que:

Os respondentes indicam, em sua totalidade, terem conhecimento da existência de um sistema próprio de educação, e que este sistema não se encontra subordinado à Secretaria Estadual de Educação, mas funciona como um ente parceiro.

O Conselho Municipal de Educação está em funcionamento, seu regimento interno foi aprovado por DECRETO Nº 2.424/2016 (11 de abril de 2016).

O Plano Municipal de Educação foi aprovado em (25 de junho de 2015), pela LEI Nº 1.127/2015

Art. 1º. Fica aprovado o Plano Municipal de Educação, em anexo, com vigência para o decênio 2014 – 2024, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal de 1988 e na Lei Federal nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (Fonte: Prefeitura Municipal de Franco da Rocha, disponível em:

Sobre os conselhos de escola, todos os respondentes concordam que eles existem. Os professores e os representantes das famílias, além de reportar a existência, informam participar e acompanhar os mesmos.

Quando questionados se os conselheiros recebem algum apoio formativo, tanto professores, diretores, coordenadores pedagógicos e familiares, se dividem entre a percepção da existência ou ausência deste apoio; a secretaria de educação informa que o acompanhamento dos conselhos é realizado diretamente pelas escolas, os conselhos estão em implantação na rede.

Sobre a existência do Projeto Pedagógico nas escolas, tanto a equipe técnica da secretaria de educação, professores, diretores e coordenadores pedagógicos, concordam que é um processo em construção na rede, algumas escolas estão em momento de elaboração, outras se preparando, devido também a um movimento de municipalização de algumas escolas que pertenciam à rede estadual. Os professores relatam que tem participado ativamente do processo, que estão acontecendo discussões coletivas nas escolas, o processo continua em andamento e consolidação para o ano de 2018.

O projeto é elaborado coletivamente todos (a), tem vez e voz em sua elaboração. (Professor)

Sobre os critérios para escolha dos diretores das escolas, a pergunta foi respondida apenas pelos técnicos da secretaria de educação e pelos diretores da rede, as respostas revelaram que os diretores são escolhidos, entre os profissionais concursados – atuando na rede, por um processo seletivo, ou designação por meio de indicação de uma comissão técnica existente na secretaria de educação:

São escolhidos de acordo com seu perfil, levando em consideração o segmento em que possuem mais identificação, além de tempo de experiência para definir uma escola pequena, média ou grande. (Técnico Secretaria da Educação)

Os questionários, respondidos por técnicos da secretaria de educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e famílias, dão conta de que todas as escolas da rede contam com a presença de coordenadores

pedagógicos assim com a visita de supervisão por parte da secretaria da educação.

Para a contratação dos professores é realizado concurso público, com algumas situações de contratação em processo seletivo para recomposição imediata do quadro, no caso de aposentadorias, desistência voluntária ou outras situações de ausência dos professores em exercício, inclusive foi informada pelos respondentes a realização de um concurso recente, edital 01/2017, de 06/09/2017, com as provas agendadas para 19/11/2017.

O plano de carreira do magistério foi aprovado por LEI COMPLEMENTAR Nº 145/2009 (21/12/2009), que dispõe sobre: "O Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Franco da Rocha".

O piso salarial dos professores da rede é, para jornada de 40 horas, de R\$ 2.340,24 (Salário base inicial), conforme publicado no edital do concurso 001/2017, que está um pouco abaixo do piso salarial nacional aprovado para 2018, que é de 2.455,35, com uma correção de 6,81% em relação ao piso de 2017, que foi de R\$ 2.298,80.

Sobre o conhecimento e utilização das informações, comunicação e interação com a sociedade, as informações colhidas junto aos respondentes informam não ter conhecimento sobre a existência de uma rede, ou um sistema organizado para compartilhamento de dados sobre os resultados do IDEB, em participação em concursos e projetos, com os (as) profissionais de educação, informações compartilhadas com facilidade de acesso às famílias e comunidade. Registra-se uma resposta vida da equipe técnica da secretaria de educação:

Não existe, pois não faz parte da concepção de educação da rede. (Técnico da Secretaria de Educação)

Por parte do grupo de professores respostas isoladas dão conta da existência do compartilhamento das informações, independente da rede instituída.

Sim, há direto da secretaria de educação. (Professor)

Sim, eles são informados na reunião. (Coordenador Pedagógico)

Sim, é repassado para diretores e em conselho transmite para os professores e pais.

Em complementação às informações sobre a comunicação dos dados com as escolas e famílias, solicitou-se ainda o depoimento sobre como são compartilhadas as boas práticas nas escolas, incentivando o diálogo e a formação da comunidade de aprendizagem em rede. Os professores responderam que aprovam a iniciativa da secretaria sobre a criação de um blog da educação, e também o compartilhamento das informações nas escolas e momentos de formação coletiva, compartilhando a opinião de que as boas práticas são partilhadas há um reconhecimento de que há necessidade de aperfeiçoamento do trabalho em rede por parte da equipe técnica da secretaria de educação.

Recentemente foi colocado no ar um Blog da Educação, anteriormente este compartilhamento eram feitos na Secretária de Educação ou pelos próprios pares. (Professor)

Há compartilhamento das boas práticas nas Unidades Escolares, há necessidade de aperfeiçoamento do trabalho em rede. (Técnico da Secretaria de Educação)

É importante ressaltar que a criação e manutenção de uma rede para disseminação e compartilhamento das informações é um dos indicadores apontados pelo PAR, e também que no município de Franco da Rocha a ausência desta rede organizada de comunicação está sendo substituída por outros procedimentos de divulgação e debate sobre os resultados aferidos pelas escolas.

Sobre o relacionamento com a comunidade, quando perguntados sobre a parceria das famílias com as escolas, os técnicos da secretaria, professores e diretores opinaram positivamente, afirmando que a maioria das famílias são parceiras das escolas. Já entre os coordenadores pedagógicos e professores esta opinião se divide, entre a afirmativa de que participam e dos que nem sempre participam.

...uma parte sim, mas estamos em processo na busca de uma parceria mais uniforme e consolidada. (Coordenador Pedagógico)

Sobre outras formas de parceria envolvidas no trabalho das escolas: empresas, ONGs, fundações, universidades, etc. Os técnicos da secretaria de

educação e diretores, de forma unânime, informaram que estas parcerias não existem. Entre os professores e coordenadores pedagógicos, um respondente em cada grupo, apontou a parceria significativa da Polícia Militar com a execução do Proerd

Proerd (programa de resistência as drogas) foi um grande parceiro neste ano. (Professor)

Ainda na categoria das relações com a comunidade se inclui a parceria com a rede de proteção social⁵, as perguntas para os respondentes sobre o tema foram sobre a existência de ferramentas de parceria com o Conselho Tutelar para a proteção dos (as) alunos (as) e a orientação das famílias sobre a negligência nos cuidados com os (as) filhos (as), todos os respondentes, de forma unânime, informam que estas ferramentas e orientações existem, apenas um professor observou problemas de funcionamento:

Tem, mas não age com eficiência. (Professor)

Quanto à secretaria de educação trabalhar com o conceito de Rede de Proteção Social e trabalhar de forma conjunta com a rede, os técnicos da secretaria informa que a rede de proteção social está em construção no município, no sentido de implementarem ações conjuntas e trabalho colaborativo.

As informações obtidas nas respostas aos questionários, relacionadas à dimensão 2: Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, encontram-se na área 1 os 4 indicadores sobre formação inicial de professores da educação básica; na área 2 os 4 indicadores sobre a formação continuada de professores da educação básica; na área 3 os 4 indicadores sobre formação de professores da educação básica para atuação em educação especial/ atendimento educacional especializado, escolas do campo, em

⁵ A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (Fonte: http://www.mds.gov.br/suas/guia_protecao , Acesso: 10/01/2018)

comunidades quilombolas ou indígenas; na área 4 um indicador sobre a formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08; na área 5 os 4 indicadores sobre a formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar. Formando assim os 17 indicadores referentes à dimensão formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar.

Considerando a formação dos diretores das escolas, a primeira informação foi sobre a existência de um projeto específico de formação continuada para estes profissionais. As questões foram aplicadas para os técnicos da secretaria de educação e os diretores das escolas, todas as respostas deram conta da existência do processo formativo continuado, inclusive convenio para um curso de pós-graduação *latu senso*: Gestão e Qualidade da Escola, firmado no dia 31/05/2017, entre a Prefeitura e a FEDUC – Faculdade do Educador no evento Seminário sobre Gestão da Escola Pública na Sede da Secretaria Municipal de Educação.

Quando perguntados se os diretores conhecem os processos que devem ser realizados, segundo as dimensões pertinentes às suas atribuições: administrativas – pedagógicas – relações com a comunidade – inclusão, tanto técnicos da secretaria de educação como os diretores, informaram positivamente, que os diretores conhecem estes processos, com apenas uma voz discordante:

Nem todos os gestores conhecem e cumprem com suas atribuições. (Técnico da secretaria de educação)

Na questão do acompanhamento da supervisão por parte da secretaria de educação junto aos diretores para esses possam desenvolver as habilidades nas áreas mais frágeis – identificadas na escola, e em sua própria atuação, encontra-se também positividade nas respostas, com a discordância de duas vezes, com um representante no grupo de técnicos e um no grupo de diretores.

Acompanhamento para desenvolver essas fragilidades ainda não há, o acompanhamento ainda tem como foco geral as questões administrativas. (Técnico da secretaria de educação)

Sim, porém precisa ser mais sistemático com os gestores iniciantes. (Diretor)

Ao tratar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos, foi solicitado que os respondentes informassem sobre a existência de um plano de formação continuada, e reuniões periódicas junto aos técnicos da secretaria de educação, que possa favorecer o diálogo e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a orientação dos professores em cada escola. O conjunto de respostas informou que o plano de formação existe, é implementado quinzenalmente em formações na secretaria da educação. Os coordenadores pedagógicos, em suas respostas, observaram ainda que:

Participo e favorece nas formações em que nos indicam leituras para facilitar o trabalho nos HTPC HTPF. (Coordenador Pedagógico)

De certa forma sim, porém, mesmo se tratando de uma "rede" muito disso se esbarra no campo da subjetividade. (Coordenador Pedagógico).

Positiva, pois nos auxiliam no trabalho com os professores. (Coordenador Pedagógico).

Minha atuação está no campo de preservar os direitos dos educandos, trabalhando na formação continuada dos pares a fim de diminuir os abismos entre práticas e teorias e procurando proporcionar exemplos de trabalho colaborativos que tragam exemplos de boas práticas e que evidenciem o cotidiano escolar e suas características. (Coordenador Pedagógico).

As formações seguem de acordo com a demanda formativa do grupo de coordenadores, que é identificada pela Secretaria de Educação por meio dos acompanhamentos realizados por atp's e supervisores nas unidades de ensino, bem como nas próprias discussões realizadas em reuniões na Secretaria de Educação. (Coordenador Pedagógico).

Positiva, todos crescem profissionalmente. (Diretor).

Sobre a formação dos professores foram feitas duas perguntas: uma se é de conhecimento se está em curso, e se é planejado anualmente o plano de formação continuada para os professores; e ainda se a secretaria de educação estimula a leitura dos professores, por meio da formação continuada. As respostas obtidas dão conta de que o conhecimento sobre a formação dos educadores em curso é de conhecimento de todos os segmentos: diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Apenas três respondentes apontaram observações sobre este plano de formação:

Sim, as demandas são elencadas a partir de observações do cotidiano escolar, temos também as demandas de nível municipal. (Coordenador Pedagógico)

A formação não condiz com a nossa realidade. (Professor)

Sim é oferecido, porém como professor adjunto não tive. (Professor)

Ainda sobre o estímulo da leitura do quadro de professores por meio da formação continuada é de entendida como positiva por todos os respondentes.

Sim com indicações de bons livros. (Professor).

Foi questionado aos coordenadores pedagógicos e professores o que podem observar sobre a formação continuada nos horários coletivos, os coordenadores pedagógicos consideram estes períodos de formação produtivos,

Sim, destes encontros abordamos temas de cunho formativo teórico que corrobora para um bom desenvolvimento dos projetos educacionais e da "melhora" da prática docente. (Coordenador Pedagógico)

Em outros encontros, HTPF's, Horários formativos, desenvolvemos atividades em esquema de colaboração com atividades práticas para facilitar a compreensão dos temas abordados em HTPC's. (Coordenador Pedagógico)

Quanto aos professores as respostas registram que os momentos de encontro coletivo são produtivos, que ajuda bastante, que são dinâmicos possibilitando a troca de experiências. Com apenas dois professores afirmando que considera os encontros regulares, e insatisfatórios.

Focando os indicadores que se relacionam à dimensão 3: Avaliação e Práticas Pedagógicas, encontram-se na área 1 os 7 indicadores sobre organização da rede de ensino; na área 2 os 6 indicadores sobre a elaboração e organização das práticas pedagógicas; na área 3 os 2 indicadores sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes e tempo para assistência individual / coletiva. Formando assim os 15 indicadores referentes à dimensão avaliação e práticas pedagógicas.

Sobre a questão de que como está organizada a rede: em séries ou ciclos, a resposta é que se organiza em ciclos.

Está organizada em ciclos, Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º) e Ciclo de Continuidade (4º e 5º). (Técnico da secretaria de educação).

Uma das questões formuladas para os respondentes foi sobre os diretores das escolas, a primeira questionando se os diretores mais experientes estão lotados nas escolas que necessitam de maior esforço técnico, e depois se os diretores, coordenadores pedagógicos e professores sabem quem são os estudantes que se encontram abaixo da média.

No que se refere à lotação dos diretores a opinião dos técnicos da secretaria de educação se dividem, meio a meio, com opiniões discordando e concordando.

Sim, os diretores são designados observada a sua atuação para potencializar as ações nas escolas. (Técnico secretaria da educação)

Todos os respondentes, inclusive as famílias, concordam ao afirmar que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores conhecem os estudantes que apresentam maior dificuldade, estando abaixo da média.

Ainda no que se refere aos estudantes com maior dificuldade foi questionado se há um plano global na rede para nortear o trabalho com estes estudantes, e complementado, se há uma normativa teórica reflexiva para que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores conduzam o acompanhamento continuado destes estudantes, incluindo sistema de avaliação formativa coerente com a normativa teórica.

Quanto ao plano global da rede para nortear o trabalho com os estudantes com desempenho abaixo da média, os técnicos da secretaria de educação, diretores coordenadores pedagógicos, e professores apontam o projeto FOCO direcionado para o trabalho com estes estudantes; sobre a normativa teórica apontam a existência da proposta curricular do município, e que os processos formativos estão sempre focados na aprendizagem.

Quando questionados se é possível afirmar que a questão pedagógica é a prioridade dos diretores da rede, os respondentes foram unânimes em informar que sim,

São realizadas pela Secretaria da Educação orientações técnicas e formações da Secretaria da Educação com este objetivo. (Técnico da secretaria de educação)

Sim. Trabalhamos para que as questões pedagógicas sejam fundamentais na atribuição dos diretores da rede, bem como garantimos formações para potencializa-los. (Técnico da secretaria de educação)

Com apenas uma voz entre os técnicos da secretaria de educação discordando da afirmação.

Em mais da metade das unidades, mas não em todas. (Técnico da secretaria de educação)

Os técnicos da secretaria de educação perguntados se em contato com diretores, coordenadores pedagógicos, professores e as famílias, a secretaria de educação já identificou a necessidade de alterar alguma norma, lei ou costume que prejudicava os estudantes da rede, seja na questão da aprendizagem como do convívio dentro das escolas, as opiniões se dividiram entre não tenho conhecimento, e a afirmativa de que se necessário as escolas estão orientadas a fazer as alterações que entenderem como corretas.

Sim as escolas de nossa rede têm autonomia para avaliar e realizar o que for pertinente sempre priorizando o desenvolvimento e aprendizado do estudante (Técnico da secretaria de educação).

Sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos, no que se refere ao suporte aos professores no acompanhamento, avaliação, proposição de projetos complementares, nos temas da leitura e matemática, os coordenadores pedagógicos se percebem preparados para o trabalho:

Trabalho sempre o que os meus professores no momento necessitam. (Coordenador pedagógico)

Acredito que sim, ao menos busco ampliar meu repertório formativo sempre que se faz necessário. (Coordenador Pedagógico)

Em nossa Unidade de Ensino temos trabalhado com projetos interdisciplinares visando o desenvolvimento de um currículo que atenda as disciplinas de maneira integrada, alguns professores têm dificuldade, por isso os projetos são desenvolvidos com a participação de todos, mesmo assim faço acompanhamentos individuais com orientações pontuais de acordo com a necessidade de cada professor. (Coordenador Pedagógico).

