



**INSTITUTO
UNIBANCO**

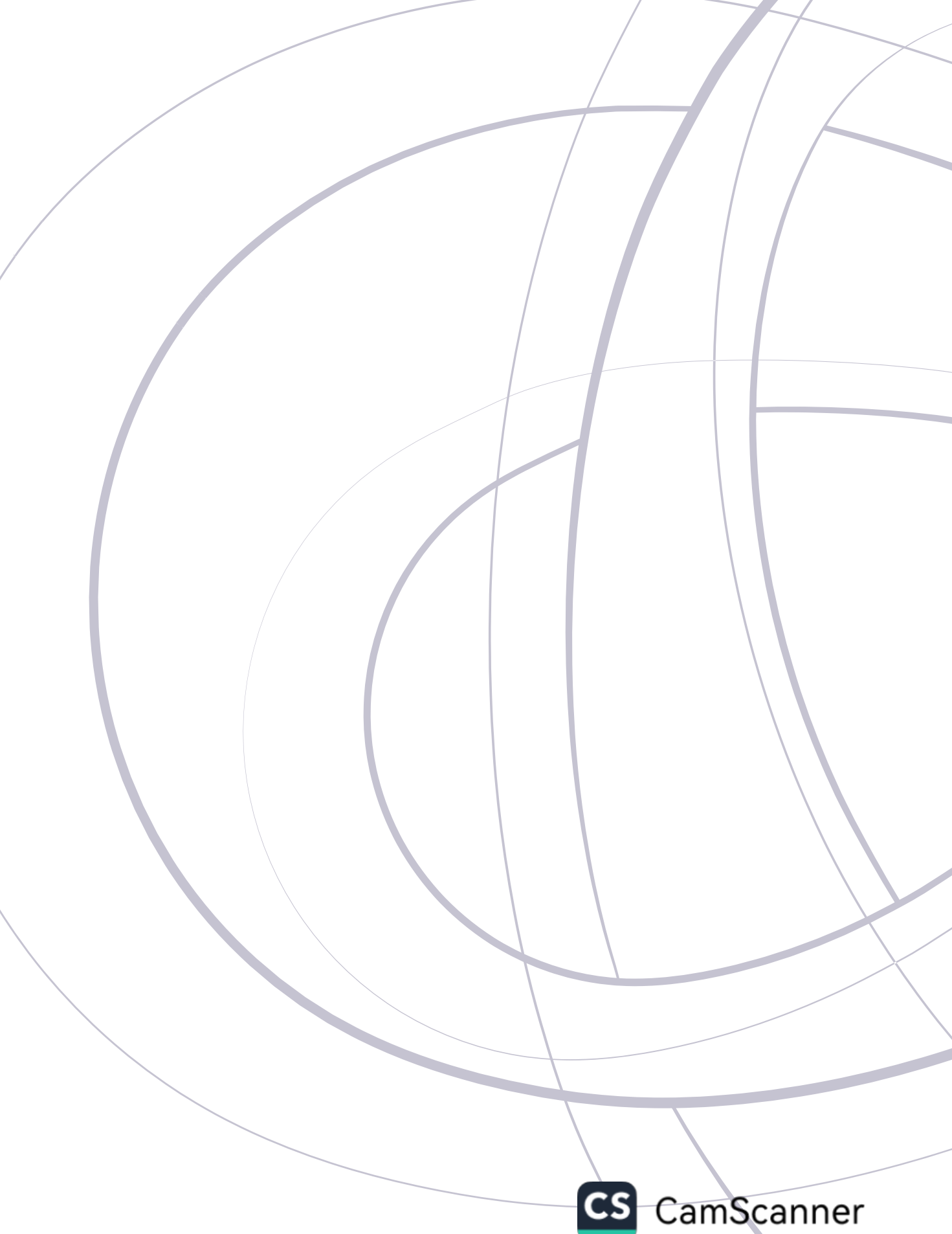
| JOVEM DE FUTURO

CIRCUITO DE GESTÃO: PRINCÍPIOS E MÉTODO

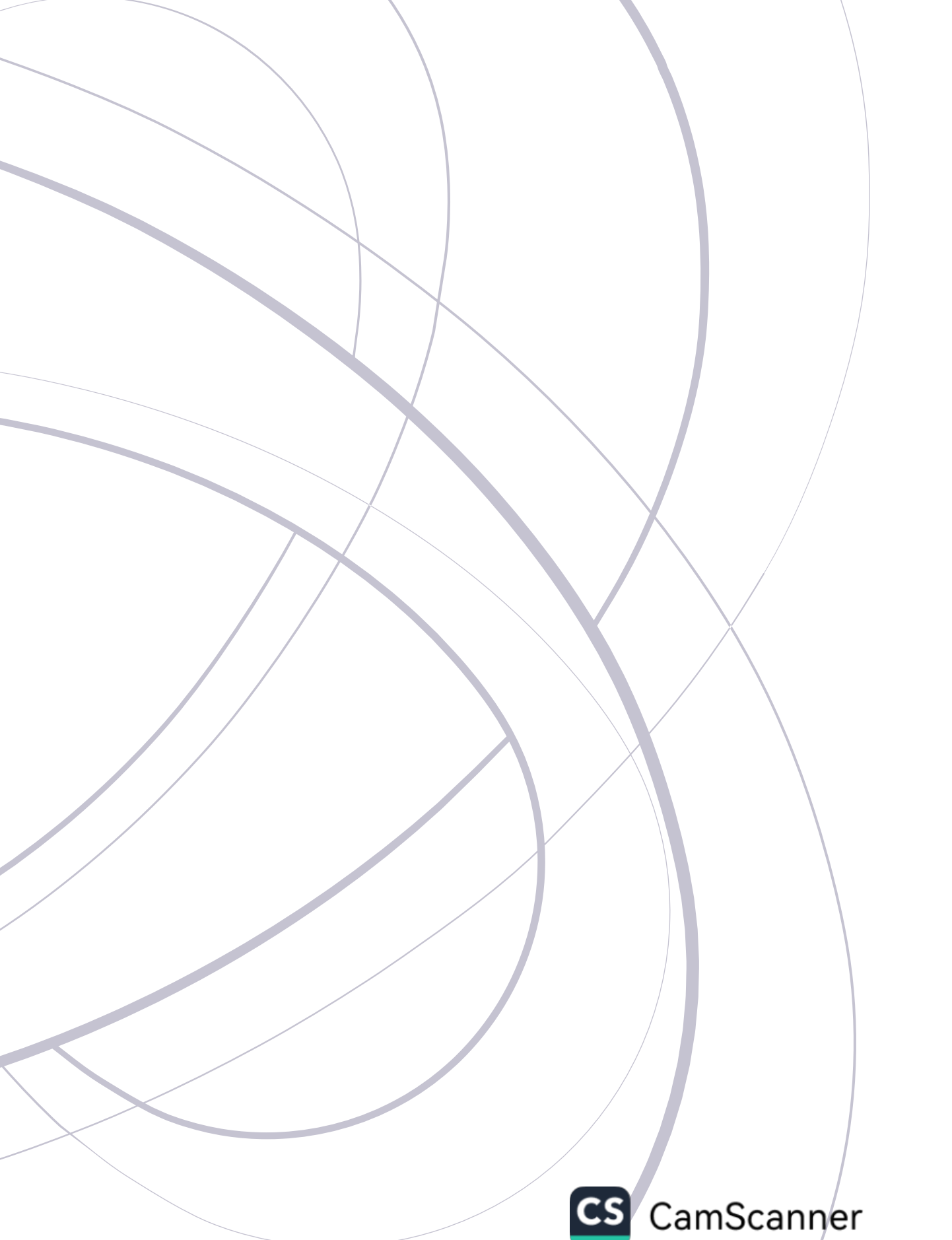
PERCURSO FORMATIVO DE
GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS
DE APRENDIZAGEM



CamScanner



CamScanner



CamScanner



EXPEDIENTE

REALIZAÇÃO

Instituto Unibanco

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

Presidência

Pedro Moreira Salles

Vice-Presidência

Pedro Sampaio Malan

Conselheiros

Antonio Matias

Cláudio de Moura Castro

Cláudio Luiz da Silva Haddad

Marcos de Barros Lisboa

Ricardo Paes de Barros

Rodolfo Villela Marino

Thomaz Souto Corrêa Netto

Tomas Tomislav Antonin Zinner

DIRETORIA EXECUTIVA

Claudio José C. Arromatte

Cristina Cestari

Fernando Marsella Chacon Ruiz

Gabriel Amado de Moura

Jânio Gomes

Leila Cristiane B. B. de Melo

Marcelo Luis Orticelli

Superintendência Executiva

Ricardo Henriques

Implementação de Projetos

Maria Julia Azevedo Gouveia

Desenvolvimento e Conteúdos

Lucia Helena Couto

Gestão do Conhecimento

Mirela de Carvalho

Planejamento e Articulação Institucional

Tiago Borba

Administração, Finanças e Tecnologia da Informação

Fábio Santiago

ELABORAÇÃO DO MATERIAL

Coordenação

Roberta Oliveira

Produção de conteúdo

Aline Ortiz

Aline Silva de Andrade

Catherine Rojas Merchan

Eulália Pinto Bonamini

Lisandra Cristina Saltini

Maria Carolina Dysman

Rayssa Avila Valle

Valquíria Allis Nantes

Consultoria

Alexsandro Nascimento dos Santos

Enio Tadeu de Freitas

Revisão

Renata Regina Buset

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO

Coordenação

Marina Rosenfeld

Coordenação editorial

Fabiana Hiromi Shinkawa

Interação - Desenvolvimento de Projetos em
Comunicação e Educação

Edição de arte

Fernanda Akiyama Aoki

Projeto gráfico e diagramação

Colombo Studio



CIRCUITO DE GESTÃO: PRINCÍPIOS E MÉTODO

PERCURSO FORMATIVO DE
GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS
DE APRENDIZAGEM



APRESENTAÇÃO

O Instituto Unibanco tem o prazer de apresentar a publicação *Circuito de Gestão: princípios e método*, desenhada para preparar e apoiar, com conhecimentos teóricos e técnicos, o(a)s gestore(a)s escolares.

O foco em resultados de aprendizagem estabelece um farol no caminho da garantia do direito à educação de qualidade. A qualificação técnica da gestão possibilita às equipes escolares atuar com mais segurança e precisão, fazendo com que todas as atividades tenham como propósito final assegurar o aprendizado do(a)s estudantes.

Na elaboração dos materiais que integram o percurso formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem do Instituto Unibanco, optamos por um modo de produção que contempla a participação do público parceiro dos estados – os agentes públicos ligados às políticas educacionais. Por isso, esta edição, embora incorpore todo o conhecimento e a experiência institucional acumulados pelo Instituto Unibanco, apresenta-se como publicação passível de aprimoramento pela própria dinâmica da implementação.

Essa escolha afirma a perspectiva de que somente a leitura e o encontro de formação, com as críticas e contribuições realizadas pelo(a)s formadore(a)s, gestore(a)s e profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão, complementarão e consolidarão o conteúdo desta publicação.

Esse posicionamento reitera o nosso compromisso de produção de bem público em alinhamento com as Secretarias Estaduais de Educação. Nosso desafio é aproximar virtudes de “mundos” diversos, aliando e adaptando conhecimento e instrumentos de gestão que possibilitem a evolução dos indicadores educacionais relacionados ao Ensino Médio.

Dessa forma, esperamos que a leitura desta publicação traga oportunidades de reflexão e apoio aos/às profissionais de educação e gestore(a)s das redes estaduais para que possam garantir, com base em um conhecimento voltado para melhoria das práticas de gestão, o direito à aprendizagem do(a)s nosso(a)s jovens.

Boa leitura!

Ricardo Henriques
Superintendente do Instituto Unibanco

SUMÁRIO

CAP. 1	GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (GEPR): DIREITOS, AUTONOMIA E EQUIDADE	18
1.1	OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ESTÃO SENDO GARANTIDOS?	20
1.2	DIREITOS E EQUIDADE	25
1.3	CONCEITUAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	29
1.3.1	PRINCÍPIOS E VALORES	29
1.3.2	DETERMINANTES DA APRENDIZAGEM	34
1.3.3	PROCESSOS DE ROTINA DA GESTÃO NA ESCOLA	37
1.3.4	HIERARQUIA DE PROCESSOS E ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS	38
1.3.5	ATORES DA EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM	40
1.3.6	EXERCÍCIO DA AUTONOMIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM	42
1.3.7	REQUISITOS PARA O MODELO FUNCIONAR	44
CAP. 2	O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	48
2.1	ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO(A)S GESTORE(A)S	48
2.2	GESTÃO DE PROCESSOS DE ROTINA	51
2.2.1	GESTÃO PEDAGÓGICA (ENSINO E APRENDIZAGEM)	52
2.2.2	GESTÃO DE PESSOAS	56
2.2.3	GESTÃO FÍSICO-FINANCEIRA	64
2.2.4	GESTÃO RELACIONAL	69
2.3	A LIDERANÇA EDUCATIVA COMO CONDIÇÃO PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	75
CAP. 3	O CIRCUITO DE GESTÃO	78
3.1	O PAPEL DO(A) GESTOR(A)	81
3.2	O(A) PROFISSIONAL DE APOIO AO CIRCUITO DE GESTÃO (ACG)	81
CAP. 4	A META	84
4.1	O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	85
4.2	A PROPOSTA DO INSTITUTO UNIBANCO: IDEB*	87

4.3 A CULTURA DE CORRESPONSABILIZAÇÃO COMO DECORRÊNCIA DA META	89
CAP. 5 PLANEJAMENTO	92
5.1 DIAGNÓSTICO: LEVANTAMENTO DE CAUSAS E FILTRO DE GERENCIAMENTO	93
5.2 PLANO DE AÇÃO: CONSTRUINDO MAPAS DE AÇÃO PARA OS COMPONENTES SELECIONADOS	96
CAP. 6 EXECUÇÃO	100
6.1 EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO	102
6.2 MONITORAMENTO DE ROTINA E ADEQUAÇÕES	103
6.3 REGISTRO	104
CAP. 7 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	108
7.1 SISTEMÁTICA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS (SMAR)	109
7.2 PERIODICIDADE E NÍVEIS DA SMAR	111
7.3 DECORRÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SMAR	113
CAP. 8 REUNIÃO DE BOAS PRÁTICAS (RBP)	116
8.1 A RBP NO ÂMBITO DO CIRCUITO DE GESTÃO	118
CAP. 9 CORREÇÃO DE ROTAS	122
9.1 INSUMOS PARA A CORREÇÃO DE ROTAS	123
9.2 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA	124
9.3 CORREÇÃO DE ROTAS NO PLANO DE AÇÃO	124
9.4 PRESSUPOSTOS DA CORREÇÃO DE ROTAS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
NOTA TÉCNICA DO CÁLCULO DE METAS POR ESCOLAS	134



INTRODUÇÃO

O Instituto Unibanco visa contribuir com a qualidade da educação pública, tendo como foco de atuação a melhoria do Ensino Médio. Para isso, desenvolve ações em busca de resultados efetivos, que possam inspirar práticas inovadoras e contribuir com as políticas públicas.

A partir do acúmulo de conhecimento construído no diálogo entre a teoria e a prática, o Instituto Unibanco desenvolveu o Jovem de Futuro (JF). Principal projeto da organização, o Jovem de Futuro é uma tecnologia educacional concebida para o aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem. A iniciativa parte do pressuposto de que a gestão escolar desempenha papel central na organização e articulação de processos e recursos disponíveis. Representa, portanto, elemento-chave na constituição de uma escola em que todo(a)s tenham seu direito de aprender garantido, reduzindo desigualdades e valorizando a diversidade.

A fase piloto do Jovem de Futuro foi inicialmente concebida e implementada em escolas das redes públicas de ensino de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. As escolas participantes, que

se caracterizavam por baixos índices educacionais e alta heterogeneidade, receberam apoio técnico (formação, supervisão direta, materiais de apoio) e financeiro.

No fim desse período, a avaliação de impacto constatou que o(a)s aluno(a)s das escolas atendidas tiveram um avanço no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática mais significativo do que o(a)s estudantes das escolas não participantes. Além de permitir identificar os impactos positivos da proposta no aprendizado do(a)s estudantes, a fase piloto permitiu acumular experiências e detectar os ajustes necessários para a disseminação do projeto em larga escala.

Entre 2012 e 2014, o projeto Jovem de Futuro foi integrado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC). A articulação permitiu que a iniciativa fosse disseminada nas redes públicas

de ensino estaduais do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Nessas Unidades da Federação, a partir da parceria das Secretarias de Educação com o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação, o programa consolidou-se como uma política pública para o Ensino Médio.

O percurso vivenciado ao longo dos anos nesses estados permitiu que o Jovem de Futuro ingressasse em uma nova fase, que busca aprofundar e ampliar o escopo das ações voltadas para o aprimoramento da gestão. Foram mantidas, no entanto, as diretrizes que já demonstraram eficácia nas fases anteriores: uma gestão escolar estruturada e participativa, com alta qualidade técnica e orientada para a melhoria dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Essa nova fase foi iniciada em 2015 nos estados do Pará, Piauí e Espírito Santo e estruturada a partir da oferta sistemática de apoio técnico, formação ao(à)s profissionais de educação, análises educacionais e instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar. O objetivo é que a participação

no projeto auxilie as equipes gestoras a ampliarem o olhar, o cuidado e as intervenções no campo da gestão estratégica e da gestão de processos da rotina da escola, a fim de produzir impactos efetivos na qualidade da oferta educativa.

Para a concretização de uma gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem nas escolas, o Jovem de Futuro prevê a implementação do Circuito de Gestão, um método de gestão específico, que tem o objetivo de orientar, organizar e sistematizar os principais processos e procedimentos da gestão escolar. Inspirado no PDCA¹ e adaptado à realidade educacional da escola pública brasileira, o Circuito de Gestão é composto pelas etapas de Planejamento, Execução, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de rotas. Com base nele, espera-se que a escola consiga construir, executar e acompanhar um Plano de Ação efetivo, realista e, ao mesmo tempo, transformador, sempre tendo em vista o alcance de metas de aprendizagem estabelecidas pelos estados.

¹O Circuito de Gestão é um método de gestão elaborado a partir do PDCA (*plan, do, check, act*), em português: planejar, executar, checar e atuar/ajustar. Criado na década de 1920 por Walter A. Shewhart e, mais tarde, disseminado por William Edward Deming, o PDCA é, atualmente, aplicado na melhoria contínua de processos de gestão.

JOVEM DE FUTURO NO CEARÁ E EM GOIÁS

Os estados do Ceará e de Goiás ingressam nessa nova fase do Jovem de Futuro em 2016, com o mesmo objetivo, passando por algumas adaptações, como veremos a seguir.

A operacionalização do Jovem de Futuro em 2016 envolve a participação de quatro atores centrais:

a) Equipe da Secretaria de Edu-

cação: grupo liderado pelo(a) coordenador(a) do Ensino Médio, que tem o desafio de definir e acompanhar o conjunto de profissionais cuja tarefa é apreender e implementar o Jovem de Futuro na rede de escolas.

b) Profissionais de Apoio ao Circui-

to de Gestão (ACG): responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de escolas, esse(a)s profissionais têm como atribuição orientá-las na implementação do método de gestão escolar com foco em resultados de aprendizagem. Por vezes chamado(a) de supervisor(a) pelos estados parceiros, o(a) profissional de ACG é um elo de alta relevância para o sucesso do Jovem de Futuro. Sua atuação técnica pressupõe postura democrática e domínio de procedimentos técnicos e pedagógicos que visam contribuir com a gestão e, conseqüentemente, com o aprendizado do(a)s estudantes. Considerando as especificidades atribuídas à função da área de ACG em cada rede, esse profissional pode ser

um(a) agente potente para influenciar tanto o universo escolar quanto a unidade regional/central na organização e priorização de demandas.

c) Formadore(a)s: responsáveis pela formação do(a)s gestores na modalidade semipresencial, esse(a)s profissionais são preparado(a)s para disseminar o método da gestão escolar voltada para resultados de aprendizagem (Circuito de Gestão), bem como os princípios que o orientam. Também é apresentada aos formadore(a)s a metodologia de trabalho a ser utilizada nas formações semipresenciais.

d) Dupla gestora de cada escola: é composta pelo(a) gestor(a) escolar e coordenador(a) pedagógico(a) da unidade. O projeto acredita que a formação dessa dupla tem impacto direto na melhoria dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes. Esse(a)s gestore(a)s escolares são encarado(a)s como importantes interlocutore(a)s, pois são responsáveis por buscar possibilidades, enfrentar desafios, liderar pessoas e processos dentro da escola, de modo que os processos educativos se realizem de maneira integrada e com qualidade. A dupla gestora integra o grupo gestor da escola, formado também por um(a) professor(a) – que terá a função de representar a equipe

docente -, um(a) representante das famílias do(a)s jovens e um(a) estudante que represente o corpo discente da instituição. Ele(a)s serão o(a)s responsáveis por discutir questões relacionadas à implementação do Circuito de Gestão na escola e propagar as discussões para a comunidade escolar de maneira mais ampla.

Os percursos formativos possuem abordagem atitudinal e técnica, ou seja, tratam dos comportamentos e atitudes coerentes com esse modelo de gestão escolar orientada por resultados de aprendizagem e trazem propostas práticas de como levar os conceitos teóricos para o cotidiano da escola. As modalidades em que são realizadas as formações variam conforme os atores para as quais se destinam.

A proposta de formação semipresencial para o(a)s gestores escolares (dupla gestora) é composta por encontros de formação presencial intercalados por períodos de formação a distância, oferecida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do portal do Instituto Unibanco. Assim, nos encontros realizados presencialmente com o(a)s gestores escolares em cada estado, é feita uma imersão nos conteúdos sobre Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR) e sua aplicação no método denominado Circuito de Gestão. Em seguida, é iniciada a formação a distância, que proporciona um contato mais detido com os conteúdos e dá continuidade

às discussões despertadas no momento presencial. Essa dinâmica se repete durante todo percurso formativo.

Para dar formação aos gestores escolares, o(a)s formadore(a)s terão um percurso formativo na modalidade presencial, de modo a capacitá-lo(a)s para o trabalho de formação do(a)s gestore(a)s escolares.

O Instituto Unibanco também forma diretamente o(a)s profissionais de ACG em encontros presenciais e oficinas, para prepará-lo(a)s para o apoio técnico que terão de dar às escolas.

Como base para o trabalho desses atores (gestore(a)s escolares, formadore(a)s e profissionais de ACG) e a fim de oferecer uma visão mais aprofundada sobre o Jovem de Futuro e, especialmente, sua proposta de gestão escolar, esta publicação está organizada em nove capítulos.

O primeiro trata da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem e apresenta princípios e valores que a embasam, relacionando-a com a garantia de direitos de aprendizagem, autonomia e equidade.

O segundo capítulo aborda o papel do(a) gestor(a) escolar no alcance de resultados de aprendizagem, destacando os aspectos atitudinais e técnicos da atuação desse(a) profissional. É realçada a importância da liderança e das gestões estratégicas e de processos. São abordados ainda os processos de rotina da gestão da escola, fundamentais para que o(a) gestor(a) possa criar condições de melhoria dos resultados de aprendizagem.

O terceiro capítulo introduz o método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem: o Circuito de Gestão. São apresentadas em linhas gerais quais são suas etapas e quais são as atribuições específicas do(a) gestor(a) e do(a) profissional de ACG em cada uma delas. Os capítulos seguintes trazem os detalhes de cada elemento constituinte do Circuito de Gestão.

Ponto de partida do Circuito de Gestão, a meta é tema do quarto capítulo, no qual é detalhado o seu processo de definição a partir do Ideb. O capítulo também explora a corresponsabilização entre diferentes atores como desdobramento do compromisso com a meta.

O quinto capítulo trata da primeira etapa do Circuito de Gestão, o Planejamento, discutindo a importância do diagnóstico e da constituição de um Plano de Ação que deverá guiar as ações da escola ao longo do ano.

O sexto capítulo aborda a segunda etapa, a de Execução do Plano de

Ação, discorrendo sobre a importância de seus principais elementos: o registro, o monitoramento de rotina e as adequações.

O sétimo capítulo discute a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR) que integra a etapa de Monitoramento e Avaliação de Resultados.

Já o oitavo capítulo trata da Reunião de Boas Práticas (RBP), que não constitui uma etapa do Circuito de Gestão, mas é uma importante atividade a ser realizada entre a realização da SMAR e a última etapa. A RBP tem como objetivo proporcionar o compartilhamento de casos de sucesso de práticas de gestão que podem servir de inspiração para as escolas.

Finalmente, o nono capítulo tem como temática a Correção de rotas, seus insumos, implicações e pressupostos. Trata-se do momento de corrigir o caminho traçado com vistas a potencializar os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes, completando, assim, a apresentação do Circuito de Gestão.



GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (GEPR): DIREITOS, AUTONOMIA E EQUIDADE

No âmbito da educação pública brasileira, a gestão é um tema que o Instituto Unibanco tem se dedicado a pensar com vigor e perseverança. Outras instituições e outros atores, que trabalham na academia com ações sociais ou políticas públicas, também têm se dedicado a refletir sobre o tema. Resguardadas as diferenças de enfoques, abordagens teóricas e políticas, entendemos que há uma convergência significativa no pressuposto de que a qualidade da gestão está diretamente implicada com os rumos da educação.

Para o Instituto Unibanco, com seus projetos e tecnologias educacionais – tal qual se configura o Jovem de Futuro –, as transformações necessárias para o alcance da melhoria na qualidade da educação exigem, necessariamente, uma gestão escolar comprometida.

Nesse sentido, o Instituto Unibanco foca na gestão como força vital para garantir que todo(a)s aprendam, no tempo esperado, com a idade adequada. Portanto, trata-se de uma gestão que dirige o conjunto de seus esforços para a efetividade da aprendizagem e para o enfrentamento das condições que geram e perpetuam as desigualdades educacionais no Brasil.

Esse é o pano de fundo de muitas questões mobilizadoras, entre as quais se destaca: por quais caminhos é possível construir, de forma sistemática, coerente e determinada, uma gestão capaz de dirigir o conjunto de seus esforços para resultados de aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes? Tal questão certamente exigirá reflexões que mobilizam saberes técnicos. Mobilizará, também, os afetos e vínculos (pessoais e coletivos) necessários para o agir, com os propósitos do trabalho – seja de forma estratégica ou no cotidiano.

Tendo em vista que o propósito do Instituto Unibanco é contribuir com as

políticas públicas para a educação com foco no Ensino Médio e nas juventudes, outra exigência é o esforço de parceria e corresponsabilização com as redes estaduais de ensino. Um esforço que coloca o Instituto Unibanco em interface com os governos estaduais, municipais, federal e com uma diversidade de territórios e atores escolares em todo o país. O compromisso dos processos que disparam articulação e parceria é o de realizar conexões entre saberes, práticas e talentos a serviço de uma educação que seja capaz de transformar.

Entendemos que a gestão compreende três dimensões: gestão educacional – relativa aos sistemas de ensino; gestão escolar – relativa às unidades escolares; gestão de ensino e aprendizagem – relativa às práticas curriculares que a escola realiza em salas de aulas e em outros espaços escolares e/ou formativos, inclusive

além dos muros da escola. O Jovem de Futuro foca na gestão escolar por considerá-la um campo empírico para a implementação e avaliação do modelo de gestão para resultados de aprendizagem que ora se apresenta e defende.

No escopo das intervenções que propõe e realiza, o Instituto Unibanco tem atuado em parceria com o MEC e com diversos estados – são essas experiências que têm engendrado potentes conexões entre saberes, práticas e talentos em torno da gestão para resultados de aprendizagem. Nesse sentido, o Instituto Unibanco assume a gestão orientada para resultados de aprendizagem não apenas como tema, mas como campo necessário e urgente de reflexão e, sobretudo, como forte posicionamento na agenda do direito à educação de qualidade para todo(a)s.

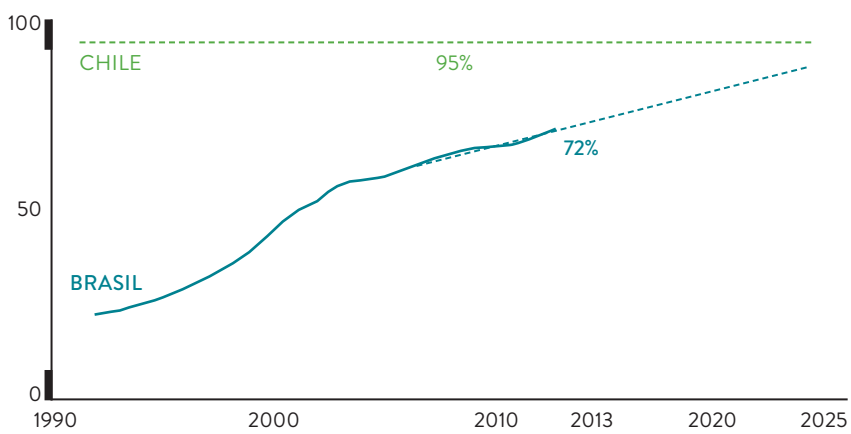
1.1

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ESTÃO SENDO GARANTIDOS?

A observação de alguns dados da situação educacional brasileira pode apoiar a reflexão sobre direitos, autonomia e equidade sob a perspectiva da gestão. Trata-se de alguns recortes

que ajudam a contextualizar a questão colocada acima: como estamos caminhando na garantia do direito de aprender de todo(a)s o(a)s estudantes brasileiro(a)s?

Gráfico 1 - Porcentagem de jovens que aos 16 anos já completaram o Ensino Fundamental: Brasil e Chile.



FONTE: IBGE (2013) E ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL (CHILE, 2013)

Primeiramente, é preciso reconhecer os significativos avanços em termos de acesso e de conclusão. Como se pode ver no gráfico 1, desde a década de 1990, tem aumentado o número de jovens que concluíram o Ensino Fundamental, mas o país ainda possui um árduo caminho a

percorrer para alcançar um patamar ideal. No referido gráfico, é possível observar que 72% do(a)s estudantes brasileiro(a)s conseguiram se formar no Ensino Fundamental até os 16 anos (idade considerada adequada para essa etapa da escolarização); no Chile², em 1990, esse percentual já

²O Chile é referência por ser o país com melhores resultados nas provas internacionais de educação da América Latina, como evidenciado nos últimos resultados disponíveis da prova Pisa (Programme for International Student Assessment), da OECD. A avaliação apresenta resultados em Matemática, Leitura e Ciências, Taxas de aprovação e Desigualdade no aprendizado dos estudantes.

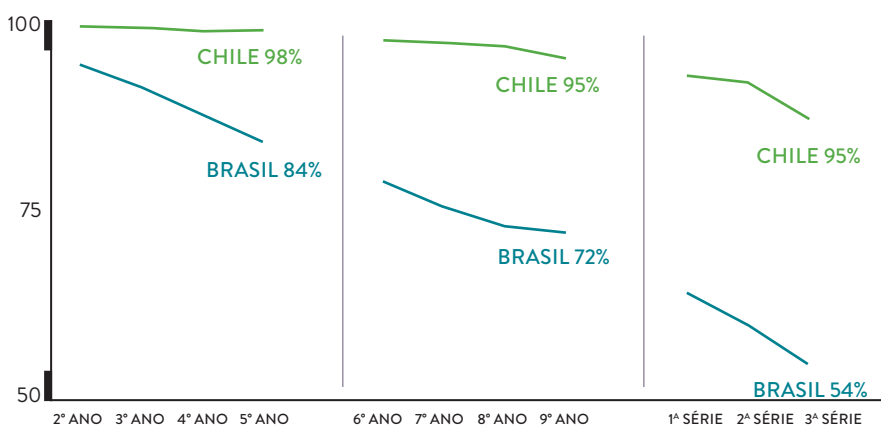
havia alcançado 95%.

Nos últimos dez anos, o Brasil avançou 15,3 pontos percentuais na taxa de conclusão do Ensino Médio até os 19 anos, saltando de 41,4% em 2005 para 56,7% em 2014³. Contudo ainda há, no Brasil, muito(a)s jovens fora da

escola, o que demonstra que ainda é preciso avançar para atingirmos a universalização.

Ào analisarmos a conclusão e a distorção idade-série no gráfico a seguir, os dados revelam desafios ainda maiores e mais complexos.

Gráfico 2 - Porcentagem de estudantes que terminam cada série no máximo com um ano de atraso: Brasil e Chile, 2013



FONTE: IBGE (2013) E ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL (CHILE, 2013)

No primeiro quadrante do gráfico 2 – que contempla o ciclo I do Ensino Fundamental –, verifica-se que, apesar dos avanços, ainda não conquistamos a universalização do acesso nos anos iniciais. Nesse ciclo, apenas 84% concluíram com, no máximo, um ano de atraso. No Chile, o fenômeno da distorção idade-série no início da escolarização praticamente não existe.

Em números absolutos, esse dado mostra que de cem crianças que cursam o Ensino Fundamental I no Brasil, 16 chegam ao 6º ano com dois ou mais anos de atraso em relação ao que deveriam estar cursando (considerando a idade esperada para cada ano). As taxas de reprovação e abandono, também elevadas, são fatores que concorrem para agravar esse quadro.

³Os dados são de levantamento do Todos Pela Educação (TPE) com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE.

