



## CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PRAÇA DA REPÚBLICA, 53 - FONE: 2075-4500

CEP: 01045-903

|               |   |
|---------------|---|
| PROCESSO      | 1507625/2019  |
| INTERESSADO   | Conselho Estadual de Educação   |
| ASSUNTO       | Recomendações e orientações para fortalecimento da ação supervisora do sistema estadual de ensino paulista com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem |
| RELATORAS     | Rose Neubauer, Laura Laganá e Pollyana Fátima Gama Santos   |
| INDICAÇÃO CEE | Nº 178/2019 CE Aprovada em 05/06/2019   |

### CONSELHO PLENO

#### I – INTRODUÇÃO

Em atendimento à Portaria CEE-GP-69, de 05/02/2019, expedida pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação, Hubert Alquéres, com base no artigo 20, inciso III, alínea “b”, do Decreto 9.887, de 14/06/1977, na Lei 10.403, de 06/07/1971, esta Comissão Especial - composta pelas Conselheiras Rose Neubauer, Laura Laganá, Pollyana Fátima Gama Santos e pelas ex-Conselheiras Débora Gonzalez Costa Blanco e Neide Cruz, sob a Presidência da primeira - passa a apresentar considerações, propostas e sugestões para a Supervisão do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, assim como estudos e pesquisas que embasaram e integram a presente Indicação, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento do sistema de supervisão, imprescindível à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

#### II – JUSTIFICATIVA

A motivação para discutir e apresentar recomendações e orientações para a Supervisão do Sistema Estadual de Ensino originou-se a partir dos atuais resultados das avaliações de desempenho e índices de evasão escolar, do ensino fundamental e do médio. Embora os indicadores da rede pública de ensino paulista tenham apresentado avanços significativos - tanto na queda acentuada dos índices de evasão e retenção como na adequação da relação idade /série e no alto percentual de atendimento escolar às diferentes faixas etárias - o padrão de qualidade das escolas está a desejar e merece atenção especial. É preciso atingir melhores patamares de desempenho frente às demandas que a sociedade atual impõe às novas gerações, bem como resgatar a grande quantidade de jovens fora dos bancos escolares e dos que têm abandonado a escola por considerarem que ela não atende às suas necessidades e expectativas. O foco nas escolas e na aprendizagem coloca-se como essencial para as redes escolares

Diante dessa situação, este Colegiado considera que a administração da educação pública de São Paulo deve buscar propostas alternativas para estimular os profissionais nas diferentes instâncias da gestão a encontrar caminhos e respostas para a melhoria da qualidade do ensino e delinear uma escola mais acolhedora, atrativa e motivadora para crianças e jovens.

Devido à sua enorme dimensão e complexidade – 11.853 unidades escolares supervisionadas (45,5% particulares, 42,8% estaduais e 11,7% municipais) a administração paulista de ensino pressupõe a existência de uma rede de supervisão central, regional e local, com apoio de dados informatizados e atualizados das escolas de educação básica do Estado (acompanhamento, monitoramento, controle abrangendo avaliação, matrículas, escolas, professores, estudantes, cursos, recursos e outros). Dos 5.655.166 alunos que frequentam essas escolas, somente 29% estão matriculados em escolas privadas e a maioria estuda na rede estadual pública (63%), Anexo 1. Da mesma forma, pressupõe-se uma maior complexidade na supervisão das escolas públicas estaduais, uma vez que o percentual dessas escolas com mais de 800 alunos é significativamente maior (30%) que nas escolas particulares (7,8%), o que determina uma gestão e um acompanhamento bastante diversificados (Anexo 2).

Para tanto, a SEDUC, além de contar, na carreira do magistério, com a maioria de profissionais habilitados e concursados, possui um quadro de Supervisores de Ensino composto por profissionais efetivos, com grau de formação elevado, muitos com especialização e/ou pós-graduação, *stricto sensu*, capazes de

contribuir de forma significativa para a consecução das políticas públicas e no apoio às escolas, na busca de estratégias e respostas à melhoria da educação.

Diante desse quadro, o CEE considera importante refletir sobre as ações das equipes regionais de supervisão de ensino priorizando e valorizando o apoio e a presença desses profissionais nas escolas da rede pública estadual, em consonância com o panorama educacional, as demandas sociais atuais apoiadas em estudos e pesquisas sobre qualidade do ensino.

### III- ANTECEDENTES - A construção da ação supervisora no sistema de ensino de São Paulo

Criado por meio da Lei 7.940, de 7 de junho de 1.963, coube ao CEE organizar o sistema de ensino de São Paulo, no período em que se implementava a LDB 4024/61. À época com uma rede de escolas ainda incipiente, praticamente todos os atos e dispositivos de regulação de escolas e de fiscalização emanavam do CEE.

Nesse período, o sistema de supervisão da Secretaria de Educação (SEDUC) contava com os Inspectores Escolares para visitas de fiscalização a escolas primárias e ginásias e também em órgãos centrais responsáveis pelas escolas técnicas.

Em 1971, a Lei 10.403 reorganizou o CEE às mudanças promovidas pela LDB 5.692/71. Para atender aos dispositivos obrigatórios da LDB, a SEDUC ampliou o número de escolas estaduais ofertando ensino de primeiro grau (fundamental) de oito anos e segundo grau (ensino médio) profissionalizante. A baixa participação dos municípios nessa oferta favoreceu o crescimento significativo de escolas públicas estaduais e privadas o que contribuiu para que o CEE delegasse várias das suas competências de supervisão do sistema à Secretaria Estadual da Educação. No final dessa década, os antigos Inspectores Escolares tiveram seus cargos transformados em Supervisores de Ensino, com vistas a garantir um papel não só de fiscalização, mas de orientação do ensino.

Na década de 1980, a SEDUC, através da então Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) elabora o documento - *Supervisão em Ação* - no qual enfatizou a mudança necessária do papel da supervisão, em consonância com aquele momento histórico educacional, e ressaltou que o mesmo deveria ser revisto, sempre que necessário.

Nesse documento lê-se:

*“O controle fiscalizador e imediatista da inspeção escolar, realizado por uma só pessoa passou a ser compreendido como um esforço conjunto de professores e especialistas no sentido de acompanhar a melhor realização dos objetivos por eles propostos. De uma atividade prescritiva e estática, passou a ser um processo criativo e dinâmico impulsionado por uma necessidade de crescimento individual e profissional, de troca de informação.*

*Parece assim, inquestionável e irreversível o papel concedido à Supervisão Escolar no aprimoramento das atividades educativas e na implementação dos mecanismos capazes de elevar qualitativa e quantitativamente a produtividade da escola e de todo o sistema escolar” (Supervisão Pedagógica em Ação, 3ªed. SP-SE/CENP/FL, 1981, pag.20/21).*

A partir dessa concepção, a CENP promoveu cursos de atualização e capacitação para o fortalecimento e valorização da atuação dos Supervisores de Ensino quanto aos aspectos didático pedagógicos da gestão das escolas e do sistema escolar, sem que isso representasse o abandono de suas atividades burocráticas.

Nos anos 1990, com a retomada do processo de democratização, os temas de descentralização, desconcentração e autonomia ganharam corpo nas discussões nacionais de política educacional. O papel da supervisão de ensino foi discutido em praticamente todos os estados, com ênfase na importância da atuação desse profissional na garantia de uma gestão democrática e participativa com vistas ao fortalecimento da autonomia<sup>1</sup> da escola, o “locus” privilegiado de execução do processo educacional. Esta perspectiva, presente nas normas e manifestações emanadas do CEE, visa especialmente a implementação da Lei 9394/96.

<sup>1</sup> Mello, Guiomar N; SILVA, Teresa Roserley N. da; La gestión de la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. In: EZPELETA, Justa; FURLÁN, Alfredo. (Org.). La gestión pedagógica de la escuela. Santiago, Chile, 1992, p. 44-63.