Quanto aos professores, a maioria dos professores informa que os coordenadores pedagógicos das escolas em que trabalham estão sim preparados para apoiá-los, identificada discordância em apenas duas vozes:

Não. Eles têm tanta reunião da secretaria de educação que quase não ficam na escola. (Professor).

Não estão preparados, passam mais tempo fora da escola do que dentro dela, geralmente em formações na secretaria. (Professor).

Sobre o apoio aos professores para desenvolver novos projetos e ações educativas, assim como sistematizar estas experiências, como boas práticas, os professores, concordam que recebem este apoio, apenas três respondentes discordaram.

Os projetos são muitos, mas recursos quase nada, falta material, e recursos tecnológicos, sem contar que agora colocaram senhas nos computadores e só usa quem os diretores tem afinidades etc... (Professor)

Sim, nas escolas temos como apoio os gestores. (Professor)

O suporte acontece em tempo imediato e contínuo. (Professor)

Os coordenadores pedagógicos também percebem que este apoio acontece, registra-se uma observação importante.

Sim, o nó está na compreensão desta necessidade. Muitos acreditam que não se faz necessário acompanhar este trabalho de sistematização, registros. (Coordenador Pedagógico)

Ainda sobre a percepção se são estimulados a criar e experimentar inovações no processo de aprendizagem com suas turmas, os professores também afirmam receber este estímulo, com apenas três observações em contrário

Não porque não tem material mínimo para um trabalho diferencial. (Professor)

Cobranças e pouco recurso. (Professor)

Em todo momentos, as propostas e planos de aulas são visto pelos gestores que dão informações e orientações valiosas que proporcionam novas práticas ao longo do processo educacional. (Professor).

Sobre os encontros semanais sobre a realização de diálogos pedagógicos e troca de experiências nas escolas, e entre escolas, foram apontados como positivo o agendamento dos horários de HTPC semanalmente, considerando os encontros dentro de casa escola; já entre escolas estes encontros foram apontados como uma organização oficial de alguns projetos específicos: FOCO, Mais Educação e AEE Professor Parceiro, e esporadicamente por iniciativa dos gestores.

Quanto ao apoio no esforço sobre aprendizagem da leitura e escrita, foram elaboradas três questões, sobre um projeto sistematizado pela rede com foco na leitura, sobre a existência de um fio condutor de valorização da leitura na rede, e se a secretaria garante projetos de leitura mais abrangentes como: sarau, concurso de redação, recitação, poemas, feiras de livros, mostra literária, e quais seriam estes projetos.

Os respondentes apontaram como projeto sistematizado com foco na leitura o Projeto FOCO, e o Mais Educação, além da autonomia que as escolas possuem para propor e realizar projetos próprios sobre leitura. Os técnicos da secretaria da educação informam que no ano de 2017 não se promoveu nenhuma atividade mais abrangente, já outros respondentes coordenadores pedagógicos e professores apontaram exemplos de realizações destes eventos na mesma gestão:

A rede proporcionou este ano o I Colóquio de linguagens na Educação, foi uma discussão importante, para além dos recursos oferecidos (livros) mas também para otimização dos espaços e a didática de trabalho dos professores. Por muito tempo tivemos o festival literário na rede, um megaevento onde ocorria muitas atividades culturais além da feira de livros à disposição das crianças e professores. (Coordenador Pedagógico)

Sim, sarau e recitação de poemas (Professor)

Sim: mostra literária. (Professor)

Sim, projetos como o sarau. (Professor)

Considerando o fato da rede possuir um projeto ou programa sistematizado que apoie as escolas no trabalho de desenvolvimento da inteligência lógica, os respondentes discordam: técnicos da secretaria de educação afirmam não existir, os diretores e coordenadores pedagógicos

informam que sim, já os professores se dividem 2/3 respondem que sim, e 1/3 informam que não, ou não conhecer.

Questionados sobre o trabalho de acompanhamento do supervisor técnico da rede, com foco nas atividades pedagógicas, visando a melhoria dos resultados do IDEB, os diretores informam que este acompanhamento é bem realizado, mas que não objetivam apenas os resultados do IDEB, o que coincide com as opiniões dos próprios técnicos.

Os acompanhamentos são focados para o desenvolvimentos e aprendizados de todos estudantes independente de resultados do IDEB. (Técnico da secretaria de educação)

Sim, existe o acompanhamento do trabalho da equipe escolar com o objetivo de desenvolvimento de um trabalho que desenvolva o aprendizado dos estudantes e não apenas para melhoria dos resultados do IDEB. (Técnico da secretaria de educação).

Os diretores informam que desconhecem o acompanhamento com este fim específico, os coordenadores pedagógicos afirmam que existe, já os professores se dividem, metade dos respondentes informam que o acompanhamento existe, e outra metade que não

Com certeza não. (Professor)

Só visitas.... Observações, perguntar o que precisamos nunca. (Professor)

Quando perguntados se tem conhecimento se a secretaria de educação separa as escolas em alto e baixo rendimento, segundo os resultados do IDEB, as seguintes impressões foram reveladas: os diretores informam que a secretaria trabalha com as escolas coletivamente e depois com as especificidades de cada uma. Os coordenadores pedagógicos informam não ter conhecimento sobre esta classificação:

Não há essa separação, o acompanhamento é feito em todas as Unidades pela equipe Técnica, porém, acredito que pelo tamanho da rede essa equipe deveria ser maior a fim de poder estar mais presente em todas as unidades. (Coordenador Pedagógico)

Não é do meu conhecimento que a Secretaria de Educação separa as escolas de acordo com seu desempenho... (Coordenador Pedagógico)

Já os professores se dividem ao informar que as escolas não são classificadas, na maior parte das respostas, apenas três vozes informam que imaginam existir uma classificação pelos motivos abaixo:

Acredito que sim e dar mais apoio para aquela que tem um bom resultado. (Professor)

Tem escolas que são melhores assistidas que outras. (Professor)

Acompanhando através dos atps e supervisão para melhor solucionar trazendo estratégia para melhor desempenho. (Professor).

Considerando o acompanhamento da secretaria de educação sobre os dados dos resultados do IDEB, e como esses resultados são trabalhados nas escolas. Os diretores e coordenadores pedagógicos informam que a secretaria de educação acompanha e divulga os dados, que estes dados são utilizados gerando temas de discussão nas reuniões formativas, apenas um coordenador pedagógico divergiu de opinião, informando que nem sempre se foca nos resultados durante o processo formativo.

Nem sempre, algumas necessidades são maiores do que os resultados do IDEB. (Coordenador Pedagógico)

Já os professores, em unanimidade, informam que os resultados são debatidos nos processos formativos.

Sim! Sempre gestão democrática. (Professor)

Sim, são acompanhados pelos supervisores e ATPS, está acontecendo. (Professor)

Sobre a utilização dos dados dos resultados nas escolas, eles são considerados nas propostas de trabalho junto aos professores, em conjunto com a proposta pedagógica de cada escola.

Trabalhamos sempre sobre nossa Proposta Pedagógica, assim os estudantes são preparados. (Coordenador Pedagógico)

Apresentamos os resultados para o grupo de professores e realizamos uma discussão a respeito, o intuito neste próximo ano é fazer o estudo mais detalhado sobre esses resultados, a fim de pensar projetos e trabalhos pedagógicos que precisam ser desenvolvidos pela escola. (Coordenador Pedagógico)

Apenas uma voz entre os coordenadores pedagógicos informou não priorizar os resultados do IDEB no trabalho junto aos professores da escola.

Não é um hábito em minha unidade, antes de pensarmos no IDEB se faz necessário atuar na internalização de variáveis que já deveriam ser base, mas que não é levada em consideração ainda. O letramento e o tempo individual do educando, por exemplo. (Coordenador Pedagógico)

Quando perguntados sobre os resultados de suas escolas, as respostas foram:

A escola tem um bom desempenho. (Coordenador Pedagógico)

Minha escola se enquadra em médio desempenho, sua melhor atuação é na área de Linguagens, precisamos desenvolver um trabalho mais pontual em cálculos. (Coordenador Pedagógico)

A Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha tem uma política muito peculiar em relação as avaliações externas, a Secretaria de Educação não realiza ranqueamento das escolas de acordo com resultados do IDEB. A Secretaria atua nas escolas de acordo com a necessidade formativa de cada unidade no sentido da oferta de Educação de Qualidade para todos seus estudantes. (Coordenador Pedagógico)

Bom desempenho. (Professor)

Plenamente satisfatória (Professor)

Sobre o apoio da secretaria de educação para as escolas realizarem um trabalho diferenciado com seus estudantes todos os respondentes informam que os projetos existentes realizam este papel e que o trabalho é sempre orientado pelo assessor técnico pedagógico da rede. Assim como os projetos interdisciplinares realizados nas escolas.

Sim trabalhamos com todo tipo de estudante de forma única independente de seu nível, tentamos integra-lo no contexto escolar no qual é inserido de forma satisfatória. (Professor)

As escolas são acompanhadas por atp's (assistente técnico pedagógico) e supervisores de ensino, estes profissionais realizam reuniões com a equipe gestora para orientações, tanto em relação a organização escolar quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido. (Diretor)

Considerando as avaliações dos estudantes, durante o ano, como a rede acompanha a formação dos professores especificamente na questão da avaliação, os técnicos da secretaria informaram acompanhar por meio de

relatórios sobre as aprendizagens e avanços dos estudantes, por observações e levantamento dos dados.

As formações da Secretaria oferecida aos professores, gestores presam a avaliação como um processo, e não como um instrumento para garantir notas, pois boas notas não significam um aprendizado significativo, na maioria das vezes não passa de uma mera reprodução do que foi ensinado. (Técnico da secretaria de educação)

Os professores e gestores recebem formação a fim de compreender as avaliações como parte do processo de ensino aprendizagem. Não se prendendo a resultados das avaliações externas e internas. (Técnico da secretaria de educação)

As formações e orientações realizadas pela secretaria tem como finalidade ressignificar o processo de avaliação e torná-lo um instrumento de trabalho. (Técnico da secretaria de educação)

Os professores relatam que as avaliações são realizadas com foco a aprendizagem dos estudantes e que o acompanhamento formativo é realizado. Por parte dos coordenadores pedagógicos os depoimentos revelam que realizam o acompanhamento para que os professores possam realizar as avaliações com foco na aprendizagem dos estudantes.

Sim, acompanhamos através de observação e em seguida orientação ou formação para todos no HTPC. (Coordenador Pedagógico)

Ainda estamos caminhando neste critério, embora muito já se tenha alcançado alguns professores acreditam que instrumentos avaliativos finais prevaleçam ao desenvolvimento ao longo do período. (Coordenador Pedagógico)

A avaliação tem sido uma discussão realizada com coordenadores, que por sua vez realizam o acompanhamento desde processo junto aos professores, oferecendo as orientações necessárias. (Coordenador Pedagógico)

Os conselhos de classe são importantes quando se observa a progressão ou retenção dos estudantes, quando questionados se os conselhos de classe na rede são dotados de critérios avaliativos com foco no avanço dos estudantes, e como são orientados e formados os conselhos de classe. Os técnicos da secretaria de educação se posicionam dizendo que os conselhos são formados a partir da reflexão da prática do professor, considerando a aprendizagem dos estudantes.

Sim, os gestores participam de orientações na secretaria de educação que os conselhos sejam reflexivos e de formação (Técnico da secretaria de educação).

Nos conselhos há preocupação com a aprendizagem global dos alunos. (Técnico da secretaria de educação)

Os coordenadores pedagógicos demonstram que os conselhos de classe estão em constante evolução, que trabalham com os professores para que possam refletir e utilizar a oportunidade como aprendizagem.

O professor mostra seu trabalho durante o bimestre, focando o que foi de melhor produzido com os alunos. Orientamos na medida da necessidade na hora do Conselho. O Conselho é formado por: professores do período, coordenador, diretor, ATP ou Supervisor. (Coordenador Pedagógico)

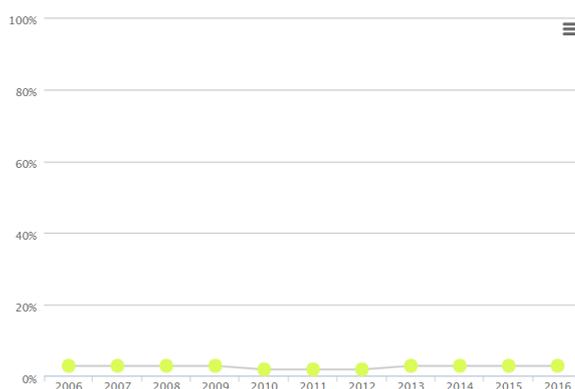
Os Conselhos são planejados com o grupo de professores, são organizados por série/ano, neste dia os professores apresentam seus portfólios com as atividades desenvolvidas, onde realizam uma prévia reflexão sobre objetivo da atividade proposta, desenvolvimento e resultados das atividades realizadas (o que os alunos aprenderam) (Coordenador Pedagógico)

Quanto aos professores as palavras que definem os conselhos de classe são: democrático, reflexivo, sistemático, apenas uma voz entre os professores discorda desta posição.

Não tem critérios definidos e objetivos e sinceramente é uma desorganização por parte da secretária municipal de educação. (Professor)

É consenso entre os respondentes que a reprovação não tem prejudicado o fluxo do município. Esta posição é confirmada pelos dados sobre a distorção idade série do município:

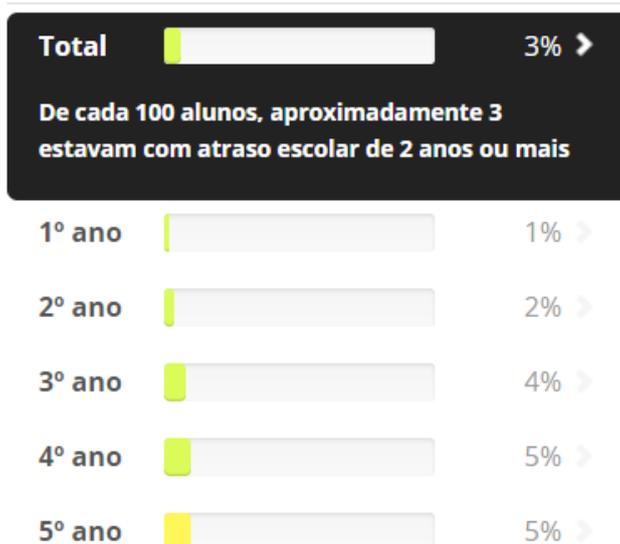
Figura18- Município Franco da Rocha - Distorção Idade/Série 2006 a 2016



Fonte: INEP 2015 – Organizado por QEDU, 2015

Figura 18 - A - Município Franco da Rocha - Distorção idade /série anos iniciais 2016

ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)



Fonte: http://www.qedu.org.br/cidade/5217-franco-da-rocha/distorcao-idade-serie?dependence=5&localization=1&stageld=initial_years&year=2016

A evasão dos estudantes é uma questão importante para as redes de educação, uma vez que impacta na condição da oferta de acesso, que deve ser garantido pelas redes. Quando perguntados se a rede tem uma orientação organizada e sistemática para fazer a busca e reincorporar os alunos evadidos, os técnicos da secretaria informam que sim, contam com uma instrução normativa, os coordenadores pedagógicos e diretores também partilham da

mesma opinião, os professores e famílias se dividem proporcionalmente entre os que tem conhecimento da existência das normas e os que não tem.

Considerando o controle centralizado por parte da secretaria de educação sobre os índices de evasão em cada escola, os técnicos informam que o acompanhamento é efetivo.

Sim, há uma Comissão para o acompanhamento da infrequência dos alunos e também instrução normativa (Técnico da secretaria de educação)

Os coordenadores pedagógicos informam que o acompanhamento é realizado pelas visitas do assessor técnico ou supervisor da secretaria de educação.

Os professores se dividem entre os que na proporção de 50% entre os que conhecem a existência do monitoramento e os que não conhecem.

Não conheço e acredito que não organizado (Professor)
Sim, primeiramente convoca os pais para esclarecerem o motivo da evasão. (Professor)
Através do diário de classe, onde o professor registra o comparecimento e o não comparecimento diário dos alunos, conseqüentemente conseguem os dados para o monitoramento desses índices. (Professor)

Os respondentes, em todos os segmentos, informam ainda que a evasão na rede se apresenta em um número muito reduzido

Na rede há um baixo índice de evasão, porém quando o aluno é matriculado a secretaria faz o acompanhamento dessa frequência. (Técnico da secretaria de educação)

Quando questionados sobre os procedimentos adotados para a comunicação da evasão de um estudante, os coordenadores pedagógicos informam que, em primeiro lugar, a escola contata as famílias, depois ao Conselho Tutelar.