Após repetir a 7ª série, há cinco anos Pablo Luiz Vizcaychipi resolveu abandonar a escola. Outra repetência já constava em seu histórico na Escola Estadual de Educação Básica Apeles Porto Alegre. Desmotivado, mas sabendo da importância dos estudos, ele tentou fazer um curso supletivo, mas não conseguiu dar continuidade. “Fiquei pouco tempo ali e então parei de vez”, conta o morador da capital gaúcha, hoje com 18 anos.

Durante o tempo em que ficou sem estudar, Pablo entrou para as estatísticas da exclusão escolar no Brasil. **Em todo o país, 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não frequentavam a escola em 2010, segundo dados do último censo. (...) Na faixa etária entre os 15 e 17 anos, são 1,7 milhão de adolescentes que não estudam. (...)**

As causas da exclusão são tão complexas quanto a própria desigualdade brasileira. Se por um lado as políticas públicas têm se mostrado ineficientes na universalização das vagas e na redução do fracasso escolar – motivo que fez Pablo deixar a escola –, por outro, questões como o preconceito, a pobreza e o isolamento geográfico continuam a afastar crianças e adolescentes de seu lugar de direito.

Na segunda fase do Fundamental, o abandono se intensifica. Na faixa dos 11 aos 14 anos de idade, há 5,8 milhões de estudantes matriculado(a)s em séries que não correspondem a sua idade. Os números da exclusão atingem seu auge na última etapa da Educação Básica. Entre os 15 e 17 anos, o atraso escolar atinge 56% do(a)s estudantes. São 1,7 milhão de adolescentes fora da escola, quase 45% do total de excluídos. (...)

Fora do sistema educacional, Pablo procurou por emprego. “Queria ser independente. Trabalhei bastante, não ganhei muito. Amadureci e, com o incentivo da família e de amigos, resolvi voltar a estudar.” No início deste ano, ele retomou os estudos, se matriculou em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e está indo para o 9º ano do Fundamental.

FONTE: MORAIS, ISABELA. POR QUE, NO BRASIL, 3,8 MILHÕES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ESTÃO FORA DA ESCOLA? REVISTA ELETRÔNICA ESCOLA PÚBLICA, DEZ. 2014. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.TODOSPELAEDUCACAO.ORG.BR/EDUCACAO-NA-MIDIA/INDICE/32323/POR-QUE-NO-BRASIL-38-MILHOES-DE-CRIANCAS-E-ADOLESCENTES-ESTAO-FORA-DA-ESCOLA](http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32323/por-que-no-brasil-38-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola)>. ACESSO EM: JAN. 2016.

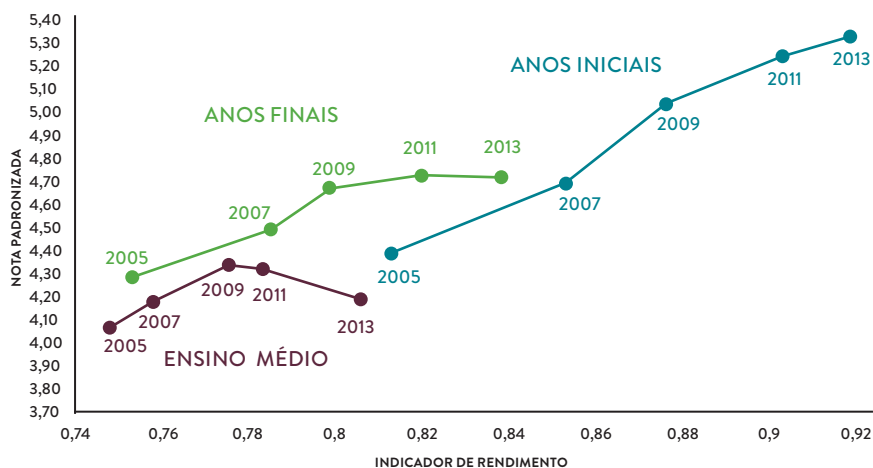
Em relação ao Ensino Fundamental II, referente ao segundo quadrante, o acesso ocorre em um patamar que não é desejável – em torno de 78% –, muito abaixo do Chile. No fim do Ensino Fundamental II, 72% do(a)s estudantes ingressam no Ensino Médio com, no máximo, um ano de atraso. Isso aponta para uma distorção idade-série significativa, relacionada à reprovação e ao abandono escolar, e para desafios importantes quanto à eficiência e à eficácia do sistema educacional.

Considerando a dinâmica da realidade da educação brasileira – evidenciada pelos dados apresentados e na qual os desafios gradativamente se somam

e se agravam –, é inevitável supor resultados nada alentadores para o Ensino Médio. Nessa etapa do ensino, o acesso está bem abaixo do ideal, e apenas um pouco mais da metade dos jovens (54%) consegue concluir com, no máximo, um ano de defasagem. Essa é uma realidade absolutamente desafiadora, ainda mais quando analisada à luz da medida de comparação que o Chile nos impõe – uma medida que nos indica que é possível e imprescindível fazer bem mais e melhor do que estamos fazendo.

Dos problemas de acesso, permanência e conclusão, derivam-se os desafios do desempenho educacional e da aprendizagem.

Gráfico 3 – Evolução dos componentes do Ideb no Brasil: 2005 a 2013



FONTE: IBGE (2013) E ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL (CHILE, 2013)

O gráfico 3 apresenta dados relativos à qualidade da educação no cenário educacional brasileiro, por

meio de seu principal indicador no país – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Ideb é um indicador criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), capaz de reunir dois componentes igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar (aprovações ao longo das séries) e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir de dados sobre a aprovação escolar, obtidos no censo escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o país, e da Prova Brasil, para os municípios.

No gráfico citado, o eixo x (linha horizontal) apresenta a taxa de aprovação nas séries regulares, e o eixo y (linha vertical) mostra a nota padronizada do Ideb. Esses dois componentes traduzem o indicador nacional de desempenho educacional. O esperado é que a taxa de aprovação e a nota se elevem simultaneamente, evidenciando uma mútua – e desejável – dependência.

Como se pode observar, os anos iniciais do Ensino Fundamental (curva azul) demonstram um desempenho positivo. Esse resultado possibilita inferir que uma política pública consistente pode garantir melhoria simultânea de aprendizagem e aprovação. Nos anos finais do Ensino Fundamental (linha verde), o crescimento visto desde 2005 ficou quase estagnado a partir de 2009 – dado que evidencia que o país encontra ainda maiores dificuldades

para ampliar a aprendizagem do(a)s estudantes à medida que vão ficando mais velho(a)s.

Observando os dados do Ensino Médio (curva bordô), verifica-se que os componentes do indicador estão em declínio desde 2009, ou seja, além de não evoluírem, o desempenho está piorando. O que esse dado nos mostra é que está em jogo a possibilidade, ou melhor, o direito que milhões de jovens têm ou terão de aprender. Vale reiterar que o mote principal dessa reflexão é o direito à aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes. E é justamente a medida de alcance a esse direito que o Ideb encarna e torna público.

Em meados de 2015, circularam várias notícias que apresentavam resultados de um levantamento realizado pelo movimento Todos Pela Educação, publicado no relatório *De olho nas metas*⁴ (julho 2015). O título

⁴ Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil, fundado em 2006, com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiro(a)s à Educação Básica de qualidade. Esse objetivo, com prazo de cumprimento até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, foi traduzido em cinco metas: i) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; ii) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; iii) Todo(a) aluno(a) com aprendizado adequado ao seu ano; iv) Todo(a) jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; v) Investimento em educação ampliado e bem gerido. O relatório, publicado a cada dois anos, apresenta dados e resultados do monitoramento dessas metas (Todos Pela Educação, jun. 2015).

de uma dessas notícias dizia: “*Maioria dos alunos sai do Ensino Médio sem aprender Matemática, diz relatório*” (MELLO, jul. 2015). Nessa notícia, Alejandra Velasco, coordenadora-geral da pesquisa, relatava que, de cada 20 crianças que ingressam no Ensino Fundamental, apenas uma sai com a aprendizagem adequada em Matemática. Isso quer dizer que muito(a)s estudantes já ingressam no Ensino Médio com defasagem no aprendizado. Em consequência, os resultados no Ensino Médio são o reflexo de toda a escolaridade do(a)s estudantes.

O estudo do Todos Pela Educação apontou que no Brasil apenas 9,3% do(a)s estudantes que concluem o Ensino Médio absorveram o essen-

cial dos conhecimentos matemáticos (medido com base no Sistema de Avaliação da Educação Básica referente a 2013, do MEC). A meta proposta pelo movimento – 28,3% do(a)s estudantes com domínio do conteúdo de Matemática – não foi alcançada nem mesmo pelos estados com melhor resultado.

A referida pesquisa apresentou evidências do que, amiúde, o Ideb e outros estudos vêm apresentando: o quão baixo é o nível de aprendizagem do(a)s jovens em Língua Portuguesa e Matemática, conteúdos basilares, imprescindíveis à ampliação das aprendizagens em outras áreas e, sobretudo, para o pleno exercício da cidadania.

1.2 — DIREITOS E EQUIDADE

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, o compromisso do Estado é de:

Instituir um regime democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social (...). (Brasil, 1988)

E os princípios fundamentais da

Constituição, expressos em seu artigo 3º, afirmam como compromissos do país:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas

de discriminação. (Brasil,1988)
Assumindo-se que a educação “participa do conjunto mínimo de oportunidades sociais básicas que contribuem para assegurar equidade e justiça social” (HENRIQUES, 2002, p. 14), a consolidação do Estado democrático e de direito – e, por suposto, a eliminação das desigualdades sociais e econômicas – depende de uma educação de qualidade. A qualidade da educação pressupõe a busca incansável pela equidade – sem educação de qualidade não há garantia de direitos, o que compromete o fortalecimento da democracia e a conquista da justiça social.

Se o principal desafio da educação brasileira até o fim da década de 1980 era a universalização do acesso à escola, no século XXI, apesar de o acesso não estar ainda garantido em todos os níveis de ensino, apresenta-se um novo e grande desafio: oferecer uma educação de qualidade como um bem público e direito social disponível a todo(a)s (HENRIQUES, 2002).

Conforme visto, principalmente nestas últimas duas décadas, a sociedade brasileira tem avançado na garantia do acesso ao Ensino Médio, ampliando o número e percentual de jovens matriculado(a)s nessa etapa

da Educação Básica em todo o país.

Em 2014, pouco mais da metade (51%) do(a)s brasileiro(a)s de 15 a 17 anos que se autodeclararam preto(a)s ou pardo(a)s ao IBGE estava cursando o Ensino Médio. No fim do século XX, essa proporção era de 25%. Entre estudantes branco(a)s dessa mesma idade, essa variação também aumentou de 51% para 65%.⁵

Essa melhoria pode ser atribuída às políticas públicas para a educação, mas também a políticas externas a elas, como programas de distribuição de renda e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que incluiu, desde 2006, o Ensino Médio em programas de alimentação escolar e transporte, contribuindo para a queda da evasão escolar e para a manutenção do(a)s estudantes na escola.

Entretanto ter acesso à escola não significa diretamente a plenitude do direito de igualdade de acesso ao conhecimento, uma das características fundamentais de uma escola de qualidade.⁶ Permitir que o(a)s jovens em condições de vulnerabilidade social e pertencentes aos segmentos sociais mais desfavorecidos comecem a chegar ao Ensino Médio não significa

⁵ Levantamento feito pelo Instituto Unibanco com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

⁶ Os autores Ferreira e Tenório definem qualidade educacional como o caráter de diversos elementos associados às seguintes dimensões de qualidade: eficácia – atingir metas estabelecidas; eficiência – otimizar o uso dos recursos; efetividade – considerar os resultados sociais do serviço; equidade – minimizar o impacto das origens sociais e vulnerabilidades no desempenho; satisfação – relação entre expectativas e satisfação dos segmentos interessados (2010).

que esses fatores de vulnerabilidade e risco social não se transformarão em desigualdade de aprendizagem.

Além de assegurar a matrícula (e a permanência) do(a)s jovens, também é preciso garantir o sucesso nas aprendizagens para todo(a)s. Isso exige que o(a)s jovens pertencentes aos grupos que estão em grande desvantagem em termos sociais possam encontrar, na escola, oportunidades de revertê-la.

Estamos acostumados à ideia de que uma escola igualitária é aquela que oferece as mesmas oportunidades de aprendizagem para cada um(a) de seu(sua)s estudantes. Entretanto esse(essa)s estudantes não chegam à escola nas mesmas condições de seu(sua)s colegas, já que vivenciam situações econômica, social e familiares muito diversas.

A partir da dinâmica social e econômica que temos no Brasil, é possível identificar dois processos de (re)produção de desigualdades: extra e intraescolar. A primeira se refere à concentração de renda e ao acesso a bens sociais e culturais (educação, saúde, cultura, transporte etc.). Ainda que seu processo de (re)produção esteja relacionado à dinâmica social de maneira ampla (e não apenas à dimensão escolar), a desigualdade social traz importantes desafios para a escola no sentido da garantia do direito de aprender a todo(a)s o(a)s estudantes.

Já a desigualdade intraescolar dialoga com as diferentes maneiras por meio das quais a escola, ainda que de forma não intencional, reproduz de-

sigualdades existentes na sociedade e promove outras formas de exclusão. Essa forma de (re)produção de desigualdades está ligada à cultura escolar, à forma como professore(a)s e estudantes se relacionam, à composição das turmas, entre outros aspectos. Sendo a escola um importante espaço de socialização e convívio entre o(a)s jovens, é fundamental que a gestão escolar esteja atenta para não reproduzir estereótipos ou estigmas sociais, compreendendo cada estudante na sua especificidade. Mais uma vez, a dimensão da busca por equidade assume relevo central.

Afinal, conforme indica Bourdieu, *para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.* (1998, p. 53)

A garantia da aprendizagem de todo(a)s, portanto, depende da capacidade que os atores escolares – em especial a gestão – têm de colocar a equidade como foco de seus planos e projetos, para construir soluções que desmontem os processos e padrões

intra ou extraescolares produtores e reprodutores de desigualdades.

Entre algumas definições possíveis, a equidade pode ser entendida como:

O reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem.

Assim, equidade é entendida como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2002, p. 5)

O princípio da equidade destaca a importância do respeito ao indivíduo e da diversidade humana – e a garantia do respeito a esses princípios depende da atuação do Estado. As diferenças entre os grupos não podem comprometer a igualdade de direitos.

O conceito de equidade articula duas dimensões da igualdade. A primeira dimensão é a garantia de que todo(a)s tenham acesso à escola e de que a escola ofereça oportunidades educativas diferenciadas ao conjunto do(a)s estudantes. A segunda dimensão é a garantia de que todo(a)s poderão alcançar os mesmos resultados escolares considerados essenciais para a coesão social e para o exercício de sua condição de cidadania.

Reconhecemos que a luta contra as desigualdade para garantir equidade não é simples e não se resolve de forma rápida e unilateral. Diante dessa dificuldade, é fundamental que a gestão esteja atenta, cada vez mais, para enfrentar e propor soluções que impactem na diminuição das desigualdades do desempenho escolar do(a)s estudantes. Isso significa que cabe à gestão – no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas – criar condições de equidade, oferecendo apoio ao(à)s que mais precisam, a fim de que possam, efetivamente, ter garantido o seu direito à aprendizagem.

Quando a escola é boa, ela consegue compensar, em boa parte, as dificuldades que os estudantes de famílias mais vulneráveis costumam trazer. Quando os sistemas escolares são bem organizados, eles colocam mais recursos humanos e materiais nas escolas em áreas mais críticas. Quando, por sua vez, as escolas não são boas e os sistemas escolares são mal administrados, as desigualdades sociais e econômicas se mantêm e até se acentuam. Isso indica que os problemas de equidade não podem e não devem mais ser tratados de forma separada das questões ligadas à qualidade. (SCHWARTZMAN, 2008, p. 7)

Esses dados e reflexões nos levam a concluir que a resolução do problema da garantia do acesso à escola e conclusão no tempo certo devem, necessariamente, estar acompanhadas do enfrentamento em relação ao enorme déficit de aprendizagem, especialmen-

te do(a)s estudantes mais velho(a)s. O que se defende não é apenas o direito de estar na escola ou de concluir os estudos, mas, sobretudo, o direito que todo(a)s têm de aprender. A garantia

para todo(a)s do direito à aprendizagem depende de uma gestão escolar comprometida com essa responsabilidade. É sobre a potência transformadora da gestão que trataremos a seguir.

1.3

CONCEITUAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

O Instituto Unibanco, a partir do acúmulo de conhecimentos construídos no diálogo com os estados parceiros e na composição entre o saber formalizado e os saberes da prática, elaborou um modelo de gestão escolar que configura um método orientador das experiências de intervenção que vem realizando

em parceria com diversos estados. O método será apresentado no capítulo 3 deste documento.

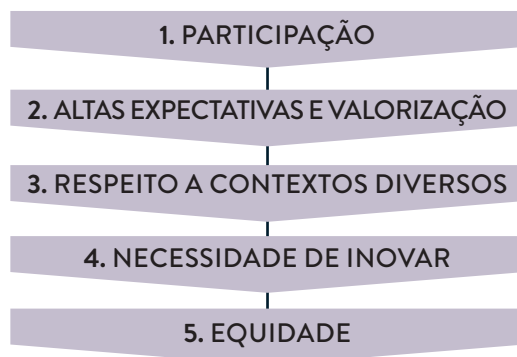
Por ora, este texto vai tratar do modelo de gestão escolar, apresentando componentes-chaves para sua compreensão: princípios e valores, conceituação, atores e instituições e requisitos.

1.3.1 - PRINCÍPIOS E VALORES

Cinco princípios e valores orientam e fundamentam a Gestão Escolar

para Resultados de Aprendizagem.

Figura 1 - Princípios e valores



1. PARTICIPAÇÃO

- Princípio democrático: criação coletiva e crescimento a partir da crítica (sem democratismo)
- Engajamento dos atores da escola, da família e da comunidade
- Reunir informações e pontos de vista diversos para tomada de decisão mais efetiva

Entendemos que a participação, além de se configurar indispensável ao exercício da democracia, permite que as decisões sejam mais acertadas e produzam melhores resultados, se comparadas com decisões tomadas de forma autocrática.

Um contexto participativo abre espaço para que posições contraditórias sejam colocadas lado a lado e possam ser analisadas, permitindo que os diferentes atores assumam

uma posição criativa, produtiva e colaborativa diante de certos limites. A gestão será melhor e mais sustentável à medida que for capaz de considerar informações de diferentes perspectivas no momento de pautar suas decisões – perspectivas que incluem especialmente o(a)s jovens estudantes e aqueles atores que participam indiretamente dos processos escolares: as famílias e as comunidades.

2. ALTAS EXPECTATIVAS E VALORIZAÇÃO

- Definir padrão de alto desempenho por acreditar no potencial de estudantes e equipe escolar

O modelo de gestão orientado para resultados exige a criação de um ambiente em que todos os segmentos e

atores escolares tenham altas expectativas em relação ao seu próprio desempenho e ao desempenho dos outros.

Esse ambiente potencializa a gestão, pois gera clima de confiança e valor capaz de fazer cumprir metas pactuadas para garantir a aprendizagem. Isso exige a adoção de estratégias que garantam a valorização dos atores e segmentos escolares e de cada conquista feita não apenas no fim, mas durante o processo.

Da mesma forma, a criação de uma cultura de altas expectativas nas es-

colas é uma estratégia poderosa para a melhoria dos resultados de aprendizagem e da equidade. Isso porque acreditar que todo(a)s o(a)s estudantes são capazes de aprender e atingir os níveis de aprendizagem previstos significa direcionar esforços para que todo(a)s sejam contemplado(a)s e incluído(a)s – independentemente de cor, gênero, origem social, orientação sexual ou ter ou não deficiências.

3. RESPEITO A CONTEXTOS DIVERSOS

- Contextos de heterogeneidade dos territórios e do perfil das escolas
- Padrões por grupos semelhantes de escolas
- Democratização da rede de ensino como um todo

Respeitar a diversidade significa assumir, em sua potência, os contextos de heterogeneidade territorial e de perfis das escolas. Realizar diferenciações é fundamental para que não se perca de vista que os territórios têm nome, história, singularidades, limites e potências que são implicados nos desafios e resultados de aprendizagem buscados.

A concepção de gestão para resultados não propõe que se trate caso a caso – isso seria uma estratégia ingênua e só produziria inviabilidade –, mas que se considere a existência

de peculiaridades que podem ser trabalhadas de forma coordenada. Por exemplo, em grandes cidades, existem territórios igualmente marcados como áreas em conflito, nas quais uma gestão comprometida e qualificada não pode prescindir de considerar essa variável em sua reflexão sobre como garantir os direitos de aprendizagem de todo(a)s.

Nessa perspectiva, supõe-se a adoção de padrões de grupos por semelhança como estratégia para atender contextos diversos de forma justa e democrática. No método proposto pelo Instituto

Unibanco, com base no modelo de gestão para resultados, propõe-se o agrupamento e o tratamento diferenciado para escolas que se localizam em condições de maior vulnerabilidade. Para esse grupo, faz-se um esforço ampliado no suporte e acompanhamento

à gestão escolar, tendo em vista corrigir uma situação historicamente desigual e democratizar a rede. Para democratizar as redes de ensino é necessário, portanto, produzir estruturas e modos de funcionamento que considerem as diferenças para gerar equidade.

4. NECESSIDADE DE INOVAR

- Ambiente voltado para inovação
- Padrões liberam energia para a equipe escolar inovar no que importa

A escola pode ser um campo favorável à inovação e ampliar ainda mais sua potência transformadora. A inovação – que não se resume à tecnologia e seus aparatos – se produz com trabalho, em diálogo com saberes de campos teóricos e técnicos e depende da sistematização rigorosa de conhecimentos e de soluções produzidas e testadas na prática.

Não se trata de algo extraordinário, mas das soluções produzidas cotidianamente e na decorrente reflexão coletiva sobre esse fazer até que, por aproximações sucessivas, isto é, aprendendo com cada uma das consequências do que foi realizado, se chegue ao “novo” – um novo jeito de agir, de pensar, de fazer. As condições de restrição e adversidade a que as escolas estão sujeitas

muitas vezes impedem os processos de transformação e inovação. Por isso, o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem incorpora a disseminação de padrões e protocolos como estratégia para viabilizar o novo.

À medida que se configuram como ações qualificadas e estruturadas que orientam o trabalho da gestão, permite que diretores(a)s e coordenadores(a)s tenham seus esforços liberados para serem direcionados aos desafios dos processos pedagógicos. Contar com o suporte de ações estruturadas por meio de padrões e protocolos permite, assim, que os atores disponham de tempo e energia necessários aos processos de criação e inovação.

Trabalhar atento à produção, imerso no propósito, cultivar a alegria no ofício,

buscar o resultado a partir do trabalho, e não no devotamento pessoal insustentável ou em fórmulas tão prodigiosas quanto falsas, são possíveis lições

que a gestão orientada para resultados pode legar para aquele(a)s que desejam transformar a educação e inovar na busca pela aprendizagem de todo(a)s.

5.

EQUIDADE

- Foco em situações e grupos de maior vulnerabilidade
- Padrões e ações afirmativas são fundamentais para a redução das desigualdades educacionais

Conforme discutido neste texto, a gestão orientada para resultados investe intensos e especiais esforços para as situações e os grupos em maior vulnerabilidade.

Vimos que padrões e protocolos são estratégias importantes para concretizar a redução de uma histórica desigualdade na educação. Ela atinge as instituições e os atores em diversas escalas: comunidades, escolas, salas de aula. A gestão precisa ser capaz de implementar ações direcionadas para reduzir as condições reprodutoras de desigualdade, com foco em equidade, em um ambiente orientado para resultados, definido pela eficiência dos processos e pela efetividade da aprendizagem.

Em linha com o princípio da equidade, as políticas afirmativas implementadas no Brasil nas últimas

décadas visaram promover melhores condições de vida e inserção na sociedade a grupos humanos discriminados e vitimados historicamente pela exclusão social e econômica, no passado ou no presente. Vale lembrar que esse é um campo de debate social em aberto, repleto de divergências. Todavia o combate à desigualdade – e, por consequência, o fortalecimento da democracia – é tarefa necessária e urgente, especialmente no âmbito da educação pública brasileira.

Assim, o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem afirma os princípios da participação, o respeito à diversidade, as altas expectativas, a necessidade de inovar e o compromisso com a equidade, fundamento incontornável de transformação da realidade brasileira.

básicos. Nesses contextos de exclusão, a garantia do direito à educação ganha contornos ainda mais complexos e dramáticos. As políticas sociais de transferência de renda, ao estabelecerem condicionantes, tentam justamente assegurar que o aumento do consumo acompanhe mais acesso aos direitos sociais fundamentais – entre eles, a educação.

Do ponto de vista da política educacional, o crescimento e o desenvolvimento econômico, ao possibilitarem o aumento das arrecadações, ampliam, por decorrência, os recursos que devem ser constitucionalmente direcionados à educação pública.

Em relação à política educacional, destacam-se muitas variáveis. As discussões a respeito da base nacional curricular comum é um exemplo: saber o que se espera de cada estudante em cada série é essencial para que os serviços educacionais atuem com eficiência e assertividade em projetos e ações com foco em resultados de aprendizagem, que precisam ser conhecidos, compartilhados e exigidos pela sociedade e pelas comunidades escolares - gestore(a)s, professore(a)s, estudantes, famílias.

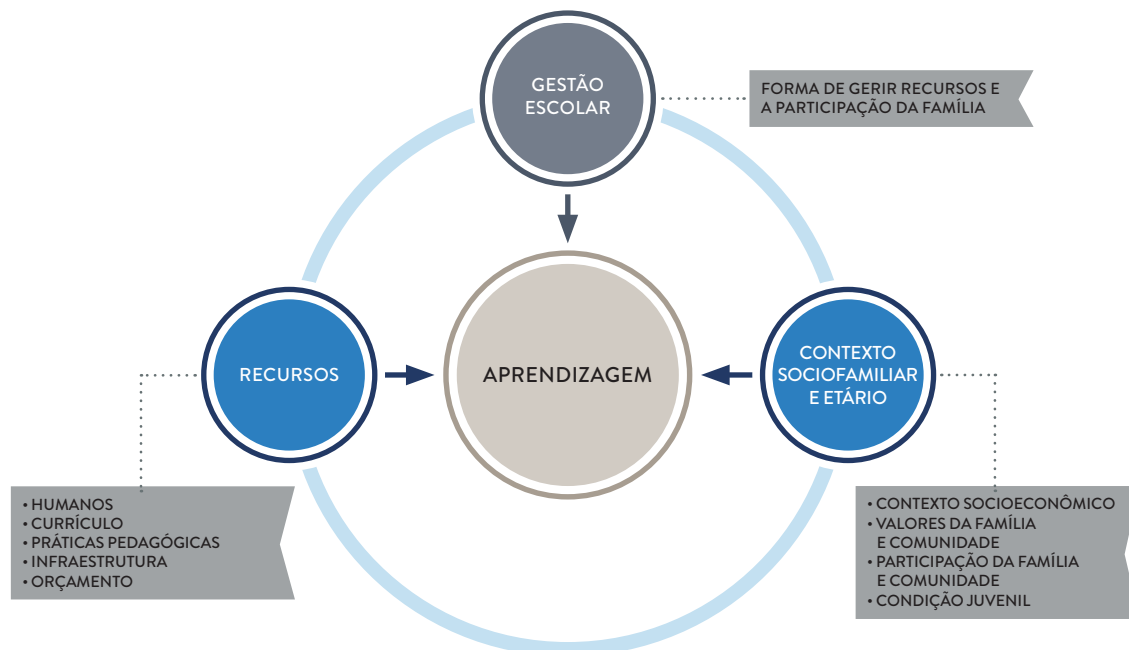
No modelo de gestão escolar proposto, partimos da premissa de que as condições de aprendizagem dependem dos âmbitos e parâmetros das políticas econômica, social e educacional. Obviamente, faz-se esforço para que não subestimem essas variáveis nem que se furtem a problematizar em que medida elas

se relacionam a maior ou menor capacidade das instituições públicas de trabalharem a serviço da aprendizagem de todo(a)s. No entanto, em meio à ampla e complexa problemática, é preciso ter foco para conferir sentido ao trabalho que se realiza, nas duas acepções do termo: direção e pertencimento. O foco do Instituto Unibanco é compreender e dar visibilidade acerca de como a gestão escolar incide sobre essas condições, considerando parâmetros determinantes e limitadores, para otimizar a capacidade de a escola garantir a aprendizagem.

No âmbito da escola, a aprendizagem também depende de suas condições em relação aos recursos: humanos, práticas pedagógicas, infraestrutura, orçamento, além de depender de seu contexto sociofamiliar e etário – participação da comunidade, condição socioeconômica, protagonismo juvenil. Aliás, compreender a condição juvenil na contemporaneidade é um enorme desafio para a educação e para a gestão, pois, afinal, é um primeiro passo para entender o que motiva o(a)s jovens a ficarem na escola.

Assim, o modelo de gestão para resultados apresenta uma lógica baseada em evidências, para que a gestão escolar consiga harmonizar múltiplas variáveis em seu contexto próprio, orquestrando os usos dos recursos disponíveis, sem paralisar diante das restrições e colocando a aprendizagem como centro de todas as decisões.

Figura 3 - Escola e determinantes da aprendizagem



Nesse modelo, investe-se para que a gestão dos recursos, responsabilidade do(a) gestor(a), seja realizada em conjunto com as famílias e os vários atores escolares para que as restrições não sejam apenas um desafio da gestão.

Alguns poderão acreditar que seria melhor ter mais recursos, mas será que está se fazendo um bom uso dos recursos existentes? Talvez deva-se partir da seguinte questão: como usar melhor os recursos que se dispõe a serviço da aprendizagem? Pode ser que, por prudência, usar bem os recursos seja necessário para que se justifique ter mais fundos para continuar a fazer bem o que se faz – a serviço da aprendizagem, sempre.

Dada a heterogeneidade dos estados

e das escolas no país, sem uma gestão consistente e focada para o enfrentamento de padrões de desigualdade e para a garantia da aprendizagem, tal qual o modelo propõe, possivelmente a dinâmica educacional de exclusão continue a se repetir. Uma dinâmica que pode fazer com que uma escola em uma área de conflito, na periferia urbana, por exemplo, tenha menos probabilidade de garantir o direito à aprendizagem se comparada a uma escola que está em uma área pacificada e com maior acesso a direitos sociais, ou mesmo uma escola rural com vários desafios estruturais.

Nesse sentido, a gestão é necessária para garantir o direito à aprendizagem, sobretudo no contexto de

desigualdade estrutural que vivemos no Brasil. Assim, o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem visa garantir que o(a)s gestore(a)s possam atuar fortemente focado(a)s e determinado(a)s para

democratizar o sistema de ensino e reduzir as desigualdades potenciais, e para isso é incontornável a tarefa de voltar a atenção da gestão para a aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes.

1.3.3 - PROCESSOS DE ROTINA DA GESTÃO NA ESCOLA

Para a gestão, os processos de rotina são fundamentais. Porém, para obter resultados de aprendizagem, todo(a)s devem estar a serviço da gestão pedagógica. Nesse ideal, o(a)s estudantes estão presentes,

motivado(a)s; todo(a)s ele(a)s aprendem, pensam e constroem expectativas positivas para seus próprios futuros; o(a)s professore(a)s realizam boas práticas de ensino e aprendizagem.

Figura 4 - Processos de rotina da gestão na escola



Além da gestão pedagógica, a figura 4 indica outros três importantes processos de rotina da gestão escolar: gestão de pessoas, físico-financeira e relacional.

Em uma escola que funciona bem, esses processos de rotina atuam em sinergia para a garantia da aprendi-

zagem de todo(a)s – a aprendizagem é foco e prioridade de todo(a)s o(a)s envolvido(a)s. Portanto, a escola precisa ter professore(a)s que não falem e que estejam bem preparado(a)s; deve contar com um espaço saudável, seguro e acolhedor, que mobilize e potencialize a

aprendizagem; precisa ter controle, eficácia e transparência no uso do dinheiro; deve ter relações pautadas pelos princípios democráticos e inclusivos, pela ética que sustenta a participação na vida pública e a preocupação consigo, com o(a) outro(a) e com o bem comum.

No entanto, tem se constatado que as escolas vêm tratando de forma indiscriminada os processos de rotina – os preocupantes dados sobre a educação brasileira expressos em avaliações e pesquisas nacionais e internacionais atestam a pertinência dessa constatação. A gestão escolar busca, por vezes erraticamente, fazer tudo ao mesmo tempo. Nessa lógica dominante de gestão escolar, o centro do processo é a escola – não é o(a) estudante e nem a aprendizagem. Em geral, o fazer é a referência, não o resultado.

Para que isso não aconteça, o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem contribui

para estabelecer a melhor forma de gerir as rotinas, para uma escola que funcione bem, tendo em vista criar as condições que concretizem e garantam a passagem entre o fazer e o realizar (gerar resultados), na qual o efetivo direito à aprendizagem seja o centro do processo.

Não há direito à aprendizagem em uma sociedade tão desigual como a brasileira se a gestão não se incumbir da democratização e do enfrentamento dos padrões de desigualdade. Portanto, a gestão não é subsidiária, um detalhe ou uma alegoria. A modificação da qualidade da gestão é uma das condições para a garantia desse direito.