Sensível às propostas de gestão democrática e participativa da LDB, o Conselho aprovou o Parecer CEE 67/98. Este, ao invés de optar por um regimento único e rígido para todas as escolas, como ocorria no passado, introduziu um documento orientador denominado “Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais” contendo “diretrizes gerais para elaboração do regimento”, a fim de possibilitar às unidades escolares a elaboração do seu próprio regimento com maior autonomia, adequado à realidade de cada uma e com a participação de todos os seus atores.

Nesse sentido, a Indicação CEE/SP 1/99 explicitou:

*“As normas gerais fixadas pela LDB e as aprovadas por este Conselho devem balizar os procedimentos de fiscalização e supervisão dos estabelecimentos de ensino públicos ou particulares. Cabe ao Poder Público exercer ação reguladora, fiscalizando e supervisionando os estabelecimentos de ensino, a fim de verificar o cumprimento das normas legais e avaliar a qualidade do ensino ministrado à população escolar, cobrando dos responsáveis pela unidade escolar (diretor e ou mantenedor) a responsabilidade por eventuais descumprimentos das normas estabelecidas. O que significa dizer que, em relação às instituições privadas, não cabe ao órgão supervisor fazer exigências além das previstas nas normas gerais da educação ou nas específicas do sistema de ensino aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação. Evidentemente, em se tratando de estabelecimento público, vinculado a um sistema de supervisão, outros critérios e exigências poderão ser fixados pelos órgãos centrais de Administração”.*

Com o objetivo de atender e apoiar o processo de municipalização, que ocorria na rede escolar paulista em decorrência da criação do FUNDEF, a Indicação CEE 1/99 também fez referência específica à supervisão de escolas públicas municipais:

*“Os municípios que não possuem sistema próprio ou os que optarem por integrar-se ao sistema estadual atenderão ao disposto nesta Deliberação. Nada impede, também, que aqueles em fase de implantação de seus sistemas de ensino adotem essas mesmas normas até que possam editar outras. Da mesma forma, elas podem ser utilizadas pelos municípios, naquilo que couber, como parâmetro para autorização de estabelecimentos de educação infantil, observadas as diretrizes curriculares nacionais e estaduais (...), as exigências legais para instalação física e os padrões mínimos de higiene, segurança e saúde, indispensáveis ao bom funcionamento dessa etapa da educação escolar”.*

No final da década de 1990, a SEDUC-SP propôs uma nova forma de ação supervisora nas escolas públicas, ressaltando o trabalho coletivo, focalizado na equipe gestora das escolas (supervisor, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico) e destacando o papel de liderança a ser exercido pelas Diretorias Regionais de Ensino. Nas capacitações do programa *Circuito Gestão* era enfatizada e priorizada a importância da supervisão em assessorar e apoiar as equipes das unidades escolares públicas estaduais no diagnóstico de suas necessidades administrativas e pedagógicas e na formulação dos planos daí decorrentes, considerando, sistematicamente, o desempenho obtido pelos alunos, em avaliações externas e internas à escola, assim como outros indicadores educacionais para a tomada de decisões. Fundamentalmente, era ressaltada a importância da construção coletiva de um novo modelo de ação supervisora nas escolas públicas, sistematizado a partir da vivência das escolas de cada Diretoria de Ensino, nas diferentes regiões do Estado.

Nesse período, o perfil da supervisão, abrangendo atividades de inspeção, acompanhamento, controle, avaliação, coordenação, orientação e assistência técnica, foi tema recorrente em vários fóruns educacionais, com destaque para os encontros do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). Verificou-se que, diferentemente de São Paulo, em alguns estados os supervisores pedagógicos atuavam nas escolas e os inspetores em nível central ou regional. Em outros, eles formavam equipes multidisciplinares em núcleos regionais com equipes específicas para atividades de autorização e reconhecimento de escolas particulares.

---

Mudanças ocorridas nos órgãos regionais da SEDUC/SP, nas últimas décadas, reforçaram a presença e ampliação do número de professores especialistas por disciplinas ou áreas nos núcleos pedagógicos das Diretorias Regionais, para apoiar a supervisão em visitas às escolas e cursos de capacitação. Entretanto, em várias diretorias ocorre ausência **de articulação do trabalho desses especialistas com o dos supervisores**, o que compromete a obtenção de resultados mais efetivos de melhoria do desempenho dos alunos e reforça a visão burocrática da atuação do supervisor, conforme apontado em várias pesquisas<sup>2</sup>.

De maneira geral, os Supervisores de Ensino têm sido considerados nas diferentes redes escolares como os profissionais com maior experiência, visão global do sistema e domínio de uma gama ampla de conhecimentos tanto na área didático-pedagógica como administrativa, em gestão e legislação. Contudo, a análise da rotina dos Supervisores e as observações que fazem sobre sua prática revelam que suas atividades concentram-se mais em **aspectos administrativos e burocráticos**. Do mesmo modo, a dinâmica e as responsabilidades a eles atribuídas têm reforçado sobremaneira as **ações reguladoras** e burocráticas (diligências, sindicâncias, regularização de vida escolar, autorização e encerramento de cursos e escolas, verificação e regularidade de documentos e prédios escolares) desviando-os das **ações estimuladoras** de melhoria do ensino.

Recentemente, a administração definiu, na Resolução SE nº 50, de 07/08/2018, o perfil, as competências e as capacidades técnicas requeridas dos Supervisores de Ensino da rede estadual, que fundamentam e orientam a **organização de concursos públicos e processos seletivos**, avaliativos e formativos desses profissionais. Do exame da mesma é possível inferir a importância expressiva atribuída pela administração à atuação dos supervisores, a partir da série de ações reguladoras e estimuladoras agregadas ao desempenho desses profissionais. Características distintivas ao perfil proposto na Resolução incluem:

- a) desempenhar ações de assessoria, planejamento, controle, avaliação e proposição de políticas públicas;
- b) **orientar e acompanhar as escolas públicas, elaborar relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias, com vistas à constante melhoria do atendimento educacional do sistema de ensino paulista;**
- c) realizar a orientação, acompanhamento, fiscalização e o saneamento de atos administrativos nas escolas públicas e privadas, de forma individual ou por meio de comissões;
- d) **assessorar, orientar e acompanhar o planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas;**
- e) assessorar o Dirigente Regional de Ensino no desempenho de suas funções, participar do processo coletivo de construção do plano de trabalho, elaborar seu plano de trabalho articulado com o Núcleo Pedagógico;
- f) **acompanhar programas de educação continuada propostos pela SEDUC;**
- g) realizar estudos e pesquisas, emitir pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino;

---

<sup>2</sup> Cusinato, Maria Nazareth Cardoso. **O Novo Perfil do Supervisor de Ensino: Um ideal a atingir**. Tese de Mestrado, UNESP - Araraquara, 2007; Boldrine Rosaria de Fátima - **Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: Entre Práticas e Representações**. Dissertação de Doutorado. UNESP- Marília, 2014; Correia, Ana Rita & Seabra, Filipa - **Modelos de supervisão pedagógica: perspectivas do passado ao presente**. –Universidade Aberta de Portugal, In: [https://www.researchgate.net/publication/318983462\\_Modelos\\_de\\_supervisao\\_pedagogica\\_perspectivas\\_do\\_passado\\_ao\\_presente](https://www.researchgate.net/publication/318983462_Modelos_de_supervisao_pedagogica_perspectivas_do_passado_ao_presente) Acesso realizado em 15/05/2019.

h) acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas;

**i) auxiliar a rede estadual, na formulação da proposta pedagógica e acompanhar sua execução - orientando, acompanhando, monitorando o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação da equipe escolar, dos docentes e do desempenho dos alunos, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola.**

Como se pode observar, a SEDUC/SP delineou uma ação supervisora para o sistema de ensino estadual que pressupõe profissionais competentes, bem formados, experientes e que devem dominar uma série de conhecimentos de diferentes áreas do ensino, da administração, da gestão, das normas e da legislação. No entanto, fica clara a ênfase na atuação pedagógica e aglutinadora do supervisor - planejamento, elaboração da proposta pedagógica, gestão e busca de estratégias de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem - exclusivamente nas escolas estaduais públicas<sup>3</sup>.