A rede tem um sistema próprio para comunicação desses casos, além das orientações e procedimentos que devem ser adotados pela unidade escolar. (Coordenador Pedagógico)

Já os professores relatam comunicar à secretaria da escola, e depois à gestão, que comunicam as famílias.

Secretaria, direção. (Professor)
Primeiro momento a família. (Professor)
Observo as faltas e comunico para a coordenadora. (Professor)
Verbalmente a direção. (Professor)
Após três faltas consecutivas encaminho para a coordenação da escola. (Professor)

Sobre a parceria com o Conselho Tutelar, visando a proteção dos estudantes, e orientação das famílias, embora os respondentes informem não haver ainda orientações padronizadas, as orientações sobre encaminhamentos são realizadas nos processos formativos.

Não existe essa padronização, porém são realizadas orientações quanto aos encaminhamentos para conselho Tutelar e CRAS (Técnico da secretaria de educação)

Relacionados à dimensão 4: Infraestrutura Física E Recursos Pedagógicos, encontram-se na área 1 os 2 indicadores sobre condições da infraestrutura física existente da secretaria municipal de educação; na área 2 os 12 indicadores sobre as condições da rede física escolar existente; na área 3 os 4 indicadores sobre uso de tecnologias; na área 4 os 4 indicadores sobre recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

Sobre as questões de infraestrutura no âmbito da secretaria de educação, é possível afirmar que o prédio é bem estruturado, com as instalações adequadas, disponível para as atividades de apoio e processos formativos.

Figura 19- Município Franco da Rocha - Prédio Secretaria de Educação



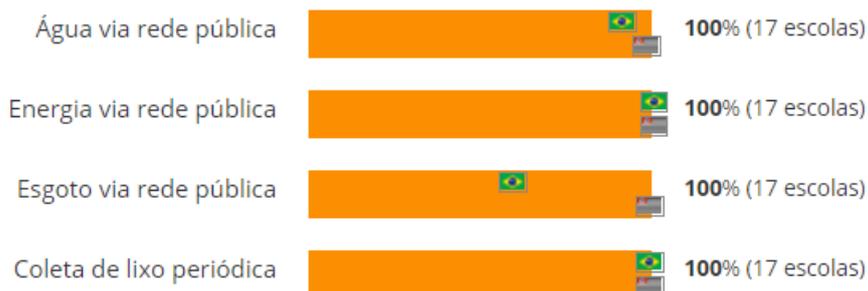
Figura 20 - Município Franco da Rocha - Prédio Secretaria de Educação



Sobre a infraestrutura das escolas, há diferenças entre as escolas, pelo fato do município passar pelo processo de municipalização, alguns prédios foram recebidos do sistema estadual de ensino, esta questão é foco de algumas das

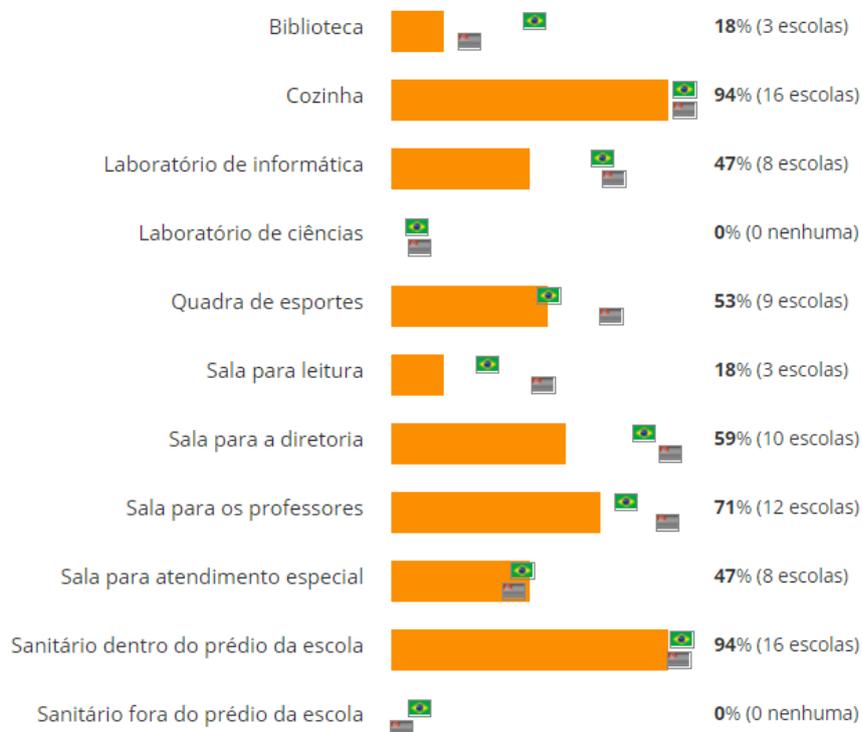
propostas do PAR: reformas, compra de equipamentos, cobertura de quadras (Ver anexos G/L). Algumas informações sobre as condições de infraestrutura das escolas, fonte censo escolar/INEP 2016. (Fonte: http://www.qedu.org.br/cidade/5217-franco-da-rocha/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)

Figura 21- Município Franco da Rocha- Serviços nas escolas



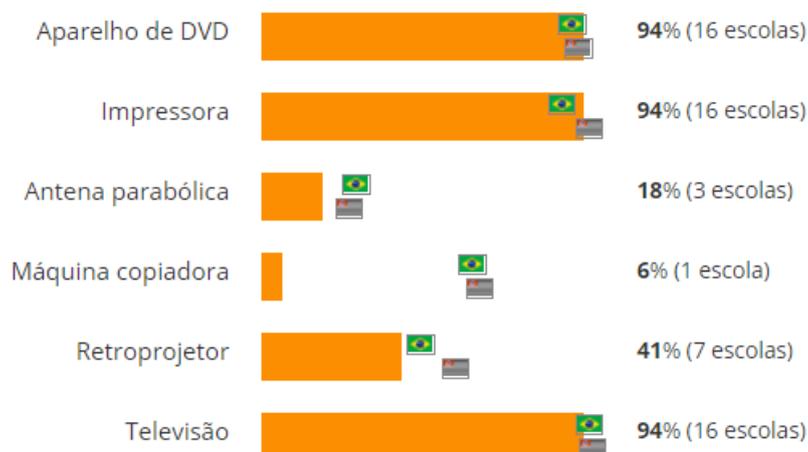
Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/ QEdu.org.br

Figura 22 - Município Franco da Rocha - Dependências das escolas



Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/ QEdu.org.br

Figura 23 - Município Franco da Rocha - Equipamentos nas escolas



Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/ QEdU.org.br

Figura 24- Município Franco da Rocha - Tecnologia nas escolas



Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/ QEdU.org.br

Figura 25- Município Franco da Rocha - Acessibilidade nas escolas



Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/ QEdU.org.br

Figura 26 - Município Franco da Rocha - Alimentação nas escolas



Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/
QEdu.org.br

As perguntas efetuadas tiveram o foco nas questões de equipamentos que impactassem diretamente na aprendizagem dos estudantes: sobre o ambiente estimulador da leitura nas escolas: biblioteca, espaço de leitura, contação de histórias, etc., e a presença de jogos e equipamentos didáticos em quantidade e diversidade para o trabalho de desenvolvimento das habilidades de lógica e matemática com seus estudantes.

No que se refere à biblioteca, os técnicos da secretaria de educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e famílias revelam informações muito próximas, não há biblioteca em todas as escolas, mas existe a iniciativa de promover espaços de leitura coletiva, que estimulem a leitura, alguns dos professores reclamam da falta de livros.

Poucas escolas possuem biblioteca, o que não impede que as demais se organizem para realizarem as rodas de leitura em outros locais, como no pátio, quadra, embaixo de uma árvore. (Técnico da secretaria de educação)

Não há um espaço específico, mas acontece de outras formas. (Coordenador Pedagógico)

Não há bibliotecas, as equipes escolares oportunizam esses momentos conforme as condições físicas das unidades escolares (cantos da leitura, mala da leitura, etc.). (Coordenador Pedagógico)

Tentamos fazer esse ambiente de leitores, incentivando esse hábito. (Professor)

Biblioteca, porém, falta livro! (Professor)

Sobre a presença de jogos e equipamentos didáticos em quantidade e diversidade para o trabalho de desenvolvimento das habilidades de lógica e matemática com seus estudantes, as opiniões se dividem, enquanto os técnicos da secretaria de educação informam, de forma unânime, que não existem estes materiais, os coordenadores pedagógicos e diretores informam que existem, porém em pequena quantidade,

Não, esses materiais são criados pela equipe docente quando há necessidade. (Coordenador Pedagógico)

Já os professores informam que os materiais não existem, ou existem parcialmente

Seria um sonho, não o mínimo de material, para trabalhar de formar diferencial (Professor)

Sim, mas precisar ser ampliado. (Professor)

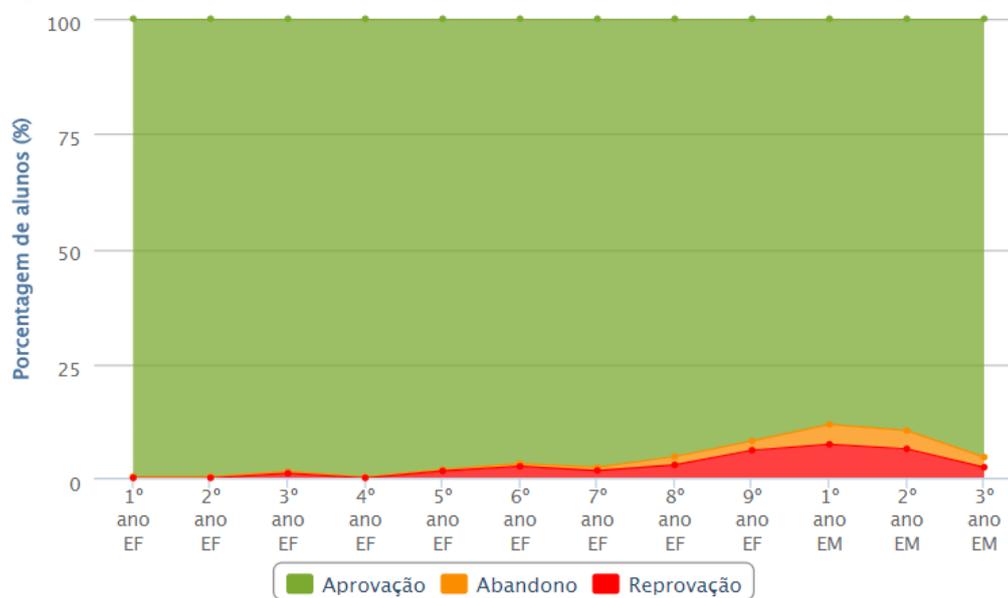
Não falta muitos materiais, são só enviados para o projeto mais educação. (Professor)

Alguns feito à mão. (Professor)

O acompanhamento junto ao município revelou que, considerando os indicadores do PAR, estes indicadores estão presentes na organização do trabalho da rede municipal de educação, assim como nas políticas, orientações, iniciativas da gestão municipal.

Constata-se também que as metas elencadas para o município estão sendo alcançadas. Segundo a taxa de rendimentos, e segundo informações obtidas dos entrevistados, o rendimento tem sido satisfatório.

Figura 27 - Município Franco da Rocha - Taxa de rendimento por etapa escolar



Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/

QEdU.org.br

Figura 28 - Município Franco da Rocha - Rendimento por ano escolar

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,3% 7 reprovações	0,3% 7 abandonos	99,4% 2.261 aprovações
2º ano EF	0,3% 7 reprovações	0,3% 7 abandonos	99,4% 2.179 aprovações
3º ano EF	1,3% 29 reprovações	0,3% 7 abandonos	98,4% 2.165 aprovações
4º ano EF	0,3% 7 reprovações	0,2% 5 abandonos	99,5% 2.263 aprovações
5º ano EF	1,8% 40 reprovações	0,3% 7 abandonos	97,9% 2.144 aprovações

Fonte: Censo Escolar/INEP 2016 – Total de escolas de Educação Básica 17/
QEdU.org.br

O desempenho dos estudantes, considerando os anos 2011/2013 e 2015, apresenta-se nos quadros abaixo, para português e matemática.⁶

Para o rendimento em português é possível observar as seguintes movimentações: a quantidade dos estudantes com desempenho além da expectativa aumentou de 10% em 2011 para 17% em 2015; sobre a quantidade de estudantes com rendimento proficiente – dentre do rendimento esperado aumentou de 29% em 2011 para 38% em 2015; a quantidade de estudantes com rendimento básico – pouco aprendido, diminuiu de 37% em 2011 para 31% em 2015, e a quantidade daqueles estudantes com rendimento insuficiente – quase nenhuma aprendizagem diminuiu de 24% para 14%.

Para o rendimento em matemática é possível observar as seguintes movimentações: a quantidade dos estudantes com desempenho além da expectativa aumentou de 6% em 2011 para 9% em 2015; sobre a quantidade de estudantes com rendimento proficiente – dentre do rendimento esperado

⁶ Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/5217-franco-da-rocha/proficiencia> Acesso: 01/12/2018

aumentou de 24% em 2011 para 30% em 2015; a quantidade de estudantes com rendimento básico – pouco aprendido, diminuiu de 38% em 2011 para 41% em 2015, e a quantidade daqueles estudantes com rendimento insuficiente – quase nenhuma aprendizagem diminuiu de 32% para 20%.

Estes dados confirmam que está acontecendo na rede um movimento positivo o aproveitamento dos estudantes, aumentando a quantidade daqueles com um desempenho mais próximo do desejável, e diminuindo as quantidades de estudantes mais próximos das categorias de baixo rendimento.

Considerando os cálculos de metas estabelecidas para o IDEB em anos futuros, mesmo com todas as críticas a respeito destes cálculos, é possível que a rede continue evoluindo, não apenas na questão do índice como um valor, mas no avanço da aprendizagem dos estudantes, da formação dos seus professores, e profissionais da educação, agregando novos valores às práticas pedagógicas.

Figura 29 - Município Franco da Rocha - Desempenho Português 2011/2015

Informações sobre:

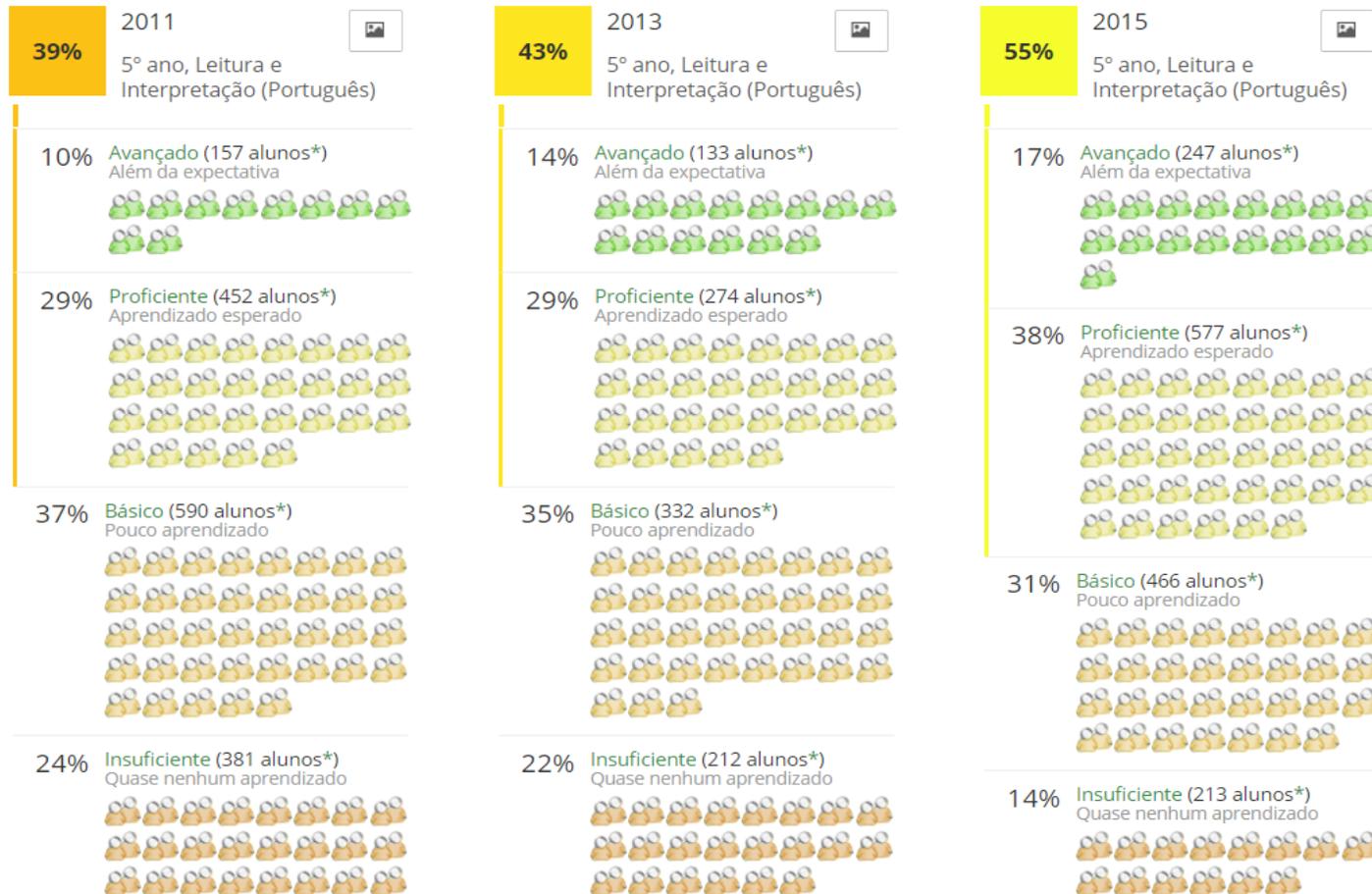
5º ano 9º ano

Português Matemática

Todas

Escolas Municipais

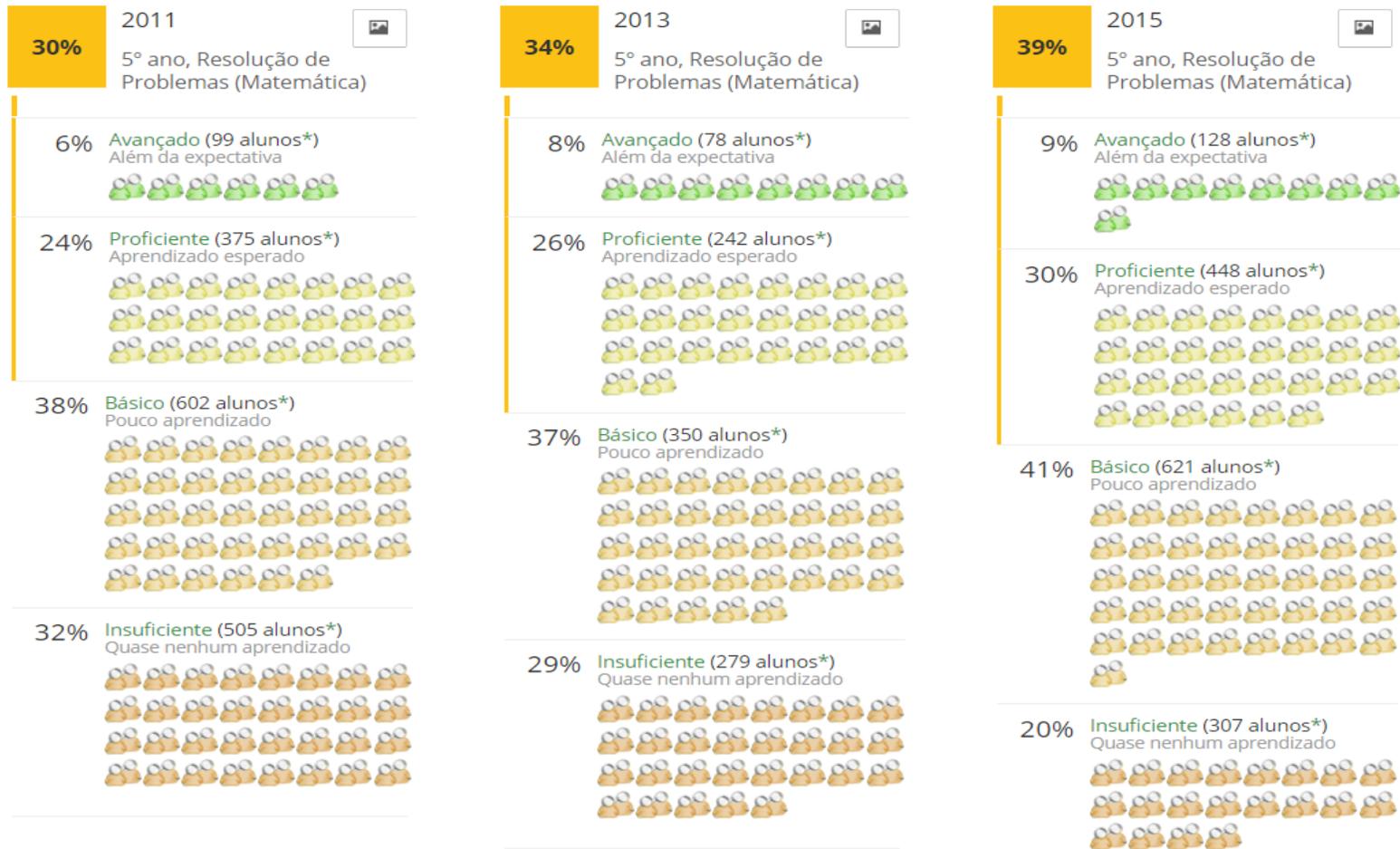
Escolas Estaduais



Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/5217-franco-da-rocha/proficiencia> Acesso: 01/12/2018

Figura 30 - Município Franco da Rocha - Desempenho Matemática 2011/2015

Informações sobre:



Fonte: <http://www.qedu.org.br/cidade/5217-franco-da-rocha/proficiencia> Acesso: 01/12/2018

Considerações Finais

Produzimos a sociedade que nos produz. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que somos não só uma pequena parte de um todo, o todo social, mas que esse todo está no interior de nós próprios, ou seja, temos as regras, a linguagem social, a cultura e normas sociais em nosso interior. Segundo este princípio, não só a parte está no todo como o todo está na parte. Isto acarreta consequências muito importantes porque, se quisermos julgar qualquer coisa, a nossa sociedade ou uma sociedade exterior, a maneira mais ingênua de o fazer é crer (pensar) que temos o ponto de vista verdadeiro e objetivo da sociedade, porque ignoramos que somos uma pequena parte da sociedade. Esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia. (MORIN, 2003, p. 5)

As políticas públicas educacionais, se inserem no âmbito da organização das escolas, e na sociedade. Sendo assim, há diferentes condições para que a avaliação dos resultados seja analisada, o desafio é o transito entre variáveis dependentes, independentes e interdependentes, que atuando no mesmo contexto, com incidência menor ou maior de qualquer das variáveis, pode definir resultados diferenciados.

Entre outros fatores importantes na avaliação dos resultados das políticas públicas educacionais, a descontinuidade é uma questão que impacta de forma significativa os resultados obtidos em cada território, segundo FREY (2000):

Um terceiro elemento dificultando análises de políticas públicas tem a ver com as habituais modificações no que tange ao espectro de forças políticas atuantes na arena política municipal. (FREY, 2000, p. 244)

Considerando o município de Franco da Rocha, o foco da a pesquisa foi recortada para as políticas da atual gestão, que iniciou seu primeiro mandato em 2013 a 2016, com reeleição para o segundo mandato de 2017 a 2020. O Programa Todos pela Educação, foi implantado no ano 2007, com os primeiros resultados do IDEB divulgados em 2009. Assim o foco foi a análise das ações da gestão entre os anos de 2013/2017, visibilizando comparativamente os dados do IDEB nos anos de 2009 a 2015.

A análise do PAR registrado pelo município, e outras iniciativas da gestão atual, sinalizam para o avanço nos resultados obtidos nas avaliações institucionais.

Registra-se também iniciativas como: o PPA Kids, que foi uma ampla consulta aos estudantes da rede municipal, sobre os desejos e sonhos para a cidade, sugestões adicionadas ao PPA da cidade, na medida do possível. Sobre a iniciativa nas escolas o prefeito Kiko Celeguim declarou:

“Vocês não têm ideia da importância que vai ter isso na vida social e na mentalidade política de cada uma dessas crianças. Não é mapeamento de questão ideológica ou partidária, mas sim na questão de participação na discussão de problemas”. (Fonte: <http://www.francodarocha.sp.gov.br/franco/artigo/noticia/6723> Acesso: 15/11/2017)

A secretaria de Educação promove e coordena uma discussão entre os municípios da região sobre educação, assim como a organização da 3ª Conferência Municipal Popular da Educação, em agosto de 2017, foram discutidos no evento os seguintes temas:

- O Plano Nacional da Educação na articulação do SNE: instituição, democratização, cooperação federativa, regime de colaboração, avaliação e regulação da educação;
- Qualidade, avaliação e regulação das políticas educacionais;
- Gestão democrática;
- Democratização da educação, acesso, permanência e gestão;
- Educação e diversidade: democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão;
- Políticas Inter setoriais de desenvolvimento e educação: cultura, ciência, trabalho, meio ambiente, saúde, tecnologia e inovação;
- Valorização dos profissionais da educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde;
- Financiamento da educação: gestão, transparência e controle social.

Todas estas iniciativas impulsionam a discussão sobre a qualidade na educação entre os profissionais envolvidos, e também junto à população.

Como indicador de avanço no trabalho da rede observa-se o índice de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental que diminuiu no município, considerando os anos de 2012 e 2016 de 2,3 para 0,8.

O cumprimento das metas estabelecidas pelo IDEB, para o ano de 2015, considerando cada escola, temos que 10 escolas cumpriram a meta, 03 não chegaram a cumprir, mas a diferença foi pequena, com índice de 0,1 em 02 destas escolas; e 2 duas escolas não apresentaram resultados por terem migrado da rede estadual. Registra-se que 6 escolas conseguiram superar a média nacional para o ano 2015, que foi 5,74.

Um desafio importante para a rede do município é a taxa de abandono no ensino fundamental, que era de 0,2 no ano de 2012, e foi de 0,4 em 2016, segundo a informação da área técnica este fenômeno se deve à movimentação da população em busca de oportunidades de emprego em outros municípios da RMSP, pois muitas famílias chegam atraídas por trabalho temporário, empreitadas na área da construção civil, e se mobilizam quando as obras são finalizadas, muitas vezes sem notificar as escolas.

A hipótese inicial do trabalho pode ser confirmada, relacionando de forma positiva as políticas, ações e iniciativas da gestão municipal na área educacional, porém é impossível afirmar que outros fatores presentes no território não tenham papel importante nos resultados de crescimento do desempenho dos estudantes do município nas avaliações institucionais, e conseqüentemente no índice do IDEB.

É inegável que outros fatores, além das ações tomadas pela gestão pública, podem influenciar, em menor ou maior grau, os resultados do desempenho dos estudantes frente às avaliações institucionais.

Estes fatores podem ser: (1) as condições presentes nas escolas como a formação inicial e grau acadêmico dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores; (2) situação socioeconômica dos moradores do bairro em torno da escola; (3) bairros onde os estudantes tenham tido oportunidade de receber os benefícios do atendimento na educação infantil.

Todos estes são fatores que não foram observados por este trabalho, por questão do tempo disponível para pesquisa, e pela opção de observar por meio da voz dos profissionais da educação, como se aplica no município os indicadores fornecidos pelo Programa Todos Pela Educação, em suas orientações sobre o PAR.

Retomando a consideração de que as políticas públicas federais, estaduais e municipais se inter-relacionam, se complementam, de certa forma se retroalimentam, e que a adesão no território das políticas públicas federais depende de variados fatores, é possível que um acompanhamento mais próximo aos profissionais da educação, na secretaria e nas escolas, pudesse revelar dados que não foram percebidos pelas respostas dadas aos instrumentos de pesquisa, e nas reuniões coletivas, que foram realizadas na secretaria de educação.

Nas respostas obtidas nos instrumentos de pesquisa, uma opinião foi identificada em diferentes categorias de respostas: “*fazemos, mas não visando o IDEB*”, que pode ser ilustrado pela consideração de VIANNA (2003)

Destaquemos, também, que há uma certa resistência, nem sempre explicitada, mas infundada, por parte de professores e alunos, aos resultados de avaliações amostrais, traduzindo, assim, certa dose de incredulidade em relação à generalização das conclusões. É comum ouvirmos: – “a minha escola não fez parte da amostra” ou “os meus alunos não foram sorteados para a composição da amostra”. Tudo isso faz com que importantes avaliações tenham o seu impacto, quando ocorre, bastante restrito, ou até mesmo seja inexistente, em relação ao sistema e a suas escolas. (VIANNA, 2003b, p.45)

A possível conclusão da pesquisa, assim como foi realizada pelas escolhas de foco, e tempo de execução, é que embora tenham uma influência significativa, as políticas públicas municipais educacionais, não podem ser consideradas o único fator para o sucesso ou fracasso dos resultados esperados para o IDEB, uma vez que se identificou outros fatores intervenientes neste resultado.

Destacando um peso importante também para a comunicação destas políticas junto às escolas e os profissionais da educação, debates junto às famílias, e a quebra de resistência dentro do próprio corpo técnico da secretaria

de educação, por meio de formação reflexiva dos pontos positivos e negativos da política federal.

Considerando as vozes dos profissionais da educação reveladas na pesquisa, é importante algumas indicações:

1. Identificou-se em algumas falas uma diferença de comunicação, entre as opiniões emanadas por técnicos da secretaria de educação, diretores e coordenadores pedagógicos e as opiniões dos professores. Registra-se que não é uma ocorrência da maioria dos respondentes, ao contrário, são falas isoladas, mas que se revelaram.
2. É possível que a formação direcionada aos diretores e coordenadores pedagógicos, cujas opiniões se revelam muito afinadas com a voz dos técnicos da secretaria de educação, não esteja chegando integralmente aos professores.
3. É possível que algumas demandas dos professores não tenham o acolhimento, conforme a expectativa dos mesmos.

Os resultados da pesquisa indicam que há uma afinação no discurso dos profissionais da educação reconhecendo o trabalho realizado pela rede no sentido de imprimir mais qualidade na oferta do serviço educacional no município, uma ou outra voz indica opinião que revela discordar ou desconhecer este posicionamento, o que pode ser explicado pela mobilidade de profissionais da rede.

Outro ponto de apoio ao trabalho realizado pela rede junto às escolas foi identificado no discurso das famílias, que revelam conhecer, confiar e aprovar o trabalho das escolas.

Sinaliza-se apenas o cuidado com a comunicação, observando sempre como é possível melhorar a qualidade do relacionamento entre a área técnica da secretaria de educação e os profissionais das escolas, desde a gestão até o serviço geral, pois este cuidado reflete na qualidade do atendimento, e nos resultados almejados.

A pesquisa realizada, embora tenha sofrido as limitações características de um trabalho de mestrado: prazo, tempo de dedicação do pesquisador, barreiras ao acesso de informações, tempo de intervenção junto aos profissionais da rede de ensino, apresenta potencial para o desdobramento da continuidade do estudo.

Considerando que diferentes fatores foram identificados como possíveis influencias para a implementação de melhorias visando ampliar a qualidade da oferta do serviço educacional no município, o desdobramento do presente trabalho poderia ser direcionado em duas dimensões:

- a. Verificar como a comunicação a respeito do IDEB pode ser aprimorada, considerando a escala federal para o município, e internamente na rede de ensino, de forma a chegar nas escolas com menores ruídos na interpretação dos objetivos e ações do Compromisso Todos pela Educação, na busca de otimização na adesão dos profissionais da rede.
- b. Propor e acompanhar processo formativo do comitê municipal, que é indicado para o acompanhamento executivo do PAR, este comitê tem a atribuição de gerar informações que serão inseridas no Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC (SIMEC). Qualificar a atuação deste comitê amplia as possibilidades de uma gestão mais qualificada sobre o compromisso assumido pela rede municipal junto ao PAR, uma vez que o gestor da secretaria de educação tem outras demandas de trabalho que não permitem a dedicação exclusiva ao tema.

Independente da complexidade encontrada para responder à questão proposta inicialmente pela pesquisa, as respostas obtidas nos questionários confirmam que o aproveitamento do IDEB melhora mais quando dialoga com as políticas públicas locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 10ª edição, 2007.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio F.B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. Et. Al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARRETTO, Elba S. e MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. In: **Estudos avançados**, vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003 Acesso: 01/07/2017

_____. Os Ciclos Escolares: Elementos de uma Trajetória. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BERGER, Peter L. e BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACHI, M.L. e MARTINS, J.S. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1977, p.200-214.

BRASIL. **Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil**. Ministério da Educação. Brasília - DF, jun. 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 15/10/2017.