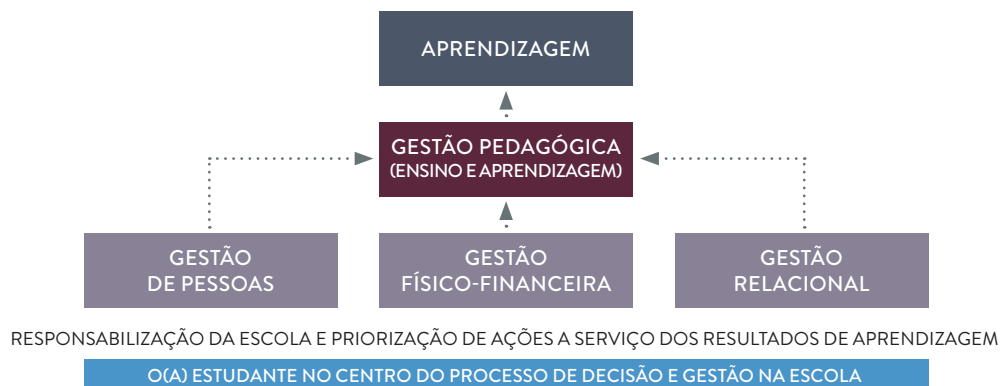
Cada um dos quatro processos – gestão pedagógica, de pessoas, físico-financeira e relacional – serão retomados e desenvolvidos quando abordado o trabalho da gestão na escola para resultados de aprendizagem na seção 2.2 deste documento.

1.3.4 - HIERARQUIA DE PROCESSOS E ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS

Em uma gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem, os processos que compõem a gestão nas escolas não são igualmente relevantes. De acordo com essa con-

cepção, todas as rotinas de gestão de pessoas, físico-financeira e relacional estão a serviço das rotinas pedagógicas, isto é, a serviço dos resultados de aprendizagem.

Figura 5 - Hierarquia de processos e orientação para resultados



O(A)s professore(a)s são o “coração” das rotinas pedagógicas, no entanto, sem o aporte qualificado do(a)s gestore(a)s escolares e coordenadore(a)s, certamente o(a)s educadore(a)s terão muitas dificul-

dades em atuar com qualidade. A gestão da escola, nesse sentido, tem de garantir espaços de formação continuada e a priorização incessante do processo educativo para resultados de aprendizagem.

A responsabilização da escola e a priorização das ações atendem a um compromisso profissional e ético que afirma: é preciso colocar a aprendizagem como meta principal de todas as rotinas escolares. Uma afirmação relativamente consensual, mas que só será efetiva quando o(a) estudante estiver no centro do processo de decisão e da gestão da escola. Isso implica fazer um importante deslocamento no trabalho da gestão: mover o foco da escola e colocá-lo no(a) estudante e deslocar o foco do fazer para o resultado.

Obviamente, há que se fazer bem as rotinas, mas todas elas, urgentemente, precisam estar orientadas para a garantia do direito fundamental à aprendizagem.

Tendo em vista essa concepção que coloca o(a) estudante no centro

dos processos de decisão e da gestão da escola, priorizar ações a serviço dos resultados de aprendizagem demanda estudo e apropriação de repertórios técnicos qualificados que possam sustentar e indicar os melhores caminhos ou métodos.

O método de gestão escolar para resultados de aprendizagem foi inspirado em um referencial consagrado de gerenciamento denominado ciclo *plan, do, check, act* (PDCA)⁷. O pressuposto fundamental é a integração e a simultaneidade dos processos e das ferramentas de gestão implementadas de forma sistemática: Planejamento; Execução do Plano de Ação; Monitoramento e Avaliação de Resultados; e Correção de rotas. Assim, são previstos contínuo controle e melhoria de processos.

Em termos gerais, com a implementação desse método, o desafio da gestão é produzir um bom diagnóstico, elaborar planejamento circunscrito à realidade local sustentado em dados e informações relevantes, agir conforme planos e metas, monitorar as ações e corrigir rotas.

O método considera um determinado intervalo de tempo, orientado e legitimado não apenas por avaliações externas de larga escala, mas por avaliações processuais e contínuas das rotinas pedagógicas realizadas por professore(a)s e estudantes no diálogo com o(a)s gestore(a)s escolares. Esse percurso, quando incorporado à rotina da escola, permite a reflexão-ação para a correção de rotas e superação das restrições e adversidades para alcançar melhores resultados de aprendizagem.

O que não cabe à gestão é temer ou esperar. Ao contrário, cabe a ela compreender e assumir uma gestão técnica e qualificada para garantir a aprendizagem. Uma gestão orientada para resultados não é um ato burocrático é um compromisso de transformação da realidade da escola.

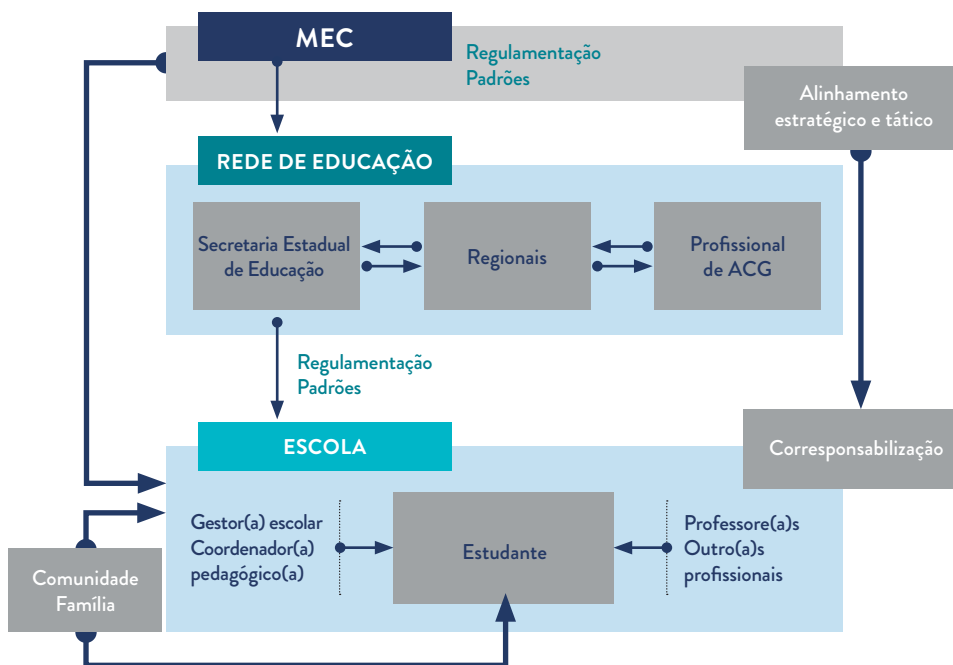
1.3.5 - ATORES DA EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Não se pode subestimar a complexidade de atores envolvidos em uma agenda de transformação da educação brasileira. Então qual a responsabilização dos atores da comunidade escolar e do sistema de ensino nesse modelo?

A base é a escola, e o centro é o(a) estudante, todavia existe uma rede de interações em distintas escalas – micro (escola), meso (redes de ensino) e macro (MEC) – que deve ser considerada.

⁷ Com base em tal referência, o Instituto Unibanco formulou uma metodologia específica para priorização e implementação de processos escolares, denominada Circuito de Gestão. Essa metodologia será pormenorizada no capítulo 3 deste documento.

Figura 6 - Atores da educação e a aprendizagem



A escola necessita de padrões para conseguir democratizar e inovar. Do macro para o micro, os padrões do sistema e os parâmetros de regulação são essenciais para democratizar o sistema de ensino, pois o desenvolvimento de padrões permite olhar com atenção para incidir sobre dispositivos reprodutores de desigualdade. Assim, uma agenda efetivamente transformadora, que não se contenta com a desigualdade educacional, precisa estar focada em melhorar os padrões. Sem isso, muito provavelmente o(a)s mais vulneráveis serão mais uma vez prejudicado(a)s.

Para garantir uma interação positiva e uma articulação eficiente entre todas essas instâncias, é necessário um alinhamento estratégico e tático capaz

de gerar e induzir a corresponsabilização de todos os atores, em todas as escalas, cada qual com seu distinto papel e com seu justo e correto peso.

Todas essas instâncias e atores integrados e alinhados trabalham nos diferentes níveis que configuram a gestão: estratégico, tático e operacional.

É no nível estratégico que todas as instâncias, inclusive as escolas, definem seus desafios ou mudanças no longo prazo. Quanto maior a integração entre elas, mais concretas são as chances de sucesso.

O nível tático faz a intermediação entre os níveis estratégico e operacional e prevê resultados no médio prazo. Nesse nível, os objetivos e metas levantados no nível estratégico começam a ser concretizados; nele todos os pro-

cessos e recursos serão mobilizados para que as mudanças aconteçam.

Já o nível operacional, de rotina, trata da implementação, no fazer cotidiano, das ações elaboradas no nível tático. No operacional, a execução das ações deve propiciar o alcance das metas estabelecidas no nível estratégico. Dessa forma, operam as ações cotidianas de natureza pedagógica e de gestão de pessoas, físico-financeira e relacional.

No modelo de Gestão para Resul-

tados, todas as instâncias do sistema de ensino estão empenhadas em garantir o direito de aprender do(a)s estudantes, em um processo de responsabilização, que necessita de uma gestão democrática, da participação das famílias e da sociedade em geral, da cooperação para o cumprimento da função social de educar e da transparência por parte do Estado no cumprimento de seus deveres quanto à garantia do direito à educação.

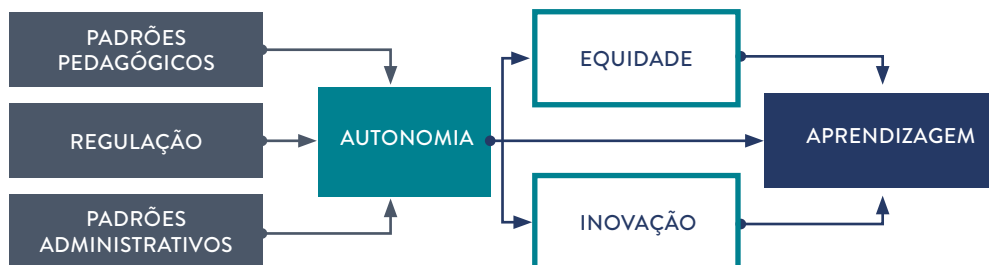
1.3.6 - EXERCÍCIO DA AUTONOMIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

Na concepção do modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, o exercício da autonomia é imprescindível para a qualidade da educação. No entanto, a autonomia que se preconiza como um ato de livre vontade no cotidiano da escola – por exemplo, o entendimento da sala de aula como domínio exclusivo do(a) professor(a) – não permite a plena garantia do direito à aprendizagem. Isso porque o fato de não se saber como está acontecendo o processo de aprendizagem dentro da sala de aula, em um contexto tão heterogêneo como o brasileiro, pode significar abandono por parte de todas as instâncias envolvidas no

sistema de ensino.

Abandono porque impõe de forma inconsequente a mesma carga de responsabilidade pela elevação dos patamares de qualidade para escolas que estão em pontos muito distintos em termos de vulnerabilidade, de acesso a recursos e de capital social e cultural. Dada a enorme heterogeneidade das escolas no Brasil, é necessário que existam sistemas regulatórios e padrões pedagógicos e administrativos, ou seja, diretrizes, parâmetros e ferramentas que facilitem e deem suporte ao cotidiano das escolas que exercem sua autonomia, considerando e contemplando as diferenças e desigualdades instaladas.

Figura 7 - Exercício da autonomia a serviço da aprendizagem



Desse ponto de vista, quanto mais se desenvolvem protocolos e padrões que são disseminados pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais, apropriados pelas escolas, maiores serão as chances do exercício da autonomia – que passa a operar em um campo reconhecido e amparado, e não no vazio.

É comum encontrar na área da pedagogia certa resistência ao estabelecimento de padrões. Supõe-se que a padronização concorreria para

constranger a liberdade de criação ou a inovação. No entanto, não é preciso ser um especialista para perceber que em um país tão desigual como o Brasil a inovação só existe em situações excêntricas, excepcionais. E escolas com ricas experiências de sucesso e de inovação, no entanto, ainda se configuram como exceções – decerto, a inovação não está democratizada no país porque o exercício da autonomia se dá sobre o vazio.

Autonomia exercida sem padrões não produz inovação e, na prática, aumenta a desigualdade. Padrões aumentam a possibilidade de inovação e ampliam a probabilidade de tratar desigualmente os desiguais e garantir a equidade – entre as escolas e dentro das próprias escolas. Esse processo virtuoso do exercício da autonomia está no cerne da garantia do direito à aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes.

1.3.7 - REQUISITOS PARA O MODELO FUNCIONAR

Para que o modelo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem possa funcionar conforme o que se almeja, é necessário investir no desenvolvimento de certas competências do(a)s profissionais da educação. Uma das bases desse conhecimento técnico sólido advém de formação inicial e permanente.

Nessa concepção de gestão, a formação permanente é um importante dispositivo para a melhoria contínua dos processos escolares e para a produção de soluções customizadas.

Em relação à formação inicial, é preciso observar que no Brasil há a necessidade de se repensar padrões de competências que são traduzidos nos currículos dessa fase da profissionalização do(a)s educadore(a)s. É preciso que se invista fortemente no desenvolvimento de capacidades e conhecimentos técnicos do campo da prática do ensino em estreita articulação com o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos específicos da gestão. Trabalhar esses saberes de forma eficiente e aderente à complexa realidade de desigualdades educacionais é um enorme desafio que os programas de formação inicial não podem negligenciar.

A motivação também é um requisito de uma gestão orientada para resultados de aprendizagem. Para atingir uma meta, por exemplo, o engajamento das lideranças, secretário(a)s, profissionais de ACG, gestor(a)s escolares e coordenador(a)s pedagógico(a)s é imprescindível. Aliás, estudar como os processos de liderança incidem nos espaços escolares e qual a melhor forma de utilizá-los para ampliar a motivação e os resultados de aprendizagem é uma tarefa da gestão.

Assim, como são múltiplos os interesses e aptidões das pessoas, as fontes de motivação também são inúmeras. Uma das estratégias para estimular as pessoas pode se configurar na definição de metas e incentivos. O uso desses dispositivos é um campo em debate e disputa. Alguns recorrem à banalização dessas possibilidades, compreendendo-as apenas como uma forma de punição. Outras perspectivas defendem que essa é uma má leitura do uso de metas e incentivos, que podem conformar práticas de valorização e fonte de motivação que reconfiguram o ambiente da escola em direção a um único foco – garantir o direito à aprendizagem.

2

O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

A seguir serão discutidos repertórios e retomados alguns conteúdos já apresentados neste documento, como, por exemplo, aqueles que abordam os processos de rotina da gestão na escola. O objetivo deste capítulo é promover reflexões, ainda que de forma panorâmica, a respeito das exigências do trabalho do(a) gestor(a) na escola para a implementação de uma gestão escolar voltada para resultados de aprendizagem.

2.1 — ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO(A)S GESTOR(E)S

Construir processos internos na escola que criem condições para uma gestão com foco em resultados de aprendizagem e pautada por uma atuação democrática requer do(a) gestor(a) um forte comprometimento e o exercício de diversas atribuições, que incluem:

- A garantia de organização e funcionamento da escola;
- O cumprimento das diretrizes educacionais definidas pela legislação vigente;
- Mobilização e reflexão permanentes com o grupo sobre os resultados educacionais almejados e como chegar a eles;

- A promoção de condições para o direito de aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes;
 - A integração de diversas ações na tarefa educativa;
 - O engajamento e a interação dos atores da comunidade escolar em um trabalho coletivo corresponsável.
- Como podemos perceber, o(a) gestor(a) escolar tem, sob sua responsabilidade, uma gama de atribuições bastante complexa. Por isso, é preciso que ele(a) exerça sua liderança ao mobilizar o grupo para as ações que precisam ser executadas, sabendo delegar tarefas e promover a corresponsabili-

zação. Também deve ser garantida a disseminação das informações para que toda a comunidade escolar esteja alinhada com os resultados de aprendizagem buscados e o andamento do que está sendo feito nesse sentido.

Para que todas essas atribuições sejam bem realizadas, é importante que o(a) gestor(a) invista no aprimoramento de suas competências, aperfeiçoando-se continuamente como líder, de modo a refletir no trabalho que será feito na busca dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes. A importância do desenvolvimento de competências está em garantir o comprometimento com a transformação da realidade social da escola e para assegurar a qualidade do processo de gestão.

Não temos aqui a intenção de realizar um aprofundamento conceitual e metodológico que seria necessário para uma reflexão alargada sobre o tema das competências. Basta, por ora, produzir algumas aproximações possí-

veis. Vamos dar relevo a alguns aspectos atitudinais e técnicos implicados nas competências para se realizar uma Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, em uma abordagem tangencial, mas não menos relevante para o trabalho do(a)s gestor(a)s.

Alguns deles podem ser destacados:

- Aspectos atitudinais
 - Ter consciência sobre o contexto da escola e seu potencial como agente transformador;
 - Despertar a motivação para o agir;
 - Ser inclusivo(a) e protagonista.
- Aspectos técnicos
 - Gestão estratégica;
 - Gestão de processos.

Ter consciência sobre o contexto da escola e seu potencial como agente transformador é um aspecto atitudinal necessário para um primeiro momento analítico, que encaminha as tomadas de decisão. Algumas posturas

a serem assumidas pelo(a) gestor(a) escolar caracterizam esse aspecto da gestão orientada para resultados:

- Ter consciência de que sua ação interfere na escola: é importante reconhecer que os resultados podem ser melhorados de acordo com as ações planejadas e executadas na escola. Isso significa ter consciência de que é possível realizar melhorias a partir de ações (por exemplo, perceber que o aprendizado do(a)s estudantes pode ser impactado pelo que está sendo feito) e estar consciente das possibilidades de alcance das ações.
- Estar atento ao potencial de cada instrumento do projeto: há instrumentos com diferentes potenciais de melhorar os resultados almejados, e conhecê-los bem é fundamental para uma definição estratégica.
- Consolidar a importância do estabelecimento de uma linha de ação: é preciso agregar ao esforço consciente de interferir na realidade da escola o que chamamos de *volição*, que é constituída por intenção, direcionamento e objetivo. Ou seja, a intenção é acompanhada de um direcionamento para os resultados (os objetivos) que se deseja alcançar, concretizando a linha de ação do que vai ser feito.
- Reconhecer dificuldades e persistir: deve-se desenvolver a disposição

para buscar o resultado, superando as dificuldades, assumindo postura incansável diante dos desafios e perseguindo a inovação e o aprimoramento constantes.

Dessa maneira, ter consciência sobre o contexto da escola e seu potencial como agente transformador nela diz respeito à apropriação da ideia de que a ação interfere na escola, de que os instrumentos de ação têm potenciais diferentes, de que há a necessidade de estabelecer uma linha de ação e de que é preciso reconhecer e enfrentar as dificuldades.

Outro aspecto refere-se à **motivação para o agir**. Isso porque a ausência de motivação é acompanhada da falta de responsabilização, interferindo nos resultados de aprendizagem visados. O(A) gestor(a) tem de saber motivar para a ação, voltando-se especialmente para a equipe, mas também para a comunidade escolar de um modo geral. Essa é uma importante atribuição e responsabilidade que pode envolver quatro tipos de motivações: agir por satisfação, agir por uma causa, agir por reconhecimento e agir por incentivos⁸.

Os tipos de motivação podem coexistir ou não: cada ator pode ser movido por uma ou mais delas, cada uma assumindo diferentes pesos de acordo com o perfil de cada sujeito. Para melhorar o funcionamento da escola, o mais importante é reconhe-

⁸ Os aspectos da motivação contam com uma longa tradição de discussões, constituída por estudos em torno do princípio de autodeterminação, no campo da psicologia. Para aprofundar, ver: DECI & RYAN, 2002 e DECI & RYAN, 1985.

cer e valorizar os diferentes perfis de pessoas e conseguir manter a motivação para o agir, combinando suas distintas formas.

É importante evidenciar que agir por satisfação é uma motivação que diz respeito ao fazer simplesmente pelo prazer do resultado, ou seja, ela é intrínseca, mas não é usual. A grande vantagem desse tipo de motivação é não precisar de incentivos. Por outro lado, agir por uma causa, agir por reconhecimento e agir por incentivos são motivações que necessitam de estímulo externo, e são chamadas de extrínsecas. Elas são necessárias para suprir a falta de motivação intrínseca e, ao mesmo tempo, são um meio de promovê-la: por exemplo, um(a) professor(a) que recebeu reconhecimento por seu trabalho pode começar a sentir satisfação para realizá-lo.

A importância do aspecto motivacional está na continuidade do agir, apesar das dificuldades que possam ser encontradas durante o percurso, e no prazer por realizar o trabalho e por participar do grupo. Assim, as motivações estão relacionadas com a promoção de um ambiente comprometido com os resultados almejados.

O terceiro aspecto atitudinal trata diretamente do trabalho em equipe: **ser inclusivo(a) e protagonista.** Destacam-se aí a construção do pertencimento e a liderança democrática, que garantem as condições necessárias ao desenvolvimento da equipe e, ao mesmo tempo, o com-

partilhamento de responsabilidades.

- Construir o pertencimento: o(a) gestor(a) precisa fazer parte e se sentir parte do grupo que realiza o trabalho coletivo na escola, além de elaborar as condições para que todos os membros desse grupo sintam o mesmo e também façam parte efetivamente do trabalho. Pertencimento significa não estar sozinho. Sentir-se fazendo parte das ações e pertencer ao grupo potencializam a corresponsabilização por aquilo que tem de ser feito e o encaminhamento para o alcance dos melhores resultados. Se o(a) gestor(a), como líder, pertence ao grupo da mesma forma que os demais, serve de exemplo para o engajamento de todo(a)s no trabalho coletivo.
- Liderar democraticamente: é essencial estar comprometido com o exercício de uma liderança que articula, incentiva e mobiliza, de forma democrática, a comunidade implicada. Todos os atores precisam ser envolvidos nas ações para melhorar os resultados de aprendizagem, e uma figura de liderança pode ser peça-chave na garantia dessa participação.

Os aspectos atitudinais destacados – ter consciência sobre o contexto da escola e seu potencial como agente transformador, despertar motivação para o agir e ser inclusivo(a) e protagonista – são considerados importantes para fortalecer as competências que o(a) gestor(a) já tem, pela sua própria experiência, e porque faci-

litam um melhor gerenciamento da escola ao colocá-lo(a) como o agente transformador capaz de provocar mudanças significativas que olhem para a aprendizagem do(a)s estudantes.

Já os aspectos técnicos, como dissemos, garantem a qualidade da gestão. Entre eles, destacam-se a gestão estratégica e a gestão de processos. A primeira – gestão estratégica – reúne alguns elementos básicos para a construção de uma estratégia de planejamento, e dessa forma o(a) gestor(a) consegue priorizar ações, direcionado(a) pelo compromisso de melhorar a aprendizagem.

- **Definir a estratégia:** significa ter uma definição clara de quais são os objetivos da aprendizagem a ser alcançada, respeitando as regulamentações federais e locais e a participação da comunidade. Portanto, é importante a elaboração de metas e de resultados esperados para saber com clareza onde se pretende chegar e em quanto tempo.
- **Utilizar um método de gestão:** é fundamental saber priorizar ações de acordo com objetivos escolhidos e compromissos assumidos. Envolve conhecimento aprofundado e atitude reflexiva sobre o método adotado.
- **Mobilizar conhecimento sobre**

ações elencando as possibilidades do que pode ser feito:

envolve a capacidade de acionar conhecimentos acumulados pela recorrência da aplicação de um método de gestão e pela experiência de vida em geral e a percepção de déficits de formação e a construção de estratégias para aprendizados que tragam inovação ao trabalho. Isso inclui o registro e a sistematização dos processos e ações, de modo a produzir a autonomia necessária para a realização do trabalho coletivo, abrindo espaço e liberando tempo para a criação de estratégias inovadoras.

O segundo aspecto técnico mencionado – gestão de processos – é constituído pelos processos de rotina da gestão na escola: gestão pedagógica (ensino e aprendizagem), gestão de pessoas, gestão físico-financeira e gestão relacional. Eles fazem parte do trabalho do dia a dia do(a) gestor(a). Assim, enquanto a gestão estratégica diz respeito à capacidade do(a) gestor(a) para saber fazer escolhas para priorizar ações, já que o planejamento e, especificamente, a meta direcionam o seu trabalho, a gestão de processos tem a ver com saber fazer o que deve ser feito e fazê-lo bem.

2.2 — GESTÃO DE PROCESSOS DE ROTINA

Conforme visto, na perspectiva de uma Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, a gestão pedagógica ocupa lugar de centralidade no trabalho do(a) gestor(a). E, além da atenção especial a esse aspecto, existem outros processos importantes da rotina da gestão escolar que criam as condições necessárias para os resultados na aprendizagem do(a)s estudantes: a gestão de pessoas, a gestão físico-financeira e a gestão relacional. A primeira contempla o trabalho com o quadro de funcionário(a)s e demais elementos da rotina e a formação desse(a)s profissionais. A físico-financeira, por sua vez, abrange tanto os recursos materiais e de infraestrutura, como a prestação de contas e as decisões sobre

o investimento dos recursos financeiros. Por fim, a gestão relacional envolve as relações da gestão da escola com as instâncias do sistema de ensino, a comunidade e dentro da própria instituição.

O trabalho do(a) gestor(a) em cada um desses processos deve ser guiado pela eficiência, eficácia e efetividade, que devem ser mantidas em mente como uma constante avaliação do que tem sido feito na escola. Um bom caminho para se certificar da qualidade das ações realizadas, também no que se refere aos processos de rotina da gestão, é analisar em que medida elas estão se mostrando eficientes, eficazes e efetivas, de acordo com as seguintes definições:

EFICIÊNCIA

– Otimização no uso dos recursos financeiros e materiais em relação aos resultados alcançados; relação entre custo e benefício. Em outras palavras, trata-se de fazer mais utilizando menos.

EFICÁCIA

– Capacidade demonstrada pelas ações/atividades para atingir os objetivos e metas estabelecidos; relação entre alcance de metas e tempo de execução.

EFETIVIDADE

– Capacidade de os resultados produzirem mudanças significativas e duradouras para o(a)s beneficiário(a)s, atendendo suas expectativas; relação entre os resultados e o objetivo proposto.

Vale assinalar que todas as rotinas de gestão de pessoas, físico-financeira e relacional são interdependentes e influenciam na gestão de ensino e aprendizagem. Sobre essa relação de interdependência, podemos considerar o que nos ensina a educadora Heloísa Lück sobre a transição, no trabalho das lideranças educativas, de um enfoque administrativo para um enfoque na gestão. Para a autora, essa mudança permite compreender que os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, em particular, são organismos vivos e dinâmicos. Dessa forma, é

possível considerar que “o talento e a energia humanos associados são os melhores e mais poderosos recursos para mover uma organização e transformá-la” (LÜCK, 2000, p. 15).

É de se esperar que esses processos sejam complexos, no sentido de exigir aplicação em vários aspectos atitudinais e técnicos que se transformam em ações lideradas pelo(a) gestor(a) escolar. Para isso, ele(a) deve pôr em exercício as competências que vem desenvolvendo ao longo de sua carreira. A seguir, veremos detalhes de cada um desses processos de rotina da gestão.

2.2.1 - GESTÃO PEDAGÓGICA (ENSINO E APRENDIZAGEM)

A gestão pedagógica é a dimensão mais importante da gestão escolar e é subsidiada por todas as demais. Envolve todos os processos e ações diretamente voltados para os objetivos de promoção da aprendizagem e de formação do(a)s estudantes.

Nesse sentido, um dos desafios colocados à gestão é fazer cumprir o compromisso de eliminar o descrédito social vinculado à escola pública devido aos baixos índices de proficiência e à evasão escolar, entre tantos outros problemas da escola. Precisa, então, avançar no uso pedagógico de dados quantitativos e qualitativos que indicam a situação da aprendizagem do(a)s estudantes. Isso requer uma leitura extensa e

aprimorada dessas informações, visando a qualificação dos processos que geram esses resultados.

Assim, será preciso engendrar mudanças nas práticas educacionais e nos currículos escolares, orientando-as sempre para a aprendizagem, para a valorização do(a) jovem e para a promoção da equidade. Será preciso, ainda, investir com determinação na formação continuada do(a)s educadore(a)s, na escuta atenta do(a)s jovens e na garantia de espaços de diálogo e participação. Nesses espaços, professore(a)s e estudantes podem apresentar sua avaliação sobre o funcionamento da escola para produzir soluções criativas a serviço da aprendizagem de todo(a)s.

A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROTAGONISMO JUVENIL

Uma gestão pedagógica comprometida com a participação investe no envolvimento do(a)s estudantes nos processos de decisão e na implementação das rotinas escolares. Esse investimento no protagonismo do(a)s estudantes significa criar mecanismos para que ele(a)s se corresponsa-

bilizem pelos rumos da escola e pela melhoria dos resultados de aprendizagem – próprios e de seus pares. Dar protagonismo ao(à)s jovens exige a construção de espaços para a sua ação consciente e engajada, que dê condições para atuar em nome de objetivos compartilhados.

De acordo com Costa,
“protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária: igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sociocomunitário.” (1996, p. 90)

Em uma sociedade marcada pela desigualdade, como é a brasileira, a transição para a vida adulta aponta para uma inserção adequada na vida produtiva (ou seja, a conquista de um trabalho, entendido como atividade remunerada) e pela conclusão de um determinado percurso escolar. Segundo Henriques, *“a naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra, no seio da sociedade brasileira, resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas”* (2002, p. 14).

O que a pesquisa de Henriques nos leva a pensar é que, para o(a)s jovens de segmentos sociais mais vulneráveis, o ingresso no mercado de trabalho nem sempre pode esperar o tempo necessário para a conclusão de uma escolarização regular ou profissional. Muitas vezes, a conclusão da escolaridade é feita já de maneira concomitante ao trabalho remunerado. Inclusive, dependendo de como essas duas demandas se apresentam, o(a)s jovens precisam optar por uma delas e correm o risco de abandonar os estudos.

Essa juventude acaba por se distanciar de uma escola que não dialoga

com a realidade em que vive, que não reconhece sua identidade e que não ouve suas expectativas e interesses. Além disso, existe uma multiplicidade de modos de ser jovem na contemporaneidade, o que impossibilita traçar um perfil único do(a) jovem brasileiro(a). São muitas as “juventudes” ou “culturas juvenis” presentes no cotidiano escolar: jovens da zona rural, moradore(a)s das periferias das grandes cidades, pertencentes a diferentes segmentos religiosos, de orientações sexuais diversas e assim por diante. Quando essa diversidade não é reconhecida, também não há diálogo com a escola.

Contudo, de acordo com o educador espanhol Fernando Hernández, a tarefa da escola é:

ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo do nosso (o dos adultos e das crianças e adolescentes). (HERNÁNDEZ, 2000, p.31-31)

A participação e o protagonismo juvenis são imprescindíveis para construir tais “visões” e “versões” alternativas e questionadoras. Para que isso aconteça, a gestão escolar deve se questionar, por exemplo, se conhece quem são o(a)s jovens que frequentam a escola pública e quais os aspectos das diferentes culturas juvenis trazidas por ele(a)s. De que maneira a gestão

tem lidado com as juventudes na escola e como tem reconhecido o(a)s jovens como sujeitos das aprendizagens? Sua atuação como protagonista está se concretizando?

A busca incessante em produzir respostas a essas complexas questões é tarefa de extrema relevância para uma gestão empenhada em garantir a aprendizagem de todo(a)s. Conforme aponta Hernández, é necessário *pensar sobre a aprendizagem em termos de relação entre a construção da subjetividade individual e a construção social da compreensão.*

E que os estudantes são o resultado de contextos socioculturais concretos e de épocas históricas que representam um determinado tipo de valores. Nesse sentido, a escola que pensamos é um local para que o estudante possa reconstruir sua própria identidade em relação a diferentes construções da realidade que lhe cercam e que necessita aprender e interpretar. (2000, p. 141)

Portanto, *“uma escola que tenha presente essa perspectiva sobre a compreensão concebe o conhecimento como produzido culturalmente e reconhece a necessidade de construir critérios com os estudantes para avaliar a qualidade desse conhecimento” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 32).*

Considerar a participação e o protagonismo juvenis como diretrizes de uma gestão qualificada permite aproximar os objetivos da escola aos objetivos do(a)s jovens e torná-lo(a)s corresponsáveis pelas decisões, prioridades e ações que serão desen-

volvidas. Na direção da participação e do protagonismo, cabe à gestão mobilizar e garantir espaços para que o(a)s jovens possam refletir e discutir seus projetos de vida e sobre o lugar específico que a escolarização e o trabalho ocupam em suas vidas.

Um primeiro passo para ultrapassar um possível distanciamento entre escolas e juventudes requer uma escuta mais aguçada por parte da escola em relação às demandas de seu(sua)s estudantes. Para adquirir sentido para esse(a)s jovens, a escola precisa se repensar, reinventar práticas, reformular currículos e modos de ensinar e envolvê-lo(a)s no projeto escolar.