De maneira geral, é possível afirmar que o papel do Supervisor tem se modificado ao longo do tempo, com maior ênfase na atuação pedagógica, mas é necessário ressaltar também que há que se buscar uma nova proposta de organização da ação supervisora de modo a prover esses profissionais de formas de atuação mais flexíveis, menos burocráticas e mais autônomas, ofertando-lhes oportunidades de capacitação em serviço para trabalhar em equipe orientando e apoiando **prioritariamente** as escolas públicas estaduais.

Isso nos remete a pesquisas e reflexões sobre características e formas de organização de escolas com experiências de sucesso e do papel a ser desempenhado pelos órgãos regionais para apoiá-las.

#### **IV – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O EFEITO ESCOLA NA APRENDIZAGEM**

Apesar da significativa expansão experimentada pela educação escolar paulista, graves problemas ainda afetam os indicadores de desempenho do sistema educacional.

O enfrentamento dessa situação faz-se necessário na medida em que a Constituição Federal incluiu, em 1996, os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, garantia de padrão de qualidade, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais da educação. Para atender esses requisitos a LDB 9.394/96 propôs importantes inovações normativas, organizacionais e pedagógicas, entre as quais cabe destacar:

- confirmou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e preconizou sua progressiva extensão ao ensino médio;
- ampliou as responsabilidades das escolas, incumbindo-as de elaborar e executar sua proposta pedagógica, e determinou que os sistemas de ensino lhes garantissem graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira;
- estimulou a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica da escola e da comunidade escolar nos Conselhos Escolares ou equivalentes;

---

<sup>3</sup> No que se refere às competências gerais e a proposição de trabalho nas dimensões de atuação definidas a norma apresenta as seguintes características: a) Promover os princípios da gestão democrática e participativa, éticos, de inclusão, de justiça e equidade, bem como os princípios da administração pública, no âmbito das escolas públicas; b) atuar como interlocutor dos programas educacionais entre a escola, a DE e a SEDUC-SP; d) atuar como orientador das estratégias de implementação das políticas públicas e programas educacionais considerando o contexto das escolas; e) apoiar a elaboração do Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino considerando as diretrizes e metas da SEDUC-SP contidos no Plano Estadual de Educação e as necessidades das escolas; f) acompanhar e subsidiar a elaboração e implementação da proposta pedagógica, do Regimento Escolar, do plano de gestão (ou outro) nas escolas, de acordo com as teorias, princípios da SEDUC-SP e a legislação pertinente; g) contribuir para o fortalecimento da autonomia e do trabalho coletivo das equipes escolares na reflexão sobre a prática, no (re) Planejamento, na elaboração da Proposta Pedagógica e na elaboração e execução do Plano de Gestão, bem como nos diferentes ambientes institucionais da SEDUC-SP; h) subsidiar as Diretorias de Ensino e os órgãos centrais no acompanhamento, monitoramento, avaliação e (re)planejamento das estratégias de implementação das políticas educacionais) orientar a gestão dos processos de implementação, acompanhamento, monitoramento, avaliação e proposição das políticas educacionais na Diretoria de Ensino e nas escolas.

- atribuiu flexibilidade ao funcionamento do ensino, em benefício do processo de aprendizagem, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas;
- facultou o desdobramento do ensino fundamental em ciclos e abriu possibilidade para a adoção de regime de progressão continuada;
- propôs a superação da cultura da repetência e estabeleceu a obrigatoriedade de atividades de recuperação para os casos de baixo rendimento escolar;
- possibilitou a aceleração de estudos, de forma a propiciar a regularização do fluxo escolar e de superar as altas taxas de distorção idade / série;

Tais proposições ampliaram o debate sobre a importância da escola na melhoria da qualidade do ensino e reforçaram a concepção de que o êxito de cada escola é condição *sine qua non* para elevar a qualidade geral da educação.

A partir da década de 80, uma série de pesquisas educacionais passou a questionar posições defendidas no passado<sup>4</sup> de que a escola em si tinha pouca influência no sucesso ou fracasso de seus alunos. A partir daí, o destino escolar dos estudantes passa a ser considerado como resultante de ações desenvolvidas, sobretudo, na escola e não na macroestrutura do sistema educacional<sup>5</sup>. Consequentemente, o espaço de ação da escola, construído a partir de um processo coletivo gerado e gerenciado no interior da mesma, será ampliado.

Esta mudança de paradigma ocorre concomitantemente ao aparecimento de estudos e pesquisas educacionais sobre a efetividade escolar (*school effectiveness*) que buscavam identificar as principais variáveis escolares determinantes do rendimento do aluno e da qualidade do ensino. Lockheed e Verspoor<sup>6</sup>, no início dos anos 1990, analisando várias pesquisas sobre efetividade escolar apontam que “*a pesquisa sobre o efeito das escolas na aprendizagem dos alunos fornece ampla evidência de que variações nas características das escolas estão associadas a variações nos resultados escolares*”.

A partir daí novos desafios seriam lançados pela investigação educacional ao tratar dos aspectos “qualitativos” da vida escolar e identificar fatores organizacionais responsáveis por seu bom desempenho. Os resultados mostravam que existiam escolas bem sucedidas, em áreas onde outras fracassavam de forma sistemática, embora o nível social e cultural dos alunos fosse semelhante. Escola eficaz, portanto, passou a ser identificada como aquela capaz de possibilitar a aprendizagem de seus alunos mesmo em face de problemas, dificuldades e adversidades comuns.

Essas diferenças, não detectadas nas pesquisas tradicionais anteriores, pareciam residir<sup>7</sup> na forte liderança da direção ou equipe de condução da escola; nas elevadas expectativas em relação ao desempenho dos estudantes; em objetivos pedagógicos claros e compartilhados pela equipe docente; numa atmosfera (clima) onde valorizar o que está dando certo é mais importante do que apontar falhas; na participação dos pais; num programa efetivo de capacitação em serviço; e em sistemas de monitoramento do progresso dos alunos. Ou seja, apesar da inegável contribuição do contexto familiar para o sucesso dos alunos, ficou evidente que os recursos e serviços disponíveis na escola exerciam importante influência no desempenho dos estudantes, tanto maior quanto mais precária fosse a condição socioeconômica da comunidade atendida.

Nessa perspectiva, o papel da liderança, do gestor escolar, passou a receber grande ênfase e atenção pelos sistemas educacionais<sup>8</sup>, na medida em que ficava manifesta a importância das relações sociais, dos processos e da cultura vigente na escola para a melhoria da qualidade do ensino.

Essas pesquisas ressaltaram também que uma educação de qualidade deve refletir não somente os resultados cognitivos resultantes de testes ou provas, mas também outras dimensões relativas ao clima escolar, tais como: expectativas e autoestima positiva; atitudes face à escola e à aprendizagem; sociabilidade;

<sup>4</sup> Esses estudos foram influenciados pelo debate ocorrido a partir do Relatório Coleman, nos Estados Unidos, e pelo Relatório Plowden, na Inglaterra, ambos de 1966, e pouco mudaram suas conclusões originais.

<sup>5</sup> Tedesco, Juan Carlos Principais tendências regionais e internacionais. In: **Gestão educacional. Tendências e perspectivas**. São Paulo, CENPEC, 1999. Série Seminários CONSED.

<sup>6</sup> Lockheed, M.E.; Verspoor, A. Improving primary education in developing countries. New York: World Bank, 1991

<sup>7</sup> Waiselfisz, J. J. **Recursos escolares fazem diferença?** Brasília, Programa Fundescola, março de 2000.