_____. Lei 9.394, de 20/12/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 15/10/2017

_____. Lei 11.494, de 20/06/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 20/10/2017

_____. Tribunal de Contas da União. **Cartilha para conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** / Tribunal de Contas da União, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Conselho de Alimentação Escolar; Apresentação Raimundo Carreiro, Sílvio de Sousa Pinheiro. -- 1. ed. -- Brasília: TCU, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação: passo a passo, 2007**. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: instrumento de campo**. Brasília, 2008 p. 1-43. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso 20/10/2017

_____. Ministério da Educação. **Guia prático de ações**. Brasília, 2009. p. 1-82. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso 10/10/2017

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de desenvolvimento da educação básica: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2010.
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf Acesso: 09/12/2017

CAMINE, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – v.26, n.3, p. 535-550, set. /dez. 2010.

CARVALHO, S. e FIRPO, S. O regime de Ciclos de aprendizagem e a Heterogeneidade de seus efeitos sobre a proficiência dos alunos. **Economia A**, v. 18, n. 2, p. 199–214, 2014.

CASTRO, Jorge Abrahão de (Organizador). **EmAberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 7-10, dez. 2001. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487365 Acesso: 29/11/2017

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008, p.23-24

_____. Uma Nova Classe Trabalhadora: Indagações. In: **Classes? Que classes?** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2013, p. 87/94.

CHIRINÉA, Andréa Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf> Acesso: 03/12/2017.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A redenção da educação básica? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf Acesso: 15/11/2017

FERRAO, M. E.; BELTRAO, K. I.; SANTOS, D. P. Política de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas na modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, p. 47–73, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 15-16

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS Nº 21** – JUN DE 2000. Rio de Janeiro: IPEA. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158> Acesso: 08/10/2017

FUNDAÇÃO SEAD - Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/perfil> Acesso: 30/08/2017

GATTI, Bernadete. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. In: **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4): 17-41. Junho, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Os desafios brasileiros na Era dos gigantes**. Rio de Janeiro: contraponto, 2005. Capítulo 1 – Os Donos do Poder: a macroestrutura. Páginas 15 a 71

HADDAD, Fernando. O direito à educação no Brasil. In: **Projeto Relatores Nacionais em DhESC - Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais DhESC Brasil**, 2004 Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/sergiohaddad.pdf> Acesso: 07/07/2017

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br> / Consulta: 20/02/2017

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf Acesso:10/11/2017

KORETZ, D. **Measuring up: what educational testing really tells us.** Cambridge: Harvard University, 2008

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloisa et all. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MAINARDES, Jefferson. A Organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed, p. 35 – 54, 2001.

MÁXIMO, Damião. Resultados da Avaliação PISA. Disponível em: <http://dadosroraima.com> Acesso 10/11/2017

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. P. 105

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SAILVA, Juremir Machado da (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura.** 3ª ed. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 2003. p. 13-36.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000).** 2002. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2002.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O Governo FHC e o Neoliberalismo, In: **Lutas Sociais - Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS)** /Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PUC/SP, nº 1, 1996.

NOSELLA, Paolo. A atual política para educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. In: **Revista Faz Ciência**, V.12, nº 16, jul. / dez. 2010, p. 37/56

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e educação de adultos.** 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1987, p.84

QEdu – Dados sobre educação. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb> Acesso: 01/12/2017

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973),** 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

SADER, Emir. A Construção da Hegemonia Pós-Neoliberal. In **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

SANTOS, Jamilly, et all. **Tempo de Exposição ao Regime de Ciclos e os Efeitos sobre Indicadores Educacionais e Sociais no Brasil**. Encontro ANPEC - Área 12 - Economia Social e Demografia Econômica, 2015.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino Fundamental: uma relação a ser construída. In: **Estudos avançados** Estud. av. vol.21 nº60 São Paulo May/Aug. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200003> Acesso: 10/07/2017

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TIBLE, Jean; MEDEIROS, Josué. **Junho disruptivo: a nova configuração do conflito de classes no Brasil**. 2014. Disponível em: <http://coyuntura.sociales.uba.ar/515/> , Acesso: 26/05/2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe> Acesso: 10/11/2017

TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. London: Macmillan Publishing Co. Inc.,1976, p.323

UNE – União Nacional dos Estudantes – Diversos autores. **Carta aberta ao movimento todos pela educação**. Disponível em: <http://www.une.org.br/2011/09/carta-aberta-ao-movimento-todos-pela-educacao> Acesso: 05/12/2017)

VIEIRA, Álvaro P. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1987, p.25-6

VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília: Plano Editora, 2003a.

_____. Avaliações nacionais em larga escala. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003b, pg.45

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXO A - Quadro Comparativo FUNDEF/ FUNDEB

Parâmetro	FUNDEF	FUNDEB
Vigência	10 anos – até 2006	14 anos (Considerando a promulgação da emenda constitucional)
Alcance	Ensino Fundamental	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Número de alunos atendidos	30,2 milhões (Censo Escolar 2005)	48,1 milhões a partir do 4º ano de vigência do fundo (Censo 2005).
Fontes de Recursos que compõe o fundo	<p>15% Contribuições de Estados, DF e Municípios</p> <p>Fundo de participação dos Estados (FPE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundo de participação dos Municípios (FPM) • Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS) • Imposto sobre produtos industrializados, proporcional às exportações (IPIexp) <ul style="list-style-type: none"> • Desoneração de exportações (Lei Complementar nº 87/96) <p>Complementação da União</p>	<p>Contribuição de Estados, DF e Municípios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 16,66% no primeiro ano; • 18,33% no segundo ano • 20% a partir do terceiro ano, sobre: <p>Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS); Imposto sobre produtos industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Desoneração de exportações (Lei Complementar nº 87/96)</p> <p>Contribuição de Estados, DF e Municípios de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6,66% no primeiro ano; • 13,33% no segundo ano; • 20%, a partir do terceiro ano, sobre: <p>Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); quota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos municípios</p>

		Complementação da União
Montante de recursos	R\$ 35,2 bilhões (previsão de 2006, sem complementação da União)	Consideradas as estimativas (em valores de 2006) e a escala de implantação gradual do fundo, os montantes previstos de recursos (contribuição de Estados, DF e Municípios, sem complementação da União), seriam: • R\$ 41,1 bilhões no primeiro ano • R\$ 45,9 bilhões no segundo ano • R\$ 50,7 bilhões no terceiro ano .
Complementação da União ao fundo	R\$ 313,7 milhões (valor previsto para 2006 pela Portaria MF nº 40, de 3.3.2006) Não há definição, na Constituição, de parâmetro que assegure o montante de recursos da União para o fundo	Consideradas as estimativas, em valores de 2006: <ul style="list-style-type: none"> • R\$ 2 bilhões no primeiro ano • R\$ 3 bilhões no segundo ano • R\$ 4,50 bilhões no terceiro ano • 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios a partir do quarto ano • Valores reajustáveis com base no índice oficial da inflação. • Esses valores oneram os 18% da receita de impostos da União vinculada à educação, por força do art. 212 da Constituição, em até 30% do valor da complementação <ul style="list-style-type: none"> • Não poderão ser utilizados recursos do salário-educação (a contribuição do salário-educação será estendida a toda educação básica pública) • Até 10% poderá ser distribuída aos fundos por meio de programas direcionados à melhoria da qualidade da educação
Total geral de recursos do fundo	R\$ 35,5 bilhões previstos para 2006	Previsões (em valores de 2006):

		<ul style="list-style-type: none"> • R\$ 43,1 bilhões no primeiro ano • 48,9 bilhões no segundo ano • R\$ 55,2 bilhões no terceiro ano
Distribuição dos recursos	Com base no número de alunos do ensino fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior	Com base no número de alunos da educação básica (creche, pré-escolar, fundamental e médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, observada a escala de inclusão: <ul style="list-style-type: none"> • Alunos do ensino fundamental regular e especial: 100%, a partir do primeiro ano • Alunos da educação infantil, ensino médio e EJA: 33,33% no primeiro ano; 66,66% no segundo e 100% a partir do terceiro
Utilização dos recursos	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental. O restante dos recursos, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental. O restante dos recursos, em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público
Valor mínimo nacional por aluno ao ano (detalhamento a ser definido na regulamentação da PEC)	Fixado anualmente, com as diferenciações: <p>Até 2004:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª à 4ª série • 5ª à 8ª série e educação especial <p>A partir de 2005:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Séries iniciais urbanas • Séries iniciais rurais • Quatro séries finais urbanas • Quatro séries finais rurais e educação especial 	Fixado anualmente com diferenciações previstas para: <ul style="list-style-type: none"> • Educação infantil (até três anos) • Educação infantil (pré-escola) • Séries iniciais urbanas • Séries iniciais rurais • Quatro séries finais urbanas • Quatro séries finais rurais • Ensino médio urbano • Ensino médio rural • Ensino médio profissionalizante

		<ul style="list-style-type: none"> • Educação de jovens e adultos • Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional <ul style="list-style-type: none"> • Educação especial • Educação indígena e de quilombolas
Salário-educação	Vinculado ao ensino fundamental. Parte da quota Federal é utilizada no custeio da complementação da União ao Fundef, permitida até o limite de 20% do valor da complementação	Vinculado à educação básica. Não pode ser utilizado para fins de custeio da complementação da União ao Fundeb

Fonte: Ministério da Educação (MEC) – Assessoria de Comunicação Social (ACS)

ANEXO B - INSTRUMENTO DE PESQUISA / QUESTIONÁRIO GESTÃO DA REDE DE ENSINO

Organograma da Secretaria Municipal de Educação – equipe técnica da secretaria e suas atribuições. Você pode fazer o upload da imagem do organograma no espaço abaixo.

A Secretaria tem sistema de educação próprio: supervisão, conselho municipal? Ou está subordinada a SEE/SP?

3 - 1. Como são designados os (as) diretores (as) das escolas. (Ou como é realizada a designação)

3 - 2. A secretaria de educação tem algum projeto específico de formação continuada para os (as) diretores (as) das escolas?

3 - 3. Todos conhecem os processos que devem ser realizados, segundo as dimensões pertinentes às suas atribuições: administrativas – pedagógicas – relações com a comunidade – inclusão?

3 - 4. Há acompanhamento sistemático de supervisão para que os (as) diretores (as) possam desenvolver as habilidades nas áreas mais frágeis – identificadas na escola, e em sua própria atuação?

3 - 5. A escola elabora seu Projeto Político Pedagógico, existe orientação para a elaboração do PPP, segundo o IDEB?

4 - 1. A rede possui coordenadores (as) pedagógicos (as) em todas as escolas? Se não, como é a distribuição das escolas por CP?

4 - 2. Para os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) em exercício há um plano de formação continuada, e reuniões periódicas junto aos técnicos (as) da secretaria de educação, que possa favorecer o diálogo e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a orientação dos professores (as) em cada escola?

4 - 3. Os (As) coordenadores (as) pedagógicos (as) estão cientes e preparados para dar suporte aos professores (as) no acompanhamento, avaliação, proposição de projetos complementares, nos temas da leitura e matemática?

- 5 - 1. Os (as) professores (as) são concursados (as)?
- 5 - 3. Há encontros semanais nas escolas para a realização de diálogos pedagógicos e troca de experiências?
- 5 - 4. E entre as escolas? Há encontros para facilitar a troca de experiências?
- 5 - 5. Os (As) professores (as) recebem apoio para desenvolver novos projetos e ações educativas, assim como sistematizar estas experiências, como boas práticas?
- 5 - 6. Seus direitos são assegurados de maneira a promover condições de trabalho adequadas, como Plano de Carreira e Salários?
- 5 - 7. São estimulados (as) pelos (as) diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) para conduzir – criar e experimentar inovações no processo de aprendizagem com suas turmas?
- 6 - 1. Existe na rede um sistema organizado para compartilhamento de dados sobre os resultados do IDEB, participação em concursos e projetos, com os (as) profissionais de educação? 6 - 2. As boas práticas são compartilhadas em rede, incentivando o diálogo, e a formação em rede? Informações compartilhadas com facilidade de acesso às famílias e comunidade?
- 6 - 3. Os dados obtidos pelas escolas são acompanhados pela equipe técnica da secretaria, de maneira detalhada, gerando temas de discussão nas reuniões formativas?
- 7 -1. A secretaria de educação faz o acompanhamento das escolas, tanto de alto como de baixo desempenho?
- 7 - 2. Há um plano, estabelecido pela secretaria – técnicos (as), para apoiar especificamente as escolas de baixo desempenho? Se positivo exemplificar com um caso.
- 7 - 3. Os (as) diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as) e professores (as) já receberam formação sobre alunos (as) com alto desempenho?

7 - 4. Há algum plano ou projeto para apoiar e incentivar, e também aproveitar a participação dos (as) alunos (as) de alto desempenho, para as práticas coletivas em sala de aula? (Utilizando “zona proximal de Vygotsky)

7 - 5. Os (As) diretores (as) mais experientes estão lotados nas escolas que necessitam de maior esforço técnico?

8 - 1. Os (as) diretores (as), coordenadores pedagógicos (as), e professores (as) sabem quem são os (as) alunos (as) que se encontram abaixo da média?

8 - 2. Há um plano global na rede para nortear o trabalho com estes (as) alunos (as)?

8 - 3. Há uma normativa teórica reflexiva para que os (as) diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos e professores (as) conduzam o acompanhamento continuado destes (as) alunos (as), incluindo sistema de avaliação formativa coerente com a normativa teórica?

8 - 4. Pode afirmar que a questão pedagógica é a prioridade dos (as) diretores (as) da rede?

8 - 5. Em contato com diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos, professores (as) e as famílias, a secretaria de educação já identificou a necessidade de alterar alguma norma, lei ou costume que prejudicava os (as) alunos (as) da rede, seja na questão da aprendizagem como do convívio dentro das escolas?

8 - 6. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as escolas sobre a leitura?

8 - 7. Há um fio condutor de valorização da leitura na rede?

8 - 8. A secretaria de educação estimula a leitura dos (as) professores (as), por meio da formação continuada?

8 - 9. A secretaria de educação garante projetos de leitura mais abrangentes como: sarau, concurso de redação, recitação, poemas, feiras de livros, mostra literária, etc.? Quais?

8 - 10. Há ambiente estimulador da leitura nas escolas: biblioteca, espaço de leitura, contação de histórias, etc.?

8 - 11. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as escolas no trabalho de desenvolvimento da inteligência lógica em seus (suas) alunos (as)?

8 - 12. As escolas possuem jogos e equipamentos didáticos em quantidade e diversidade para o trabalho de desenvolvimento das habilidades de lógica e matemática com seus (suas) alunos (as)?

8 - 13. O (A) supervisor (a) técnico (a) da rede acompanha o trabalho de matemática, português e das demais disciplinas que, em interação, possam contribuir com a melhoria dos resultados do IDEB, nas escolas? Matemática com seus (suas) alunos (as)?

8 - 14. Há projetos diversificados que colaboram com o desenvolvimento da aprendizagem?

9 - 1. Os conselhos de classe na rede são dotados de critérios avaliativos com foco no avanço dos (as) alunos (as)? Como são orientados e formados os conselhos de classe?

9 - 2. As avaliações dos (as) alunos (as), durante o ano, são formativas e processuais, de modo a favorecer a incorporação do “erro construtivo” (Piaget)? Como a rede acompanha a formação dos (as) professores (as) especificamente para a questão da avaliação?

9 - 3. A reprovação tem prejudicado o fluxo do município?

9 - 4. Como está organizada a rede: em séries ou ciclos?

9 - 5. Há projeto de recuperação paralela? Como é realizado?

10 - 1. A rede tem uma orientação sistematizada/ organizada para fazer a busca e reincorporar os (as) alunos (as) evadidos (as)?

10 - 2. Há ferramentas de parceria com o Conselho Tutelar para a proteção dos (as) alunos (as) e a orientação das famílias sobre a negligência nos cuidados com os (as) filhos (as)?

10 - 3. Trabalha com o conceito de Rede de Proteção Social?

10 - 4. Como é a evasão na rede?

10 -5. A secretaria de educação exerce um controle centralizado nos índices de evasão presentes nas escolas, monitora esses índices?

11 -1. Os conselhos escolares são normatizados na rede? Todas as escolas possuem os conselhos em funcionamento?

11 - 2. Há na rede um sistema organizado para formação, apoio e acompanhamento dos (as) conselheiros (as) escolares?

11 - 3. Os documentos oficiais das escolas são padronizados para a rede de proteção? Há um manual de procedimentos para garantir os processos de parcerias na rede de proteção?

11 - 4. As famílias são parceiras das escolas?

11 - 5. Há outras formas de parceria envolvidas no trabalho das escolas: empresas, ONGs, fundações, universidades, etc.?