Diante desse contexto, é preciso que o(a)s profissionais da educação se esforcem no sentido de superar as visões estigmatizadas, os estereótipos e as imagens negativas que estão associados às culturas juvenis. Entre outros aspectos, isso significa afirmar que o(a) jovem já é hoje, e não será apenas amanhã, uma potência de transformação da sociedade e do país onde vivemos.

Por essas razões, a problematização sobre juventude e escola abre caminho para a mudança de práticas educacionais, promovendo a superação da concepção arcaica do(a) jovem como sujeito passivo no seu processo educativo para a de autor de sua trajetória educacional, com foco nas individualidades, diversidades, culturas juvenis, cotidiano escolar e nas relações nele estabelecidas.

Um dos caminhos para enfrentar as

desigualdades educacionais e tornar a escola cada vez mais democrática – onde a diversidade seja celebrada como potência e riqueza humanas – envolve necessariamente a participação do(a)s jovens também na gestão da escola. Dar voz ativa a ele(a)s e reconhecê-lo(a)s como sujeitos transformadores da realidade escolar é possibilitar que participem efetivamente da sociedade em que estão inserido(a)s. Possivelmente, esse espaço de atuação promovido pela escola será uma de suas primeiras formas de participação democrática.

Uma escola democrática é uma escola que facilita a participação dos jovens sem negar, contudo, o papel e a responsabilidade dos educadores. Além disso, uma escola democrática é, sobretudo, uma instituição que facilita em níveis acessíveis a participação do estudante, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitem incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade. (PUIG, 2000, pp. 27-28)

A participação do(a)s jovens estaria na base da construção de valores essenciais ao fortalecimento do ideário democrático. No âmbito da escola, em conjunto com o grupo gestor, o(a) jovem pode atuar nos diferentes tipos de resolução de problemas do seu cotidiano, contribuindo para a melhoria do espaço escolar e para a construção de relações democráticas de participação.

Em uma gestão orientada para

resultados de aprendizagem, em que todos os processos de gestão da rotina atuam em função dos processos pedagógicos, as estratégias educacionais são pensadas a partir das necessidades do cotidiano escolar para estimular o protagonismo do(a)s estudantes e garantir-lhes um espaço institucional de ação. Uma gestão nesses moldes institui condições para que todos os atores da escola possam estar atentos e sintonizados com as necessidades, expectativas e possibilidades objetivas do(a)s jovens que atende. É importante garantir ao(a)s jovens acolhimento, auxílio e

condições efetivas e afetivas para que possam ampliar e ressignificar seus projetos de vida, contando com as ferramentas e caminhos que a escolarização pode lhes subsidiar.

Assim, o modelo de gestão escolar para resultados pretende que a escola seja um espaço onde o(a)s jovens sejam reconhecido(a)s e valorizado(a)s em suas múltiplas identidades, interesses e necessidades e, dessa forma, tenham maiores chances de aprender. A aprendizagem, portanto, deve ser contextualizada, relevante e potente para transformar as vidas do(a)s jovens.

2.2.2 - GESTÃO DE PESSOAS

Especificamente no campo da gestão de pessoas, o(a) gestor(a) escolar exerce liderança ao mover práticas capazes de estimular, provocar, motivar, unir, vincular, mobilizar, coordenar e organizar os diferentes sujeitos em torno de um determinado propósito. Sendo o trabalho educativo um tipo específico de ofício no qual não se produzem “coisas”, mas, sim, “processos subjetivos” (a aprendizagem, a autonomia do(a)s estudantes), é ainda mais importante que o(a)s gestore(a)s compreendam seu lugar de liderança no campo interpessoal. Dependendo de suas decisões, de como escolhe se relacionar com a equipe, de quais caminhos elege para mediar conflitos e para vincular

as pessoas, haverá maior ou menor chance de alcançar os resultados esperados no trabalho.

Essa postura relacionada à dimensão interpessoal das relações de liderança tem sido marcada nas escolas brasileiras, por um lado, por uma tradição de modelos de gestão com caráter legalista, impessoal e que recusa qualquer tipo de reconhecimento do papel central da afetividade nas práticas educativas. E, por outro lado, por uma tradição de modelos de gestão marcada pelo caráter paternalista, clientelista e fortemente ancorado nas questões emocionais e ocultação de conflitos (PARENTE E LÜCK, 1999; SANTOS, 2014).

Ambas as posturas são ingênuas ao

ignorarem o caráter dinâmico, contraditório e essencialmente conflituoso das relações de troca inerentes a qualquer agrupamento. E, nas duas, o que se evidencia é um afastamento do(a)s gestore(a)s escolares de seu dever de atuar na mediação adequada, justa, empática e equilibrada das comunidades educativas, sob sua responsabilidade.

Afastar-se desses dois extremos é um caminho poderoso para realizar um bom trabalho de gestão de pessoas. Nessa direção, o(a)s gestore(a)s podem ser reconhecido(a)s, por suas comunidades escolares, como detentore(a)s de uma postura incentivadora e apoiadora da equipe, como mediadore(a)s eficazes dos conflitos emergentes no grupo e dotado(a)s de uma postura justa, igualitária e equilibrada no que diz respeito à distribuição dos deveres e das tarefas. Isso acontece quando o(a)s

gestore(a)s se revelam portadore(a)s de um alto grau de empatia, ou seja, uma capacidade aprofundada de se colocar no lugar do(a) outro(a) e de atuar com alteridade.

Enfim, o investimento nos aspectos socioafetivos da equipe está ancorado na compreensão de que os grupos são formados por pessoas e, assim, as relações intersubjetivas são ingrediente incontornável do compromisso em atingir os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Uma reflexão mais aprofundada sobre gestão de pessoas pode ser feita a partir da perspectiva do clima e da cultura organizacionais e da mobilização de pessoas, pois possibilita a visão das relações interpessoais em uma instituição de forma ampla, no primeiro sentido, e mais individualizada, no outro. Vamos trazer esse raciocínio para o contexto escolar.

CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAIS

Na escola, o clima e a cultura organizacionais condicionam, em grande parte, os comportamentos, as atitudes, os padrões de interação e de relação interpessoal do(a)s educadore(a)s, estudantes e demais sujeitos, as expectativas que se tem em relação à aprendizagem do(a)s estudantes e os movimentos de acolhimento ou

rejeição à comunidade escolar mais ampla, entre outros fatores. Assim, é imprescindível que o exercício da liderança educativa esteja comprometido com a adequada gestão do clima e da cultura organizacionais, contribuindo para a elevação dos padrões de desempenho e de eficiência da escola.

Segundo José Calixto de Souza Pires e Kátia Barbosa Macêdo (2006), *a cultura de uma organização será um conjunto de características que a diferencia em relação a qualquer outra. A cultura assume o papel de legitimadora do sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma organização, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceitas por todo(a)s.*

Os processos de formação e reformulação da cultura organizacional estão fortemente relacionados a práticas de integração (ou de desagregação), de celebração (ou de preocupação), de união (ou de desunião), de consenso (ou de conflito) que o grupo de atores vivencia na escola. Isto é, o clima institucional, vivido cotidianamente e exemplificado por práticas como as mencionadas, tem um papel definidor dos processos de mudança (ou de conservação) da cultura organizacional da escola.

De maneira mais abrangente e detalhada,⁹ o clima organizacional na escola é entendido como um conjunto de percepções do(a)s integrantes da comunidade escolar em relação à instituição de ensino. As dimensões inter-relacionadas constituintes do clima escolar são: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola;

as regras, as sanções e a segurança na escola; as possíveis situações de intimidação entre estudantes; o envolvimento entre família, escola e comunidade; a infraestrutura e rede física da escola; as relações com o trabalho; a gestão e a participação. São fatores implicados no espaço escolar e estão relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa e às relações humanas.

Um clima escolar positivo revela bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, senso de justiça na aplicação das sanções, espaços de participação e sentimento de segurança e pertencimento. Por exemplo, é recomendável que a elaboração das regras seja partilhada com todo(a)s o(a)s envolvido(a)s no ambiente escolar, de modo que ele(a)s se sintam acolhido(a)s por aquele ambiente e comprometido(a)s com seu trabalho.

⁹ Essa concepção de clima escolar foi baseada em pesquisas em desenvolvimento cedidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem – Unicamp/Unesp), coordenado pela prof.^a dra. Telma Pileggi Vinha.

É necessário que o(a) gestor(a) escolar, assumindo a figura de líder, ajude os atores a compreenderem, elaborarem e fazerem escolhas a partir das vivências compartilhadas, para que seja construído coletivamente aquilo que caracteriza o clima da escola e que se assenta no que identifica a instituição, sua cultura organizacional. Caso contrário, esses processos de mudança ou conservação serão vividos de maneira pouco produtiva e pouco potente, impedindo que a cultura organizacional evolua e que se promovam melhores e mais bem ajustadas formas de ser e de fazer na instituição escolar. Como nos lembra Heloísa Lück sobre aprendizagens cotidianas referentes aos processos de trabalho e às relações interpessoais na escola:

“a cultura é resultado de aprendizagem a partir da experiência coletiva de um grupo, em vista do que pode ser continuamente modificada por novas aprendizagens. Quanto mais fortes e intensas forem as aprendizagens nesse contexto, mais fortes e intensas serão as mudanças culturais. Caso os grupos sejam deixados a si mesmos, as aprendizagens serão mais espontâneas, aleatórias e desorganizadas. Caso se adote um plano ou sistemática de aprendizagem, uma orientação específica e ação intencional ordenada, essa mudança será organizada e orientada para uma determinada direção, de modo a prover a construção da identidade que se deseja dar à insti-

tuição educacional e que corresponde a ela assumir”. (2011, p. 95-96)

O(A) gestor(a), portanto, pode cuidar dessa orientação específica e agregar intencionalidade à ação ordenada. Realizará, assim, o gerenciamento do clima e da cultura organizacionais da escola, favorecendo a melhoria do trabalho educativo sob sua responsabilidade. Para tudo isso, precisa acionar estratégias, a fim de garantir um investimento constante e sistemático na construção de um clima institucional e de uma cultura organizacional adequados à garantia plena do direito à aprendizagem para todo(a)s o(a)s estudantes. Como isso pode ser feito?

Por um lado, é importante que se tenha clareza de que, sendo a escola uma organização viva e dinâmica, as ações de gestão do clima e da cultura organizacionais precisam ser contextualizadas em cada unidade a partir de sua história e de suas características singulares. Assim, não há uma receita única para a melhoria do clima institucional e da cultura organizacional da escola. Cada uma demandará a análise atenta de quais são os elementos e as características que compõem sua cultura organizacional e que estão determinando, em cada momento, as condições específicas do clima institucional, a fim de ajustar intervenções específicas e singulares na dinâmica ali encontrada.

Por outro lado, há um conjunto de estratégias de gestão que, em diferentes estudos e pesquisas realizados sobre

cultura organizacional, está frequentemente presente em escolas com um clima institucional equilibrado e uma cultura organizacional comprometida

com a aprendizagem do(a)s estudantes (LÜCK, 2011; BUSH; 2007; CREMERS e REEZIGT,1999). Algumas dessas estratégias estão sugeridas a seguir:

ESTRATÉGIAS DE GESTÃO PARA MELHORIA DO CLIMA E CULTURA ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

1 - Estabelecimento de momentos coletivos de diagnóstico sobre o clima e a cultura organizacionais da escola

Os atores necessitam de espaços e situações cuidadosamente planejados para que possam, de maneira coletiva, analisar e compreender como anda o clima da escola e quais são seus aspectos latentes, implícitos.

Essas situações não podem se configurar como momentos de acusação ou de inquirição punitiva. Cabe ao(a) gestor(a) selecionar momentos compartilhados por todo(a)s para propor a reflexão a respeito de como aquelas vivências representam e expressam traços da cultura e do clima da escola.

2 - Cocriação, junto à equipe, de um conjunto de valores e práticas desejáveis, ou seja, uma identidade institucional que todo(a)s desejam que a escola assuma

É preciso estabelecer um “ponto de chegada”, um “horizonte de expectativas” para a instituição, de modo a permitir que todos os atores compartilhem um mesmo ideal de escola e que trabalharão para alcançar.

Ao realizar esse processo de construção da visão de futuro da escola, serão vislumbrados os aspectos definidores de uma cultura organizacional de excelência, comprometida com a aprendizagem de todo(a)s.

3 - Retomada sistemática do horizonte de expectativas, isto é, a visão de futuro que a instituição desenhou para si

O horizonte de expectativas definido para a instituição precisa estar, a todo tempo, na perspectiva dos atores que ali convivem. A cada momento, é importante reapresentar ao grupo o pacto de identidade e de cultura organizacional que foi celebrado e que deve ser buscado por todo(a)s.

Nas situações adversas, esse horizonte de expectativas ajuda a manter o foco e a fortalecer o grupo para enfrentar um momento difícil ou um clima institucional negativo. Nas situações positivas, esse horizonte de expectativas permite que os sujeitos valorizem suas construções cotidianas rumo à visão de futuro que a instituição escolar desenhou para si mesma.

4 - Exercício de práticas democráticas e abertas de liderança

O grupo reconhece uma liderança efetivamente comprometida com a melhoria da cultura e do clima organizacionais quando suas práticas de liderança permitem um alto grau de abertura e de diálogo e quando elas estão alinhadas com a ética da inclusão e da solidariedade. Assim, é imprescindível manter canais democráticos e abertos de interação com o grupo e que o(a) gestor(a) atue como um educador(a) das relações institucionais na escola.

5 - Encaminhamento de iniciativas específicas lideradas pelo(a) gestor(a) para ajudar o grupo a lidar com as situações de desajuste do clima organizacional que ocorrem na escola

Não há como ignorar situações que desajustam o clima organizacional se o que se quer é garantir um processo efetivamente eficaz de gestão da cultura organizacional. É preciso que o(a) gestor(a) amplie sua escuta e sua sensibilidade para com as situações-limite nas quais os atores são colocados em condição de preocupação, de conflito ou de fracasso, para que possa ajudá-los (e, por conseguinte, a instituição) a superar aquele momento singular. Em muitas escolas, a falta desse olhar atento impede o grupo de superar um clima conflituoso ou desagradável, e essa situação, que seria temporária, termina por se configurar como um traço permanente da cultura organizacional.

6 - Implementação de práticas de comunicação abertas e inclusivas, evitando e combatendo o surgimento de rotas paralelas de informação

Quanto maior for a abertura e a transparência nos processos de comunicação, mais facilmente a cultura e o clima organizacionais poderão ser compreendidos e modificados pelo grupo de atores da comunidade educativa. Cabe ao gestor garantir o estabelecimento de práticas e processos de comunicação assertivos, inclusivos e transparentes.

7 - Criação de momentos e situações de contato com outras escolas e com a cultura educacional mais ampla

A cultura organizacional tende a se fechar em si mesma e permanecer quando não pode dialogar com outras referências e outras práticas de cultura organizacional. É recomendável investir no diálogo e no compartilhamento de experiências com outras instituições escolares e não escolares que possam oxigenar e trazer novos ingredientes à cultura organizacional da escola. Também é interessante que se esteja atento(a) aos traços de mudanças propostos na cultura educacional mais ampla (estudos e pesquisas na área de educação, referências da legislação e de programas governamentais vigentes, materiais didáticos inovadores, tecnologias que possam trazer modificações nas práticas cotidianas da escola etc.). O(A)s educadore(a)s podem conhecer e se apropriar desses elementos, trazendo-os para o cotidiano da escola e promovendo mudanças em aspectos da cultura organizacional ali compartilhada.

8 - Monitoramento constante do clima institucional e compartilhamento com o grupo de momentos de avaliação dos processos de mudança da cultura organizacional da escola

É preciso manter o grupo atualizado quanto ao clima e à cultura organizacionais compartilhados na escola. Para isso, é imprescindível que haja momentos regulares de avaliação do percurso e da história da própria cultura organizacional. Esses momentos de avaliação e monitoramento devem ser construídos, inclusive, com a memória do próprio grupo, propondo uma reflexão sobre “como fazíamos” e “como fazemos” determinadas práticas na escola. Também deve haver espaço para análise das respostas e dos encaminhamentos que o grupo assumiu para lidar com situações desafiadoras nos momentos em que o clima institucional tornou-se difícil.

MOBILIZAÇÃO DE PESSOAS

É sempre importante ressaltar que o trabalho escolar deve ser vivenciado de forma coletiva. Isso significa que sua concretização, sua qualidade e os impactos (positivos ou negativos) que ele pode gerar são resultantes dos compromissos, esforços e atitudes de todos os sujeitos envolvidos cotidianamente em sua realização. Uma das tarefas mais importantes do(a) gestor(a) escolar é construir e manter as condições para

um trabalho coletivo eficaz, e uma das maneiras para garanti-lo é cuidar da mobilização das pessoas.

Mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados (TORO A.; WERNECK, 1996). Dessa forma, é necessário reconhecer que, para alcançar resultados de aprendizagem, é preciso mobilizar toda a comunidade escolar em torno de

ideais que o(a)s participantes identifiquem como próprios. Ou seja, a equipe precisa acreditar naquilo que quer alcançar e, para isso, o papel desenvolvido pelo(a) gestor(a) é imprescindível.

Estruturar esse elo comum implica em certa pluralidade de pensamentos e relações nas quais se encontram iniciativas individuais, que podem ser complementadas ou fortalecidas no coletivo. É preciso identificar e incentivar o que na individualidade de cada ator pode corroborar o processo comum (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013).

O(A) gestor(a) escolar que se dedica a uma gestão qualificada de pessoas consegue influenciar o comportamento de sua equipe, estimular e incentivar o(a)a envolvido(a)s por meio do reconhecimento de suas qualidades, levando a uma potencialização do trabalho e comprometimento de cada um. Baseado(a) no conhecimento do perfil de cada uma das pessoas de sua equipe, consegue atribuir funções inerentes à gestão escolar para obter melhores resultados. Portanto, procurar conhecer profundamente as competências de cada profissional da escola é fundamental para alocá-lo(a)s com efetividade.

Quando atribuídas funções inerentes à gestão para outras pessoas da equipe, o(a) gestor(a) também pode auxiliar aquele(a)s que não contam com determinados saberes e competências a desenvolvê-los e aprimorá-los e deve ser capaz de trocá-lo(a)s

de função quando necessário. Estará, assim, considerando as diferenças entre as pessoas e poderá fomentar a formação continuada, de modo a garantir estrategicamente que sua equipe se desenvolva profissionalmente e que os processos da escola sejam realizados da melhor maneira para incidir nos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Nesse sentido, é muito importante que o(a) gestor(a) reconheça o esforço individual dos membros de sua equipe, incentivando a ampliação do potencial de cada um(a). Deve depositar altas expectativas naquele(a)s que gerencia, transmitindo a confiança de que ele(a)s podem crescer e expandir suas fronteiras de conhecimento e atuação. Se a equipe assimila e se apropria dessas expectativas, empreenderá um movimento contínuo de aprimoramento, que poderá também ser transferido ao(à)s estudantes, na forma de estímulo e na mesma dinâmica de confiança que resulta em aprendizagem.

Além de tudo isso, é ainda papel do(a) gestor(a) escolar cobrar qualidade ao mesmo tempo que oferece apoio e condições para que o trabalho seja desenvolvido e as competências de cada membro da equipe, aplicadas. Isso acontece quando há comprometimento e rigor técnico, que devem ser estimulados pelo(a) gestor(a) e dos quais ele(a) deve servir de exemplo.

Sob a liderança do(a) gestor(a), é possível consolidar e ampliar a responsabilização dos agentes en-

volvidos pelos resultados alcançados durante o trabalho cotidiano. Todavia, para que isso aconteça, é imprescindível que o grupo gestor da escola invis-

ta seus esforços e construa estratégias para que esse momento se desenvolva de maneira participativa, integrada e com alto grau de transparência.

Absenteísmo docente

É igualmente importante reconhecer que dentro da escola se apresentam problemas e situações relativos à gestão de pessoas que aparentemente são externos ou estão fora da competência da gestão escolar. Porém um bom gerenciamento pode ser capaz de melhorar certas circunstâncias adversas. Um exemplo dessa natureza é o absenteísmo docente, isto é, o comportamento de professor(a)s que não cumprem sua jornada diária de trabalho e deixam de lecionar para suas turmas. Trata-se de um problema comum nas escolas brasileiras e que é causado por um conjunto de fatores, que podem ser da alçada de outras instâncias do sistema de ensino, mas também podem ter a ver com algumas questões dentro dos limites da escola.

Para lidar com esse problema, o(a) gestor(a) escolar tem de identificar as causas do absenteísmo que estão sob sua governabilidade e aquelas que não competem a ele(a) resolver. A partir disso, pode atuar no devido acionamento das instâncias do sistema de ensino e naquilo que se relaciona à mobilização de pessoas e ao clima e cultura organizacionais, que também podem estar entre as razões significativas do comportamento de professor(a)s que se ausentam das aulas que deveriam ministrar. Zelar pela gestão de pessoas pode, assim, contribuir para amenizar a interferência do problema nos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Enfim, saber como lidar com todos os tipos de perfis que se encontram dentro da escola e potencializar as qualidades de cada um dos membros da equipe não são tarefas fáceis. Con-

tudo uma postura disposta à escuta e à conciliação de diversos pontos de vista ajuda a guiar da melhor maneira toda a equipe na realização das ações e dos processos da escola.

2.2.3 - GESTÃO FÍSICO-FINANCEIRA

Outro processo significativo do trabalho de gestão escolar se configura na gestão físico-financeira. Está implicada aí a gestão dos recursos e de infraestrutura da escola, além do registro e acompanhamento da execução física (realização das ações planejadas) e financeira (utilização do orçamento previsto) das ações a serem implementadas na escola.

Tanto a execução física como a financeira devem estar previstas em um cronograma, para que sejam monitoradas paralelamente caso estejam relacionadas. Isso acontece quando a realização das ações demanda a utilização de recursos financeiros, mas nem sempre essa associação ocorre. O gerenciamento busca identificar possíveis desvios em relação ao que foi planejado, ao cronograma e/ou ao orçamento, permitindo que sejam feitas adequações no sentido de garantir a consolidação de produtos e resultados previstos. Nesse processo, será possível também que o(a) gestor(a) escolar detecte a necessidade de requerer providências de demais instâncias do sistema de ensino.

Ao realizar esse monitoramento físico-financeiro, o(a) gestor(a) deve se atentar àquilo que está dando certo e, a partir disso, criar padrões de acompanhamento dos processos e das ações que estão se mostrando eficientes. Dessa forma, consolida-se o rigor técnico

que garante qualidade ao exercício da autonomia da escola. Adotar soluções que já se demonstraram eficazes em contextos semelhantes, estabelecer e adotar padrões de funcionamento institucional, respeitar e validar, na experiência, protocolos e percursos de atuação para situações rotineiras e para o desenvolvimento de ações estratégicas são caminhos para escapar do imprevisto excessivo, libertando-se da lógica da emergência e reunindo condições para assumir, de fato, os rumos institucionais que são almejados.

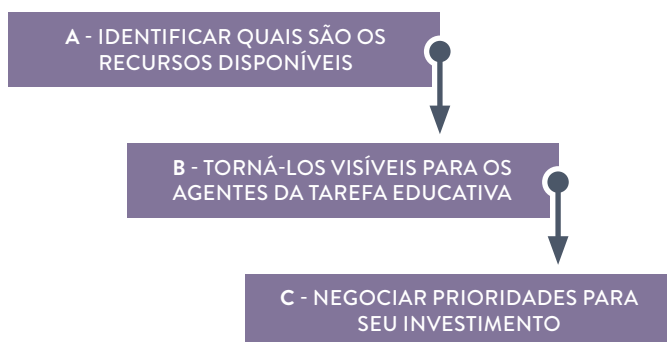
Monitorando e executando segundo os padrões determinados pela experiência, haverá certa economia de tempo, que poderá, então, ser empregado pelo(a) gestor(a) no gerenciamento e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, no contexto que predomina no sistema educacional brasileiro, as perguntas a seguir são incontornáveis, e as tentativas de respostas se revelarão sempre complexas: como realizar uma boa gestão quando os recursos são insuficientes frente a tantas necessidades da escola, sem comprometer a aprendizagem do(a)s estudantes? Como potencializar os recursos físicos e financeiros da escola para fazer uma gestão eficiente e orientada para resultados de aprendizagem?

Para garantir as melhores condi-

ções do trabalho educativo, cabe ao(a) gestor(a) articular todos os recursos que estão disponíveis na própria estrutura escolar e aqueles que podem ser acionados em outras

instâncias do sistema de ensino. Assim, são tarefas que precisam estar no horizonte cotidiano do trabalho de liderança que o(a) gestor(a) escolar desenvolve:



A - IDENTIFICAR OS RECURSOS

Ao identificar recursos, sua insuficiência é o que costuma chamar mais a atenção da comunidade escolar, seja pelas dificuldades decorrentes dessa carência de verbas, seja pelos procedimentos que implicam sua utilização. Os recursos financeiros podem chegar à escola indiretamente, em forma de equipamentos (caso de um laboratório de ciências, livros

didáticos, laboratório de informática, por exemplo), ou diretamente, por meio de programas de transferências realizadas por instâncias educacionais da União (Ministério da Educação - MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE), dos estados ou dos municípios ou, ainda, por doações de instituições privadas.

Segundo o artigo 212 da Constituição Federal: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o distrito federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

É importante saber que, desde 2007, o Brasil conta com um mecanismo de financiamento da Educação Básica: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e sancionado pela Lei nº 11.494/2007, em substituição ao Fundef.

Com o Fundeb, a subvinculação das receitas dos impostos e as transferências dos estados, Distrito Federal e municípios passaram gradativamente para 20%, sendo ampliada para toda a Educação Básica. O Fundo promove a distribuição dos recursos entre estados e municípios com base no número de matrículas de estudantes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica pública (creches,

Pré-Escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, educação especial e Educação de Jovens e Adultos). Tal procedimento tem por base de cálculo dados do último censo escolar.

Os governos federal, estaduais e municipais, via de regra, possuem programas que envolvem a transferência direta e indireta de recursos para a Manutenção e Desenvolvimento de Ensino (MDE). Os programas federais que transferem recursos financeiros para escolas mais conhecidos são: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), Mais Educação, Programa Escola Aberta, Programa de Formação Esportiva Escolar (Átleta na Escola), Programa Mais Cultura e Programa Escola Acessível.

B - TORNAR OS RECURSOS VISÍVEIS PARA OS AGENTES DA TAREFA EDUCATIVA

Depois de rastrear todas as possíveis fontes de onde vêm e quais são os recursos disponíveis para a escola, é preciso que o(a) gestor(a) torne-os visíveis para o(a)s agentes da tarefa educativa, concretizando a transparência, que, em nossa legislação, é um princípio a reger todos os atos da administração pública.

É importante apontar que a gestão escolar, junto ao Conselho Escolar, é responsável não só pela administração dos recursos financeiros que chegam diretamente à escola, mas também por todos os recursos

que existem no estabelecimento de ensino, como os recursos patrimoniais, a infraestrutura, os recursos imateriais e os recursos humanos.

Assim, é responsabilidade da gestão escolar prestar contas dos recursos financeiros recebidos em forma de dinheiro ou de bens aos órgãos competentes e à comunidade escolar atendida. Cabe destacar que a prestação de contas não se restringe a comprovar a aplicação dos recursos; significa também mostrar os resultados pedagógicos alcançados

a partir dos investimentos executados. Essa tarefa, que nem sempre é realizada, é parte do processo de

responsabilização do(a) gestor(a), sobretudo no setor público em uma sociedade democrática.

Atenção! Prestar contas não tem a ver apenas com tornar público o fluxo financeiro da escola. É igualmente importante comunicar os resultados de aprendizagem alcançados. O(A) gestor(a) deve atentar para as duas frentes de informação a serem incluídas na prestação de contas e sua divulgação, de modo que investimentos e resultados possam ser relacionados.

C - NEGOCIAR PRIORIDADES DE INVESTIMENTO DOS RECURSOS

Finalmente, para negociar as prioridades de investimento e conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu artigo 70, inciso V, os recursos financeiros aplicados na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) devem atender às “atividades-fim necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino”. Ou seja, na escola, todos os investimentos, recursos e iniciativas devem confluir para sua finalidade mais nobre e importante, motivo de sua existência: a aprendizagem. Portanto, o(a) gestor(a) deve estar atento(a) a isso e planejar não só os investimentos, mas também a manutenção dos bens e serviços que asseguram melhorias no processo educativo.

É comum que algumas escolas utilizem os recursos para cumprir procedimentos burocráticos, isto é, executam os recursos financeiros

que chegam à escola sem ter um planejamento prévio e com o único intuito de não perder recursos para o orçamento do ano seguinte. Porém uma boa gestão escolar aplica seus recursos de forma racional e baseada em um planejamento feito coletivamente, considerando as ações e estratégias necessárias para a melhoria dos resultados de aprendizagem de seu(sua)s estudantes.

Os recursos financeiros devem ser direcionados para as ações que comprovadamente gerem maior impacto para o aprendizado de todo(a)s o(a)s estudantes, estabelecendo-se para isso prioridades e foco. É muito importante usufruir dos recursos em prol da equidade, revertendo-os em ações e estratégias que diminuam a desigualdade de aprendizagem entre o(a)s estudantes. Por isso é preciso priorizar aquele(a)s com mais

dificuldades, oferecendo condições para que aprendam e diminuindo as diferenças de desempenho dentro de uma mesma turma. A eficiência mostra-se essencial para que os direitos sejam plenamente cumpridos, fazendo com que nenhum recurso seja desperdiçado e nenhum(a) estudante, prejudicado(a).

A escola é um espaço, por excelência, onde se processam o ensino e a aprendizagem. Assim, sua infraestrutura deve estar preparada para que o

processo educativo ocorra da melhor forma possível. Isso inclui todos os ambientes da escola, pois existem com a finalidade de atender o(a)s estudantes, criando condições para assegurar o êxito no processo educativo. E cada um dos espaços precisa estar preparado de forma satisfatória para desenvolver as atividades previstas. Podem-se classificar tais ambientes em três categorias: pedagógicos, administrativos e de serviços. Veja exemplos de cada tipo de espaço a seguir:

CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES	ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	ESPAÇOS ADMINISTRATIVOS	ESPAÇOS DE SERVIÇOS
EXEMPLOS DE AMBIENTES	<p>Atendimento ao(a)s estudantes organizado(a)s em turmas.</p> <hr/> <p>Salas de aula Sala de leitura Sala de vídeo Biblioteca Laboratórios Auditório Quadra esportiva</p>	<p>Atividades administrativas, ou de suporte às atividades pedagógicas, ou ainda de atendimento ao(a)s estudantes.</p> <hr/> <p>Diretoria Secretaria Sala do(a)s professore(a)s Cozinha Almoxarifado Depósitos</p>	<p>Atendimento coletivo, em turmas diversas.</p> <hr/> <p>Cantina Refeitório Sanitários Pátio Horta</p>

Para que todos esses ambientes funcionem adequadamente e contribuam para a aprendizagem do(a)s estudantes – cuidados com a iluminação, a acústica, o conforto térmico, as cores, os equipamentos necessários, entre outros –, eles devem atender a recomendações técnicas compatíveis com o(a)s usuário(a)s. Por exemplo, escolas que atendem jovens de Ensino Médio dificilmente têm condições de serem utilizadas para a Educação

Infantil, devido ao tamanho das carteiras, altura do quadro branco, ausência de brinquedos e cantinho de leitura etc.

O que se observa no Brasil é que as escolas nem sempre atendem a essas condições. Ainda é comum a existência de escolas em ambientes que não foram projetados para a função do ensino (prédios adaptados, como casas, galpões etc.) e sem infraestrutura mínima, como energia elétrica e

saneamento. Esse fato representa um desafio para a gestão escolar, uma vez que a inadequação dos espaços físicos compromete o processo de ensino e aprendizagem.

Uma boa gestão implica levar em

conta que todos os recursos importam quando pensamos em resultados de aprendizagem. Assim, sem negar a limitação dos recursos, é possível utilizar aqueles que estão disponíveis e gerenciá-los da melhor forma.

2.2.4 - GESTÃO RELACIONAL

A gestão relacional, outro dos processos de rotina da gestão da escola, diz respeito à relação entre a equipe escolar, da equipe escolar com o(a)s estudantes, com os pais e as mães, com a comunidade e com órgãos de gestão regional e central, além do MEC.

Essas relações horizontais, entre a escola e sua comunidade, e verticais, entre a escola e outras instâncias de gestão, exigem uma postura por parte do(a) gestor(a) amplamente democrática e, conseqüentemente, participativa e transparente.

RELAÇÃO DE HORIZONTALIDADE: ENTRE A ESCOLA E A SUA COMUNIDADE

Fruto do período de redemocratização do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB; Lei 9.394/96) se configurou como um grande estímulo para a gestão democrática da educação e mostra a importância da participação da equipe escolar (gestore(a)s, coordenadore(a)s, funcionário(a)s, estudantes) e da comunidade (pais, mães e membros da comunidade do entorno da escola) na construção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, em um modelo que inspira uma gestão participativa na escola atual:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na

educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Pensar e fazer da escola um espaço público em construção coletiva é um desafio da gestão. A participação de todo(a)s o(a)s envolvido(a)s com a escola é muito importante para a construção de planos e projetos consistentes.