<sup>8</sup> Xavier, A. C. R.; Amaral Sobrinho, J. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília, Programa Fundescola, 1999.

capacidade de trabalhar em grupo, de tomar decisão; e espírito de iniciativa. Ou seja, o ambiente de aprendizagem inclui o que se ensina, como se ensina e em que contexto se ensina. Envolve currículo relevante com uma sequência apropriada; tempo adequado de aprendizagem; práticas de ensino variadas, flexibilidade organizacional e liderança escolar, interagindo entre si. Como e porquê ocorrem certas interações, depende da cultura específica das escolas, gerando ambientes educacionais diversos. Assim, as escolas podem ser muito diferentes em relação à qualidade, ainda que possuam características semelhantes.<sup>9</sup>

Nas últimas décadas outra concepção bastante associada à melhoria da qualidade do ensino foi a das "organizações que aprendem" ("*learning organizations*")<sup>10</sup>. Organização que aprende é a que estimula a ampliação dos conhecimentos de todos, de forma democrática, valorizando as pessoas por suas contribuições, dentro de uma política participativa e, antes de tudo, ética. Assim, não são as organizações que aprendem, mas as pessoas dentro da organização.

Esse movimento em busca do contínuo aprendizado, visando à sucessiva melhoria, começa pelo compromisso entre as pessoas de uma organização em rever a própria maneira de enxergar o mundo<sup>11</sup>. Em educação, por exemplo, requer mudar o tradicional foco no ambiente externo (condições sócioeconômicas do aluno) para as estruturas organizacionais que favorecem ou dificultam o alcance dos resultados almejados<sup>12</sup>.

Para melhor ilustrar o acima exposto vale a pena examinar um estudo realizado em 2008, em 35 escolas públicas estaduais de ensino médio, em quatro estados do Brasil – Acre, Ceará, Paraná e São Paulo - que iria reforçar achados anteriores sobre o papel das variáveis associadas ao *efeito escola* assim como apontar a necessária revisão da atuação dos órgãos centrais e regionais na busca da melhoria da qualidade do ensino.

As escolas escolhidas tinham baixas taxas de evasão, repetência, e bons resultados nas avaliações externas<sup>13</sup>, ou seja, o desempenho dessas escolas estava além dos “previstos” pelas projeções estatísticas realizadas<sup>14</sup>. A pesquisa<sup>15</sup> de natureza quali-quantitativa abrangeu além de alunos, professores e gestores, vários profissionais dos órgãos regionais e centrais das Secretarias de Educação.

O estudo revelou experiências distintas e relevantes, mas o diferencial entre elas residiu na qualidade do trabalho pedagógico consubstanciado em oito práticas que se manifestaram em todas as escolas, de forma sistêmica e em diferentes níveis de intensidade, consideradas responsáveis pelos bons resultados alcançados pelos alunos que nelas estudavam<sup>16</sup>. Foram elas:

<sup>9</sup> Craig, Helen J. Qué hace que una escuela sea eficaz. In: **Educación. La agenda del Siglo XXI**. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Colômbia, Tercer Mundo Editores, 1998. .

<sup>10</sup> Thurler, Monica G.- Inovar no interior da escola. Porto Alegre, Artmed, 2001.

<sup>11</sup> WARDMAN, K T. **Criando organizações que aprendem**. São Paulo, Futura, 1996.

<sup>12</sup> Idem. Ibidem.

<sup>13</sup> Neubauer, Rose (Coord); Davis, Claudia; Tartuce, Gisela. B.P; Nunes, Marina M.R. – Ensino Médio: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. Brasília, R. Bras. Est. Pedag., v.92, n. 230, p.11-33, jan/abr.2011.

<sup>14</sup> O desempenho escolar de um aluno pode ser definido pela soma de dois componentes: o efeito aluno e o efeito escola. Na pesquisa, o interesse recaiu sobre o segundo (efeito escola), ou seja, a contribuição da escola para a aprendizagem do aluno. Para capturar esse efeito foram utilizadas as características socioeconômicas dos alunos e calculado, para cada escola, o IDEB “previsto”. Com base na diferença dos dois IDEB’s, o real e o previsto, foi possível saber o quanto cada escola se destacava da média, ou seja, o ‘efeito escola’. Foi com base nessa diferença e nos dados dos censos escolares, foram escolhidas escolas com elevado efeito escola. Além disso, foi constatado que não havia diferença entre essas escolas em termos de infraestrutura, equipamentos e modalidades de ensino e a média das escolas dos seus respectivos estados.

<sup>15</sup> A escolha das escolas baseou-se na metodologia do efeito escola que detecta quanto o ambiente de ensino e as práticas de gestão contribuem para a aprendizagem dos alunos, controlado o efeito de fatores sociais e econômicos

<sup>16</sup> Essas práticas são congruentes com as identificadas em escolas de boa qualidade e confirmam dados obtidos por pesquisadores, ao longo das últimas décadas, apontando as práticas pelas quais algumas unidades escolares apresentam desempenhos melhores: Fuller, B.; Clark, P. Raising school effects while ignoring culture? Review of Educational Research, Washington, v.57, n.3, 1994; Postlethwaite, T.N.; Ross, K.M. Effective schools in Reading: implications for educational planners an exploratory study. The Hague: IEA, 1992.

Sammons, P. As características chave das escolas eficazes. In: Brooke, N; Soares, J.F. (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

Sheerens, J. School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. In: School effectiveness and School improvement, v.1, 1990,

Vullamy, G. School effectiveness in research in Papua Guinea. In: Comparative Education, v. 23, n.2, 1987.

a) aprendizagem como foco central da escola; b) expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos; c) elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos estudantes; d) trabalho em equipe e lideranças reconhecidas; e) preservação e otimização do tempo escolar; f) normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola; g) clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender; h) autonomia e criatividade por parte da equipe escolar.

Essas práticas desempenharam papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino, assegurando a permanência bem sucedida dos estudantes. Ou seja, elas respondem à questão: o que fazem os educadores dessas escolas que agregam valores à aprendizagem dos alunos? Quais fatores contribuem para o efeito escola, ou seja, garantem a aprendizagem e contribuem para um desempenho além do esperado?

### **Aprendizagem como foco central da escola**

A escola demonstra ter na aprendizagem dos alunos o seu foco central quando ela é explicitada como prioritária pelos diferentes atores, norteia suas decisões e ações críticas; os objetivos de ensino/aprendizagem são expressos em Planos de Ensino e compartilhados com discentes e pais. Estratégias de ensino diversificadas são usadas para que as metas de ensino sejam cumpridas e os estudantes aprendam. A avaliação é parâmetro para adaptar o ensino às características dos estudantes e possibilitar-lhes acompanhar o seu próprio progresso no domínio de competências e habilidades. As dificuldades dos alunos são identificadas e esforços são feitos para, mediante apoio e assistência, levá-los a superar os obstáculos e prevenir a repetência.

### **Expectativas elevadas sobre o desempenho dos estudantes**

A escola possui expectativas elevadas sobre o desempenho dos estudantes, tem elevado conceito de si mesma, confia na capacidade de todos os alunos de aprender, acompanhando seu nível de exigência. Nesse sentido, fatores externos (socioeconômicos e culturais), relativos ao gênero, cor e presença de deficiência são pouco considerados como determinantes do sucesso ou do fracasso no percurso escolar. Fica evidente o interesse pelos alunos como eles são, ou seja, pessoas em processo de mudança e desenvolvimento.

### **Elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos alunos**

Docentes com elevado senso de competência e responsabilidade profissional caracterizam-se por procurar dominar, teórica e praticamente, seus instrumentos de trabalho e estar presentes e atuantes nas escolas. É reconhecida e explicitada a necessidade de formação e aperfeiçoamento contínuos para um ensino atualizado e pertinente. Para os docentes, o sucesso ou fracasso escolar depende muito mais de sua própria intervenção pedagógica do que das características dos alunos.

### **Trabalho em equipe e lideranças reconhecidas**

Trabalho em equipe e lideranças reconhecidas conseguem unir o grupo ao estabelecer uma visão de futuro e de metas a serem atingidas de forma compartilhadas. Os objetivos são consolidados em projetos e planos coletivos e articulados e a escola proporciona oportunidades para seus membros dialogarem, receberem *feedback* sobre as práticas pedagógicas e aperfeiçoarem suas práticas para alcançar metas comuns. O trabalho compartilhado envolve comunicação entre equipe escolar, órgãos de apoio da SEDUC e outras organizações educativas, culturais ou empresariais da comunidade.