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DIRETORES (AS) DE ESCOLA

1 - 1. Como são designados (as) os (as) diretores (as) das escolas. (Ou como é realizada a designação)

1 - 2. A secretaria de educação tem algum projeto específico de formação continuada para os (as) diretores (as) das escolas? Você participou de algumas destas formações?

1 - 3. Você conhece os processos que devem ser realizados, segundo as dimensões pertinentes às suas atribuições: administrativas – pedagógicas – relações com a comunidade – inclusão?

1 - 4. Há acompanhamento sistemático de supervisão para que os (as) diretores (as) possam desenvolver as habilidades nas áreas mais frágeis – identificadas na escola, e em sua própria atuação?

1 - 5. Como você avalia essa supervisão?

1 - 6. A escola elabora seu Projeto Político Pedagógico, existe orientação para a elaboração do PPP, segundo o IDEB?

2 - 1. A rede possui coordenadores (as) pedagógicos (as) em todas as escolas? Se não, como é a distribuição das escolas por CP?

2 - 2. Para os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) em exercício há um plano de formação continuada, e reuniões periódicas junto aos técnicos (as) da secretaria de educação, que possa favorecer o diálogo e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a orientação dos (as) professores (as) em cada escola?

2 - 3. Como você, percebe essa atuação?

2 - 4. Os (As) coordenadores (as) pedagógicos (as) estão cientes e preparados para dar suporte aos professores (as) no acompanhamento, avaliação, proposição de projetos complementares, nos temas da leitura e matemática, e das outras disciplinas que em interação, influenciam nos resultados do IDEB?

2 - 5. Como é realizada análise do IDEB na sua escola? Ele é considerado nas ações propostas junto aos (às) professores (as)?

3 - 1. Está em curso, ou é planejado anualmente, um programa de formação continuada dos (as) professores (as) na sua escola?

3 - 2. Há encontros semanais para a realização de diálogos pedagógicos e troca de experiências – horários pedagógicos comuns (HTPC)?

3 - 3. Os (As) professores (as) recebem apoio para desenvolver novos projetos e ações educativas, assim como sistematizar estas experiências, como boas práticas?

3 - 4. São estimulados (as) por você e pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a) para conduzir – criar e experimentar inovações no processo de aprendizagem com suas turmas?

4 -1. Você conhece a existência na rede de algum sistema organizado para compartilhamento de dados sobre os resultados do IDEB, de concursos ou projetos, com os profissionais de educação? Informações compartilhadas com facilidade de acesso às famílias e comunidade?

4 - 2. As boas práticas são compartilhadas em rede, incentivando o diálogo, e a formação em rede?

4 - 3. Os dados obtidos pelas escolas são acompanhados pela equipe técnica da secretaria, de maneira detalhada, gerando temas de discussão nas reuniões formativas?

5 - 1. Você, como diretor (a), sabe se a secretaria de educação separa as escolas de acordo com o seu desempenho? Como ela faz o acompanhamento das escolas, tanto de alto como de baixo desempenho?

5 - 2. Sua escola se enquadra como? Qual a relação com a secretaria ao considerar esta questão.

5 - 3. Considerando que sua escola esteja classificada como de “baixo ou alto desempenho”, há um plano estabelecido pela secretaria de educação, para que

a escola realize um trabalho diferenciado, tanto com os (as) alunos (as) de alto quanto de baixo rendimento?

5 - 4. Há algum plano ou projeto para apoiar e incentivar, e também aproveitar a participação dos (as) alunos (as) de alto desempenho, para as práticas coletivas em sala de aula? (Utilizando “zona proximal de Vygotsky)

6 -1. Você, o (a) coordenador (a) pedagógico (a), e os (as) professores (as) sabem quem são os (as) alunos (as) que se encontram abaixo da média?

6 - 2. Há um plano global na rede para nortear o trabalho com estes (estas) alunos (as), ou este plano é elaborado pelo (a) coordenador (a) pedagógico (a) em conjunto com os (as) professores (as)?

6 - 3. Há uma normativa teórica reflexiva para que o (a) coordenador (a) pedagógico (a), e professores (as) conduzam o acompanhamento continuado destes (destas) alunos (as), incluindo sistema de avaliação formativa coerente com a normativa teórica?

6 - 4. Pode afirmar que a questão pedagógica é a prioridade para você em sua escola?

6 - 5. Em contato com você, o (a) coordenador (a) pedagógico (a), professores (as) e as famílias, a secretaria de educação já identificou a necessidade de alterar alguma norma, lei ou costume que prejudicou os (as) alunos (as) da rede, seja na questão da aprendizagem como do convívio dentro das escolas?

6 - 6. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as escolas sobre a leitura?

6 - 7. Há um fio condutor de valorização da leitura na rede?

6 - 8. A secretaria de educação estimula a leitura dos (as) professores (as), por meio da formação continuada?

6 - 9. A secretaria de educação garante projetos de leitura mais abrangentes como: sarau, concurso de redação, recitação, poemas, feiras de livros, mostra literária, etc.? Quais?

6 - 10. Há ambiente estimulador da leitura na sua escola: biblioteca, espaço de leitura, contação de histórias, etc.?

6 - 11. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as escolas no trabalho de desenvolvimento da inteligência lógica em seus (suas) alunos (as)?

6 - 12. Sua escola desenvolve algum projeto próprio voltado para o desenvolvimento do aprendizado dos (das) alunos (as)?

6 -13. Sua escola possui jogos e equipamentos didáticos em quantidade e diversidade para o trabalho de desenvolvimento das habilidades de lógica e matemática com seus (suas) alunos (as)?

6 - 14. O (A) supervisor (a) técnico (a) da rede acompanha o trabalho de matemática, português e outras disciplinas nas escolas?

7 - 1. O conselho de classe da sua escola é dotado de critérios avaliativos com foco no avanço dos (as) alunos (as)? Como é orientado e formado o conselho de classe?

7 - 2. As avaliações dos (das) alunos (as), durante o ano, são formativas e processuais, de modo a favorecer a incorporação do “erro construtivo” (Piaget)? Como a rede acompanha a formação dos (das) professores (as) especificamente para a questão da avaliação?

7 - 3. A reprovação tem prejudicado o fluxo na sua escola?

8 - 1. A rede tem uma orientação sistematizada/ organizada para fazer a busca e reincorporar os (as) alunos (as) evadidos (as)?

8 - 2. Há ferramentas de parceria com o Conselho Tutelar para a proteção dos (as) alunos (as) e a orientação das famílias sobre a negligência nos cuidados com os (as) filhos (as)?

8 - 3. Trabalha com o conceito de Rede de Proteção Social?

8 - 4. Como é a evasão na sua escola?

8 - 5. Como você comunica a evasão de um (a) aluno (a)?

8 - 6. Você sabe ou conhece como a secretaria de educação exerce um controle centralizado nos índices de evasão presentes nas unidades escolares, monitora esses índices?

9 - 1. Os conselhos escolares são normas na rede? Sua escola possui o conselho em funcionamento?

9 - 2. Há na rede um sistema organizado para formação, apoio e acompanhamento dos conselheiros escolares?

9 - 3. Os documentos oficiais na sua escola são padronizados para a rede de proteção? Há um manual de procedimentos para garantir os processos de parcerias na rede de proteção?

9 - 4. As famílias são parceiras da sua escola?

9 - 5. Há outras formas de parceria envolvidas no trabalho das unidades escolares: empresas, ONGs, entidades, fundações, universidades, etc.?

ANEXO D - QUESTIONÁRIO COORDENADORES (AS) PEDAGÓGICOS (AS)

1 - 1. Como o você participa da formação continuada, se houver, proposto pela secretaria e das reuniões periódicas junto aos (às) técnicos (as) da secretaria de educação. Essas reuniões favorecem o diálogo e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a orientação dos professores (as) em cada escola?

1 - 2. Como você, coordenador (a) pedagógico (a) percebe essa atuação?

1 - 3. Você está ciente e preparado (a) para dar suporte aos professores (as) no acompanhamento, avaliação, proposição de projetos complementares, nos temas da leitura e matemática, e das outras disciplinas que em interação, influenciam nos resultados do IDEB?

1 - 4. Como é realizada análise do IDEB na escola? Ele é considerado nas ações propostas junto aos (às) professores (as)?

2 - 1. Está em curso, ou é planejado anualmente, um programa de formação continuada dos (as) professores (as) na sua escola?

2 - 2. Há encontros semanais para a realização de diálogos pedagógicos e troca de experiências – horários pedagógicos comuns (HTPC)?

2 - 3. Os (As) professores (as) recebem apoio para desenvolver novos projetos e ações educativas, assim como sistematizar estas experiências, como boas práticas?

2 - 4. São estimulados (as) pelo (a) diretor (a) e por você, para conduzir – criar e experimentar inovações no processo de aprendizagem com suas turmas?

3 - 1. Você conhece a existência na rede de algum sistema organizado para compartilhamento de dados sobre os resultados do IDEB, concursos, ou projetos, com os profissionais de educação? Informações compartilhadas com facilidade de acesso às famílias e comunidade?

3 - 2. As boas práticas são compartilhadas em rede, incentivando o diálogo, e a formação em rede?

3 - 3. Os dados obtidos pelas escolas são acompanhados pela equipe técnica da secretaria, de maneira detalhada, gerando temas de discussão nas reuniões formativas?

4 - 1. Você, como coordenador (a) pedagógico (a), sabe se a secretaria de educação separa as escolas de acordo com o seu desempenho? Como ela faz o acompanhamento das escolas, tanto de alto como de baixo desempenho?

4 - 2. Sua escola se enquadra como? Qual a relação com a secretaria ao considerar esta questão.

4 - 3. Considerando que sua escola esteja classificada como de “baixo ou alto desempenho”, há um plano estabelecido pela secretaria de educação, para que a escola realize um trabalho diferenciado, tanto com os (as) alunos (as) de alto quanto de baixo rendimento?

4 - 4. Há algum plano ou projeto para apoiar e incentivar, e também aproveitar a participação dos (as) alunos (as) de alto desempenho, para as práticas coletivas em sala de aula? (Utilizando “zona proximal de Vygotsky)

5 - 1. Você e os (as) professores (as) sabem quem são os (as) alunos (as) que se encontram abaixo da média?

5 - 2. Há um plano global na rede para nortear o trabalho com estes (estas) alunos (as), ou este plano é elaborado por você em conjunto com os (as) professores (as)?

5 - 3. Há uma normativa teórica reflexiva para que você, e professores (as) conduzam o acompanhamento continuado destes (destas) alunos (as), incluindo sistema de avaliação formativa coerente com a normativa teórica?

5 - 4. Pode afirmar que a questão pedagógica é a prioridade para você em sua escola?

5 - 5. Em contato com você, com o (a) diretor (a), professores (as) e as famílias, a secretaria de educação já identificou a necessidade de alterar alguma norma, lei ou costume que prejudicou os (as) alunos (as) da rede, seja na questão da aprendizagem como do convívio dentro das escolas?

5 - 6. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as escolas sobre a leitura?

5 - 7. Há um fio condutor de valorização da leitura na rede?

5 - 8. A secretaria de educação estimula a leitura dos (as) professores (as), por meio da formação continuada? 5 - 9. A secretaria de educação garante projetos de leitura mais abrangentes como: sarau, concurso de redação, recitação, poemas, feiras de livros, mostra literária, etc.? Quais?

5 - 10. Há ambiente estimulador da leitura na sua escola: biblioteca, espaço de leitura, contação de histórias, etc.?

5 - 11. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as escolas no trabalho de desenvolvimento da inteligência lógica em seus (suas) alunos (as)?

5 - 12. Sua escola desenvolve algum projeto próprio voltado para o desenvolvimento do aprendizado dos (das) alunos (as)?

5 - 13. Sua escola possui jogos e equipamentos didáticos em quantidade e diversidade para o trabalho de desenvolvimento das habilidades de lógica e matemática com seus (suas) alunos (as)?

5 - 14. O (A) supervisor (a) técnico da rede acompanha o trabalho de matemática, português e outras disciplinas nas escolas?

6 - 1. O conselho de classe da sua escola é dotado de critérios avaliativos com foco no avanço dos (as) alunos (as)? Como é orientado e formado o conselho de classe?

6 - 2. As avaliações dos (das) alunos (as), durante o ano, são formativas e processuais, de modo a favorecer a incorporação do “erro construtivo” (Piaget)? Como a rede acompanha a formação dos (das) professores (as) especificamente para a questão da avaliação?

6 - 3. A reprovação tem prejudicado o fluxo na sua escola?

7 - 1. A rede tem uma orientação sistematizada/ organizada para fazer a busca e reincorporar os (as) alunos (as) evadidos (as)?

7 - 2. Há ferramentas de parceria com o Conselho Tutelar para a proteção dos (as) alunos (as) e a orientação das famílias sobre a negligência nos cuidados com os (as) filhos (as)?

7 - 3. Trabalha com o conceito de Rede de Proteção Social?

7 - 4. Como você comunica a evasão de um (uma) aluno (a)?

7 - 5. Você sabe ou conhece como a secretaria de educação exerce um controle centralizado nos índices de evasão presentes nas unidades escolares, monitora esses índices?

8 - 1. Os conselhos escolares são normas na rede? Sua escola possui o conselho em funcionamento?

8 - 2. Há na rede um sistema organizado para formação, apoio e acompanhamento dos (das) conselheiros (as) escolares?

8 - 3. Os documentos oficiais na sua escola são padronizados para a rede de proteção? Há um manual de procedimentos para garantir os processos de parcerias na rede de proteção?

8 - 4. As famílias são parceiras da sua escola?

8 - 5. Há outras formas de parceria envolvidas no trabalho das unidades escolares: empresas, ONGs, entidades, fundações, universidades, etc.?

ANEXO E - QUESTIONÁRIO PROFESSORES (AS)

1. Os (As) coordenadores (as) pedagógicos (as) estão cientes e preparados para dar suporte aos professores (as) no acompanhamento, avaliação, proposição de projetos complementares, nos temas da leitura, matemática?
- 2 - 1. Está em curso, ou é planejado anualmente, um programa de formação continuada dos (as) professores (as)?
- 2 - 2. Há encontros semanais nas escolas para a realização de diálogos pedagógicos e troca de experiências? Como é a formação no horário coletivo?
- 2 - 3. Os (as) professores (as) recebem apoio para desenvolver novos projetos e ações educativas, assim como sistematizar estas experiências, como boas práticas?
- 2 - 4. Seus direitos são assegurados de maneira a promover condições de trabalho adequadas, como Plano de Carreira e Salários?
- 2 - 5. São estimulados pelos (as) diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos (as) para conduzir – criar e experimentar inovações no processo de aprendizagem com suas turmas?
- 2 - 6. Participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?
- 3 - 1. Existe na rede um sistema organizado para compartilhamento de dados sobre os resultados do IDEB, concursos, projetos, com os (as) profissionais de educação? Informações compartilhadas com facilidade de acesso às famílias e comunidade?
- 3 - 2. As boas práticas são compartilhadas em rede, incentivando o diálogo, e a formação em rede?
- 3 - 3. Os dados obtidos pelas escolas são acompanhados pela equipe técnica da secretaria, de maneira detalhada, gerando temas de discussão nas reuniões formativas?

4 - 1. Você, como professor (a), sabe se a secretaria de educação separa as escolas de acordo com o seu desempenho? Como ela faz o acompanhamento das escolas, tanto de alto como de baixo desempenho?

4 - 2. Sua escola se enquadra como? Qual a relação com a secretaria ao considerar esta questão?

4 - 3. Considerando que sua escola esteja classificada como de “baixo ou alto desempenho”, há um plano estabelecido pela secretaria de educação, para que a escola realize um trabalho diferenciado, tanto com os (as) alunos (as) de alto quanto de baixo rendimento?

4 - 4. Há algum plano ou projeto para apoiar e incentivar, e também aproveitar a participação dos (as) alunos (as) de alto desempenho, para as práticas coletivas em sala de aula? (Utilizando “zona proximal de Vygotsky)

5 - 1. Você sabe quem são os (as) alunos (as) que se encontram abaixo da média?

5 - 2. Há um plano global na rede para nortear o trabalho com estes (estas) alunos (as)?

5 - 3. Há uma normativa teórica reflexiva para que os (as) diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as) e professores (as) conduzam o acompanhamento continuado destes (destas) alunos (as), incluindo sistema de avaliação formativa coerente com a normativa teórica?

5 - 4. Pode afirmar que a questão pedagógica é a prioridade na sua escola?

5 - 5. Em contato com diretores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), professores (as) e as famílias, a secretaria de educação já identificou a necessidade de alterar alguma norma, lei ou costume que prejudica os (as) alunos (as) da rede, seja na questão da aprendizagem como do convívio dentro das escolas?