A mobilização da comunidade é um trabalho contínuo, e cada escola desen-

volve as estratégias mais adequadas à sua realidade. Nessa empreitada, a posição do(a)s gestor(a)s é importante para a elaboração e implementação de estratégias articuladas e que desenvolvam o comprometimento da comunidade em “estar e participar” das ações escolares. Dessa forma, é importante que haja uma mobilização da comunidade por parte da gestão para estimular a presença e o envolvimento dos atores nos diversos espaços de participação: Conselhos de Escola, Associação de Pais, Assembleias etc., e na vida escolar do(a)s estudantes. Nessa perspectiva, as famílias participam da educação de seu(sua)s filho(a)s e toda a comunidade se empenha em educar seus cidadãos.

Nesse contexto de mobilização e participação, a gestão compreende o papel democrático da escola, abrindo espaço para uma gestão participativa de toda a comunidade. Em um contexto plural e participativo, o(a) gestor(a) se coloca como membro da comunidade na qual sua escola está inserida, sem se isolar, transitando e sendo reconhecido(a) como seu membro legítimo.

A persecução constante da construção de uma gestão democrática e de processos que permitam a concretização dessa forma participativa está associada a razões de ordem ética, política e técnica.

Do ponto de vista ético, a gestão democrática permite que o(a)s estudantes e o(a)s educadore(a)s vivenciem e

construam suas identidades, saberes e competências ancorado(a)s nos valores de justiça, de igualdade, de participação e de corresponsabilização, parâmetros que fundamentam o princípio da cidadania.

Do ponto de vista político, a gestão democrática é um mecanismo fundamental para que a comunidade escolar consiga compreender a educação como um direito público, que precisa ser defendido e vivido cotidianamente. Para que haja esse entendimento, um passo importante é a participação social nas tomadas de decisões, na fiscalização e destinação dos recursos financeiros, na definição dos rumos pedagógicos e da construção dos caminhos que serão trilhados em cada sistema de ensino e em cada escola. O(A)s estudantes devem compreender sua corresponsabilidade na construção do conhecimento em conjunto com o(a)s educadore(a)s, por meio de mecanismos (rodas de conversa, comissões de classe, assembleias, entre outros) facilitados pela gestão escolar e explicitados no regimento escolar.

Do ponto de vista técnico, a gestão democrática e participativa garante maior qualidade, eficiência e eficácia na definição dos objetivos e metas, no planejamento das estratégias a serem implementadas para atingi-los, no monitoramento cotidiano do trabalho realizado e nas ações de avaliação institucional. Quando diversos “olhares” são agregados à gestão, previne-se uma visão unilate-

ral da escola e de suas necessidades e possibilita-se a execução de estratégias mais assertivas, com menor esforço e em menor tempo.

Para responder às perspectivas ética, política e técnica, a gestão democrática precisa afirmar um forte compromisso com a transparência. A gestão da política educacional e a gestão do trabalho realizado dentro da escola não podem escapar a esse compromisso.

A falta de transparência tende a dificultar ou impedir o fluxo de circulação da informação. Isso favorece ainda mais a concentração do poder e afasta qualquer possibilidade de mobilização para a participação do(a)s envolvido(a)s na escola e, consequentemente, inviabiliza a corresponsabilização das ações. Nesse sentido, cabe à gestão garantir o fluxo de informação para que membros da comunidade escolar tenham visões claras, atualizadas e completas sobre o funcionamento da instituição e sobre os processos de tomada de decisão, inclusive participando deles e se responsabilizando.

É importante esclarecer que a transparência não significa a mera divulgação de dados referentes à execução de verbas ou a simples comunicação ao(à)s interessado(a)s das normas de funcionamento e tomadas de decisão na escola. Ela vai além: estabelece-se quando o(a)s envolvido(a)s na implementação das ações da escola, as famílias do(a)s estudantes, o(a)s jovens matriculado(a)s

na escola e a sociedade mais ampla têm pleno acesso a toda e qualquer informação referente ao funcionamento da instituição, às condições da execução da tarefa educativa, aos recursos financeiros utilizados e aos resultados das atividades realizadas, de forma compreensível e ajustada às suas possibilidades de participação na gestão.

Assim, agir com transparência significa construir, sistematizar e colocar à disposição de toda a comunidade escolar um conjunto amplo e bem estruturado de dados a respeito da qualidade das ações realizadas e dos resultados alcançados pelo trabalho cotidiano da escola ao longo do período. Significa, também, instituir instâncias e espaços para o diálogo franco e aberto com todo(a)s o(a)s envolvido(a)s e interessado(a)s na melhoria dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes (o(a)s educadore(a)s, as famílias e o(a)s próprio(a)s jovens). A participação é princípio e condição vital em uma gestão voltada para resultados de aprendizagem, porque amplia o olhar e o entendimento global da realidade da escola à medida que diferentes sujeitos, com seus distintos olhares e experiências, podem contribuir, construindo um repertório muito mais rico e denso. Isso permite aprimorar a reflexão sobre a prática escolar e a busca de soluções aos seus desafios, construindo um caminho mais assertivo para a garantia da aprendizagem.

No âmbito do projeto Jovem de Futuro, incentivamos a consolidação e o fortalecimento do grupo gestor da escola como instância que lidera a implementação de diversas ações para o alcance de resultados de aprendizagem. E, para garantir

transparência e *accountability* (esse termo abrange tanto a prestação de contas quanto a responsabilização), o(a)s gestore(a)s escolares devem investir no fortalecimento e na consolidação das instâncias de participação e gestão democrática.

Accountability

Nesse contexto, cabe trazer um conceito muito utilizado internacionalmente na administração pública e privada. Trata-se da noção de *accountability*, que é uma palavra de origem inglesa sem uma tradução adequada para a língua portuguesa. Ela pressupõe um processo que envolve “implicitamente a responsabilização pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou privado” (PINHO e SACRAMENTO, 2009, p. 1.947). Isso significa que é mandatório prestar contas com transparência, no sentido da divulgação do fluxo financeiro junto aos resultados alcançados, para que se gere como consequência a corresponsabilização de todos os atores envolvidos no processo. Quando são de conhecimento geral o que está sendo feito e o que está sendo alcançado e quando se tem claras quais são as responsabilidades de cada instância implicada, o trabalho coletivo fica mais articulado e com a garantia de que cada um(a) vai fazer a sua parte e cobrar o comprometimento do(a)s outro(a)s. Trazendo essa noção para o campo da gestão das políticas educacionais e, mais especificamente, para a gestão escolar, podemos dizer que o que está por trás da noção de *accountability* é a responsabilização efetiva dos agentes e das instâncias de gestão pelos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Na maior parte das redes públicas de ensino do Brasil, no nível intraescolar, os colegiados se organizam em três tipos, podendo assumir diversos nomes ou mesclar suas funções:

a) Conselhos de Escola: colegiados formados por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (família, estudantes, professore(a)s, funcionário(a)s,

gestore(a)s, membros de associações comunitárias locais) que assumem, em geral, função deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora de todos os processos de gestão escolar.

b) Associações de Pais/Mães e Mestres (ou Caixas Escolares): colegiados formados por representantes das famílias, do(a)s funcionário(a)s e, em alguns casos, também do(a)s estudantes que assumem, em geral, as funções de gestão e fiscalização dos recursos financeiros mobilizados pela escola ou transferidos por meio de programas governamentais.

c) Grêmios Estudantis: colegiados formados por estudantes (e, às vezes, ex-estudantes) que assumem a função representativa e consultiva na gestão escolar, elaborando e mobilizando as demandas do corpo discente, seus interesses e expectativas na construção do Projeto Político-Pedagógico.

O investimento no fortalecimento e na consolidação desses colegiados

exige do(a) gestor(a) um compromisso em dialogar de maneira franca com os diferentes públicos presentes em cada um deles. É comum a prática de criar colegiados formados por grupos próximos ao(à) gestor(a) e que não questionarão ou interferirão em suas decisões. Pressupõe-se que a medida permitirá uma gestão menos conflituosa e mais centralizada, ganhando mais eficiência. Esse é um equívoco, por descaracterizar a heterogeneidade dos sujeitos que compõem a escola e excluir a possibilidade de obter contribuições diversificadas sobre o trabalho escolar, pautado por uma postura democrática.

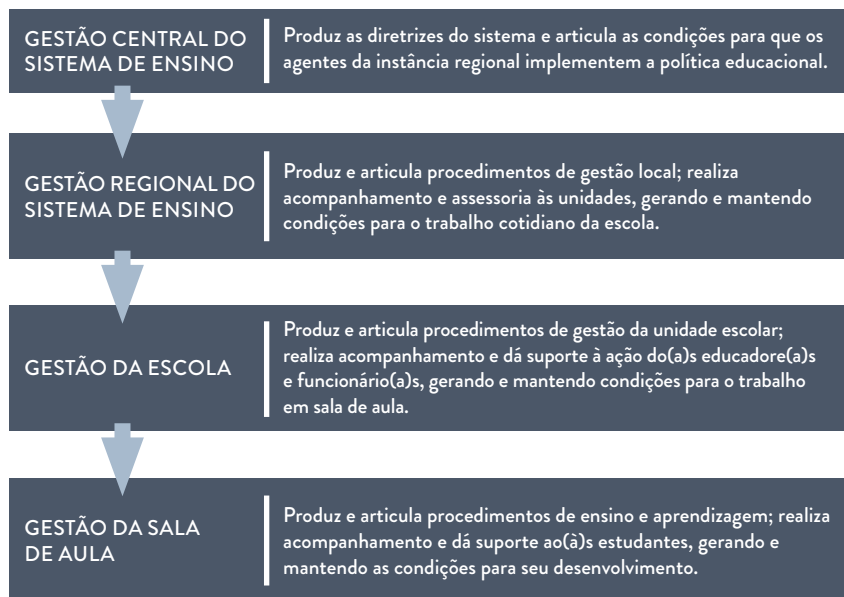
Garantir que os colegiados funcionem adequadamente permite ao(à) gestor(a) construir uma interlocução ajustada com os diferentes sujeitos da comunidade escolar e compreender quais são suas expectativas, seus interesses, suas demandas. Também possibilita que sejam construídos os consensos e as articulações necessárias para o trabalho cotidiano.

RELAÇÃO DE VERTICALIDADE: ENTRE A ESCOLA E AS DEMAIS INSTÂNCIAS DO SISTEMA DE ENSINO

A escola se encontra inserida em uma estrutura maior, que envolve outras instâncias de gestão, como as Superintendências/Diretorias Regionais e a Secretaria de Educação. Igualmente, a escola está condicionada às normas mais amplas do sistema

de ensino e à sua função de garantir o direito de aprender do(a)s estudantes. Assim, essa responsabilização envolve não só a escola e seus atores, mas também outras instâncias e condições que possuem um papel determinante nos resultados do(a)s estudantes.

Figura 8 - Relação entre a escola e demais instâncias de gestão



Compreender as competências e responsabilidades de cada uma das instâncias facilita a *accountability* porque permite a identificação de quem deve prestar contas e, em consequência, seu compromisso, propiciando a busca por soluções adequadas e plausíveis de serem realizadas pelos atores que têm responsabilidades em resultados específicos.

No sistema educacional brasileiro, uma prática que pode ser associada à *accountability* é a aplicação de avaliações externas, pois torna públicos os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes, responsabilizando cada instância pela sua parte no processo que leva a tais resultados. Como apontado por Zaponi e Valença:

A Prova Brasil, o censo e o Ideb possibilitam a responsabilização das escolas pelo desempenho de seus estudantes. No entanto, importante prever também a responsabilidade da Secretaria de Educação, enquanto órgão central de um sistema de ensino, em coordenar, apoiar e assegurar as condições necessárias para a escola desenvolver um trabalho de qualidade, uma vez que os resultados não dependem somente da escola. (2009, p. 9)

Alinhado à ideia de *accountability*, o projeto Jovem de Futuro tem foco no desenvolvimento profissional do(a) gestor(a) escolar e das equipes dos órgãos regionais do sistema de ensino, compreendidos como figuras-

-chave na garantia das condições de aprendizagem do(a)s estudantes. Dessa forma, o método que propomos e que será apresentado adiante abrange diferentes níveis do sistema de ensino e visa propiciar o diálogo entre a escola e outras instâncias da gestão educacional, pois entendemos que é preciso um trabalho coerente e coordenado para que seja garantido um aprendizado adequado para todo(a)s o(a)s jovens.

Por força dessa escolha estratégica, as discussões que empreendemos ao

longo da formação estão concentradas nas atividades da segunda e da terceira instâncias descritas na figura 8. Não ampliamos o espaço de nossa intervenção a ponto de incidir na gestão da sala de aula.

Contudo a proposta de investimento da gestão focada na melhoria dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes está pautada em princípios e diretrizes que podem contribuir com o comprometimento e a responsabilização de todo(a)s pelo sucesso de aprendizagem do(a)s jovens.

2.3

A LIDERANÇA EDUCATIVA COMO CONDIÇÃO PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Para finalizar este capítulo, que abordou as exigências do trabalho do(a) gestor(a) na escola para a implementação de uma gestão escolar voltada para resultados de aprendizagem, consideramos relevante tratar sobre a liderança educativa, pois o(a) gestor(a) é um(a) líder.

O conceito de liderança tem se transformado ao longo do tempo. Em um primeiro momento, com a noção de líder nato(a), acreditava-se que ele(a) era alguém que havia nascido com características especiais, que se manifestavam de forma quase espontânea. Posteriormente, com o avanço das pesquisas nas áreas das Ciências Sociais, da Psicologia e da Administração, essa

concepção foi superada em favor da compreensão da liderança como resultante de processos de aprendizagem. Essa mudança permitiu a concepção de que qualquer um(a) pode se constituir um(a) líder, desde que possa vivenciar situações que desenvolvam e consolidem saberes necessários para esse exercício (BERGAMINI, 1994).

A existência de um(a) líder não está necessariamente relacionada a uma posição de poder, mas, sim, ao exercício de uma função relevante, que representa as intenções de várias pessoas, capaz de estimular e orientar um grupo em direção a um objetivo comum. Nesse sentido, a legitimidade do(a) líder depende do reconhecimento

to dos outros agentes com os quais ele(a) compartilha uma atividade, um projeto ou uma experiência. Esse reconhecimento está associado à credibilidade e à confiança que o(a) líder é capaz de despertar e alimentar, agindo de forma democrática e respeitosa.

Ao entender a liderança como facilitadora do percurso de um grupo para atingir seus objetivos, é importante dar a devida dimensão ao aspecto interpessoal da liderança. Podemos considerar que um(a) líder é alguém capaz de reconhecer que o(a)s

outro(a)s possuem necessidades, motivações e expectativas, e cabe a ele(a) estar atento(a) a tudo isso para que o potencial de cada um(a) não seja perdido.¹⁰

A visão estratégica também é muito importante para o(a) líder, pois é preciso que ele(a) tenha conhecimento das potencialidades e fragilidades da instituição sob sua responsabilidade como um todo e que, com base nisso, perceba as oportunidades de melhoria, articulando todos os recursos em prol do resultado almejado.

Entendemos a liderança educativa como o processo por meio do qual o(a) gestor(a) escolar mobiliza, articula e organiza as pessoas, os recursos materiais disponíveis e os processos de trabalho para que se garantam, efetivamente, as melhores condições para a aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes. (AFONSO, 2010; BOLIVAR, 2012; LÜCK, 2010)

Do ponto de vista da mobilização e da articulação das pessoas que compõem a comunidade escolar, a liderança do(a) gestor(a) se expressa e se manifesta no seu grau de identificação, envolvimento e compromisso com o(a)s jovens e suas famílias, com o(a)s funcionário(a)s e com o(a)s professor(a)s que compartilham o espaço de ensinar e de aprender na escola, sempre com uma atitude de

escuta atenta às particularidades de cada sujeito.

Do ponto de vista da mobilização e da articulação dos processos de trabalho escolar e dos recursos disponíveis para a concretização dos resultados buscados, a liderança do(a) gestor(a) se expressa e se manifesta na sua habilidade de identificar caminhos, soluções e estratégias para agregar recursos disponíveis na própria unida-

¹⁰ Esse conteúdo está relacionado à teoria do caminho-objetivo e poderá ser aprofundado em: HOUSE & MITCHEL, 1971.

de, no território da escola ou ainda em outras instâncias da gestão do sistema de ensino, para melhorar as condições objetivas do trabalho educativo realizado na instituição.

O(A) gestor(a) é líder dentro da escola e, como tal, tem a seu dispor recursos físicos que, mesmo limitados, podem levar a resultados muito positivos, se bem gerenciados junto ao aproveitamento da criatividade que podem oferecer os recursos humanos também envolvidos. Isso porque a escola e o(a) gestor(a) contam ainda com um recurso muito mais eficaz e potencializador: a possibilidade de estimular a motivação da comunidade escolar. O envolvimento da comunidade pode agregar à escola informações importantes sobre seus desejos e necessidades, valores e crenças. Pode ainda indicar ao(à) gestor(a) importantes parceiros para a concretização das ações previstas.

Por isso também é importante que o(a) gestor(a) escolar, na figura de líder educativo(a), saiba delegar.

Quando a responsabilidade de gerir é dividida, as pessoas se sentem parte da empreitada em prol de um objetivo comum. E quando as pessoas estão envolvidas e compromissadas, ainda é papel do(a) gestor(a) acompanhar e observar constantemente se esse comprometimento está acontecendo de fato, fornecendo o apoio e as condições necessárias para que o trabalho coletivo seja bem realizado.

É evidente que o processo de comprometimento da comunidade escolar depende dos diferentes contextos e das experiências anteriores dos sujeitos. Entretanto acreditamos que o(a) gestor(a) pode desenvolver continuamente conhecimentos e práticas para se colocar como uma liderança democrática, conciliadora, capaz de exercer a autoridade necessária de maneira respeitosa e legítima, sendo o suporte que todo(a)s precisam para cumprir a função social da escola: garantir a todo(a)s o(a)s estudantes o direito de aprender, com qualidade e no tempo certo.

3

O CIRCUITO DE GESTÃO

O projeto Jovem de Futuro está voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar. Para isso, indica a utilização do Circuito de Gestão enquanto método que orienta, organiza e sistematiza os principais processos e procedimentos da gestão escolar. Conforme mencionado anteriormente, esse método foi inspirado no PDCA (plan, do, check, act, que significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar), criado por Walter A. Shewhart na década de 1920 para ser utilizado na melhoria contínua de processos de gestão."

O Circuito de Gestão permite ao(a)s gestor(a)s escolares a precisão e o rigor necessários para lidar com a complexa realidade escolar, identificando desafios e potencialidades para a construção de melhores caminhos e tomadas de decisões mais acertadas. Para isso, propõe a identificação das causas que dificultam o avanço da aprendizagem e a consequente elaboração de ações

efetivas para provocar resultados. Sua utilização está a serviço dos resultados que se pretendem alcançar.

O Circuito de Gestão é composto pelas etapas de Planejamento, Execução do Plano de Ação, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de rotas. É iniciado com o estabelecimento de uma meta de aprendizagem por escola em um processo que envolve o Instituto

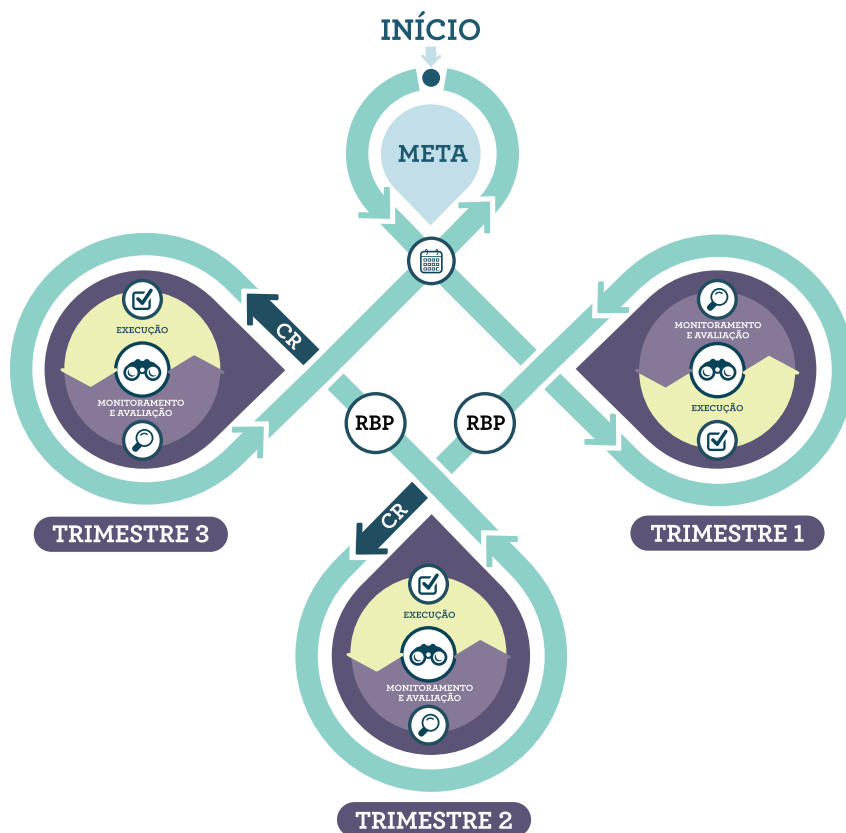
¹¹A metodologia do PDCA é implementada no Brasil. Destaca-se aí o trabalho da Consultoria Falconi, que implementa e dissemina a metodologia. Ver: FALCONI, 2004a; FALCONI, 2004b; MURICLe DIAS, 2013. Também sugerimos como referência para consulta: GODOY e MURICI, 2009.

Unibanco e a Secretaria de Educação. A escola, então, realiza o Planejamento para atingir essa meta (partindo necessariamente de um diagnóstico), seguido da Execução do Plano de Ação. Posteriormente, monitora e avalia a execução e, se for o caso, corrige rotas. Esse Circuito, com cada uma das quatro etapas, é realizado a cada três meses em um ciclo consecutivo. Entre as etapas de Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de rotas, é realizada uma reunião entre as escolas, chamada Reunião de Boas

Práticas (RBP). Esse encontro tem como objetivo compartilhar ações e “jeitos de fazer” que deram certo e permitiram às escolas que as executaram caminharem em direção às metas.

Cada uma dessas etapas será aqui apresentada separadamente para facilitar a compreensão. Porém, na prática, elas estão interligadas e muitas vezes são realizadas concomitantemente, articulando e organizando o ritmo e o rumo das práticas da gestão da escola.

CIRCUITO DE GESTÃO



PLANEJAMENTO

À luz do seu diagnóstico, a escola elabora seu Plano de Ação.

EXECUÇÃO

Elaborado o Plano de Ação é hora de colocar em prática as ações planejadas, não perdendo de vista o monitoramento de rotina, as adequações e o registro.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Hora de checagem! Nessa etapa ocorrerá a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR) - reuniões trimestrais para verificar se a aprendizagem dos alunos está melhorando.

CORREÇÃO DE ROTAS

Momento de avaliar a Execução e verificar os resultados que estão sendo alcançados, com a intenção de aprimorar o Planejamento.

REUNIÃO DE BOAS PRÁTICAS

Hora de compartilhar! Serão realizadas reuniões trimestrais para a troca de práticas de gestão.

ACOMPANHAMENTO

O acompanhamento é constante durante os processos trimestrais.

Para a implementação do método do Circuito de Gestão na escola, gestor(a) e profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG), dois atores centrais, possuem atribuições funda-

mentais. Por isso, antes de tratarmos de cada uma das etapas do Circuito, vamos destacar alguns aspectos relevantes da atuação desses dois atores na implementação do método.

3.1 — O PAPEL DO(A) GESTOR(A)

Uma gestão escolar continuamente focada em resultados de aprendizagem requer forte comprometimento e o exercício de diversas atribuições. Para isso, é importante que o(a) gestor(a) invista no aprimoramento de suas competências, aperfeiçoando-se continuamente como líder, visando potencializar a qualidade da gestão e os processos de trabalho.

Nesse contexto, entende-se que cabe ao(à) gestor(a), além de liderar processos dentro da escola, envolver a comunidade escolar ao longo da implementação do Circuito de Gestão, disseminar informações, motivar

professore(a)s e estudantes, propor reflexões e buscar caminhos para os desafios enfrentados pela escola para o avanço da aprendizagem.

Isso não significa, contudo, que o(a) gestor(a) esteja sozinho(a) na busca por melhores resultados de aprendizagem. Ao contrário, é fundamental que sua atuação contemple a mobilização de outros atores, gerando comprometimento e corresponsabilização. Nesse cenário, o(a) profissional de ACG surge como parceiro(a) estratégico(a) na condução das atividades e orientação do trabalho, conforme veremos a seguir.

3.2 — O(A) PROFISSIONAL DE APOIO AO CIRCUITO DE GESTÃO (ACG)

Além do(a) gestor(a), que implementa o Circuito de Gestão no dia a dia, haverá um(a) profissional da Secretaria que terá a função de apoiá-lo(a) para o pleno funcionamento do

Circuito¹². Por se tratar do elo entre cada unidade escolar e os órgãos de gestão regional e central, sua atuação se dá nessas duas esferas. Por um lado, sua presença constante na

¹² Esse(a) profissional, em cada um dos estados parceiros, poderá ter nomes diferentes, de acordo com o cargo ou função que ocupa. Poderá, também, desempenhar outras atribuições que lhe sejam designadas pela Secretaria de Educação.

escola permite uma leitura refinada das principais dificuldades e lacunas encontradas na realização do trabalho educativo cotidiano. Cabe a ele(a), portanto, oferecer aos órgãos de gestão do sistema de ensino um diagnóstico efetivo das condições atuais da oferta educativa na rede. Por outro lado, esse(a) profissional desempenha um papel estratégico na implementação das políticas educacionais nas escolas.

No escopo do projeto Jovem de Futuro, a função do(a) profissional de ACG será orientar, acompanhar e monitorar a implementação do Circuito de Gestão na escola. Quando a orientação e os encaminhamentos não forem realizados ou não gerarem mudanças e os resultados esperados estiverem comprometidos, esse(a) profissional deverá alertar o(a)s gestore(a)s e promover discussões para levantar soluções possíveis.

Para isso, deverá acionar diferentes conhecimentos e provocar reflexões, não recorrendo a respostas prontas ou automáticas. Ele(a) será um(a) parceiro(a) do(a) gestor(a) na construção de estratégias para o alcance das metas.

Com sua atuação, espera-se, ao mesmo tempo, um duplo resultado positivo. A ideia é que as equipes gestoras das escolas avancem e aprofundem seus saberes e práticas de gestão, comprometendo-se, efetivamente, com a melhoria dos resultados de aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes. Além disso, também se espera que as políticas educacionais sejam elaboradas cada vez mais considerando as características, especificidades e necessidades reais das escolas de uma determinada rede de ensino, partindo de um diagnóstico acertado sobre seus problemas e suas potencialidades.



A META

Meta é o ponto aonde se quer chegar. Por esse motivo, as organizações, tanto do setor público como do setor privado, e os indivíduos na sua vida pessoal estabelecem metas para planejar o futuro. A meta direciona ações, gerando mobilização necessária para alcançar resultados, sintetizando um desafio comum e orientando o trabalho de todo(a)s o(a)s envolvido(a)s.

Uma meta define o resultado final a ser alcançado e é constituída por três partes: objetivo, valor e prazo. Toda meta deve ter um enunciado claro e objetivo, ser mensurável quantitativamente e declarar com precisão o resultado e o prazo em que se espera alcançá-lo.

As metas são estabelecidas a partir de uma visão realista, baseada nas limitações impostas pelo ambiente, mas, ao mesmo tempo, ousada, que entenda que, por meio de um uso eficiente do que ela dispõe, é possível transformar a realidade do aprendizado do(a)s estudantes.

No Jovem de Futuro, a meta é um elemento indispensável, uma vez que é o ponto de partida para iniciar o Circuito de Gestão, direcionando suas etapas.

Com isso, todas as instâncias responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem (escola, órgãos regional e central) têm clareza de onde a rede pretende chegar, podendo, assim, planejar em conjunto ações que impactem na melhoria da aprendizagem do(a)s estudantes.

Embora sejam o elemento de partida do Circuito de Gestão, as metas não são definidas de forma unilateral pelo Instituto Unibanco. A partir de um diagnóstico da situação atual da rede de educação (com elementos apresentados pelo Instituto Unibanco e pela Secretaria Estadual de Educação), o Instituto Unibanco apresenta parâmetros para a discussão, a Secretaria de Educação apresenta os

esforços recentes para melhorar a aprendizagem e, ao final, define-se a meta que se julga mais eficaz para a rede.

A seguir, abordaremos a meta no âmbito do Jovem de Futuro. Um processo que envolve os estados parcei-

ros e o Instituto Unibanco, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Estabelecer uma meta se configura, então, o passo inicial para uma Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem.

4.1

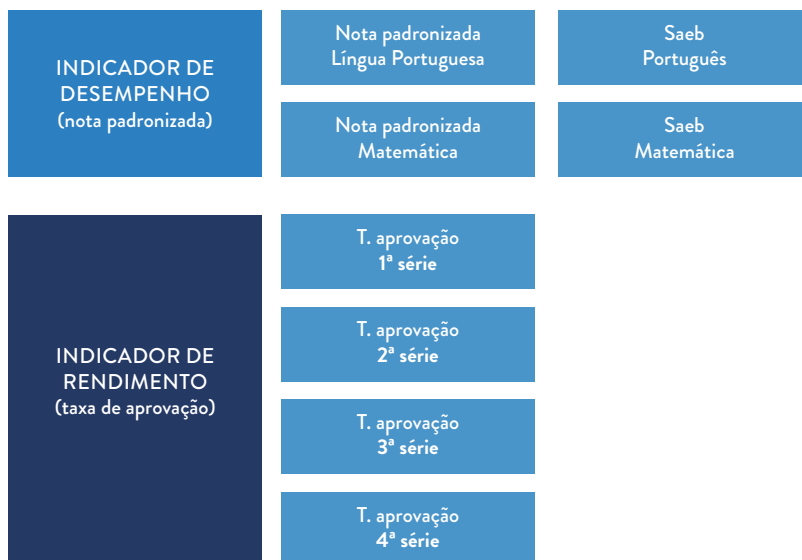
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

O sistema de metas foi introduzido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no denominado “Compromisso Todos Pela Educação”, aprovado em 2007 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante a gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação. O PDE visava a mobilização de estados, municípios e União para a melhoria da qualidade da Educação Básica, aferida por meio do Ideb. O

documento define metas de qualidade até 2021, de modo que o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O Ideb foi desenvolvido como um indicador que sintetiza informações de desempenho em avaliações de larga escala (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e do fluxo escolar (taxa de aprovação).

Figura 9 - Componentes do Ideb



Mesmo diante de todas as potencialidades que a utilização do Ideb pode trazer, a pertinência e a objetividade desse indicador têm sido questionadas. Segundo Ronca (2013), o indicador omitiria muitos fatores que interferem na vida da escola e são essenciais para se dimensionar a qualidade educacional.

Alguns críticos consideram que o Ideb, para além de desconhecer as múltiplas variáveis que contribuem para a aprendizagem, pode gerar um afunilamento curricular na Educação Básica, pela supervalorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, pois as escolas e os sistemas de ensino tendem a dar maior importância a essas disciplinas (RONCA, 2013).

Contudo, para Oliveira e Gadelha

(2010), o Ideb combina resultados importantes, pois é fundamental que os níveis de proficiência melhorem e aumentem os percentuais de aprovação. O Ideb desempenha papel essencial para as políticas destinadas à elevação da qualidade da educação, e sua implementação é uma escolha estratégica significativa, que dá conta de uma série de questões que podem levar a gerar os resultados que almejamos (GUSMÃO, 2013).

Para o autor Chico Soares (apud CENPEC, 2012), em um país diverso e desigual como o Brasil, é preciso registrar o aprendizado do(a)s aluno(a)s de maneira uniforme, a fim de assegurar o direito constitucional à educação.

A composição desse índice contempla as outras disciplinas do currículo ao utilizar dados referentes à aprovação

do(a)s estudantes em todos os anos do Ensino Médio. Assim, uma elevada taxa de reprovação significa um baixo nível de aprendizado em outras disciplinas, além de Matemática e Língua Portuguesa. Considerando que a utilização do Ideb permite a mensuração da qualidade da educação por meio do desdobramento de componentes (desempenho e fluxo), o Instituto Unibanco, no âmbito do projeto Jovem de Futuro, adota e aprimora as informações disponibilizadas pelo índice.

Não desconhecemos as limitações

do Ideb nem ignoramos que uma política pública dificilmente conseguirá contemplar a totalidade dos elementos que compõem um determinado fenômeno social. Mas mesmo não dando conta de todos os elementos que integram o longo trajeto de ensino e aprendizagem, as possibilidades de análises que a leitura dos dados do Ideb geram são extensas, estruturadas e objetivas e podem sempre ser aprimoradas. Essa evolução, no entanto, só é possível a partir da plena e constante utilização das informações.

4.2 — A PROPOSTA DO INSTITUTO UNIBANCO: IDEB*

No caso específico do Ensino Médio, o MEC determina metas por estados e não para cada escola. Porém a maioria dos estados desenvolveu sistemas de avaliação próprios, baseados na lógica do Ideb, e aplicam testes para seu(sua)s estudantes. Os dados produzidos compõem uma base bastante ampla e precisa para análise, o que permite que as diferentes instâncias da educação explorem as informações nos processos de tomada de decisão e na elaboração das políticas educacionais. Além dos dados referentes ao desempenho e ao rendimento, os sistemas levantam informações específicas sobre estudantes, professore(a)s, gestore(a)s escolares e de cada uma das escolas

que integram a rede.