### **Preservação e otimização do tempo escolar**

As escolas preservam e otimizam o tempo dos estudantes para aprender evitando interrupções no trabalho pedagógico, causadas por desrespeito a horários, ausência de docentes, indisciplina. Os horários são regulados e respeitados. Adotam procedimentos rigorosos em face às faltas dos alunos e à evasão. Ao mesmo tempo em que estimulam o uso do tempo dedicado à aprendizagem, incentivam o envolvimento, a participação e o protagonismo juvenil.

Atrasos não são permitidos; faltas de docentes coibidas; propostas alternativas são elaboradas para suprir a falta dos professores e manter o ambiente disciplinado. Nessas escolas existem estratégias para diminuir o absenteísmo docente pois não se cogita em deixar os alunos sem aula.

## **Normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola**

As escolas têm normas de convivência aceitas e incorporadas à sua rotina e constroem um código de conduta que expressa seus valores e que é divulgado, conhecido e reconhecido como legítimo por todos. Predomina o entendimento de que disciplina significa coerência entre os comportamentos desejados e expressos no código de conduta e os que ocorrem no cotidiano escolar. Em casos de conflito entre o previsto e o observado, procedimentos bem definidos são adotados e se fazem valer. No entanto, a ênfase nos códigos de conduta não impede a abertura de espaços para criar, manter e/ou restaurar relações interpessoais positivas, construir o diálogo e consensos.

## **Clima harmonioso: um lugar agradável para aprender e ensinar**

Clima harmonioso, ou seja, local agradável para ensinar e aprender manifesta-se nas escolas como um espaço físico que provoca sensação de bem estar e na percepção, da comunidade escolar, do predomínio de interações positivas entre as pessoas, na medida em que todos estão envolvidos em um objetivo comum - o progresso e aperfeiçoamento de todos os alunos.

## **Autonomia e criatividade**

Criatividade e autonomia das equipes escolares revela-se na proposição de projetos pedagógicos próprios e articulados com os objetivos centrais. Buscam adequar políticas e diretrizes gerais da SEDUC às suas realidades específicas, de maneira flexível, articulando-as aos seus próprios objetivos e projetos. O impacto das políticas centrais sobre o fazer pedagógico é, em geral, discutido e avaliado.

Sintetizando: o conjunto de estudos e pesquisas elencados revela que a melhoria da qualidade do ensino implica, primordialmente, em acreditar no potencial de desenvolvimento e crescimento dos alunos e na contribuição de toda a equipe escolar para que isso ocorra. Ter certeza de que a escola pode fazer a diferença, mesmo em um ambiente com condições adversas, é essencial. Ser capaz de mudar antigas formas de trabalho em benefício da atuação conjunta para atingir objetivos propostos. Para fazer frente a este desafio ganha destaque o papel da gestão escolar.

Consequentemente, a gestão escolar pressupõe mobilização de recursos estratégicos - materiais, financeiros e especialmente humanos, ou seja, alunos, professores, funcionários, pais, voluntários e outros parceiros - na perspectiva da escola como unidade organizacional, social e cultural com objetivos claramente definidos e compartilhados. Requer capacidade de escutar, ou seja, compreender além dos fatos e ler nas entrelinhas: expectativas, ansiedades, contradições, medos, reações. Isto é, ser capaz de usar a liderança para alterar a dinâmica das relações no interior da escola<sup>17</sup>.

O papel central da supervisão, portanto, será o de estimular e valorizar a escola, assegurar a consistência da proposta de trabalho de cada unidade escolar com as diretrizes do sistema de ensino, apoiando a direção para, juntamente com os docentes, buscar estratégias adequadas para a consecução de seus objetivos e melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a atuação da supervisão de ensino faz-se essencial<sup>18</sup>.

## **V- A importância de redesenhar a Supervisão para um tempo de mudança**

As pesquisas e estudos indicam também a responsabilidade dos sistemas educacionais para garantir a melhoria do desempenho dos alunos e a queda nos índices de evasão e repetência. Apontam que é necessário repensar radicalmente três pontos fundamentais: os modelos de capacitação; o uso dos resultados das avaliações; e o papel dos órgãos regionais, entre outros.

Em termos de capacitação docente ressaltam que é preciso promover uma nova modalidade de capacitação, *in loco*, voltada para a realidade das mesmas e realizada com toda equipe escolar, independente das várias especializações. A formação do coletivo tem mostrado evidências fortes de aperfeiçoamento das atuações com bons resultados para a ambiência da escola e para as aprendizagens.

<sup>17</sup> Governo da Bahia. Secretaria de Educação. Fundação Luís Eduardo Magalhães. **Gerenciando a escola eficaz. Conceitos e instrumentos**. Salvador, 2000.

<sup>18</sup> Idem. *Ibidem*.

É preciso rever radicalmente a maioria das capacitações centralizadas, com conteúdos comuns para grupos diversificados de professores, sem considerar a realidade das escolas e sem estimular a construção de uma cultura colaborativa e torná-las centros que promovam a discussão, a troca de experiências, o aprendizado coletivo de seus professores. A atual formação inicial e em serviço ancoradas no trabalho individualizado e autônomo do professor, impedem que se conheçam as reais dificuldades que ocorrem em cada sala de aula e dificultam o aparecimento de propostas para atingir as mudanças necessárias. Isto não quer dizer excluir formações para grupos de docentes em suas áreas disciplinares, mas que é necessário haver a combinação dos tipos de formação coletiva e de grupos específicos. Elas precisam visar a criação de rede entre pares para a continuidade de sua interlocução e compartilhamento de novos conhecimentos.

Consequentemente, a administração deverá repensar a capacitação considerando a precária formação inicial dos professores que, segundo vários estudos<sup>19</sup>, não os habilita, de modo eficiente, para enfrentar a realidade dos alunos que se encontram nas escolas. Além disso, a tendência de se realizar, em cada escola, um trabalho isolado que supõe que o professor sabe resolver, sozinho, os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, precisa ser superado, criando condições efetivas nas escolas de discussão e socialização de conhecimentos e da prática pedagógica, bem como de reflexão quanto as formas de relacionamento com crianças e adolescentes. A autonomia profissional não pode ser confundida com isolamento e falta de diálogo entre os diversos profissionais da escola, professores, gestores, alunos e pais. Ela se constrói nas aprendizagens do coletivo.

O isolamento do professor, a ausência de reflexões e trocas de experiências impossibilitam que ele faça uma reflexão crítica sobre sua prática e a percepção que tem dos seus alunos, assim como a desconhecer que seus colegas e os de outras escolas com características semelhantes à sua podem oferecer soluções adequadas para os problemas que enfrenta.

Romper com o isolamento que vigora no interior das escolas e entre elas, permitindo ampla comunicação para troca de experiências é um enorme desafio, principalmente em redes de ensino complexas. Entretanto, este é um ponto crucial sobre o qual a supervisão deverá atuar, pois as escolas precisam aprender entre si.

É imprescindível a criação de espaços e tempos para os professores se envolverem em aprendizagens contínuas que orientem sua prática pedagógica através da observação e análise de problemas comuns, dialogando entre si, com a equipe gestora e docentes que atuam em outras escolas para que seja possível instituir uma nova cultura nas mesmas, tornando-as, de acordo com Fullan 'comunidades profissionais de aprendizagem'<sup>20</sup>. Além disso, espaços de trabalho coletivo e cooperativo para estudos e avaliação transformam a identidade das escolas, levando-as a integrarem um sistema com expectativas comuns de desempenho elevado, que todos procuram cumprir e realizar.

Consequentemente, o órgão regional deverá atuar como um todo, com um projeto organicamente compartilhado que possibilite à Supervisão de Ensino trabalhar de forma integrada nas escolas, visando a melhoria das aprendizagens e a criação do espírito de coletividade. É a atuação conjunta que cria uma cultura comum, que não se confunde com padronização, mas que se realiza, com consensos em torno de objetivos claros em cada escola, inicialmente, e entre todas as unidades escolares supervisionadas, posteriormente. Com base no conhecimento da especificidade de cada equipe escolar, seus problemas e necessidades, os supervisores poderão apoiar e auxiliar os gestores das escolas públicas estaduais, na elaboração de **projetos específicos de ação pedagógica**, orientados pelo conhecimento e pela experiência adquiridos na troca contínua de informações entre as unidades escolares.