5- 6. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as unidades escolares sobre a leitura?

5 - 7. Há um fio condutor de valorização da leitura na rede?

5 - 8. A secretaria de educação estimula a leitura dos (as) professores (as), por meio da formação continuada?

5 - 9. A secretaria de educação garante projetos de leitura mais abrangentes como: sarau, concurso de redação, recitação, poemas, feiras de livros, mostra literária, etc.? Quais?

5 - 10. Há ambiente estimulador da leitura nas unidades escolares: biblioteca, espaço de leitura, contação de histórias, etc.?

5 - 11. A rede possui um projeto ou programa sistematizado que apoie as unidades escolares no trabalho de desenvolvimento da inteligência lógica em seus (suas) alunos (as)?

5 - 12. A sua escola possui jogos e equipamentos didáticos em quantidade e diversidade para o trabalho de desenvolvimento das habilidades de lógica e matemática com seus (suas) alunos (as)?

5 - 13. O (A) supervisor (a) técnico (a) da rede acompanha o trabalho de matemática, português e das demais disciplinas que, em interação, possam contribuir com a melhoria dos resultados do IDEB, nas escolas?

6 - 1. Os conselhos de classe na rede são dotados de critérios avaliativos com foco no avanço dos (das) alunos (as)? Como são orientados e formados os conselhos de classe?

6 - 2. As avaliações dos (as) alunos (as), durante o ano, são formativas e processuais, de modo a favorecer a incorporação do “erro construtivo” (Piaget)? Como a rede acompanha a formação dos (as) professores (as) especificamente para a questão da avaliação?

6 - 3. A reprovação tem prejudicado o fluxo na sua escola?

7 - 1. A rede tem uma orientação sistematizada/ organizada para fazer a busca e reincorporar os (as) alunos (as) evadidos (as)?

7 - 2. Há ferramentas de parceria com o Conselho Tutelar para a proteção dos (as) alunos (as) e a orientação das famílias sobre a negligência nos cuidados com os (as) filhos (as)?

7 - 3. Como você comunica a evasão de um (uma) aluno (a)?

7 - 4. Você sabe ou conhece como a secretaria de educação exerce um controle centralizado nos índices de evasão presentes nas escolas, como monitora esses índices?

8 - 1. Os conselhos escolares são normas na rede? Todas as escolas possuem os conselhos em funcionamento?

8- 2. Você participa ou acompanha o conselho?

8 -3. Há na rede um sistema organizado para formação, apoio e acompanhamento dos (das) conselheiros (as) escolares?

8 - 4. Os documentos oficiais da sua escola são padronizados para a rede de proteção? Há um manual de procedimentos para garantir os processos de parcerias na rede de proteção?

8 - 5. As famílias são parceiras da sua escola?

8 - 6. Há outras formas de parceria envolvidas no trabalho na sua escola: empresas, fundações, universidades, etc.?

ANEXO F - QUESTIONÁRIO FAMÍLIAS

1 - 1. Você conhece o diretor (a) da escola em que estuda o aluno (a) pelo (a) qual você é responsável?

1 - 2. O (A) diretor (a) atende com disponibilidade quando há necessidade ou situação na escola em que o Conselho solicite uma intervenção da direção?

2 - 1. A escola em que estuda o (a) aluno (a) pelo (a) qual você é responsável possui coordenador (a) pedagógico (a)?

2 - 2. O (A) coordenador (a) pedagógico está ciente e preparado (a) para dar suporte aos professores (as) no acompanhamento, avaliação, proposição de projetos complementares, nos temas da leitura e matemática?

3 - 1. Os (As) professores (as) recebem apoio para desenvolver novos projetos e ações educativas, assim como sistematizar estas experiências, como boas práticas?

3 - 2. São estimulados (as) pelos diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos para conduzir – criar e experimentar inovações no processo de aprendizagem com suas turmas?

4 - 1. Existe na rede um sistema organizado para compartilhamento de dados sobre os resultados do IDEB, concursos, projetos em que a escola esteja envolvida, com os profissionais de educação? Informações compartilhadas com facilidade de acesso às famílias e comunidade?

5 - 1. Os (As) diretores (as) e professores (as) sabem quem são os (as) alunos (as) que se encontram abaixo da média?

5 - 2. Há um plano global na rede para nortear o trabalho com estes (estas) alunos (as)?

5 - 3. Pode afirmar que a questão pedagógica é a prioridade do diretor (a) da escola?

5 - 4. Você identifica, ou identificou a necessidade de alterar alguma norma, lei ou costume que prejudicou os (as) alunos (as) da escola, seja na questão da aprendizagem como do convívio dentro escola?

5 - 5. A escola possui um projeto ou programa sistematizado sobre a leitura?

5 - 6. Há um fio condutor de valorização da leitura na rede?

5 - 7. A secretaria de educação garante projetos de leitura mais abrangentes como: sarau, concurso de redação, recitação, poemas, feiras de livros, mostra literária, etc.? Quais?

5 - 8. Há ambiente estimulador da leitura nas unidades escolares: biblioteca, espaço de leitura, contação de histórias, etc.?

5 - 9. A escola possui um projeto ou programa sistematizado que apoie o trabalho de desenvolvimento da inteligência lógica em seus (suas) alunos (as)?

5 - 10. A escola possui jogos e equipamentos didáticos em quantidade e diversidade para o trabalho de desenvolvimento das habilidades de lógica e matemática com seus (suas) alunos (as)?

6 - 1. Você já acompanhou o trabalho do conselho de classe da escola? Sabe como funciona?

6 - 2. O que pode opinar sobre a avaliação dos (das) alunos (as) na escola?

7 - 1. O Conselho da escola participa das discussões sobre a evasão dos (das) alunos (as)?

7 - 2. Como conselheiro (a) você acha que podem contribuir para diminuir o número de evasão na escola?

8 - 1. As famílias são parceiras da escola?

8 - 2. Há outras formas de parceria envolvidas no trabalho da escola: empresas, fundações, universidades, etc.?

**ANEXO G - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE
COMPROMISSO PAR Nº 201300105/2013**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**

TERMO DE COMPROMISSO PAR Nº 201300105/2013

EXTRATO DE EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR						
IDENTIFICAÇÃO DO ENTE FEDERADO						
01 - PROGRAMA(S) PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS					02 - EXERCÍCIO 2013	
03 - Nº PROCESSO 23400004224201314						
04 - NOME DA PREFEITURA PREF MUN DE FRANCO DA ROCHA					05 - N.º DO CNPJ 46.523.080/0001-60	
06 - ENDEREÇO AVENIDA LIBERDADE 250 - CENTRO			07 - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA		08 - UF SP	
IDENTIFICAÇÃO DO(A) PREFEITO(A)						
09 - NOME FRANCISCO DANIEL CELEGUIM MORAIS					10 - CPF 328.702.008-03	
IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DAS AÇÕES FINANCIADAS						
SUB Ação	TIPO	TIPO DE SUB Ação	ARP*	METAS QUANTITATIVAS	Preço Unitário	TOTAL
4.2.12.9	Ônibus Escolar Com 01 (Uma) Área Reservada (Box) Para Cadeira De Rodas	Veículos Escolares	Sim	1	R\$ 150.000,00	R\$ 150.000,00
TOTAL GERAL				1	R\$ 150.000,00	R\$ 150.000,00
11 – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO FÍSICO-FINANCEIRO						
Mês INICIAL: 09/2014			Mês FINAL: 05/2015			
EMPENHOS						
SUB Ação	Número		VALOR			
	2013NE680188		R\$ 132.000,00			
	2013NE691718		R\$ 18.000,00			
TOTAL EMPENHO			R\$150.000,00			
12 – ETAPAS OU FASES (SE HOVER)						

(*) ITEM A SER ADQUIRIDO POR ADESÃO À ATA DE REGISTRO DE PREÇOS DO FNDE

Considerando o que dispõe a LEI Nº 12.695, DE 25 DE JULHO DE 2012 e a Resolução/CD/FNDE Nº 14/2012, a Prefeitura Municipal de FRANCO DA ROCHA compromete-se a executar as ações elaboradas no Plano de Ações Articuladas – PAR, conforme extrato supra e com as condicionantes a seguir estabelecidas:

I – Executar todas as atividades inerentes à aquisição dos bens e serviços discriminados acima, objeto deste Termo de Compromisso, referentes às ações delimitadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, elaborado e aprovado.

II – Executar os programas em conformidade com as normas específicas editadas pelo FNDE para execução do PAR e das demais ações financiadas.

III - Executar os recursos financeiros transferidos pelo FNDE/MEC, exclusivamente, no cumprimento das ações pactuadas neste Termo de Compromisso e dentro do cronograma de execução estabelecido.

IV - Utilizar os recursos financeiros transferidos pelo FNDE/MEC, exclusivamente no cumprimento do objeto pactuado, responsabilizando-se para que a movimentação dos recursos ocorra somente para o pagamento das despesas previstas neste Termo de Compromisso ou para aplicação financeira, devendo a movimentação realizar-se, restritivamente, por meio eletrônico, no qual seja devidamente identificada a titularidade das contas correntes de fornecedores ou prestadores de serviços, beneficiários dos pagamentos realizados pelo município, sendo proibida a utilização de cheques, conforme dispõe o Decreto nº 7.507/2011.

V - Incluir no orçamento anual do município os recursos recebidos para execução do objeto deste Termo de Compromisso, nos termos estabelecidos no § 1º, do art. 6º, da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.

VI - Providenciar a regularização da referida conta corrente na agência indicada, procedendo à entrega e à chancela dos documentos necessários a sua movimentação, de acordo com as normas bancárias vigentes, outorgando ao FNDE/MEC a condição de, sempre que necessário, obter junto ao banco os saldos e extratos da referida conta, inclusive os das aplicações financeiras, bem como o direito de solicitar seu encerramento, bloqueio, estorno ou transferência de valores, nos casos estipulados nos artigos 12, § 4º e 13 da Resolução CD/FNDE Nº 14/2012.

VII - Responsabilizar-se pelo acompanhamento das transferências financeiras efetuadas pelo FNDE, de forma a garantir a aplicação tempestiva dos recursos creditados a seu favor.

III - Aplicar os recursos recebidos, enquanto não forem utilizados em sua finalidade, obrigatoriamente em caderneta de poupança, aberta especificamente para o Programa, quando a previsão de seu uso for igual ou superior a um mês; ou aplicá-los em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou operação de mercado aberto lastreada em títulos da dívida pública, se a sua utilização ocorrer em prazo inferior a um mês. Responsabilizar-se ainda por efetivar a aplicação financeira vinculada à mesma conta corrente, na qual os recursos financeiros foram creditados pelo FNDE/MEC, inclusive quando se tratar de caderneta de poupança, cuja aplicação dar-se-á mediante vinculação do correspondente número de operação à conta já existente.

IX - Destinar os rendimentos das aplicações financeiras, após aprovação do FNDE, exclusivamente às ações do presente Termo de Compromisso, incluindo-os nas mesmas condições de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos, devendo tais rendimentos ser obrigatoriamente computados a crédito da conta corrente específica;

X - Assumir a responsabilidade de efetuar as aquisições descritas no presente Termo de Compromisso, por adesão às Atas de Registros de Preços do FNDE, quando houver, e, na ausência destas, realizar licitações para as contratações necessárias à execução das ações delineadas no PAR aprovado, obedecendo à Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, estando ciente que o aceite a este termo de compromisso gera automaticamente adesão às atas de registro de preços da autarquia para os itens contemplados neste instrumento.

XI - Lançar em patrimônio, vistoriar, garantir a guarda e conservar os materiais e bens permanentes, discriminados no Plano de Ações Articuladas e adquiridos com recursos federais, sob pena de, não o fazendo, arcar com a restituição financeira do montante correspondente, inclusive pela instauração de Tomada de Contas Especial (TCE) caso necessário.

XII - Assegurar e destacar obrigatoriamente a participação do governo federal e do FNDE em toda e qualquer ação, promocional ou não, relacionada com a execução das ações pactuadas no cronograma estabelecido neste Termo de Compromisso, respeitando as orientações relativas a condutas a serem adotadas no período eleitoral.

XIII - Manter atualizada a escrituração contábil específica dos atos e fatos relativos à execução deste Termo de Compromisso, para fins de fiscalização, de acompanhamento e de avaliação dos resultados obtidos.

XIV - Emitir os documentos comprobatórios das despesas em nome do município, com a identificação do FNDE/MEC, do PAR e do presente Termo de Compromisso, bem como arquivar as vias originais em sua sede, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, juntamente com os documentos de prestação de contas referidos no Capítulo VI, da Resolução CD/FNDE Nº 14/2012.

XV - Permitir o livre acesso aos órgãos de controle e ao FNDE a todos os atos administrativos e aos registros dos fatos relacionados direta ou indiretamente com o objeto pactuado.

XVI - Apresentar, sempre que solicitado, ao FNDE/MEC ou a seu (s) representante (s) legalmente constituído (s) a via original de todo e qualquer documento comprobatório de despesa efetuada à conta dos recursos transferidos.

XVII - Prestar esclarecimentos sobre a execução física e financeira do Programa, sempre que solicitado pelo FNDE/MEC, por órgão do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, pelo Tribunal de Contas da União, pelo Ministério Público ou por órgão ou entidade com delegação para esse fim.

XVIII - Não considerar os valores transferidos no cômputo dos 25% (vinte e cinco por cento) de impostos e transferências devidos à manutenção e ao

desenvolvimento do ensino, por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

XIX - Prestar contas ao FNDE/MEC dos recursos recebidos, no prazo e nas condições estipuladas na Resolução CD/FNDE Nº 14/2012.

XX - Manter em seu poder, à disposição do FNDE/MEC, dos órgãos de controle interno e externo e do Ministério Público, os comprovantes das despesas efetuadas à conta do programa, pelo prazo de 20 (vinte) anos, contados da data da aprovação da prestação de contas anual do FNDE/MEC pelo Tribunal de Contas da União (TCU) a que se refere o exercício do repasse dos recursos, a qual será divulgada no sítio eletrônico www.fnde.gov.br.

XXI - Responsabilizar-se por todos os encargos de natureza trabalhista e previdenciária, decorrentes de eventuais demandas judiciais relativas a recursos humanos utilizados na execução do objeto deste Termo de Compromisso, bem como por todos os ônus tributários ou extraordinários que incidam sobre o presente Instrumento, ressalvados aqueles de natureza compulsória, lançados automaticamente pela rede bancária arrecadadora.

XII – Responsabilizar-se, no menor tempo possível, por todos os procedimentos necessários à aquisição e manutenção dos bens e equipamentos, assim como zelar pelo regular uso no objetivo proposto e, quando necessário, realizar as adequações na estrutura física para suportar a instalação e guarda dos equipamentos adquiridos

XXIII - Adotar todas as medidas necessárias à correta execução deste Termo de Compromisso.

Declaro, em complementação, que o ente federado cumpre com as exigências do art. 169 da Constituição Federal, que trata dos limites de despesa com pessoal e que os recursos próprios de responsabilidade do ente federado estão assegurados, conforme a Lei Orçamentária Municipal.

Brasília/DF, 23 de setembro de 2014.