Com base na premissa de que o estabelecimento de metas define um ponto de chegada comum e permite a definição de estratégias conjuntas, entre Instituto Unibanco e estado parceiro, que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, o Instituto Unibanco desenvolveu um indicador que estabelece uma meta para a rede e para cada escola que faz parte do Jovem de Futuro. Elaboramos uma Nota Técnica para descrever a metodologia utilizada pelo Instituto Unibanco para definir as metas do projeto Jovem de Futuro, disponível no anexo.

Para o estabelecimento das metas, a Secretaria e o Instituto Unibanco

realizam um processo de discussão profundo que visa entender o cenário atual em que a rede se encontra, suas dificuldades, potencialidades e oportunidades de melhoria. Dentro dessa lógica, o Instituto Unibanco entende que a meta deve atender a seis parâmetros:

- Ser factível – estar de acordo com a realidade da rede e ser alcançável;
- Ser mensurável – poder perceber se está ocorrendo uma aproximação ou um distanciamento da meta;
- Possibilitar monitoramento anual – permite ajustar as ações de acordo com os resultados alcançados ao longo do tempo, aprimorando o planejamento. Os indicadores que compõem a meta devem ser oficiais, e as avaliações de desempenho, se for o caso, devem ser externas;
- Ter tempo definido para oferecer uma ideia clara dos prazos para atingir a meta;
- Ter objetivos bem definidos para saber o ponto de chegada, de modo a direcionar o que vai ser feito e melhorar a aprendizagem do(a)s estudantes;
- Visar a redução da desigualdade de aprendizagem entre as escolas da rede.

Esses seis parâmetros devem ser capazes de traduzir as expectativas da Secretaria no que se refere a melhores resultados de aprendizagem, refletindo, assim, seu posicionamento estratégico.

Dessa forma, as metas são definidas

para nortear a gestão, mobilizando e promovendo o processo de responsabilização em dois níveis:

- **Gestão educacional:** a unidade central da Secretaria e suas instâncias regionais também têm metas, de modo que se desenvolve um processo de corresponsabilidade entre os atores para que todos trabalhem em prol da melhoria da aprendizagem do(a)s estudantes;
- **Gestão escolar:** cada escola tem uma meta, ou seja, tem noção do esforço que precisará despende para que melhore internamente seus processos e, assim, participar do esforço conjunto para a melhoria da rede.

A meta para o estado é definida em termos de Ideb. O estado deve fazer uma escolha estratégica sobre a posição que pretende ocupar nos próximos anos, considerando seu histórico e a situação dos demais estados do país. O Instituto Unibanco apoia a Secretaria no cálculo do quanto é preciso evoluir para que se alcance a posição almejada.

Alinhada à proposta de uma Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, o Instituto Unibanco estabelece também uma meta por escola, baseada nos componentes do Ideb, como forma de possibilitar um trabalho mais qualificado de planejamento e monitoramento dos resultados. O objetivo final é garantir o alcance da meta do estado, oferecendo assessoria técnica às Secretarias parceiras.

As metas de cada escola são for-

muladas em termos de um indicador criado pelo Instituto Unibanco, denominado Ideb* (Ideb estrela). O Ideb* possui os mesmos componentes que o Ideb, pois também é formado pela combinação de fluxo e proficiência. Contudo o cálculo da proficiência é obtido por meio da avaliação externa do estado. Portanto, o Ideb* pode ser obtido anualmente por todas as escolas.

Ao transpor a meta da rede para metas específicas por escola, o desafio é assumido pela comunidade escolar e pela Secretaria, de modo que as metas corresponsabilizam esses diferentes atores envolvidos no processo educacional.

Nas escolas participantes do Jovem de Futuro, as metas têm um papel central, pois toda a estrutura do

Circuito de Gestão leva em conta esse compromisso assumido pela Secretaria de Educação do Estado, Regionais e escolas. Também é a partir da meta que as escolas com situação de aprendizagem mais crítica são identificadas e tratadas de forma diferenciada, por meio do atendimento de escolas prioritárias.¹³

À meta será acompanhada na escola por meio de indicadores estruturantes: aulas dadas, frequência de estudantes, percentual de estudantes com média para aprovação e quantidade de aluno(a)s com notas insuficientes por disciplina. Os indicadores estruturantes são preditores da meta, ou seja, evidenciarão se a escola está ou não caminhando para o alcance do seu objetivo.

4.3 — A CULTURA DE CORRESPONSABILIZAÇÃO COMO DECORRÊNCIA DA META

A meta de aprendizagem da rede é um elemento-chave para a implementação do Jovem de Futuro, pois promove o alinhamento de todos os atores em termos dos desafios que a gestão escolar enfrentará nos próximos anos e permite que todos

eles direcionem suas ações para um objetivo comum.

A assessoria técnica para o cálculo e o estabelecimento de metas visa promover a cultura de corresponsabilização das instâncias do sistema estadual de educação (escola, órgãos

¹³ Escolas prioritárias são aquelas com índices de desempenho mais baixos em relação à rede de escolas do estado e que precisam dar um salto maior de melhoria para, assim, reduzir sua distância das outras. A quantidade de escolas prioritárias em cada estado depende de uma análise da Secretaria, que deve considerar sua possibilidade de oferecer profissionais e recursos para um tratamento mais intensivo.

regional e central) sobre a aprendizagem do(a)s estudantes da rede. Isso se dá a partir de um esforço de reflexão para o estabelecimento de uma estratégia de implementação de metas definida pela Secretaria com a assessoria do Instituto Unibanco, orientada pela redução da desigualdade de aprendizado entre as escolas e pela melhoria do aprendizado do(a)s estudantes. A meta torna-se, portanto, um meio estratégico para a Secretaria, que deve gerir o sistema de maneira coordenada com as mudanças que a rede, como um todo, precisa implementar.

O papel protagonista da Secretaria e o comprometimento em implementar metas de aprendizagem colaboram para que a cultura de corresponsabilização se dissemine na rede de forma

estratégica. Com base nas metas das Regionais e escolas, a Secretaria pode atuar na adequação da oferta de projetos à necessidade da escola, monitorando e acompanhando seu progresso anual.

Portanto, a meta a ser alcançada é o resultado do empenho entre a escola, as diversas instâncias em que se encontra inserida e o Instituto Unibanco. Considerando que o Ideb* representa o esforço que a escola deve fazer para melhorar o resultado da rede como um todo, é indispensável que o(a) gestor(a) escolar compartilhe a meta da escola e os resultados obtidos nas avaliações externas para o engajamento de toda a comunidade escolar no trabalho a ser realizado ao longo do ano, visando os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Para realizar a divulgação do *status* da escola em relação à meta, a equipe gestora do Colégio Estadual Santo Antônio (RJ) confeccionou gráficos e apresentou de forma clara e objetiva a todo(a)s o(a)s estudantes os resultados obtidos nas avaliações externas.

Já a equipe do Colégio Estadual Doutor Alfredo Backer (RJ) optou por trabalhar na conscientização do(a)s professore(a)s sobre os resultados obtidos, para que ele(a)s atuassem como disseminadore(a)s da importância das avaliações em larga escala junto ao(à)s estudantes. Para isso, passaram a organizar reuniões bimestrais com foco no resultado das avaliações. O(A)s professore(a)s se tornaram aliado(a)s na sensibilização do(a)s estudantes para que levassem as provas a sério.

Da mesma maneira, a escola CIEP Brizolão 358 – Alberto Pasqualini (RJ) envolve pais, mães e responsáveis nas ações, por meio da chamada Escola de Pais. Nela, são apresentadas propostas, metas e resultados, para conhecimento geral e acolhimento de sugestões que possam aperfeiçoar as práticas. Desde o final de 2014, contam com um Conselho Escolar que, certamente, será mais um parceiro na divulgação e apropriação das metas e resultados por toda a comunidade escolar.

Observando as iniciativas das escolas descritas acima, percebemos que há diversas maneiras de compartilhar com a comunidade as metas estabelecidas e as estratégias para alcançá-las. Trata-se de um momento inicial muito importante que, quando bem cuidado, traz implicações positivas no decorrer de todo o processo, evitando mal-entendidos, sobrecarga de trabalho, retrabalho e problemas de comunicação.

5

PLANEJAMENTO

O Planejamento é a primeira etapa do Circuito de Gestão. Nesse momento, a escola consegue aprofundar o conhecimento sobre sua realidade e os desafios que enfrenta, além de identificar caminhos possíveis para a melhoria da aprendizagem do(a)s estudantes e, conseqüentemente, o alcance da meta.

O Planejamento é composto pelo diagnóstico e pela elaboração do Plano de Ação. O primeiro compreende o levantamento de causas dos componentes críticos (definidos com base na análise dos componentes do Ibed no contexto da realidade escolar)¹⁴ e o filtro de gerenciamento, em que a escola identifica o que cabe a

ela e o que é externo a sua atuação. Na sequência, a escola inicia a construção do Plano de Ação. Trata-se de um documento que agrega os diferentes mapas de ação elaborados para cada componente crítico, a partir do que foi identificado no levantamento de causas e filtro de gerenciamento.

PASSOS DO PLANEJAMENTO

1 - LEVANTAMENTO DE CAUSAS

2 - FILTRO DE GERENCIAMENTO

3 - MAPA DE AÇÃO

¹⁴ Componente crítico é todo componente de Ibed elencado como de baixo desempenho e que precisa de ações estratégicas para alavancar o desempenho. O Ibed é formado por cinco componentes: proficiência em Língua Portuguesa, proficiência em Matemática e aprovação nas 1ª, 2ª e 3ª séries. O conjunto desses componentes forma a nota Ibed, e é possível verificar em quais deles a escola está pior. Os componentes são classificados de acordo com a criticidade e é recomendado que a escola planeje ações para o componente mais crítico, a fim de elevar seu índice.

5.1

DIAGNÓSTICO: LEVANTAMENTO DE CAUSAS E FILTRO DE GERENCIAMENTO

É o primeiro passo do Planejamento, que envolve ações de coleta e análise de dados. O diagnóstico contempla informações do ambiente interno e externo da escola que possam incidir no aprendizado do(a)s estudantes e, conseqüentemente, no resultado do Ideb. É o momento de a escola compreender quais são os principais desafios que estão colocados em termos de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e de fluxo (taxa de aprovação) para, na sequência, traçar caminhos possíveis para sua superação e conseqüente alcance da meta. O diagnóstico exige a leitura, a exploração e a reflexão sobre as informações a respeito do trabalho que

é desenvolvido pela escola.

No âmbito do Jovem de Futuro, o diagnóstico compreende o levantamento de causas e o filtro de gerenciamento, como descritos a seguir:

a) Levantamento de causas

Para iniciar a reflexão sobre as causas dos desafios colocados para o avanço da aprendizagem, o grupo gestor da escola deverá listar e classificar os problemas que vem enfrentando.¹⁵ Na sequência, deverá analisar os componentes do Ideb (proficiência em Matemática; proficiência em Língua Portuguesa; taxas de aprovação dos 1º, 2º e 3º anos e, para os casos em que se aplica,

¹⁵ O(a) profissional de ACG irá apoiar a gestão escolar na identificação dos problemas que a escola enfrenta, classificando-os em internos ou externos, e dos problemas que atingem a escola há muito e pouco tempo, segundo formulário específico.

4º ano) e priorizar aqueles que são mais críticos.

Nessa tarefa, a escola contará com o apoio do(a) profissional de ACG, que levará informações consolidadas sobre os resultados da escola nos componentes do Ideb, disponibilizadas também no Sistema de Gestão de Projetos (SGP)¹⁶. Os componentes estarão classificados em cores (vermelha, amarela e verde) segundo sua criticidade. A partir dessa classificação, o grupo gestor selecionará aqueles sobre os quais deseja atuar. Vale destacar que a classificação dos componentes do Ideb em vermelho, amarelo e verde deverá apoiar a escolha dos componentes para os quais serão desenvolvidas as ações, mas não restringi-la. A escola deve ter autonomia para decidir onde deve atuar, a partir da análise de seu contexto, desafios e possibilidades de atuação.

Na sequência, o grupo gestor deve-

rá associar os problemas levantados aos componentes escolhidos, investigando as razões que estão levando a esses resultados. Em outras palavras, o grupo gestor deverá investigar a causa raiz de cada um dos componentes escolhidos, isto é, a causa primária que está levando àquele resultado e que precisa ser “atacada” com ações.

Determinar as causas raízes dos problemas não é uma tarefa fácil, já que, ao tentar descobrir o que os está ocasionando, há o risco de não se alcançar sua causa originária. Um meio de identificar uma causa raiz é o uso de uma técnica chamada “Os cinco porquês”. Essa ferramenta se aplica em qualquer área e pode ser muito útil no cotidiano. O princípio é muito simples: ao encontrar um problema, devem ser feitas tantas questões quantas forem possíveis, até esgotar a possibilidade de explorar os motivos de cada resposta encontrada.

¹⁶ O SGP é uma ferramenta de gestão oferecida pelo projeto Jovem de Futuro para auxiliar os grupos gestores a monitorarem os resultados de rendimento, fluxo, aulas dadas e também a desenvolverem e a monitorarem a execução de um Plano de Ação com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

OS CINCO PORQUÊS

Imagine uma reunião com representantes de pais e mães de estudantes da comunidade, de professore(a)s, equipe gestora e outro(a)s integrantes da escola para encontrar as causas raízes de um componente crítico.

Suponhamos que a escola tenha identificado que está com baixa proficiência em Língua Portuguesa.

PERGUNTAS E RESPOSTAS:

1º. Por que o(a)s estudantes estão com baixo rendimento em LP?

Resposta: Porque ele(a)s têm frequentado pouco as aulas de LP.

2º. Por que ele(a)s não têm ido às aulas de LP?

Resposta: Porque as aulas são desinteressantes.

3º. Por que as aulas são desinteressantes?

Resposta: Porque a abordagem dos conteúdos é pouco relacionada à realidade do(a)s estudantes.

4º. Por que há pouca relação entre a abordagem dos conteúdos e a realidade do(a)s aluno(a)s?

Resposta: Porque há baixo uso dos recursos pedagógicos.

5º. Por que há baixo uso dos recursos pedagógicos?

Resposta: Porque falta formação por parte do(a)s professore(a)s para utilização dos recursos pedagógicos.

Causa raiz: falta de formação para utilização de recursos didáticos variados por parte do(a)s professore(a)s de LP.

Pode ser que, diferentemente do exemplo acima, haja a necessidade de colocar mais de cinco porquês, e nem sempre todas as respostas, ao contrário do que se imagina, serão fáceis. No caso citado, provavelmente haveria a necessidade de se fazer uma pesquisa com o(a) professor(a) e o(a)s estudantes para identificar por que não estavam aprendendo nas aulas até se chegar à causa raiz. Ao desenvolver essa técnica, pode ser que sejam iden-

tificadas várias causas, por exemplo, o(a) professor(a) poderia estar com dificuldades no conteúdo específico do descritor. Dependendo da avaliação da escola, poderiam ser trabalhadas as causas complementares.

É preciso identificar as causas raízes para cada um dos componentes críticos porque é possível que a causa raiz de um deles seja a mesma causa de outros. Ao definir as ações para corrigir essa causa, podemos

ter um impacto maior no alcance da meta. Assim, a falta de formação para a utilização de recursos didáticos variados por parte do(a)s professore(a)s de Língua Portuguesa, que foi identificada como a causa raiz no nosso exemplo, pode ser uma causa de problemas identificados em outros indicadores desdobrados, como na taxa de aprovação do 3º ano em Língua Portuguesa.

b) Filtro de gerenciamento

Há muitos fatores que podem impactar de maneira positiva ou negativa a aprendizagem do(a)s estudantes. O levantamento de causas dos componentes selecionados deverá evidenciar elementos relacionados à baixa proficiência ou ao fluxo do(a)s estudantes ao longo das séries do Ensino Médio e, possivelmente, nem todos eles serão internos à escola. Pode ser, por exemplo, que a gestão escolar identifique que uma das causas para a baixa proficiência em Matemática está relacionada à ausência de professore(a)s dessa disciplina ao longo do ano. Nesse caso, trata-se de uma causa externa à escola, uma vez que ela não tem condições de solucionar diretamente essa ques-

tão, sendo necessário encaminhá-la para as instâncias competentes. Por outro lado, é possível que a baixa proficiência também esteja relacionada à dinâmica da aula, que pode ser pouco atrativa aos(as) estudantes. Nesse caso, a gestão da escola poderá incentivar o(a) professor(a) a dinamizar sua aula, buscando outros elementos que a torne mais aderente à realidade do(a)s estudantes.

Dessa forma, após o levantamento de causas e considerando suas possibilidades e limites de atuação, a gestão escolar deverá separar as causas que cabem a ela resolver daquelas que são externas, isto é, que se tornarão pontos de negociação com outras instâncias do sistema estadual de educação: órgão regional e central.

Por se tratar de um momento estratégico para a escola, na medida em que serão discutidos os desafios para o avanço da aprendizagem, é importante que a comunidade escolar esteja envolvida. Afinal, o debate mais amplo favorece uma discussão aprofundada sobre atribuições e possibilidades da escola, assim como a responsabilização entre os diferentes atores envolvidos.

5.2

PLANO DE AÇÃO: CONSTRUINDO MAPAS DE AÇÃO PARA OS COMPONENTES SELECIONADOS

Após o diagnóstico, composto pelo levantamento de causas dos

componentes selecionados e pelo filtro de gerenciamento, chega o momento

de propor ações voltadas para atacar as causas raízes identificadas. Para cada causa raiz associada a um componente selecionado, será elaborada uma ação com tarefas, responsáveis, prazos, produtos (o que a ação vai entregar) e resultados esperados.

a) Ações e tarefas

As ações são um conjunto de tarefas que envolvem certa complexidade para sua realização, definidas com o objetivo de atacar a causa raiz do problema. Já as tarefas estão relacionadas às atividades necessárias para a realização de uma ação.

Por exemplo, para avançar em relação à falta de formação para a utilização de recursos didáticos por parte do(a)s professor(a)s de Língua Portuguesa, identificado no exercício de levantamento de causas raízes, suponhamos que a gestão escolar tenha decidido implementar a seguinte ação: “Realizar no turno noturno uma oficina sobre técnicas de ensino para professor(a)s de Língua Portuguesa”. Nesse caso, poderiam ser exemplos de tarefas relacionadas a essa ação:

- Convidar um(a) professor(a) da escola, ou de fora, para realizar a oficina;
- Agendar uma reunião com o(a)s professor(a)s para conversarem sobre a oficina, sua importância e pactuar uma data, local e horário para sua realização;
- Preparar o material necessário para a oficina;
- Organizar a sala e os materiais no dia da oficina, se necessário.

Na elaboração das ações, é importante que sejam consideradas dimensões relacionadas à possibilidade de execução (a ação precisa ser factível dentro das possibilidades da escola), ao tempo, à abrangência (contemplar o maior número de beneficiários possível, sem comprometer a qualidade) e aos recursos (financeiros, humanos e de infraestrutura).

Além disso, as ações devem estar relacionadas aos percentuais de aulas dadas e à frequência do(a)s estudantes, indicadores estruturantes que são preditores da meta e que mostrarão se a escola está ou não caminhando para o seu alcance. Esses dois indicadores deverão ser coletados e monitorados pela escola semanalmente.

Para elaborar ações que possam solucionar melhor as causas raízes, a comunidade escolar deve se reunir para discutir as diferentes alternativas de superar os desafios colocados para o alcance da meta. A riqueza desse momento de discussão está na contribuição que a comunidade escolar pode trazer na busca de soluções e na possibilidade de corresponsabilização durante a execução das ações.

b) Responsáveis

A elaboração de ações para cada componente selecionado deve envolver discussão e um pacto entre o(a)s responsáveis por cada uma delas. Este(a)s não necessariamente serão o(a)s executor(a)s direto(a)s de cada ação e, sim, responsáveis por coordenar o trabalho envolvido na

execução. Assim, por exemplo, pode ser elaborada uma ação de reforço escolar que envolva professore(a)s de diferentes disciplinas e que tenha o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como responsável. A ideia de indicar um(a) responsável para cada ação reside na possibilidade de acompanhamento da execução para além do grupo gestor, compartilhando responsabilidades.

c) Produto e resultado esperado

O produto diz respeito ao que a ação vai entregar, isto é, ao que vai ser feito em cada ação. Esse é o campo que vai informar se a ação foi executada integralmente, em parte ou não foi executada. Já o resultado

diz respeito ao que se quer alcançar com aquela ação e guarda relação com a causa identificada para o componente selecionado.

Voltando ao exemplo sobre a realização no turno noturno de uma oficina sobre técnicas de ensino para professore(a)s de Língua Portuguesa, o produto da ação seria a realização da oficina, e o resultado esperado (que dialoga com a causa identificada) seria avançar na formação para a utilização de recursos didáticos por parte do(a)s professore(a)s da disciplina.

Após a elaboração das ações, estas deverão ser classificadas em um dos quatro processos de rotina da gestão na escola.¹⁷

GESTÃO PEDAGÓGICA (ENSINO E APRENDIZAGEM)

Ações de incidência direta sobre o(a)s estudantes

GESTÃO DE PESSOAS

Ações de incidência direta sobre o(a)s professores

GESTÃO RELACIONAL

Ações relacionadas à participação e ao nível de informação

GESTÃO FÍSICO-FINANCEIRA

Ações relacionadas às condições e ambientes

Após a elaboração e classificação, as ações devem ser organizadas no formato de mapas de ação¹⁸, possibilitando a sistematização do que precisa ser feito. O conjunto de mapas de ação constitui o Plano de Ação da escola para aquele ano, traduzindo ideias em ações reais e transformadas. Por isso é importante que o conteúdo seja escrito em uma linguagem simples e objetiva, transmitindo com

clareza o que deve ser feito. Também é preciso prever as tarefas que viabilizam o cumprimento de cada ação.

Depois de elaborado, o Plano de Ação deverá ser inserido no SGP com apoio do(a) profissional de ACG. Por meio do sistema, as diferentes ações e tarefas poderão ser acompanhadas em seu andamento, favorecendo o monitoramento da execução do Plano de Ação.

¹⁷ Cada um dos processos de rotina da gestão na escola está definido no capítulo 3 deste documento.

¹⁸ Conforme previsto em formulário específico no respectivo protocolo de Planejamento.

Como vimos, para que as ações do Plano de Ação sejam efetivas para sanar as causas raízes priorizadas, é essencial estabelecer uma relação direta entre a causa raiz e a ação. A seguir, podemos conferir um exemplo prático de como isso foi feito na Escola Estadual São Francisco de Assis, de Canoas (RS), que apresentava um alto índice de abandono escolar e, por meio de ações direcionadas, conseguiu mudar essa situação.

Em uma “declaração de guerra” contra o abandono escolar, o(a)s gestore(a)s da escola desenharam, no início de 2011, uma detalhada estratégia direcionada a reduzir o número de jovens que desistiam dos estudos. Antes, fizeram um levantamento do(a)s estudantes que faltavam muito ou que não compareciam desde o primeiro dia de aula. Para isso, contaram com o apoio do(a)s estudantes, que se engajaram na realização de chamadas paralelas às feitas pelo(a)s professore(a)s para dar maior precisão à identificação do(a)s ausentes.

Com a ajuda de uma estagiária de Psicologia (contratada para esse fim), foram apurados os principais motivos que ocasionavam as faltas (causa raiz) e elaboradas ações para aumentar a frequência do(a)s estudantes faltoso(a)s.

As ações foram iniciadas por meio de um contato telefônico com o(a) responsável ou o(a) próprio(a) estudante, solicitando o retorno às aulas. Nessa conversa, era ressaltada a importância de dar continuidade aos estudos e buscadas soluções para as razões apontadas como impeditivos. Nos casos em que essa ação não causou o efeito desejado, foi realizada uma visita à casa do(a) estudante.

A escola também reforçou as atividades previstas na campanha Estudar Vale a Pena. Foi criada uma gincana na qual parte da pontuação era obtida pelo rendimento escolar e a frequência coletiva, o que levou o(a)s próprio(a)s estudantes a estimularem a presença do(a)s demais colegas.

Como resultado, a taxa de abandono caiu de 13,9%, em 2010, para 6,8%, em 2011, nas turmas do 2º ano do Ensino Médio, e de 8,2% para 7,1% nas turmas do 3º ano.

Para aprimorar a prática, o(a)s gestore(a)s acreditam que seria interessante garantir uma boa recepção para o(a)s estudantes que retornam à sala de aula por parte do(a)s colegas e professore(a)s. E, também, ampliar os investimentos na formação continuada do(a)s professore(a)s para proporcionar uma aula atrativa.



EXECUÇÃO

Com o Plano de Ação devidamente registrado no SGP, a escola inicia a etapa de Execução das ações. A Execução é fundamental para a continuidade da implementação do Circuito de Gestão e condição para melhorar a aprendizagem do(a)s estudantes. Para que as ações previstas sejam realizadas, é necessário ter uma equipe mobilizada e articulada. Nesse aspecto, o papel de liderança do(a) gestor(a) ganha destaque. Ele(a) é o(a) principal responsável por estabelecer na escola uma cultura de realização e de corresponsabilização, somada a um clima de estímulo, determinação e companheirismo.

Durante a Execução, é provável que aconteçam situações não previstas no Plano de Ação. Diante desses imprevistos, também torna-se necessária a efetiva liderança do(a) gestor(a) escolar. Mesmo que não saiba previamente solucionar todos os problemas que aparecerem no caminho, cabe a ele(a) buscar maneiras de resolvê-los.

A escola, mais que colocar em prática

o que foi planejado, também precisa ter clareza se tudo está caminhando conforme o planejado e se os cronogramas estão sendo cumpridos. A Execução do Plano de Ação depende, portanto, da persistência e do entendimento conjunto de que é preciso agregar esforços para concretizar o que foi planejado, cuidando para que o caminho traçado produza resultados de aprendizagem.

EXECUTAR É REALIZAR, É PASSAR DO PROJETO À AÇÃO!

A execução de ações planejadas, projetos, reuniões, entre outros, já faz parte da rotina escolar. No âmbito do Jovem de Futuro, o ponto de partida é o Plano de Ação, que possui o direcionamento das ações que precisam ser feitas para o alcance da meta da escola, com a descrição do(a)s responsáveis, das tarefas, dos cronogramas, dos produtos (o que a ação vai entregar) e do resultado esperado.

Em virtude de a Execução ser a etapa em que as ações planejadas são colocadas em prática, todo(a)s o(a)s integrantes precisam ter clareza de seus papéis e do que precisa ser executado. Tal clareza decorre da qualidade e da integração promovida no processo de Planejamento.

A Execução, como etapa do Circuito de Gestão, é composta pelos seguintes elementos:

EXECUÇÃO DO
PLANO DE AÇÃO

MONITORAMENTO DE
ROTINA E ADEQUAÇÕES

REGISTRO

6.1 — EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Corresponde à realização das ações conforme planejadas. A Execução do Plano ocorre ao longo do ano letivo, instalada na rotina escolar cotidiana.

As ações do Plano têm como objetivo principal a melhoria da aprendizagem do(a)s estudantes. A execução das ações planejadas incidirá positivamente nos indicadores estruturantes: percentual de aulas dadas, percentual de frequência do(a)s estudantes, percentual de estudantes com média para aprovação e quantidade de aluno(a)s com notas insuficientes por disciplina¹⁹, aproximando, consequentemente, a escola da meta.

A Execução guiada pelo Plano de Ação permitirá focar nas ações que foram definidas e priorizadas previamente de forma coletiva, evitando possíveis desvios. Durante a implementação, é comum aparecerem novos problemas, que muitas vezes não são de competência da escola. Dessa forma, ao utilizar o Plano como um guia, há menos riscos de sair da rota e perder o foco, obtendo resultados de aprendizagem de forma mais eficiente.

A execução das ações precisa ser encarada como uma responsabilidade de todo(a)s. Para isso, é importante que o(a) gestor(a) esteja atento(a) à necessidade de compartilhar a liderança. Esse processo de compartilhamento

tem início ainda na etapa de Planejamento, na qual são definido(a)s o(a)s responsáveis pelas ações e realizados os pactos para uma execução mais adequada. A etapa de Execução precisa dar continuidade a essa dinâmica, garantindo certa autonomia de decisão para o(a)s responsáveis e espaço para que sejam reconhecido(a)s como referência nas atividades que lideram. Dessa forma, ele(a)s também precisam cumprir um papel de mobilização e articulação do(a)s envolvido(a)s na execução dessas ações.

A execução do Plano também pode contribuir para uma série de outros fatores presentes no cotidiano escolar e que impactam a aprendizagem, tais como:

- Criar ou fortalecer uma cultura de comprometimento da equipe com o processo de Planejamento, já que ele é, de fato, utilizado para direcionar as ações durante todo o ano letivo;
- Aumentar a credibilidade dos projetos da escola, uma vez que são executados até o fim;
- Observar e valorizar os avanços da equipe no dia a dia, seus esforços e persistência;
- Contribuir para um clima escolar de execução produtiva, valorização de competências, mobilização em prol da aprendizagem e enfrentamento coletivo de problemas.

¹⁹ O indicador de estudantes com média para a aprovação permite a verificação do percentual de estudantes que não têm notas abaixo da média para aprovação, e a quantidade de estudantes com notas insuficientes permite a verificação de quanto(a)s estudantes têm poucas ou muitas disciplinas com notas abaixo da média.

6.2 — MONITORAMENTO DE ROTINA E ADEQUAÇÕES

O monitoramento de rotina é o acompanhamento da realização das ações pelo grupo gestor no dia a dia com o objetivo de examinar como estão acontecendo, além de verificar se o(a) responsável pela ação precisa de apoio. Adequações são adaptações momentâneas ao que havia sido previamente planejado, visando atender a alguma necessidade não prevista, de forma a não prejudicar a realização da ação ou sua qualidade.

O monitoramento de rotina é contínuo, sendo realizado durante a execução do Plano de Ação. Consiste na verificação semanal das ações, das tarefas e dos dados referentes à frequência do(a)s estudantes e às aulas dadas. A coleta e a sistematização dessas informações ao longo da execução subsidiam as análises que acontecem na etapa seguinte do Circuito de Gestão, Monitoramento e Avaliação de Resultados.

Tal verificação semanal é facilitada quando respondidas as seguintes perguntas:

- As ações estão sendo executadas?
- As tarefas das ações estão sendo

realizadas nas datas previstas?

- Como ajudar o(a)s responsáveis pelas ações a mantê-las em execução?
- O que os indicadores estruturantes, especificamente a frequência do(a)s aluno(a)s e as aulas dadas, estão mostrando?

Na etapa de Planejamento, a escola elencou uma série de tarefas para cada ação, de modo que o acompanhamento da execução da ação se dá pela verificação semanal da execução das tarefas previstas para aquele período. Assim, deve-se identificar o que é esperado para a ação naquela semana e avaliar o andamento delas.

Esse acompanhamento deve ter como base as evidências do andamento dessas tarefas, sempre mantendo em mente a descrição do produto (o que a ação vai entregar). Outra fonte importante para a identificação de evidências são as conversas tanto com o(a) responsável pela ação quanto com o público-alvo.

A coleta desse tipo de evidência proporcionará uma compreensão ajustada à realidade sobre o andamento das tarefas e, em consequência, uma tomada

Evidências e inferências

Estamos chamando de evidências processos objetivos, observáveis e verificáveis. E de inferências, processos subjetivos, com base em generalizações e julgamentos de valor sem constatações objetivas e verificáveis.

de decisões que garantirá a execução das ações. Igualmente, oferecerá argumentos para que o(a) gestor(a), em uma reunião individual de *feedback*, possa dar uma devolutiva ou retorno ao(à) responsável por cada ação, com sugestões e orientações para aprimorar o andamento da mesma.

Além do monitoramento das ações e suas tarefas, deve ser feita a coleta e sistematização dos percentuais de aulas dadas e de frequência do(a)s estudantes. Afinal, como podemos almejar resultados de aprendizagem e conseqüentemente o alcance da meta da escola se o(a)s estudantes não estiverem frequentando as aulas ou se as aulas não forem ministradas?

A Execução do Plano de Ação depende, portanto, desses dois indicadores, de modo que a expectativa é de que a realização das ações planejadas incida sobre ambos e sobre o desempenho e a aprovação do(a)s estudantes. Assim, o monitoramento desses indicadores estruturantes:

- Dará uma boa pista à escola do que poderá acontecer com o alcance da meta;
- Possibilitará a intervenção em tempo quando o quadro for de piora ou grande desvantagem porque os indicadores serão acompanhados semanalmente;
- Possibilitará o acompanhamento da melhoria da escola ao longo do tempo, enquanto observa se as ações previstas estão realmente surtindo efeito e melhorando o funcionamento da escola.

Em suma, com esse trabalho contínuo, de acompanhamento das ações e dos indicadores estruturantes de frequência do(a)s estudantes e aulas dadas, será possível analisar os dados da Execução e tomar providências imediatas (adequações) em tempo de não comprometer os resultados esperados e identificar problemas que não estão sob a governabilidade do(a) gestor(a), que precisam ser encaminhados para instâncias superiores.