À administração central caberá garantir espaços e tempos adequados (número suficiente de horas de trabalho coletivo, na escola) para que esse esforço compartilhado ocorra, permitindo a geração e a construção de projetos pedagógicos que reflitam a realidade da escola e não constituam documentos burocráticos. Além disso, deverá ofertar capacitações e orientações a seus quadros técnicos e, especialmente, à supervisão de ensino, para atuar *in loco*, ou seja, apoiar as escolas para que os horários de trabalho coletivo resultem em

<sup>19</sup> Gatti, Bernadete & Barreto, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília, UNESCO, 2009. Neubauer, Rose; Pisaneschi, Lucilene S; Cruz, Neide. Formação de Professores da Educação Básica. In: Conselho Estadual:50 Anos de Normas e Políticas Educacionais. São Paulo, Conselho Estadual de Educação, 2014.

<sup>20</sup> Fullan, M. O significado da mudança educacional. Porto Alegre, Artmed, 2009.

momentos de construção proveitosos e significativos. **Essa deve ser a função essencial da equipe de supervisão dos órgãos regionais nas escolas públicas estaduais: fornecer apoio e incentivo na construção de um Plano de Ação concreto para cada escola, de modo compartilhado, dando apoio à sua realização, apontando momentos de formação e diálogo; de encontro e visitas; de discussão e debates, para alcançarem os meios e modos mais eficientes de ensino e aprendizagem, uma ambiência escolar mais motivadora e a solução para problemas comuns.**

Em geral, as pesquisas apontam uma presença pouco significativa dos representantes dos órgãos regionais nas escolas, exercendo um papel mais fiscalizador, burocrático e hierárquico do que atuando como parceiros na busca de soluções para os problemas das escolas, individualmente consideradas. Pior ainda, é o fato evidente da inexistência nesses órgãos de procedimentos sistematizados e específicos de **fluxo e monitoramento** da política educacional proposta. Na ausência desses procedimentos para o acompanhamento das ações que ocorrem nas escolas, torna-se impossível saber se as políticas públicas alcançam as salas de aula.

Se, por um lado, compete aos diretores aprimorar o trabalho dos docentes, a incumbência dos órgãos regionais é aperfeiçoar o trabalho da gestão das escolas, com estratégias e mecanismos delineados para tal fim. Ao sensibilizar e apoiar os agentes escolares mostrando que podem mudar a situação de suas unidades para melhor, esses profissionais (em especial, os supervisores) terão cumprido seu papel essencial<sup>21</sup>.

Essa é a direção a ser seguida pelos órgãos regionais: coordenar, articular, implementar, avaliar e re-planejar ações que levem à qualidade almejada pelas escolas de sua região, valorizando o diálogo, as parcerias e o compartilhamento com as equipes escolares. Conhecendo de perto experiências de sucesso e, também, os fracassos, podem socializar para as unidades escolares o que deu certo e o que malogrou e, assim por diante.

**Para que conhecimentos e revisões conjuntas ocorram é importante garantir meios que permitam ampla comunicação intra e interescolas, possibilitando alterar a cultura das mesmas e a dos órgãos regionais, estreitando e garantindo as conexões entre as várias instâncias do sistema (escola, Diretoria Regional e Administração Central) que são, em geral, tênues, burocráticas e quase inexistentes. Instrumentos de comunicação, acompanhamento, monitoramento e fluxo tornam-se imprescindíveis nessa tarefa.**

Dessa perspectiva, o papel da administração central é fundamental para possibilitar condições propícias ao comprometimento das escolas e órgãos regionais com a melhoria do sistema escolar como um todo. É imprescindível que estimule e garanta: clara definição do perfil dos gestores para as funções estratégicas das redes públicas; capacitação pedagógica aos gestores e supervisores das equipes regionais para liderarem esse processo de mudança; ênfase na aprendizagem em contexto, nas escolas; socialização dos resultados das avaliações de desempenho das escolas para orientar as tomadas de decisão.

Entretanto, para que os resultados das avaliações externas possam efetivamente contribuir e orientar a melhoria da qualidade do ensino, precisam ser devidamente apropriados pelo conjunto dos docentes, diretores, supervisores e demais especialistas. Isso significa que a avaliação, seus objetivos e resultados precisam ser compreendidos e dominados, pois só assim possibilitarão comparações e definições de metas a serem alcançadas pelas escolas.

Cabe ressaltar que o estabelecimento de metas externas ao espaço escolar tende a não funcionar em sistemas grandes e complexos, por não serem suficientes para produzir uma “*conectividade permeável*”<sup>22</sup>, ou seja, uma interação bidirecional, com influência mútua em cada instância do sistema e entre elas: escola, órgãos regionais e administração central.

A conectividade permeável tem sido considerada condição necessária dos sistemas educacionais para a consolidação das mudanças na qualidade do ensino e na aprendizagem.

Transformar escolas em comunidades de aprendizagem não é tarefa fácil. Na maioria das vezes, os administradores têm priorizado os sistemas de avaliação e o estabelecimento de metas, considerados mais

<sup>21</sup> Elmore, R. F. *School reform from the inside out: policy practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

<sup>22</sup> Fullan, M. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre, Artmed, 2009.

simples de serem implementados. Entretanto, os resultados do desempenho dos alunos das escolas públicas têm mostrado que, embora importantes e necessários, eles não são suficientes para garantir a melhoria da qualidade do ensino. É preciso ir além e desenvolver novas habilidades e formas de atuação dos órgãos centrais, regionais e das escolas.

## **VI – Processo de Supervisão do Ensino: algumas recomendações**

A ação supervisora regional da Secretaria de Educação está organizada em torno de dois eixos principais - funções reguladoras e funções estimuladoras, conforme a Resolução SE nº 50, de 07/08/2018.

As funções reguladoras dizem respeito, portanto, àquelas em que os profissionais responsáveis pela supervisão, verificam a correta aplicação das normas gerais da educação nacional e do sistema estadual de ensino (leis, decretos, resoluções, pareceres, deliberações, etc), de modo a garantir o preconizado pela LDB, com vistas ao direito à educação e à aprendizagem.

Ao identificar eventuais desvios, a escola é informada e orientada a adequar-se aos padrões básicos de funcionamento definidos para os estabelecimentos de ensino.

Nas funções estimuladoras, os profissionais responsáveis pela supervisão atuam como parceiros da qualidade da escola, reforçando a liderança do gestor e apoiando-o na utilização de seu espaço de autonomia, por meio da mobilização de recursos estratégicos. Caracterizam-se como oportunidades de aperfeiçoamento de processos de trabalho, com vistas à obtenção de melhores resultados da equipe escolar e repousa no conhecimento de fatores determinantes do bom desempenho. A ação supervisora é diversificada, ganha novos contornos e se torna mais dinâmica, criativa e flexível, visando apoiar a equipe da escola na busca das melhores estratégias para atingir seus objetivos, num processo de melhoria contínua, reconhecendo "o que funciona" e buscando estratégias alternativas para "o que não funciona".

O exame da Resolução SE nº 50, de 07/08/2018 indica que, de um lado, a ação reguladora da supervisão far-se-á presente em todas as escolas do sistema educacional paulista, mas a função estimuladora deverá ocorrer, prioritária e, quase que exclusivamente, nas escolas públicas da rede estadual, nas quais o papel da supervisão é fundamental para garantir maior qualidade e equidade da oferta educacional.

**O processo que deverá ocorrer nas escolas públicas estaduais, para garantia da melhoria da qualidade, implica em mudanças de ordem normativa para assegurar a ação estimuladora da supervisão na implementação de avanços a curto e médio prazo.**

Com base nas premissas anteriormente relacionadas e a partir das normas vigentes de que **a supervisão do sistema estadual de educação básica é atribuição dos supervisores de ensino**, passamos a fazer algumas sugestões para uma organização mais efetiva com o objetivo de apoiar e desburocratizar a ação supervisora<sup>23</sup>.