FRANCISCO DANIEL CELEGUIM MORAIS

PREF MUN DE FRANCO DA ROCHA

VALIDAÇÃO ELETRÔNICA DO DOCUMENTO

Validado pelo prefeito - CPF: em

**ANEXO H - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO
PAR Nº 9617/2013**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
TERMO DE COMPROMISSO PAR Nº 9617/2013**

EXTRATO DE EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS – PAR						
IDENTIFICAÇÃO DO ENTE FEDERADO						
01 - PROGRAMA(S) PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS					02 - EXERCÍCIO 2013	
03 - Nº PROCESSO 23400011464201286						
04 - NOME DA PREFEITURA PREF MUN DE FRANCO DA ROCHA					05 - N.º DO CNPJ 46.523.080/0001-60	
06 - ENDEREÇO AVENIDA LIBERDADE, 250 150 - CENTRO			07 - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA		08 - UF SP	
IDENTIFICAÇÃO DO(A) PREFEITO(A)						
09 - NOME FRANCISCO DANIEL CELEGUIM MORAIS					10 - CPF 328.702.008-03	
IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DAS AÇÕES FINANCIADAS						
SUB Ação	TIPO	TIPO DE SUB Ação	ARP*	METAS QUANTITATIVAS	Preço Unitário	TOTAL
4.2.11.30	Espremedor De Frutas Cítricas - Ecre	Equipamentos	SIM	24	R\$ 633,75	R\$ 15.210,00
4.2.11.30	Kit De Chaleiras Em Alumínio (2 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 89,90	R\$ 2.157,60
4.2.11.30	Esterilizador De Mamadeiras	Equipamentos	SIM	24	R\$ 73,53	R\$ 1.764,72
4.2.11.30	Kit De Caldeirões Em Alumínio (2 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 177,58	R\$ 4.261,92
4.2.11.30	Kit De Bacias Plásticas (3 Uni.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 88,22	R\$ 2.117,28
4.2.11.30	Liquidificador Industrial 8 Litros - Ecre	Equipamentos	SIM	24	R\$ 831,00	R\$ 19.944,00
4.2.11.30	Kit De Caçarolas Em Alumínio (3 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 237,36	R\$ 5.696,64
4.2.11.30	Geladeira Doméstica 2 Portas - Ecre	Equipamentos	SIM	24	R\$ 2.118,50	R\$ 50.844,00
4.2.11.30	Kit De Colheres De Mesa Para Adultos (60unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 360,00	R\$ 8.640,00
4.2.11.30	Forno Industrial A Gás - Ecre	Equipamentos	SIM	24	R\$ 3.648,31	R\$ 87.559,44
4.2.11.30	Kit De Bandejas (3 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 155,77	R\$ 3.738,48
4.2.11.30	Kit De Garfos De Mesa Para Adultos (60 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 360,00	R\$ 8.640,00

4.2.11.30	Kit Para Alimentação De Bebês (60 Unid. Prato, Copo, Colher)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 1.356,30	R\$ 32.551,20
4.2.11.30	Bebedouro Elétrico Com Duas Colunas - Ecre	Equipamentos	SIM	24	R\$ 1.097,50	R\$ 26.340,00
4.2.11.30	Exaustor Para Fogão Industrial 4 Bocas, Sem Forno - Ecre	Equipamentos	SIM	24	R\$ 11.932,50	R\$ 286.380,00
4.2.11.30	Kit De Assadeiras Em Alumínio (3 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 333,03	R\$ 7.992,72
4.2.11.30	Kit De Caçarolas (3 Unid.) - Ecre	Equipamentos	SIM	24	R\$ 1.142,27	R\$ 27.414,48
4.2.11.30	PURIFICADOR DE Água - ECRE	Equipamentos	SIM	24	R\$ 940,60	R\$ 22.574,40
4.2.11.30	Kit De Panela De Pressão Em Alumínio (2 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 783,28	R\$ 18.798,72
4.2.11.30	Fogão INDUSTRIAL 4 BOCAS, COM FORNO - ECRE	Equipamentos	SIM	24	R\$ 5.189,20	R\$ 124.540,80
4.2.11.30	Kit De Saladeiras (6 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 124,74	R\$ 2.993,76
4.2.11.30	Kit De Facas De Mesa Para Adultos (60 Unid.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 493,00	R\$ 11.832,00
4.2.11.30	Kit Para Alimentação Escolar De Alunos (60 Unid. Prato, Copo, Cumbuca, Colher)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 289,74	R\$ 6.953,76
4.2.11.30	Cortador De Legumes Tamanho Médio	Equipamentos	SIM	24	R\$ 107,30	R\$ 2.575,20
4.2.11.30	FREEZER VERTICAL DOMÉSTICO 1 PORTA - ECRE	Equipamentos	SIM	24	R\$ 2.888,99	R\$ 69.335,76
4.2.11.30	KIT DE PRATOS FUNDOS PARA REFEIÇÕES (60 UNID.)	Equipamentos	SIM	24	R\$ 259,80	R\$ 6.235,20
TOTAL GERAL				624	R\$ 35.712,17	R\$ 857.092,08

11 – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO FÍSICO-FINANCEIRO

Mês INICIAL:
04/2013

Mês FINAL:
04/2014

EMPENHOS		
SUB Ação	Número	VALOR
4.2.11.30	2012NE693286	R\$ 857.092,08
TOTAL EMPENHO		R\$ 857.092,08

12 – ETAPAS OU FASES (SE HOUVER)

(*) ITEM A SER ADQUIRIDO POR Adesão à ATA DE REGISTRO DE Preços DO FNDE

Considerando o que dispõe a LEI Nº 12.695, DE 25 DE JULHO DE 2012 e a Resolução/CD/FNDE Nº 14/2012, a Prefeitura Municipal de FRANCO DA ROCHA compromete-se a executar as ações elaboradas no Plano de Ações Articuladas – PAR, conforme extrato supra e com as condicionantes a seguir estabelecidas:

I – Executar todas as atividades inerentes à aquisição dos bens e serviços discriminados acima, objeto deste Termo de Compromisso, referentes às ações delimitadas no Plano de Ações Articuladas – PAR, elaborado e aprovado.

II – Executar os programas em conformidade com as normas específicas editadas pelo FNDE para execução do PAR e das demais ações financiadas.

III - Executar os recursos financeiros transferidos pelo FNDE/MEC, exclusivamente, no cumprimento das ações pactuadas neste Termo de Compromisso e dentro do cronograma de execução estabelecido.

IV - Utilizar os recursos financeiros transferidos pelo FNDE/MEC, exclusivamente no cumprimento do objeto pactuado, responsabilizando-se para que a movimentação dos recursos ocorra somente para o pagamento das despesas previstas neste Termo de Compromisso ou para aplicação financeira, devendo a movimentação realizar-se, restritivamente, por meio eletrônico, no qual seja devidamente identificada a titularidade das contas correntes de fornecedores ou prestadores de serviços, beneficiários dos pagamentos realizados pelo município, sendo proibida a utilização de cheques, conforme dispõe o Decreto nº 7.507/2011.

V - Incluir no orçamento anual do município os recursos recebidos para execução do objeto deste Termo de Compromisso, nos termos estabelecidos no § 1º, do art. 6º, da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964.

I - Providenciar a regularização da referida conta corrente na agência indicada, procedendo à entrega e à chancela dos documentos necessários a sua movimentação, de acordo com as normas bancárias vigentes, outorgando ao FNDE/MEC a condição de, sempre que necessário, obter junto ao banco os saldos e extratos da referida conta, inclusive os das aplicações financeiras, bem como o direito de solicitar seu encerramento, bloqueio, estorno ou transferência de valores, nos casos estipulados nos artigos 12, § 4º e 13 da Resolução CD/FNDE Nº 14/2012.

VII - Responsabilizar-se pelo acompanhamento das transferências financeiras efetuadas pelo FNDE, de forma a garantir a aplicação tempestiva dos recursos creditados a seu favor.

VIII - Aplicar os recursos recebidos, enquanto não forem utilizados em sua finalidade, obrigatoriamente em caderneta de poupança, aberta especificamente para o Programa, quando a previsão de seu uso for igual ou superior a um mês; ou aplicá-los em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou operação de mercado aberto lastreada em títulos da dívida pública, se a sua utilização ocorrer em prazo inferior a um mês. Responsabilizar-se ainda por efetivar a aplicação financeira vinculada à mesma conta corrente, na qual os recursos financeiros foram creditados pelo FNDE/MEC, inclusive quando se tratar de caderneta de poupança, cuja aplicação dar-se-á mediante vinculação do correspondente número de operação à conta já existente.

IX - Destinar os rendimentos das aplicações financeiras, após aprovação do FNDE, exclusivamente às ações do presente Termo de Compromisso, incluindo-os nas mesmas condições de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos, devendo tais rendimentos ser obrigatoriamente computados a crédito da conta corrente específica;

X - Assumir a responsabilidade de efetuar as aquisições descritas no presente Termo de Compromisso, por adesão às Atas de Registros de Preços do FNDE, quando houver, e, na ausência destas, realizar licitações para as contratações necessárias à execução das ações delineadas no PAR aprovado, obedecendo à Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, estando ciente que o aceite a este termo de compromisso gera automaticamente adesão às atas de registro de preços da autarquia para os itens contemplados neste instrumento.

XI – Lançar em patrimônio, vistoriar, garantir a guarda e conservar os materiais e bens permanentes, discriminados no Plano de Ações Articuladas e adquiridos com recursos federais, sob pena de, não o fazendo, arcar com a restituição financeira do montante correspondente, inclusive pela instauração de Tomada de Contas Especial (TCE) caso necessário.

XII - Assegurar e destacar obrigatoriamente a participação do governo federal e do FNDE em toda e qualquer ação, promocional ou não, relacionada com a execução das ações pactuadas no cronograma estabelecido

neste Termo de Compromisso, respeitando as orientações relativas a condutas a serem adotadas no período eleitoral.

XIII - Manter atualizada a escrituração contábil específica dos atos e fatos relativos à execução deste Termo de Compromisso, para fins de fiscalização, de acompanhamento e de avaliação dos resultados obtidos.

XIV - Emitir os documentos comprobatórios das despesas em nome do município, com a identificação do FNDE/MEC, do PAR e do presente Termo de Compromisso, bem como arquivar as vias originais em sua sede, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, juntamente com os documentos de prestação de contas referidos no Capítulo VI, da Resolução CD/FNDE N° 14/2012.

XV - Permitir o livre acesso aos órgãos de controle e ao FNDE a todos os atos administrativos e aos registros dos fatos relacionados direta ou indiretamente com o objeto pactuado.

XVI – Apresentar, sempre que solicitado, ao FNDE/MEC ou a seu (s) representante (s) legalmente constituído (s) a via original de todo e qualquer documento comprobatório de despesa efetuada à conta dos recursos transferidos.

XVII - Prestar esclarecimentos sobre a execução física e financeira do Programa, sempre que solicitado pelo FNDE/MEC, por órgão do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, pelo Tribunal de Contas da União, pelo Ministério Público ou por órgão ou entidade com delegação para esse fim.

XVIII - Não considerar os valores transferidos no cômputo dos 25% (vinte e cinco por cento) de impostos e transferências devidos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal.

XIX - Prestar contas ao FNDE/MEC dos recursos recebidos, no prazo e nas condições estipuladas na Resolução CD/FNDE N° 14/2012.

XX - Manter em seu poder, à disposição do FNDE/MEC, dos órgãos de controle interno e externo e do Ministério Público, os comprovantes das despesas efetuadas à conta do programa, pelo prazo de 20 (vinte) anos, contados da data da aprovação da prestação de contas anual do FNDE/MEC pelo Tribunal de Contas da União (TCU) a que se refere o exercício do repasse dos recursos, a qual será divulgada no sítio eletrônico www.fnde.gov.br.

XXI - Responsabilizar-se por todos os encargos de natureza trabalhista e previdenciária, decorrentes de eventuais demandas judiciais relativas a recursos humanos utilizados na execução do objeto deste Termo de Compromisso, bem como por todos os ônus tributários ou extraordinários que incidam sobre o presente Instrumento, ressalvados aqueles de natureza compulsória, lançados automaticamente pela rede bancária arrecadadora.

XXII - Adotar todas as medidas necessárias à correta execução deste Termo de Compromisso.

Declaro, em complementação, que o ente federado cumpre com as exigências do art. 169 da Constituição Federal, que trata dos limites de despesa com pessoal e que os recursos próprios de responsabilidade do ente federado estão assegurados, conforme a Lei Orçamentária Municipal.

Brasília/DF, 02 de abril de 2013.

FRANCISCO DANIEL CELEGUIM MORAIS

PREF MUN DE FRANCO DA ROCHA

**ANEXO I - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO
- PAC2 10614/2014**

A Prefeitura Municipal de FRANCO DA ROCHA(SP), com sede na Avenida Liberdade/Centro, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 46523080000160, representada pelo(a) prefeito(a) FRANCISCO DANIEL CELEGUIM MORAIS, brasileiro(a), portador(a) da carteira de identidade nº 34.703.700-8 e do CPF nº 32870200803, residente e domiciliado(a) no estado de São Paulo, considerando o que dispõe a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007, compromete-se a executar as ações relativas à Coberturas, no âmbito do PAC 2, de acordo com as especificações do(s) projeto(s) fornecido(s) ou aprovado(s) pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e em conformidade com os requisitos da lei supramencionada e demais condicionantes, a seguir descritas:

I – Executar todas as atividades inerentes à construção de 1 (uma) cobertura (s) de quadra (s) esportiva (s) escolar (es), situada (s) em:

- 1) 16110 - PAC 2 - Cobertura de Quadra Escolar EMEB Maria Aguilar Hernandez, Rua Carlos Magno, Cobertura de Quadra Pequena R\$ 184.896,29

**ANEXO J - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO
- PAC208671/2014**

A Prefeitura Municipal de FRANCO DA ROCHA(SP), com sede na Avenida Liberdade/Centro, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 46523080000160, representada pelo(a) prefeito(a) FRANCISCO DANIEL CELEGUIM MORAIS, brasileiro(a), portador(a) da carteira de identidade nº 34.703.700-8 e do CPF nº 32870200803, residente e domiciliado(a) no estado de São Paulo, considerando o que dispõe a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007, compromete-se a executar as ações relativas à Quadras, no âmbito do PAC 2, de acordo com as especificações do(s) projeto(s) fornecido(s) ou aprovado(s) pelo Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação – FNDE e em conformidade com os requisitos da lei supramencionada e demais condicionantes, a seguir descritas:

I – Executar todas as atividades inerentes à construção de 1 (uma) quadra (s) esportiva (s) escolar (es) coberta (s), situada (s) em:

1) 21500 - PAC 2 - Construção de Quadra Escolar Coberta EMEB Arnaldo Guassieri, Rua Manitoba, Quadra Escolar Coberta com Vestiário R\$ 509.633,01

ANEXO L - MUNICÍPIO FRANCO DA ROCHA - TERMO DE COMPROMISSO - PAC208672/2014

A Prefeitura Municipal de FRANCO DA ROCHA(SP), com sede na Avenida Liberdade/Centro, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 46523080000160, representada pelo(a) prefeito(a) FRANCISCO DANIEL CELEGUIM MORAIS, brasileiro(a), portador(a) da carteira de identidade nº 34.703.700-8 e do CPF nº 32870200803, residente e domiciliado(a) no estado de São Paulo, considerando o que dispõe a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007, compromete-se a executar as ações relativas à Coberturas, no âmbito do PAC 2, de acordo com as especificações do(s) projeto(s) fornecido(s) ou aprovado(s) pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e em conformidade com os requisitos da lei supramencionada e demais condicionantes, a seguir descritas:

I – Executar todas as atividades inerentes à construção de 1 (uma) cobertura (s) de quadra (s) esportiva (s) escolar (es), situada (s) em:

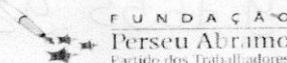
1) 64554 - PAC 2 - Cobertura de Quadra Escolar EMEB, José Augusto Moreira, Rua Aricas, Cobertura de Quadra Pequena R\$ 184.886,29

ANEXO M – TERMO DE ACEITE DA PROPOSTA DA PESQUISA



FACULDADE LATINO AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Fundação Perseu Abramo Programa de Mestrado Profissional
Programa de Mestrado Profissional
Estado, Governo e Políticas Públicas



Solicitação de realização da pesquisa em **Franco da Rocha - RMSP**

A **ILMA Sra.:** Renata Maria Araújo Celeguim
Secretaria Municipal de Educação

Prezada Senhora,

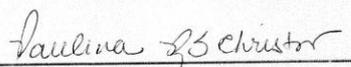
Eu, **Paulina Christov**, portadora do documento de identidade nº 6.326.017 SSP-SP, discente do Programa de Mestrado Profissional em Estado, Governo e Políticas Públicas realizado em parceria entre a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) e a Fundação Perseu Abramo, estou desenvolvendo uma dissertação de mestrado sobre: **Relação entre os resultados do IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica e as políticas públicas educacionais.**

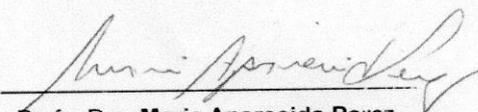
Sendo assim, solicito a vossa contribuição com o estudo na autorização da realização do mesmo a partir dos dados **sobre as políticas públicas educacionais do município de Franco da Rocha**. Sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa.

O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente, sob orientação da Profa. Dra. **Maria Aparecida Perez** portadora do documento de identidade nº 7.442.309-5.

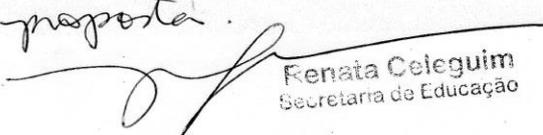
Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S.º no atendimento desta solicitação aproveitamos o ensejo para apresentar o elevado apreço da Pós-Graduanda e da Professora desta instituição.

Desde já agradecemos a sua colaboração.


Paulina Christov
Discente do Programa


Profa. Dra. **Maria Aparecida Perez**
Orientadora

*Recebi em 28/08/17
e concordo com a
proposta.*


Renata Celeguim
Secretaria de Educação