6.3 — REGISTRO

Os registros da execução das ações do Plano de Ação são produzidos com a finalidade de sistematizar e organizar dados para análises, descobertas e aprendizados vivenciados ao longo do percurso da implementação, de modo que fiquem acessíveis a toda

a comunidade escolar. Por meio do uso do registro durante a execução do Plano é possível:

- Subsidiar a tomada de decisão com base em evidências e de forma ágil, uma vez que os registros se encontram organizados;

- Propiciar a continuidade da execução das ações, caso seja trocado algum membro da equipe gestora ou responsável pela ação, já que permite retomar o que já foi feito, sem comprometer o resultado esperado;

- Evitar a repetição de ações ou práticas que não obtiveram êxito;

- Consolidar as ações ou práticas que obtiveram êxito na execução do Plano;

- Compreender o que aconteceu e como aconteceu a execução das ações planejadas, além dos eventuais atrasos e ajustes. Desse modo,

permite mensurar e responder se a execução está caminhando na direção e no tempo planejados, constituindo subsídio para a etapa de Monitoramento e Avaliação de Resultados;

- Aprimorar a execução de novas ações na escola e o planejamento do ano seguinte a partir da experiência acumulada.

Por isso, é muito importante que, como líder, o(a) gestor(a) procure ressignificar os registros escolares, em especial sua relação com a execução das ações do Plano, e a verificação dos resultados alcançados.

Se o(a) gestor(a) tiver como prática rotineira a análise das ações e os resultados da escola e do processo de ensino e aprendizagem, baseando-se nas evidências encontradas nos registros, será um grande estímulo inicial para que toda a equipe faça o mesmo.

O registro cumpre ainda a importante função de contribuir com a transparência da gestão escolar. Quanto mais pessoas souberem do andamento da execução, maior será

a legitimidade das ações que estão sendo realizadas e maior será o comprometimento de toda a comunidade escolar com os resultados de aprendizagem almejados.

CONTEÚDOS ESSENCIAIS DO REGISTRO

A definição do que precisa ser registrado deve se relacionar diretamente com “o que se quer saber”, ou seja, quais informações são importantes para análise da execução do Plano de

Ação e dos indicadores estruturantes, possibilitando verificar se as ações estão sendo realizadas conforme o planejado e se estão no caminho de obter o resultado desejado. Dessa forma, é

recomendável vincular o registro da Execução em um documento com os mesmos elementos do Plano, pois fa-

cilita o controle do executado versus o planejado. É uma forma de simplificar a coleta e a leitura de dados da execução.

QUADRO 1: ELEMENTOS BÁSICOS DO REGISTRO DA EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

ELEMENTO DO PLANO DE AÇÃO

O QUE: ação

CAUSA: causa relacionada

COMO: tarefas

PARA QUEM: público-alvo

QUANDO: cronograma

QUANTO: recursos financeiros

QUEM: responsável

ONDE: local

PRODUTO: o que a ação vai entregar

RESULTADO ESPERADO: a causa que se espera resolver

O QUE REGISTRAR

Se foi executada integralmente ou se ainda está em execução.

É importante que a causa que se quer resolver esteja descrita no registro.

Se as tarefas em que se desdobram cada ação foram realizadas conforme o planejado (processo e cronograma) ou se foram necessárias alterações. Caso positivo, relatar e justificar.

Se o número de participantes foi o mesmo que estava previsto. Se não, justificar.

A data de início e de término de cada ação ou tarefa. Se houve adiantamento ou atraso, justificar.

O gasto total com a ação ou tarefa em relação ao que foi planejado gastar. Se houve diferença, justificar.

Se houve mudança ou não do(a) responsável pela ação e seu desempenho. É importante justificar os apontamentos.

Se o local de realização foi o mesmo que o planejado. Se houve alteração, justificar.

O que essa ação vai entregar? Diz respeito à cobertura do público-alvo e à intensidade da ação. Esse é o campo que vai nos dizer no acompanhamento se a ação foi executada integral ou parcialmente ou se não foi executada.

Trata-se do resultado que se deseja atingir. Deve ser descrito de forma a expressar a mudança concreta, visível e mensurável na situação que se espera alterar.

É necessário que seja definido *a priori* qual a melhor forma a ser utilizada para o registro e quem serão o(a)s respon-

sáveis por ele. É papel do(a) gestor(a) acompanhar esse trabalho.

Para o registro, tanto os aspectos

quantitativos como os qualitativos são importantes, uma vez que essas dimensões se complementam. Por exemplo, é importante saber quanto se atingiu em determinado resultado e como se chegou lá. Se um desses aspectos não for contemplado, a qualidade do registro e posteriormente a análise da ação ficarão comprometidos.

A medida quantitativa é expressa por dados mensuráveis, números absolutos, percentuais, taxas, escalas, média e outras estatísticas. Nesse sentido, devem ser considerados detalhes das diversas tarefas que compõem a ação, a saber:

- A descrição de cada tarefa;
- A data de início e de término da ação e de cada tarefa;
- O(A)s responsáveis por cada tarefa;
- Os recursos necessários.

A medida qualitativa, por sua vez, indica aspectos relacionados à forma como as ações foram executadas e às percepções que o(a) gestor(a), ou o grupo envolvido em sua execução, tem a seu respeito. Essa informação é obtida por meio de conversas, observações e interpretações da execução das

ações e suas tarefas. Nesse sentido, os registros precisam trazer apontamentos sobre as dificuldades e lições aprendidas durante a execução do Plano, por exemplo:

- Como as pessoas se sentiram em relação a uma determinada situação;
- Como as atividades ou subatividades foram realizadas;
- Se houve atendimento às diferenças individuais;
- Se a realização da ação atendeu aos princípios de equidade;
- Como as pessoas se comportaram durante determinada ação;
- Se teve verificação de aprendizagem;
- Se houve satisfação ou insatisfação etc.

Para cumprir sua finalidade, é necessário que o registro da Execução do Plano seja realizado com regularidade, de preferência semanalmente, contemplando a periodicidade dos elementos que o compõe.

É a partir da análise das informações coletadas que se tomarão as decisões necessárias ao desenvolvimento do Plano para que não seja desviado dos resultados planejados.

As escolas que participam do projeto Jovem de Futuro constroem seus Planos de Ação e os inserem no Sistema de Gestão de Projetos (SGP), integrado à plataforma Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. O modelo de Plano disponibilizado pelo SGP será apresentado ao(a) gestor(a), pelo(a) profissional de ACG responsável pelo acompanhamento da sua escola.



MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Dado que o Plano de Ação é um guia capaz de orientar as ações dos diferentes sujeitos da escola com o objetivo de atingir a meta, compreenderemos o Monitoramento e Avaliação de Resultados como o conjunto de momentos destinados a verificar se a escola está seguindo adequadamente esse caminho traçado e se ele está nos conduzindo ao alcance de resultados de aprendizagem.

Entendemos que monitorar e avaliar são processos integrados. Afinal, enquanto o monitoramento permite a seleção, organização, sistematização, análise e reflexão sobre as evidências a respeito da execução do Plano de Ação e sobre os resultados alcançados, a avaliação permite atribuir valor ao que foi realizado, verificar a situação dos resultados em relação à meta e identificar as causas da situação atual.

Assim, a etapa de Monitoramento e Avaliação de Resultados deve acontecer periodicamente de maneira estruturada, ou seja, não deve ocor-

rer apenas no fim do ano. Durante o período letivo, a equipe da escola precisa se debruçar sobre os dados das avaliações internas e externas, quando houver, e sobre os resultados das ações realizadas para verificar a pertinência do que foi planejado e executado. Em seguida, poderá analisar qual a distância entre os resultados periódicos e a meta anual. No âmbito da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, esses momentos acontecem trimestralmente, quando é realizada a Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR).

7.1

SISTEMÁTICA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS (SMAR)

A Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR) integra a etapa de Monitoramento e Avaliação e foi concebida para facilitar a articulação e corresponsabilização das instâncias do sistema estadual de educação (escola, órgãos regional e central) em prol da melhoria da aprendizagem do(a)s estudantes.

Partimos do princípio de que a articulação e a qualidade da atuação dessas diferentes instâncias geram bons resultados de aprendizagem e contribuem para a promoção da equidade educacional. Por isso o alinhamento dos objetivos educacionais das diferentes instâncias da gestão da educação precisa ser focado nas necessidades da realidade escolar. Quanto mais articuladas elas estiverem, maiores as possibilidades de melhorar a qualidade da educação e, claro, a aprendizagem do(a)s estudantes.

A SMAR consiste em reuniões trimestrais, envolvendo o(a)s responsáveis pelas diversas instâncias do sistema estadual de educação para monitorar e avaliar os seguintes indicadores:

1. De execução do Plano de Ação;
2. Estruturantes coletados e postados no SGP pela escola: frequência do(a)s estudantes e aulas dadas;
3. Estruturantes fornecidos pela Secretaria de Educação: porcentagem de estudantes com média para aprovação e quantidade de estudantes com notas insuficientes por disciplina.

1. Indicadores de Execução do Plano de Ação

O Plano de Ação define ações e tarefas para serem cumpridas seguindo um cronograma previamente estabelecido e cuja execução deve ser submetida a um monitoramento e avaliação. Assim, a análise das infor-

mações dos mapas de ação permitirá identificar as dificuldades e avanços da escola que a aproximam mais do alcance da meta. Essa verificação indicará também a necessidade de possíveis correções de rota a serem realizadas para resolver os problemas apontados nas causas raízes que estão afetando os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Especificamente, serão monitorados e avaliados os seguintes dados:

- Execução das tarefas;
- Entrega dos produtos da ação;
- Alcance de resultados da ação.²⁰

2. Indicadores estruturantes coletados e registrados pela escola no SGP

Há duas atividades que, obrigatoriamente, precisam estar acontecendo na escola: estudantes frequentando a escola e aulas previstas sendo dadas pelo(a)s professore(a)s. A partir desses dois indicadores estruturantes, a escola pode acompanhar sua melhoria ao longo do tempo, enquanto observa se as ações previstas estão realmente surtindo efeito e melhorando seu funcionamento. A análise desses indicadores também evidenciará a eficácia das ações que estão sendo realizadas, impactando diretamente no resultado da escola nas avaliações e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

Esses dois indicadores estruturantes

são preditores da meta, isto é, determinarão se a escola está se aproximando dela, que só poderá ser verificada quando chegarem os resultados das avaliações externas. Para isso serão coletados e monitorados pela escola durante a Execução do Plano de Ação e inseridos no SGP semanalmente.

3. Indicadores estruturantes disponibilizados pela Secretaria de Educação

Todas as ações que estão sendo implementadas têm o propósito de incidir nos resultados de aprendizagem, apreendidos por meio do desempenho do(a)s estudantes nas avaliações. Assim, um dos insumos mais significativos para avaliar a evolução das escolas a partir da implementação do Circuito de Gestão são os resultados nas avaliações internas bimestrais da escola – que contemplam todas as disciplinas – e as avaliações externas realizadas pelo estado – que aferem a proficiência do(a)s estudantes especificamente em Língua Portuguesa e Matemática, além disso, disponibilizam dados sobre os indicadores de fluxo (promoção, retenção e abandono). Os resultados das avaliações externas são disponibilizados uma vez por ano e, como a SMAR segue uma periodicidade que determina sua realização três vezes por ano, não é possível contar com os resultados dessa avaliação em

²⁰ Verifica-se o impacto potencial da execução das ações sobre os resultados pretendidos.

todas as oportunidades.

Nesse sentido, os indicadores estruturantes que permitem monitorar e avaliar os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes em cada uma das SMAR são os seguintes:

- a) Percentagem de estudantes com média para aprovação que permite a verificação do percentual do(a)s estudantes que não têm notas abaixo da média para aprovação;
- b) A quantidade de estudantes

com notas insuficientes por disciplina que permite a verificação de quanto(a)s estudantes têm poucas ou muitas disciplinas com notas abaixo da média.

Esses indicadores estruturantes são dados coletados e repassados pela escola bimestralmente para a Secretária de Educação, que posteriormente os consolidará e disponibilizará para as discussões na SMAR.

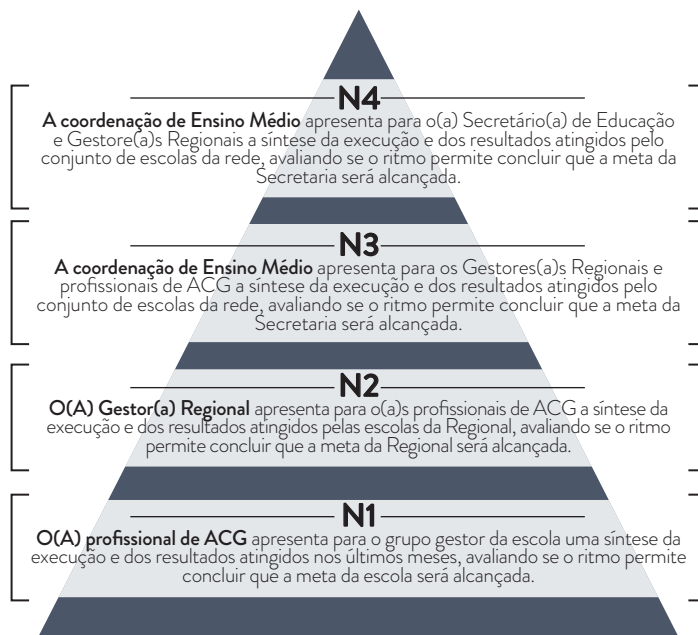
Os dados referentes aos indicadores estruturantes, percentagem de estudantes com média para aprovação e quantidade de estudantes com notas insuficientes por disciplina deverão ser analisados e ressignificados pelo grupo gestor na reunião de N1 da SMAR.

7.2 — PERIODICIDADE E NÍVEIS DA SMAR

A SMAR acontece de forma trimestral. Contudo, com o planejamento anual, no primeiro ano de implementação do Circuito de Gestão na escola, a meta não poderá ser verificada em nenhuma das três ocasiões em que a SMAR é realizada, visto que os resultados da avaliação externa estarão disponíveis só no segundo ano de implementação. Por isso, na primeira SMAR desse segundo ano, haverá uma verificação da meta do ano anterior.

A SMAR está estruturada em três reuniões trimestrais divididas por níveis (N); em cada um deles são envolvidas diferentes instâncias do sistema estadual de educação: escola e órgãos regional e central responsáveis pela implementação do Jovem de Futuro. Cada uma dessas instâncias possui diferentes atribuições para que seja garantido o direito de aprender de cada estudante.

Figura 10 - Níveis e realização da SMAR



A SMAR tem início com a reunião entre o(a) profissional responsável pelo Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) e o grupo gestor de cada escola de sua responsabilidade.

Nessa reunião, denominada Nível 1 (N1), são apresentados pelo(a) profissional de ACG os indicadores de execução do Plano de Ação e os indicadores estruturantes. As informações a serem analisadas por ele(a) e o grupo gestor são geradas por dados do SGP, inseridos pela escola, e da Secretaria.

Para que esse encontro seja significativo e a leitura e a análise dos indicadores, assertivas, o(a) gestor(a) não pode participar como mero(a) receptor(a) ou expectador(a). Com

base no seu conhecimento da realidade cotidiana da escola, é preciso que atue como portador(a) de informações essenciais para significar os resultados e enriquecer a análise dos dados coletados.

Com base neles, é possível monitorar e avaliar a situação da escola em relação à meta, sendo apontadas as principais dificuldades enfrentadas no alcance de resultados de aprendizagem. Então são identificadas as questões que podem ser solucionadas a partir de ajustes no Plano e aquelas que, para serem resolvidas, precisam ser encaminhadas para intervenção de instâncias superiores do sistema de ensino.

Tendo realizado a N1, o(a)s profissio-

nais de ACG participam de reuniões conduzidas pelos Gestores Regionais, nas quais ocorre a avaliação dos índices das escolas da Regional como um todo, analisando-os em relação a outras regionais do estado e com as escolas entre si. Assim, é possível ter uma visão geral do andamento do Jovem de Futuro naquela Regional (N2) e determinar se o ritmo permite concluir que a meta da Regional seja alcançada.

Depois da N2, a Coordenação do Ensino Médio promove uma avaliação dos índices da rede como um todo (N3), discutindo com os o(a)s Gestore(a)s Regionais os encaminhamentos possíveis. Por fim, a Coordenação do Ensino Médio apresenta o(a) Secretário(a) de Educação do Estado e Gestore(a)s Regionais (N4) a síntese da execução e dos resultados

atingidos pelo conjunto de escolas da rede, para avaliar se o ritmo permite concluir que a meta da Secretaria seja alcançada.

Dessa forma, o monitoramento e a avaliação propostos pelo Jovem de Futuro traz implícita uma lógica na qual todas as instâncias, de forma ascendente, poderão não só conhecer, mas identificar as escolas que estão tendo maior dificuldade, possibilitando que sejam feitos ajustes no Plano de Ação e que recebam um apoio maior, dependendo do desafio a ser vencido. Essa articulação entre as instâncias de forma coordenada propicia melhoria da aprendizagem do(a)s estudantes, convergindo em ações estratégicas de acordo com a governabilidade de cada instância para solucionar os problemas da escola.

7.3 — DECORRÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SMAR

Como visto, além de permitir a articulação e o trabalho coordenado entre instâncias, a realização da SMAR facilita a identificação das escolas que estão executando e conseguindo resultados de aprendizagem e aquelas que estão com dificuldades para alcançá-los.

Dependendo do *status* de execução e dos resultados atingidos, as escolas são classificadas em perfis, que combinam alta/baixa

execução do Plano de Ação e alto/baixo nível de resultados atingidos. Para cada perfil, há orientações específicas no que se refere à etapa seguinte do Circuito de Gestão: a Correção de rotas.

Essa classificação propiciará, por um lado, um acompanhamento mais próximo e intensificado das escolas que não estão executando o Plano de Ação e/ou alcançando resultados; e, por outro, o compartilhamento de práticas que con-

tribuíram para o alcance de resultados de aprendizagem entre as escolas, nas Reuniões de Boas Práticas (RBP).

A implementação da SMAR também possibilita:

- Que sejam colocados em discussão as necessidades da escola, os problemas atuais e os que perduram a longa data, em diferentes instâncias gerenciais;
- Que, além da escola, as Regionais e

as Secretarias analisem a efetividade de seu planejamento e a implementação de atividades voltadas para a melhoria dos resultados de aprendizagem;

- Fornecer às escolas informações relevantes para a etapa de Correção de rotas do Plano de Ação;
- Criar e/ou fortalecer uma cultura de responsabilização pela aprendizagem em todo o sistema gerencial da educação estadual.



REUNIÃO DE BOAS PRÁTICAS

Uma vez que foi monitorada e avaliada a execução do Plano de Ação e como seus resultados têm contribuído para o alcance da meta, para tornar a implementação do Plano mais segura e fornecer subsídios para garantir uma Correção de rotas mais assertiva, foi concebida no Jovem de Futuro uma Reunião de Boas Práticas (RBP).

A RBP é uma atividade trimestral que acontece sempre entre as etapas de Monitoramento e Avaliação de Resultados e a de Correção de rotas do Circuito de Gestão. Ela é destinada aos grupos gestores de todas as escolas que fazem parte do Jovem de Futuro.

Antes de abordar a RBP, serão apresentados alguns aspectos teóricos do compartilhamento de boas práticas que evidenciarão a relevância da sua realização.

Pode-se dizer que as boas práticas em educação nascem, inicialmente, como técnicas, processos e procedimentos criados ou adaptados pelo(a)s professore(a)s, pelo(a)s gestore(a)s escolares ou pelo(a)s demais profissionais da educação a partir da sua

atuação cotidiana e que demonstram: (1) responder a desafios e dificuldades relativas à garantia da aprendizagem para todo(a)s e (2) ser passíveis de compartilhamento e de transferência de conhecimento para outros contextos semelhantes.

Em termos gerais, *as boas práticas de gestão são aquelas que apresentam respostas a problemas. Tendem mesmo a ser eficazes e criativas para novos problemas ou novas para velhos problemas. Fato é que produzem resultados positivos. Constituem também solução aberta que pode ser complementada, melhorada, transformada pelos gestores que a adotam.* (CRUZ E SALGADO, 2013, p. 9)

Especificamente no campo educacional, podemos encontrar uma correlação entre a identificação e compartilhamento de boas práticas, os processos de inovação educacional e a melhoria dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes.

O compartilhamento de boas práticas tem a capacidade de potencializar o trabalho da gestão, na medida em que evidencia respostas bem-sucedidas para desafios comuns. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, é preciso que os momentos de colaboração se organizem de forma a não se restringirem a um mero relato das atividades desenvolvidas por cada uma das escolas ou, ainda, a situações nas quais o(a)s gestor(a)s apenas explicitam suas dificuldades e buscam apoio emocional. É importante que, com base nas potencialidades identificadas em cada uma das escolas, o(a)s integrantes do grupo sejam capazes de produzir uma compreensão coletiva da tarefa de gestão pela qual são respon-

sáveis e possam elaborar conhecimento compartilhado sobre o que fazer e como fazer para ampliar a qualidade da oferta educativa (MUJIS et al., 2011).

Portanto, ao criarmos situações planejadas de interação entre as escolas, estamos promovendo oportunidades de aprendizagem significativa tanto para aquelas que desenvolveram boas práticas de gestão como para as que ainda encontram maiores dificuldades. As primeiras, ao sistematizar seu percurso de aprendizagem e refletir sobre as condições que permitiram a superação de seus desafios, poderão transformar o conhecimento tácito em conhecimento refletido e elaborado. As últimas, ao participarem desse processo de troca, poderão se apropriar das ferramentas conceituais e procedimentais, além dos instrumentos de trabalho e ação capazes de fazê-las avançar.

Promover o compartilhamento das boas práticas de gestão e a interação qualificada entre escolas localizadas

em um determinado território ou rede de ensino é um investimento importante para reverter um quadro de desigualdade entre as escolas. Ao possibilitar que as instituições produzam conhecimento contextualizado em seu território, a partir das experiências comuns e das diferentes soluções de gestão encontradas, os sistemas de ensino estabelecem outro padrão de interação entre as escolas, menos competitivo e mais cooperativo. O resultado é a identificação de padrões e a constituição de um conjunto de

práticas bem-sucedidas que podem ser adaptadas a cada contexto, levando à melhoria geral na aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes e ao aumento do grau de equidade dentro do sistema de ensino.

É com essa perspectiva que se propõe a Reunião de Boas Práticas: um espaço para que as escolas possam compartilhar saberes e práticas com vistas a conquistar novas aprendizagens e alcançar estágios superiores de desenvolvimento como organizações educativas.

8.1

A REUNIÃO DE BOAS PRÁTICAS NO ÂMBITO DO CIRCUITO DE GESTÃO

A troca de experiências e de práticas de gestão entre grupos gestores é uma estratégia importante para valorizar o conhecimento produzido pela escola e ampliar suas possibilidades de atuação, o que potencializa o alcance de bons resultados de aprendizagem.

Quando a troca de experiências acontece em uma relação de horizontalidade, gestor(a)s falando para gestor(a)s, e principalmente entre escolas geograficamente próximas, ela gera maior identificação e credibilidade entre o(a)s participantes. Por isso, a Reunião de Boas Práticas foi idealizada como um dos momentos importantes para a efetividade do Circuito de Gestão.

A RBP tem como objetivo valorizar e explorar o compartilhamento de estratégias como uma das formas de melhorar a qualidade da gestão escolar e, conseqüentemente, os seguintes resultados: acesso, permanência, conclusão e aprendizado do(a)s estudantes. Essa prática fomenta uma cultura de colaboração, tendo a aprendizagem como o foco dos esforços escolares.

As iniciativas compartilhadas se constituem em boas soluções de trabalho, desenvolvidas em um contexto particular, mas com características que permitem sua disseminação para outros cenários semelhantes.

Na RBP, são reunidas as escolas de uma mesma regional com o objetivo

de se apoiarem na busca por melhores resultados de aprendizagem. Aquelas que obtiveram bons resultados podem apoiar as demais, ampliando a visão sobre possíveis soluções para os desafios encontrados e possibilitando, assim, que todas obtenham êxito.

Além disso, o compartilhamento de experiências na RBP aumenta o repertório de práticas possíveis de serem

adotadas na etapa seguinte do Circuito de Gestão, a Correção de rotas.

No fim da SMAR, todas as escolas participantes do projeto Jovem de Futuro são classificadas em perfis, que combinam alta/baixa execução do Plano de Ação e alto/baixo nível de resultados atingidos nos indicadores estruturantes e, quando possível, na avaliação externa estadual.

Figura 11 - Quadrantes de classificação das escolas após a SMAR



As escolas que executam o Plano de Ação e melhoram os resultados nos indicadores estruturantes serão consideradas líderes, ou seja, referência para as demais. Assim, a reunião será realizada a partir da experiência dessas escolas, que apresentarão suas aprendizagens tanto na implementação do Jovem de Futuro quanto as relacionadas às soluções que favorecem a execução das tarefas; facilitam a entrega dos produtos das ações;

e promovem a melhoria dos indicadores estruturantes. Porém pode acontecer que as escolas com perfil de líderes tenham de corrigir rotas, visto que o fato de executar o Plano e de ter resultados nos indicadores estruturantes não quer dizer que as ações vão gerar efeitos (que depende dos resultados de aprendizagem do(a)s estudantes).

As escolas que executam o Plano de Ação e não geram resultados

precisarão corrigir suas rotas. Assim, na Reunião de Boas Práticas, o(a)s gestore(a)s poderão levantar ideias e iniciativas que o(a)s auxiliem na reformulação de ações na etapa de Correção de rotas.

As escolas que não executam o Plano de Ação e não melhoram os resultados nos indicadores estruturantes precisarão de intervenção durante a execução do Plano de Ação. Na reunião, o(a)s gestore(a)s terão a possibilidade de identificar práticas que podem ser incorporadas ao seu processo de execução, ajudando-o(a)s a colocarem o Plano de Ação em andamento.

As escolas que não executam o Plano de Ação e melhoram os resultados nos indicadores estruturantes também precisarão de uma intervenção, para possibilitar um maior entendimento de sua situação. Na reunião, o(a)s gestore(a)s terão a possibilidade de identificar práticas que podem ser incorporadas ao seu

processo de execução.

É importante destacar que na reunião as escolas líderes possuem um papel que vai além de apenas apresentar suas práticas. O(A)s gestore(a)s poderão ouvir de outros grupos gestores suas experiências e dificuldades e, com base no que for apresentado, problematizar e provocar reflexão sobre possíveis caminhos para a melhoria dos resultados.

No aspecto formativo da RBP, quanto mais as escolas líderes compartilhem suas boas práticas, maior será sua contribuição para a construção de um repertório que poderá ser utilizado pelas demais escolas. Dessa forma, todas elas terão mais condições para executar o Plano de Ação e melhorar a aprendizagem do(a)s estudantes. Em suma, a RBP contribuirá significativamente para aumentar o repertório de boas práticas de todos os grupos gestores e auxiliar na Correção de rotas, próxima etapa do Circuito de Gestão.



CORREÇÃO DE ROTAS

A Correção de rotas é um importante momento para o fortalecimento de estratégias de trabalho capazes de melhorar os resultados de aprendizagem do(a)s estudantes. Esse é o momento de revisar o caminho e rever as estratégias traçadas e identificar aquelas que não produziram resultado para alcançar a meta, ou seja, para potencializar a aprendizagem do(a)s estudantes.

Uma condição para que a etapa de Correção de rotas seja realizada é que o grupo gestor esteja apropriado das informações referentes à aprendizagem do(a)s estudantes e todas as ações relacionadas a ela. Essa informação é fundamental para dar suporte às decisões da gestão educacional. Uma boa gestão só é possível quando os atores conhecem bem a situação de sua escola e sabem onde ela deve chegar.

Entretanto não adianta apenas conhecer os dados: é preciso transformá-los em informações articuladas com as ações desenvolvidas na escola. Não se trata apenas de mais uma atividade a ser realizada ou

de uma nova regra para a gestão. Trata-se de fornecer subsídios para dar suporte às ações que já estão em vigência e diagnosticar elementos que podem servir de base para ações futuras.

Assim, tanto no âmbito geral da gestão escolar como na etapa de Correção de rotas, o(a) gestor(a) conta com diferentes fontes de informação: as análises da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (SMAR), as práticas compartilhadas na Reunião de Boas Práticas (RBP) e a informação atualizada de indicadores monitorados durante a Execução no Sistema de Gestão de Projetos.

9.1 — INSUMOS PARA A CORREÇÃO DE ROTAS

Especificamente, a partir do estudo, análise e reflexão empreendidos na SMAR, que discute dados de indicadores estruturantes e indicadores de execução do Plano, a escola poderá:

- a) Confirmar a rota inicialmente traçada no Plano de Ação, uma vez constatado que estão melhorando os quatro indicadores estruturantes e sendo executadas as tarefas nas datas previstas, entregues os produtos e atingidos os resultados das ações.
- b) Identificar aspectos a serem revistos com relação ao Plano de Ação, levando ao cancelamento, reformulação ou complementação de ações, isto é, fazendo-se necessária

a Correção de rotas.

A escola também conta com informações da RBP que, como atividade que precede a etapa de Correção de rotas, amplia o repertório dos grupos gestores de todas as escolas participantes do Jovem de Futuro e propicia insumos para tomadas de decisões mais assertivas e focadas em resultados de aprendizagem. O monitoramento realizado durante a execução do Plano de Ação também possibilita a sistematização de informações sobre indicadores estruturantes que se tornam insumos para a tomada de decisões. Assim, o conjunto dessas informações subsidia a etapa de Correção de rotas.

9.2 — IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA

No processo de discussão e (re)avaliação de caminhos e estratégias para o alcance da meta, os resultados da avaliação externa têm importância central. Contudo, como mencionado quando abordada a SMAR, só no segundo ano de implementação do programa é que será possível verificá-la. Assim, a partir da avaliação externa, a escola poderá analisar todo o esforço do ano anterior considerando a meta que deveria ser atingida e repensar o que precisa ser alterado em uma perspectiva ampla e estratégica.

Se ao receber os resultados da avaliação externa a escola verificar que atingiu a meta, isso significa que suas estratégias foram eficientes para sua realidade escolar e por isso pode ser

dada continuidade ao planejamento feito, fortalecendo suas conquistas e cuidando para manter e aprimorar os bons resultados. Assim, a escola analisa os resultados obtidos na avaliação, verificando suas potencialidades e fraquezas para o alcance da meta.

Se a escola não atingiu a meta, terá que rever suas estratégias. Se não executou o Plano de Ação no ano anterior, então é hora de identificar e corrigir os fatores que influenciaram a não implementação e mobilizar a equipe escolar para que no ano corrente o Plano tenha um resultado efetivo de mudança e melhoria. Se o Plano foi executado, mas não produziu resultados comprovados na avaliação externa, também é preciso que seja revisto.

9.3 — CORREÇÃO DE ROTAS NO PLANO DE AÇÃO

A Correção de rotas deve acontecer depois de realizada uma análise e avaliação rigorosa da execução do Plano de Ação caso se perceba – por meio da avaliação externa ou dos resultados dos indicadores estruturantes – que a meta não foi atingida.

Uma vez constatada a necessidade de corrigir rotas, as ações do Plano podem ser canceladas, reformuladas ou complementadas, incorporando

os aprendizados.

Contudo, antes de iniciar qualquer alteração pedagógica ou estratégica, é importante que o grupo gestor mobilize o(a)s envolvido(a)s na implementação do Plano para, junto(a)s, repensarem formas de melhorar seus resultados. Essa atitude é importante, pois, no âmbito de uma gestão escolar para resultados de aprendizagem, as

decisões de mudança não podem partir de um grupo restrito. Dessa forma, é preciso ampliar a discussão,

envolver o(a)s participantes e corresponsabilizar os líderes pelas ações, professore(a)s e estudantes.

Para facilitar essa discussão, o(a) gestor(a) poderá promover uma conversa que utilize perguntas norteadoras, como, por exemplo:

- > Levando em consideração as experiências da execução nos meses anteriores, é possível antever a necessidade de alterar qualquer ação ou tarefa a fim de evitar adequações durante o processo?
- > Os atores envolvidos na execução do Plano, incluindo o(a)s estudantes, continuam concordando com a escolha das causas raízes trabalhadas ou veem que os problemas para a aprendizagem são outros?
- > Qual é a visão do(a) coordenador(a) pedagógico(a) sobre o envolvimento, a didática e a frequência do(a)s professore(a)s na execução das tarefas e sobre os resultados obtidos?
- > Como o(a)s envolvido(a)s na execução do Plano, incluindo o(a)s estudantes, veem a pertinência das ações e tarefas para o alcance dos resultados?
- > Tivemos problema na execução das ações e tarefas ou equívoco na identificação das causas raízes?
- > Por que algumas tarefas deixaram de ser executadas?
- > O que precisamos alterar nas ações e tarefas para melhorarmos a eficiência do Plano e os resultados nos indicadores estruturantes?

Esses questionamentos e as análises provocadas poderão ajudar na identificação e definição das Correções de ro-

tas. Também poderão ser utilizadas as experiências bem-sucedidas de outras escolas compartilhadas na RBP. Tudo

isso para garantir que os resultados de aprendizagem sejam melhorados a cada trimestre.