### **Acompanhamento e avaliação das Escolas do Sistema de Ensino - Recomendações Gerais**

- i) o processo de avaliação institucional deverá ser sistematizado em um **instrumento específico de observação e análise**, para todas e cada unidade escolar, a partir do qual será possível estabelecer um efetivo movimento circular entre avaliação → planejamento → avaliação → replanejamento;
- ii) o trabalho da Supervisão deverá ser sempre organizado em Comissões de 2 a 3 membros, de forma que a ação possa servir de troca de experiências, estudo e formação em serviço;
- iii) as atividades de autorização de funcionamento de escolas privadas e de cursos são da competência de Comissões de Supervisores;
- iv) delegar competências para que as próprias Comissões de Supervisores de Ensino - instituídas para procedimentos de regularização de vida escolar, autorização de cursos e escolas, mudança de endereço, aprovação de Regimentos, de Planos de Curso, Calendário, Proposta Pedagógica e outras

<sup>23</sup> Importante destacar que algumas Diretorias Regionais já fazem um trabalho inovador, porém, cada uma possui realidades diferenciadas que precisam ser levadas em consideração.

de sua competência - após análise, verificação e emissão de Parecer possam adotar as providências formais de aprovação ou homologação e publicação em Diário Oficial, se for necessário. Nos casos em que o Parecer da Comissão for pelo indeferimento, eventual recurso do interessado deverá ser encaminhado ao Dirigente, que poderá emitir novo parecer para indeferir ou acatar o recurso mediante nova análise, ou ainda, designar nova Comissão para análise do pedido;

v) desconcentrar e delegar competências por meio de plataformas digitais (SED - Secretaria Escolar Digital) autorizando as próprias Comissões de Supervisores de Ensino a consultarem e homologarem documentos de escolas estaduais, particulares e municipais, tais como: calendários escolares, matrizes curriculares, planos de curso, propostas pedagógicas, anexos de planos de gestão, autorização para lecionar e reclassificações, quando for o caso. A análise do Dirigente Regional ocorrerá somente nos casos de indeferimento e posterior impetração de recurso pelo interessado;

vi) desburocratizar e retirar dos Supervisores de Ensino a tarefa de verificação e controle de matrículas e de concluintes por meio da adoção obrigatória de “Certificado Digital” para diretores e gerentes de organização escolar, de forma a ficar registrado no sistema da SED – Secretaria Escolar Digital;

vii) adotar a emissão de Diplomas, Histórico Escolar através de Certificação Digital, disponibilizada na plataforma SED – Secretaria Escolar Digital, evitando constantes solicitações de 2ª via e conferência por outros estados e cursos superiores;

viii) garantir mecanismos de fluxo e monitoramento em plataformas amigáveis nas quais seja possível acessar informações utilizadas pelas escolas e órgãos intermediários que possibilitem *feedback* sobre o desdobramento das políticas educacionais no interior das escolas;

ix) garantir espaços para reuniões técnicas das equipes regionais com as equipes gestoras e pedagógicas das escolas, bem como entre as equipes regionais e as dos órgãos centrais, com o objetivo de garantir uma “conectividade permeável” entre elas.

### **Acompanhamento e avaliação de Escolas da Rede Pública de Ensino**

i) As escolas públicas municipais de educação básica que não contam com um Sistema de Supervisão próprio ou que optaram por se integrar ao sistema estadual (Anexo 3) estarão sujeitas às normas deste Colegiado para o Ensino Fundamental e Médio, conforme Deliberação CEE 140/2016, Art.2º. Desse modo, receberão visita de Comissão de Supervisores a cada semestre e os Termos de Visita serão encaminhados para conhecimento ao Dirigente Regional da DRE e ao Secretário Municipal de Ensino. Caso sejam detectados problemas sérios, a Comissão de Supervisores deverá elaborar Relatório, o qual será encaminhado pelo Dirigente da DRE ao Gabinete do Secretário Estadual, ao Secretário Municipal e ao Prefeito do Município para ciência e providências. Termos de cooperação técnica entre o Estado e o Município poderão ser solicitados por este, para ações de melhoria da qualidade do ensino.

ii) No caso da Educação Infantil cabe ao Município, nos termos da legislação vigente, autorizar o funcionamento e supervisionar os estabelecimentos de educação infantil mantidos pelo poder público municipal e pela iniciativa privada, no âmbito de seu território (Artigo 1º, Deliberação CEE 140/2016). Nesse sentido, a Indicação CEE 141/2016, item 17, já havia reafirmado que as Prefeituras Municipais, através de seus órgãos próprios, eram responsáveis pela autorização e supervisão dos estabelecimentos de sua própria rede e das instituições privadas de educação infantil.

iii) As Comissões de Supervisão Regional promoverão nas escolas públicas estaduais (Anexo 4) um trabalho colaborativo, compartilhando experiências educacionais (diagnósticos, levantamento de indicadores, categorização de prioridades, etc) e caracterizado pela crítica construtiva, capacidade de aceitar e reformular em conjunto, liderar, orientar e estimular o diretor e a equipe escolar para a ação, abertura de novas perspectivas e capacidade de introduzir mudanças na prática docente<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Alarcão, I. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: J. Oliveira Formosinho (Org.). Supervisão na formação de professores. Da sala à escola. Porto: Porto Ed, 2002.

iv) Os resultados da avaliação institucional deverão subsidiar os Supervisores e as equipes escolares na elaboração cooperativa de projetos imediatos de melhoria, bem como na atualização e reelaboração de seu **Plano de Ação conjunto, tornando-o um organismo vivo que expresse a proposta interna da escola na busca de estratégias educacionais e no seu alinhamento com as políticas e diretrizes do sistema de ensino**. O Plano de Ação, nesse sentido, deve deixar de ser um documento adicional e protocolar.

v) As escolas serão categorizadas por meio de instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos e, conforme o nível de classificação obtido, será definido um número de visitas da Comissão de Supervisores a quem cada escola for atribuída. Por exemplo: Escola Avançada, uma visita ao ano; Adequada, uma visita por semestre; Desempenho Básico, uma visita ao mês; Desempenho Inferior ao Básico, duas visitas por mês. Às Comissões deverão ser atribuídas escolas com diferentes níveis de desempenho e em seus relatórios estarão evidenciados pontos positivos e problemáticos, assim como os meios e ações de melhoria propostas coletivamente a partir de encontros, reuniões, oficinas, etc.

vi) O dirigente regional deverá garantir para o efetivo acompanhamento das escolas estaduais públicas uma estreita articulação entre os supervisores com o núcleo pedagógico da DRE, condição *sine qua non*, para a oferta de cursos de capacitação *in loco* bem como momentos de trocas de experiências entre os professores da escola e com os de outras unidades escolares sob a organização da liderança regional.

vii) Os supervisores e gestores, principalmente das escolas com desempenhos menos favoráveis, deverão receber atenção especial da administração central e da diretoria regional para a oferta de cursos que permitam trabalhar de forma inovadora com essas escolas, com atenção especial aos estudos sobre variáveis responsáveis pelo efeito escola na melhoria da qualidade do ensino.

viii) As análises das diferentes Comissões de Supervisores deverão subsidiar a elaboração de Planos de Ação das Diretorias de Ensino, favorecendo sua atuação como líderes da progressiva melhoria da qualidade do sistema.

ix) Os resultados das avaliações das escolas circunscritas às diversas Diretorias de Ensino deverão subsidiar a elaboração dos Planos de Ação da administração central da Secretaria de Educação, dotando todo o sistema da plasticidade requerida para passar da avaliação dos serviços prestados à reformulação e replanejamento, sempre visando atingir os objetivos finais.