Com base nessas contribuições, poderão ser alteradas ou elaboradas novas ações, assim como planejado

o acompanhamento dessa alteração e registrado no SGP, concretizando, dessa forma, a Correção de rotas. É preciso que a gestão escolar garanta a execução da Correção de rotas e mantenha a equipe engajada.

9.4 — PRESSUPOSTOS DA CORREÇÃO DE ROTAS

1. Apropriação dos dados da avaliação externa pelo grupo gestor

Quando recebidos os resultados da avaliação externa, o(a) gestor(a) escolar e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) (dupla gestora) devem estudar os dados disponibilizados, relacionando-os ao contexto em que a escola está inserida, às condições socioeconômicas e culturais do(a)s estudantes e pais, à missão e aos valores definidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e aos dados da execução do Plano de Ação, indicadores estruturantes e outros que considerem necessários. Levando em conta essas informações e os objetivos no curto e longo prazos da escola, elaboram hipóteses para explicar esses resultados.

2. Divulgação e análise dos dados com a comunidade escolar

A dupla gestora deve apresentar os dados organizados e discuti-los com a comunidade para juntos levanta-

rem novas hipóteses que expliquem os resultados para comprovar, aprimorar ou alterar a reflexão. Sugerimos primeiramente ouvir o(a)s participantes e levantar suas hipóteses antes de apresentar as elaboradas pela dupla gestora, para não restringir novas ideias e hipóteses.

3. Definição de causas e hipóteses que expliquem os resultados

A partir das conclusões acordadas no coletivo, devem ser estabelecidos os problemas prioritários que serão o objeto de intervenção.

4. Elaboração de estratégias de enfrentamento para os problemas identificados

Antes da tomada de decisão, a dupla gestora que participou da RBP deve compartilhar com o grupo gestor as experiências de que tomou conhecimento como forma de enriquecer o repertório antes das decisões.

5. Correção de rotas do monitora-

mento das ações e tarefas

A partir das decisões, são estabelecidos cronograma, responsáveis e formas de monitoramento das novas estratégias, ações e tarefas.

6. Formalização da Correção de rotas no SGP

Concluído o processo de Correção de rotas, a dupla gestora deve providenciar seu registro no SGP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, L. P. Liderança, elementos-chaves do processo. 2. ed. Lisboa: Escola Editora, 2010.

BERGAMINI, C. W. Liderança: a administração do sentido. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 34, n. 3, pp. 102-114, 1994.

BOLIVAR, A. Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. Lisboa: Fundação Marques Leão, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BUSH, T. Theories of educational management. Londres: Paul Chapman, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.), Escritos de educação (, pp. 39-64. Petrópolis: Vozes, 1998.

CENPEC, Cadernos. Entrevista com Chico Soares| A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 2, n. 1, 2012.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Como mobilizar a comunidade escolar para um programa de educação integral? 27 ago. 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/metodologias/como->

-mobilizar-a-comunidade-escolar-para-um-programa-de-educacao-integral/>. Acesso em: fev. 2016.

COSTA, A. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CREMEMERS, B. P. M.; REEZIGT, G. J. School effectiveness and school improvement: Sustaining links. GION. Groningen Institute for Educational Research: University of Groningen, 1999.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles Toledo; SALGADO, Silvia Regina da Costa. Boas práticas de Gestão. São Paulo: Cepam - Fundação Prefeito Faria Lima, 2013.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (org.) The handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Nova York: Plenum, 1985.

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA NACIONAL (Chile), 2013. Disponível em: <<http://catalog.ihsn.org/index.php/catalog/6035/study-description>>. Acesso em: mar. 2016.

FALCONI, V. F. Gerenciamento da rotina do trabalho do dia a dia. 8. ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços LTDA, 2004a.

FALCONI, V. F. Controle da qualidade total. 8. ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços LTDA, 2004b.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional

e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, M. (orgs). Avaliação e gestão: teorias e práticas Salvador: Edufba, 2010.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; MURICI, Izabela Lanna. Gestão integrada da escola. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços LTDA, 2009.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, pp. 100-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2906/1911>>. Acesso em: maio 2015.

HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco, 2002.

_____. Preconceito na sala de aula. Entrevista concedida à Folha de São Paulo, 20 nov. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup-colunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/11/1708745-preconceito-na-sala-de-aula.shtml>>. Acesso em: fev. de 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. São Paulo: Artmed Editora, 2000.

HOUSE, R. J; MITCHEL, T. R. A path-goal theory of leader effectiveness. EUA: Administrative Science Quarterly, 1971.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD). 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/>>. Acesso em: mar. 2016.

LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜCK, H. Liderança em gestão escolar (Série Cadernos de Gestão Escolar) 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Liderança em gestão escolar. (Série Cadernos de Gestão)4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. “Perspectivas da gestão escolar e impli-

cações quanto à formação de seus gestores”. Em *Aberto*. Brasília, v. 17, n. 72, pp. 11-33, fev./jun. 2000.

MELLO, Daniel. Maioria dos alunos sai do ensino médio sem aprender matemática, diz relatório. Agência Brasil, jul. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2015-07/maioria-dos-alunos-sai-do-ensino-medio-sem-aprender-matematica-diz>>. Acesso em: jan. 2016.

MORAIS, Isabela. Por que, no Brasil, 3,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola? *Revista Eletrônica Escola Pública*, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.todos-pelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32323/por-que-no-brasil-38-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola/>>. Acesso em: jan. 2016.

MUJIS, R.D.; CREEMERS, B. P. M.; KYRIAKIDES, L.; VAN DER WERF, G.; TIMPERLEY, H.; EARL, L. State of the art – teacher effectiveness and professional learning. International Congress for School Effectiveness and School Improvement. Limassol District: CY, 4-7 jan. 2011.

MURICI, Izabela; DIAS, Maria. Gestão para resultados na educação. [s. l.] Falconi, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; GADELHA, Carlos Grabois. Evolução da educação e da saúde. In: *ESTRATÉGICOS*, C. D. G. E. E. (Ed.). Projeto Brasil 2003-2010: trajetórias e desafios. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010.

PARENTE, M. de A.; LUCK, H. Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental. Rio de Janeiro: Ipea, 1999. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2784/1/td_0675.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, 2006, pp. 81-105. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability*: já podemos traduzi-la para o português?. *Rev. Adm. Pública*. Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, pp. 1343-1368, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122009000600006&lng=

en&nrm=iso>. Acesso em: out. 2015.

PUIG, Josep. Democracia e participação escolar: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da Educação Básica: seus limites e possibilidades. Retratos da Escola, v. 7, n. 12, 2013.

SANTOS, A. (2014) Saberes, práticas e desafios da gestão escolar. Curso de Formação e Aperfeiçoamento para Gestores Escolares da Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha. (no prelo)

SCHWARTZMAN, Simon. Equidade e qualidade da educação Brasileira. Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais In: _____ (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. Com ciência, n. 36, out. 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/ppublicas/pp11.htm>>. Acesso em: mar. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De olho nas metas. São Paulo: Moderna, jun. 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

TORO A., J. B.; WERNECK, N. M. D. Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação. Brasília: MMA/Abeas/Unicef, 1996. Disponível em: <<http://www.compreender.com.br/gestao/files/biblioteca/5b1eebo1411d764ed1046eea1b92be10.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco. Abr. 2009. Disponível em: <http://somnis.tempsite.ws/p/adm/pdf_upload/24AGOSTO201014.36.47262.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

NOTA TÉCNICA DO CÁLCULO DE METAS POR ESCOLAS

Esta Nota Técnica tem como objetivo descrever a metodologia utilizada pelo Jovem de Futuro para definir metas para a rede estadual, para as Regionais e para cada uma das escolas. O Jovem de Futuro usa o Ideb como indicador de referência para definir metas e apoia a Secretaria de Educação do Estado na formulação da estratégia que orienta a definição da meta da rede.

Nas seções seguintes, são descritas cada etapa do processo e as decisões que orientaram a construção dessa metodologia.

ETAPA 1: DEFINIÇÃO DA META GERAL PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

Qual o resultado almejado pelo estado para a rede estadual de Ensino Médio?

A resposta a essa questão é a base para definir a meta geral da rede. A resposta não é simples, pois envolve a definição do indicador de referência para mensurar a aprendizagem, o momento em que esse resultado será avaliado e o casamento com as estratégias do estado. Para que a meta cumpra o seu papel, é ne-

cessário que essas decisões sejam tomadas com reflexões que levem em consideração a situação atual da rede, a velocidade com que vem evoluindo e sua capacidade de melhoria. É fundamental que a meta seja desafiadora e tangível.

Para apresentar o processo metodológico, define-se a seguinte situação hipotética: uma Secretaria de Educação, após analisar seus resultados em conjunto com a

equipe técnica do Jovem de Futuro, define sua estratégia como sendo atingir um Ideb, ao final de um ciclo de quatro anos, que coloque o estado entre os cinco melhores resultados do país²¹. Uma vez definida a estratégia geral do estado, é preciso traduzi-la em um resultado mensurável, que possa ser monitorado.

Qual resultado de Ideb preciso obter para atingir meu objetivo?

Se o Ideb dos outros estados permanecesse inalterado, bastaria ao estado de interesse elevar seu Ideb o suficiente para alcançar o estado que ocupa atualmente a quinta posição relativa. No entanto, a distribuição dos estados segundo o Ideb não tem se mantido inalterada ao longo da última década e, portanto, não é razoável su-

por que permaneceria sem alteração ao longo dos próximos quatro anos.

Como prever qual será a distribuição dos estados segundo o Ideb daqui a quatro anos e, portando, o Ideb necessário para estar entre os cinco melhores? Uma alternativa seria supor que cada unidade da federação continuará sua trajetória dos últimos anos. Restaria definir “últimos anos” e duas opções se mostram mais naturais: (i) últimos quatro anos e (ii) últimos oito anos, que, atualmente, equivale a todo o período desde que o Ideb foi instituído. Com isso, poderia ser projetado o crescimento do Ideb de cada posição no *ranking*, ou seja, verificado o quanto melhorou o melhor Ideb, quanto melhorou o segundo melhor Ideb e assim por diante, até quanto melhorou o pior Ideb ao longo dos últimos

²¹ Para a definição de estratégia e do monitoramento, é importante observar que os ciclos de gestão de uma Secretaria de Educação se organizam, na maioria das vezes, para um planejamento de quatro anos e que o Ideb é calculado a cada dois anos, a partir dos dados da Prova Brasil, aplicada em anos ímpares desde 2005 e com resultados divulgados no fim do ano seguinte.

anos. Essas alternativas analisam a evolução histórica do Ideb de todas as redes estaduais permitindo, com base no último ano disponível (t_0), projetar o Ideb de todos os estados quatro anos à frente ($t+4$), usando uma das seguintes metodologias:

- supondo que cada unidade da federação continuará a sua trajetória histórica dos últimos quatro anos (Ideb t_0 - Ideb $t-4$);
- supondo que cada unidade da federação continuará a sua trajetória histórica dos últimos oito anos (Ideb t_0 - Ideb $t-8$);
- de acordo com a trajetória histórica das posições relativas dos demais estados nos últimos quatro anos (PR.Ideb t_0 - PR.Ideb $t-4$);

- de acordo com a trajetória histórica das posições relativas dos demais estados nos últimos oito anos (PR.Ideb t_0 - PR.Ideb $t-8$).

Outras metas já definidas pela rede ou que orientam o cenário nacional são observadas, como as projeções calculadas pelo Inep em 2007, quando o Ideb foi lançado, e metas que o estado já tenha definido internamente, caso existam.

A partir dessas análises, a equipe técnica do Jovem de Futuro propõe uma meta que é discutida e validada com a Secretaria de Educação do Estado. Ao final dessa etapa, fica definido um resultado de Ideb para ser atingido e observado quatro anos à frente ($t+4$) em relação ao último resultado disponível de Ideb (t_0).

ETAPA 2: ESTIMATIVA DA META POR ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO

Qual a meta de Ideb mais adequada para cada escola?

Para responder a essa questão é importante levar em consideração que:

- As metas das escolas precisam, em conjunto, levar a rede a atingir a meta proposta;
- O Jovem de Futuro tem como proposta básica a redução das desigualdades internas na rede, portanto as escolas com menor Ideb precisam se aproximar das escolas com maior Ideb;
- O Ideb atualmente não é calculado para escolas do ensino médio pelo fato de a Prova Brasil ser amostral

para esse segmento de ensino e, por isso, é necessário adotar uma estratégia alternativa para que a meta possa ser definida e monitorada no nível de escola.

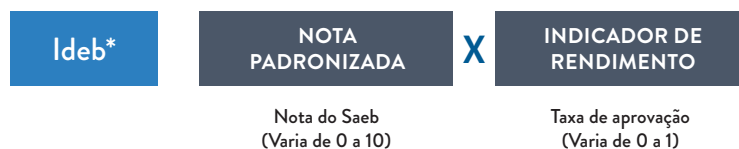
Estratégia alternativa para o cálculo do Ideb por escola (Ideb*)

O Ideb é formado por dois componentes: aprendizagem do(a)s aluno(a)s (N - nota padronizada) e a taxa de aprovação (P - indicador de rendimento), de acordo com a figura 12. A avaliação da aprendizagem é realizada por meio de exames nacionais padronizados de Língua

Portuguesa e Matemática, aplicados a cada dois anos²². O segundo componente, a média das taxas de aprovação em cada série/ano que

compõe a etapa de ensino, oferece uma ideia sobre o tempo médio gasto pelos alunos para completarem a etapa de ensino.

Figura 12 - Formação do Ideb



O Ideb do Ensino Médio tem limitações como ferramenta de gestão da rede. A avaliação externa de Língua Portuguesa e Matemática utilizada é o Saeb de ensino médio, que é uma prova amostral e não permite, portanto, o cálculo do indicador por escola. Além disso, o Saeb é realizado a cada dois anos, inviabilizando o acompanhamento anual de resultados. Portanto, foi neces-

sário adotar uma estratégia para simular um Ideb do ensino médio por escola.

A estratégia adotada foi substituir os resultados do Saeb, realizado em uma amostra de escolas, pelos resultados da avaliação estadual, realizada na rede em todas as escolas, mantendo o outro componente exatamente como no cálculo do Ideb. O Jovem de Futuro chama o Ideb ajustado de Ideb* (Figura 13).

Figura 13 - Formação do Ideb*



Assim, para o cálculo da nota padronizada, utiliza-se os dados da avaliação estadual. Essa substituição é possível porque os resultados

das avaliações externas estaduais e do Saeb são similares. No entanto, devido a uma série de fatores externos (forma de aplicação, momento

²² Prova Brasil e Saeb. Essas avaliações são realizadas no fim do ano pelo(a)s aluno(a)s concluintes da etapa de ensino (5º ano, 9º e 3ª ou 4ª série). Com isso, tem-se um retrato do nível de aprendizado na saída dos segmentos. A Prova Brasil é censitária e, assim, há resultado por escola no Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, como a Saeb é amostral, são divulgados somente resultados por estados e municípios.

de aplicação, se houve algum tipo de incentivo para a realização da prova), não se pode afirmar que essas notas são perfeitamente comparáveis.

Ajuste das escalas das avaliações

Saeb: avaliação estadual

Uma forma de neutralizar os fatores externos que podem distanciar a nota da avaliação estadual do Saeb seria calibrar a distribuição das notas nas duas avaliações, de modo que a média da distribuição da avaliação externa fique semelhante à média do Saeb. Esse ajuste só pode ser feito em anos ímpares, pois é quando há resultados em ambos os sistemas de avaliação. Para os anos pares, o Jovem de Futuro usa o mesmo fator de ajuste do ano anterior, esperando que o Ideb* retrate o que se encontraria caso o Saeb fosse aplicado naquele ano.

O ajuste das distribuições é obtido ao:

- Ordenar as escolas segundo o resultado na avaliação do Saeb (AV) e na avaliação estadual (AE) pela nota obtida na prova, formando duas filas de escolas;
- Em cada uma das filas, dividir as escolas em cem grupos mantendo preferencialmente a mesma quantidade de escolas (percentis) e calcular a nota média das escolas dentro de cada grupo. Dessa forma, são cem médias do Saeb (AS1, AS2, ...AS100) e cem médias da avaliação estadual (AE1, AE2, ..., AE100), ordenadas da mais baixa para a mais alta;
- Obter os fatores de ajuste pela razão

entre as duas filas para cada um dos grupos: $f_1=AS_1/AE_1$, $f_2=AS_2/AE_2$, ..., $f_{100}=AS_{100}/AE_{100}$;

- Por fim, voltar à fila de escolas na avaliação estadual e multiplicar a sua nota pelo fator de ajuste referente ao grupo em que a escola está alocada. Uma escola que na ordenação pela nota esteja no grupo 55 terá sua nota multiplicada pelo fator desse grupo (f_{55}).

Ao final, cada escola passa a ter a sua nota original na avaliação estadual e uma nota ajustada pelo Saeb. Essa nota ajustada é usada para o cálculo do Ideb*. Cabe lembrar que o indicador de rendimento que compõe o Ideb* é proveniente de censo escolar, divulgado anualmente e, portanto, é calculado com a mesma lógica do Ideb.

Média de Ideb* por escola

É importante enfatizar que é comum encontrar um comportamento um tanto errático de certas escolas de um ano para outro em avaliações externas dessa natureza, de modo que estimar as metas de cada escola a partir do valor de Ideb* calculado para o último ano disponível pode não ser o mais adequado. Para minimizar esse problema, optou-se por definir como linha de base a média de Ideb* observada nos últimos quatro anos (t_0 , $t-1$, $t-2$, $t-3$). Sua projeção para quatro anos à frente ($t+4$) representa o resultado de Ideb* que a escola precisa alcançar na média dos quatro anos seguintes ($t+1$, $t+2$, $t+3$, $t+4$).

Definida a meta média, é proposta

uma trajetória anual para cada escola, sabendo que dentro do período sempre existe a possibilidade de recuperação para atingir a meta média, apesar do esforço de ficar cada vez maior na medida em que a trajetória proposta não for alcançada nos primeiros anos.

Cálculo da meta de Ideb* por escola: reduzindo a desigualdade da rede

A metodologia proposta para projetar a meta de cada escola é composta de duas etapas: na primeira, é definido um processo de aproximação das escolas com pior Ideb* para as escolas com melhor Ideb*; na segunda, é ajustada a projeção de todas as escolas de forma que a média atinja a meta proposta para a rede.

A proposta para a primeira etapa é a de que uma escola sempre avança mais rápido do que as que têm melhor resultado do que o seu, tendo como referência a linha de base definida, de forma que, ao longo do tempo, seja reduzida a distância de todas as escolas até a melhor escola. Por exemplo, em uma rede com cem escolas, em que a escola A ocupa a posição 50 em relação à escola Z, que detém o melhor desempenho, ao definir que a meta da escola A é reduzir

em 50% a sua distância atual para a melhor escola nos próximos quatro anos, assume-se que sua projeção nessa etapa será o resultado atual de uma escola C que atualmente ocupa a posição 75 na distribuição.

A questão que se coloca é: como definir o quanto cada escola deve avançar na distribuição em direção à melhor escola? Uma opção seria assumir que o esforço é o mesmo para escolas com melhor ou com pior desempenho no ano base e, portanto, poderia se definir o mesmo fator de avanço para todas as escolas: por exemplo, cada escola teria que reduzir à metade sua distância da melhor escola. No entanto, amplas discussões sobre o tema levaram a considerar que o esforço das escolas muito distantes da melhor (cauda inferior da distribuição) e das escolas muito próximas da melhor (cauda superior da distribuição) precisa ser muito maior do que o esforço daquelas que não estão nem muito distantes e nem muito próximas (centro da distribuição). Dessa forma, optou-se por uma equação de avanço que levasse essa diferença de esforço em consideração de acordo com a posição na distribuição em relação a melhor escola.

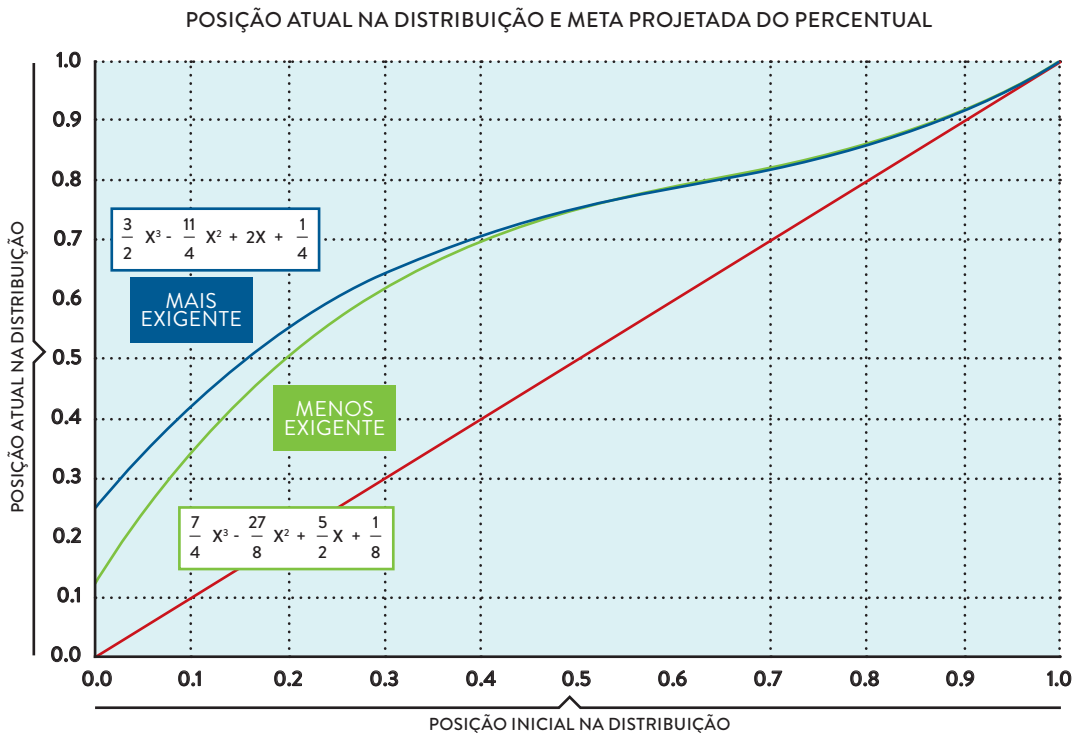
$$Meta\ relativa = \frac{3}{2}x^3 - \frac{11}{4}x^2 + 2x + \frac{1}{4}$$

Essa expressão garante quatro critérios: (i) meta da pior escola = 25%; meta da escola mediana = 75%; (iii) meta da melhor escola = 100%; (iv) tangente à diagonal $y=x$ quando $x=1$ (100%) (implica que toda escola busca uma posição melhor).

A Figura 13 apresenta o modelo do

resultado dessa equação, onde o eixo horizontal (X) representa a posição no momento atual e o eixo vertical (Y) representa a posição final e a meta específica da escola ou da Secretaria de Educação do Estado que deveria ser alcançada.

Figura 14 - Formação do Ideb



Definida a posição relativa que a escola deve atingir, a sua meta dessa primeira etapa é igual ao Ideb* da escola que ocupa essa posição na distribuição da linha de base definida.

Cálculo da meta de Ideb* por escola: contribuindo para a meta da rede

A projeção de avanço do Ideb* das

escolas, tal como apresentado, ainda não garante que o conjunto de metas das escolas resultará no objetivo final da rede. Dessa forma, um último passo se faz necessário: verificar qual a resultante da rede obtida a partir das metas projetadas para as escolas e, caso necessário, ajustar a meta de cada escola a fim de atingir

a meta geral.

Uma vez verificado o resultado final alcançado com a projeção da etapa anterior, a razão entre o valor da média proposta para a rede e o resultado médio das metas iniciais projetadas define um fator de ajuste (f). A meta final de cada escola é definida multiplicando a meta projetada na etapa anterior por esse fator, de forma que a média das metas de todas as escolas seja igual à meta proposta para a rede. Para estimar a média das metas para a rede, utiliza-se como peso o total de alunos no Ensino Médio em cada escola.

Trajetória anual para a meta de Ideb*

É importante lembrar que a projeção definiu a meta de resultado que cada escola deve atingir na média dos quatro anos seguintes e que para as escolas é fundamental ter uma referência de acompanhamento anual.

Dessa forma, as metas para cada ano são definidas pelos seguintes passos:

- A média estimada para a rede deve ser atingida no último ano desse período em que ocorra a aplicação da Prova Brasil. Considerando que existe um casamento natural entre os ciclos de planejamento da Secretaria de Educação do Estado e os ciclos de governo (que iniciam em anos ímpares e termina o ciclo de quatro anos em anos pares), o último ano no período em que é possível calcular o Ideb ocorre, em geral, em $t+3$.
- A meta proposta para $t+1$ é de alcançar 25% da distância entre t_0 e $t+3$;
- A meta proposta para $t+2$ é de alcançar 60% da distância entre t_0 e $t+3$;
- Definidas as metas em $t+1$, $t+2$ e $t+3$, a meta em $t+4$ será necessariamente o valor necessário para que a média dos quatro anos atinja a meta média proposta para o período.

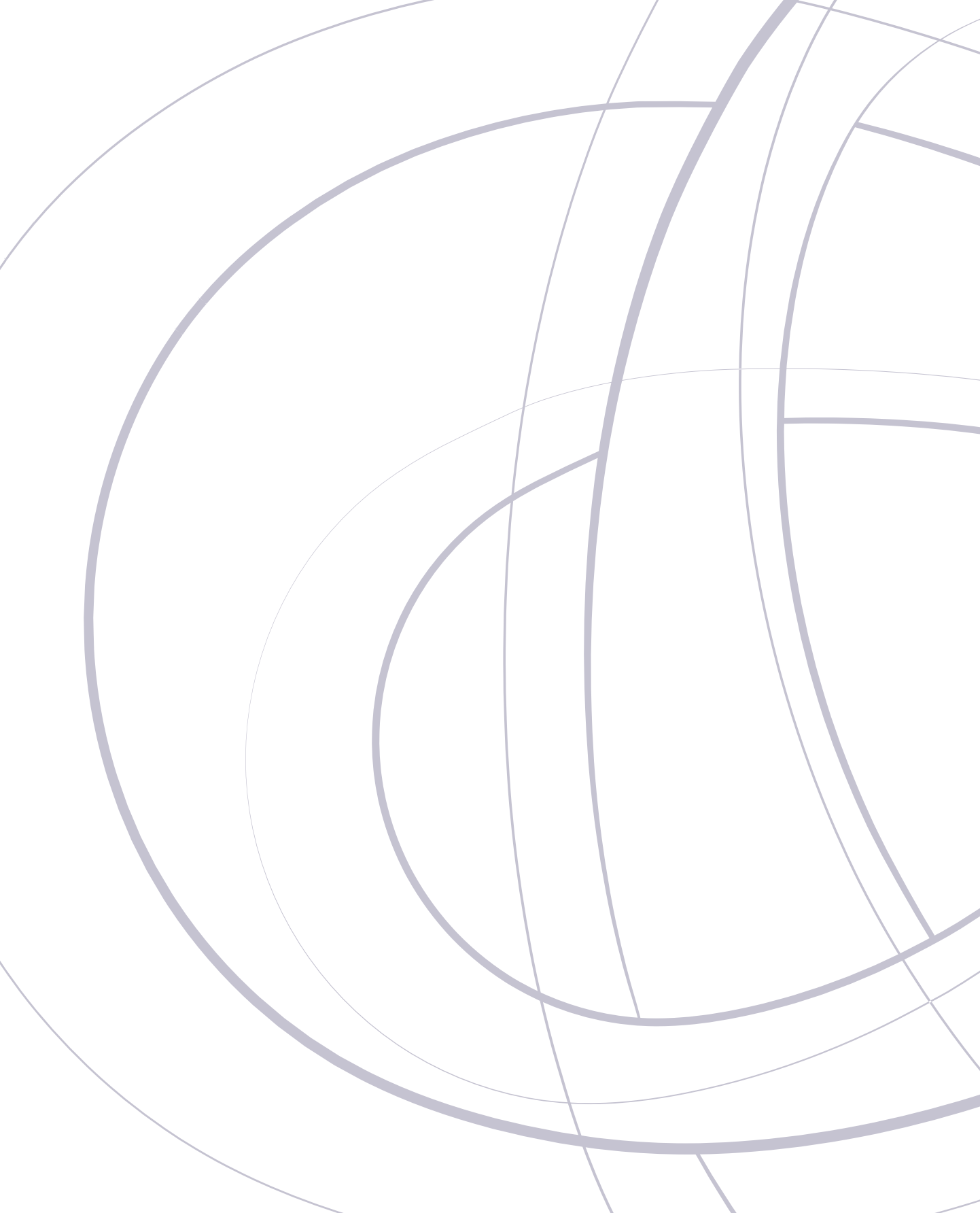
APÊNDICE - ESTRUTURA DAS REUNIÕES DE DEFINIÇÃO DE METAS NOS ESTADOS

O quadro na página seguinte ilustra a estrutura das reuniões para defini-

ção das metas para os estados participantes do projeto Jovem de Futuro.

Quadro - Metas: estrutura das reuniões nos estados

	REUNIÃO E PARTES	OBJETIVO	CONTEÚDO
REUNIÃO 1 - ALINHAMENTO ESTRATÉGICO	PARTE 1: DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL	Formar um consenso acerca das potencialidades e desafios para a definição de metas para a rede em questão, levando em conta seu histórico e o contexto nacional.	A equipe do Instituto Unibanco apresenta sua análise sobre o contexto histórico do estado frente ao cenário nacional. A equipe da Secretaria de Estado da Educação apresenta seu avanço recente e onde gostaria de estar no futuro próximo – até o fim do governo – em termos de aprendizagem dos alunos, ou seja, sua reflexão sobre planejamento estratégico de aprendizagem.
	PARTE 2: ALINHAMENTO DE EXPECTATIVAS	A partir do diagnóstico educacional apresentado, alinhar as expectativas da Secretaria de Estado da Educação quanto aos resultados educacionais e estabelecer consenso quanto às possibilidades de metas para a rede.	Equipe do Instituto Unibanco apresenta provocações sobre metas possíveis para a rede de acordo com seu contexto, seu histórico de evolução e os seis parâmetros da assessoria, sinalizando possíveis escolhas e projeções de acordo com a análise histórica. A Secretaria de Estado da Educação apresenta informação sobre os insumos disponíveis para apoio ao cálculo da meta. - Avaliação estadual implantada. - Banco de dados com histórico dos resultados. - Estratégias já atuantes na rede em relação a metas, bônus e demais sistemas de monitoramento de resultados e incentivo para a rede e para as escolas.
	PARTE 3: REFERÊNCIA PARA META	Definir a estratégia de metas que a Secretaria de Estado da Educação adotará (indicadores, prazo e meta final).	Levando em conta todos os pontos discutidos até aqui, Instituto Unibanco e Secretaria de Estado da Educação discutem e definem a melhor estratégia para servir de base para o cálculo e definição das metas para a rede, Regionais e escolas.
REUNIÃO 2 - APRESENTAÇÃO DA META: MÉTODO DE CORRESPONSABILIDADE	PARTE 1: META GERAL DA REDE	Apresentar para a Secretaria de Estado da Educação a proposta de meta para a rede que foi elaborada de acordo com as discussões promovidas na reunião de alinhamento estratégico.	Equipe Instituto Unibanco apresenta a definição da meta da rede com base nos avanços da primeira reunião, sua forma de cálculo e suas metas intermediárias (esforços anuais) para atingir a meta final. A Secretaria de Estado da Educação deve escolher qual percurso pretende seguir.
	PARTE 2: META DAS REGIONAIS E DAS ESCOLAS	Apresentar para a Secretaria de Estado da Educação a proposta de meta para as Regionais e escolas elaborada a partir da meta da rede.	Equipe Instituto Unibanco apresenta as metas das Regionais e das escolas e sua forma de cálculo, explicando como a contribuição de cada escola e de cada Regional fará com que a rede melhore o aprendizado, reduza a desigualdade e atinja a meta.
REUNIÃO 3 - APRESENTAÇÃO DA META PARA AS REGIONAIS	PARTE 1: IMPORTÂNCIA DA META	Apresentar uma dinâmica para o grupo para o reconhecimento da importância da meta de aprendizagem.	A equipe do Instituto Unibanco elabora uma dinâmica de grupo para os participantes escreverem suas metas pessoais: (i) Qual a sua meta? (ii) Atingiu a sua meta? (iii.a) Se sim, o que fez para atingi-la? (iii.b) Se não, o que poderia ter feito? O ponto central do exercício é fazer uma reflexão sobre a meta, os parâmetros importantes para a meta e a importância das atitudes e tomadas de decisão.
	PARTE 2: COMPROMISSO	Mobilizar os diferentes agentes sobre seu papel essencial no processo de responsabilização para atingir as metas.	A Secretaria de Estado da Educação deve firmar o compromisso com as Regionais. A equipe do Instituto Unibanco assessoria a Secretaria de Estado da Educação nessa função.
	PARTE 3: METODOLOGIA	Apresentar a metodologia final para a definição das metas por Regionais e escola, incluindo valores e redução efetiva da desigualdade para as Regionais.	A equipe do Instituto Unibanco apresenta a metodologia resumida das metas, sua finalidade, dando insumo para as Regionais apoiarem as escolas.



CamScanner