### **Acompanhamento e avaliação de Escolas da Rede Privada de Ensino**

i) Deverá estar presente no sistema informatizado da SEDUC/SP, um instrumento de avaliação e acompanhamento sistemático das escolas particulares, capaz de detectar o cumprimento das ações de regulação e da qualidade do ensino<sup>25</sup>. Esse instrumento deverá ser construído a partir do que orienta a autorização dessas escolas e cursos e contar com a participação de representantes das diretorias regionais, em especial, dos supervisores de ensino. Critérios de classificação das escolas deverão também ser construídos a partir dos resultados obtidos no instrumento proposto.

ii) Todas as escolas privadas - em função do grande número das mesmas e da quantidade menor de alunos que aí estudam, bem como da necessária revisão da atuação dos supervisores nas escolas públicas estaduais - serão submetidas a reconhecimento e renovação de reconhecimento, efetuados com o apoio de consultores externos, contratados para essa finalidade (Anexo 5). Esses procedimentos serão balizados a partir do instrumento de avaliação especificado no item anterior. As escolas serão sempre visitadas por dois especialistas, com reconhecido conhecimento em educação, e os relatórios produzidos serão encaminhados à administração central e às diretorias regionais. A Comissão de Supervisores, responsável pelas escolas, poderá acatar o relatório, divergir ou solicitar complementações ao mesmo. Observe-se que, atualmente, consultores externos já avaliam as

---

Alarcão, I. & Roldão, M.C. Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Ed. Pedagogo. Alarcão, I. & Tavares, J., 2008

<sup>25</sup> Importante destacar que o Tribunal de Contas se utiliza de um sistema ágil e eficaz nas escolas públicas e encaminha o relatório final para as DRE e órgãos de controle da SEDUC.

escolas privadas de ensino médio para autorização de cursos técnicos ou de educação a distância, EaD. Na eventualidade desses cursos passarem a ser avaliados pela consultoria externa, é conveniente que o CEE se manifeste sobre a adoção de critérios específicos para acompanhamento, avaliação e autorização dessas modalidades de curso, a partir de um instrumento a ser definido em conjunto pelo CEE e SEDUC.

iii) Será avaliado um percentual mínimo de 25% do total das escolas privadas a cada ano, distribuídas proporcionalmente por todas as Diretorias Regionais. As escolas serão sorteadas de forma pública dando transparência ao processo e um cronograma de visitas será efetuado e publicado. A exemplo do que ocorre no sistema de ensino federal, as escolas sorteadas farão um depósito antes da visita para a instituição responsável pela contratação da assessoria externa, para gastos com transporte, estadia e alimentação durante a visita, bem como elaboração do relatório pelos especialistas.

iv) Em caso de não reconhecimento ou proposta de encerramento de escola ou curso caberá a uma Comissão de Supervisores analisar o relatório elaborado pelos especialistas e, mediante os procedimentos considerados irregulares, definir um prazo de 3 a 6 meses para cumprimento e nova avaliação ou encaminhar um processo para os órgãos centrais, no caso de necessária abertura de sindicância ou demais procedimentos disciplinares.

v) Escolas da rede privada avaliadas como “Avançadas” ou “Adequadas” poderão, a juízo da administração, obter reconhecimento ou renovação de reconhecimento por um período entre 6 a 8 anos. Neste caso, as escolas poderão ser contempladas com um grau maior de autonomia, podendo aprovar mudanças nos Regimentos, Calendários, Propostas Pedagógicas, sem submetê-los à aprovação ou homologação, porém encaminhando-os para os arquivos da DRE, com a devida Certificação Digital. Essas mudanças serão objeto de análise e avaliação no momento posterior da nova visita e avaliação da instituição.

vi) As escolas da rede privada poderão também obter seu reconhecimento ou renovação de reconhecimento através de participação nas avaliações do SARESP, IDEB, ou processos de avaliação reconhecidos pela administração. Nesse caso, critérios como percentual de participação dos alunos das séries avaliadas, presença de aplicadores externos e demais critérios a serem estabelecidos deverão ser garantidos. Dependendo dos resultados de desempenho dos alunos elas também poderão ser beneficiadas com os prazos propostos no item anterior.

vii) Eventuais problemas detectados nas escolas privadas, por meio de denúncias, reclamação da comunidade ou de outros interessados, deverão ser objeto de Diligência/Apuração por parte de Comissão de Supervisores. Dependendo da situação, a Comissão estabelecerá um prazo para sanear a situação ou indicar ao Dirigente a necessidade de sindicância ou demais medidas legais.

viii) A Deliberação CEE 138/2016 estabeleceu em seu § 3º do Artigo 1º: “As instituições que mantêm educação infantil juntamente com outras modalidades de educação básica, pertencem ao sistema estadual de ensino, e o processo de autorização dar-se-á nos termos desta Deliberação”. Este parágrafo restringiu os efeitos do artigo 11 da Lei 9394/96 que estabelece que as Prefeituras Municipais, por meio de seus órgãos próprios serão responsáveis pela autorização e supervisão dos estabelecimentos de sua própria rede e das instituições privadas de educação infantil.

A Indicação CEE 141/2016 justifica essa restrição da seguinte forma: “A possibilidade de processo de autorização e supervisão de estabelecimentos de educação infantil advindas da iniciativa privada, pelo Sistema Estadual de Ensino é explicitada (Del. CEE 138/2016, art.23) com vistas a evitar conflito de jurisdição, normatização e supervisão ao apontar que as instituições que oferecem educação infantil (jurisdição do município), ao solicitarem novo(s) curso(s) (ensino fundamental, médio, ou até mesmo educação profissional técnica de nível médio), no caso responsabilidade das Diretorias de Ensino, integram o sistema estadual no ato de autorização, estando sujeitas às regras editadas por este Conselho para o processo de autorização e credenciamento”.

Entretanto, essa situação precisa ser alterada por este Colegiado por vários motivos. Primeiro, porque mesmo os Municípios que não possuem supervisão própria são, atualmente, responsáveis pela supervisão das escolas de educação infantil do seu Município e das escolas privadas que aí funcionam. Segundo, a escola privada que assim o desejar poderá fazer e manter pedido de autorização e funcionamento para o

Município de sua cidade, uma vez que isso lhe é garantido pela Lei 9394/96, assim como pela Deliberação CEE 138/2016. Terceiro, enquanto a rede estadual possui 82 alunos de educação infantil, os Municípios, com ou sem sistema próprio de supervisão, já são responsáveis por cerca de 1 (hum) milhão e meio de alunos da rede municipal, além de meio milhão de alunos das escolas privadas, que ofertam somente educação infantil. Por último, é preciso questionar qual a racionalidade de uma escola privada de educação infantil perder a supervisão do Município, o que já ocorria, às vezes por décadas, porque passou a ofertar outro nível de ensino, por exemplo, os anos iniciais do fundamental que, atualmente, são ofertados maciçamente (80%) pelos Municípios e cujos indicadores de desempenho são melhores do que os das escolas estaduais. É preciso rever essa situação.

## **VII - Conclusão**

Finalmente, cabe reiterar que a experiência educacional tem demonstrado que o processo de mudança para melhoria da qualidade da educação realiza-se através de formas de trabalho colaborativo e oportunidades de formação e desenvolvimento profissional que estimulem professores, coordenadores, dirigentes, diretores e supervisores a investigar coletivamente a sua prática, a partir de procedimentos de auto avaliação. Esse processo requer lideranças pedagógicas e de gestão nos órgãos regionais capazes de articular as ações individuais num projeto de escola. São mudanças que pressupõe uma reestruturação organizacional dos órgãos regionais e das escolas, com forte aposta nos tempos e espaços de formação no interior das mesmas, articulando as necessidades de desenvolvimento individual com as interações significativas entre todos os atores<sup>26</sup>.

Com base nessas premissas e sugestões submetemos a presente Indicação ao Colegiado.

São Paulo, 03 de junho de 2019.

**a) Rose Neubauer**

Relatora

**a) Laura Laganá**

Relatora

**a) Pollyana Fátima Gama Santos**

Relatora

## **DELIBERAÇÃO PLENÁRIA**

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por maioria, a presente Indicação.

Sala “Carlos Pasquale”, em 05 de junho de 2019.

**Cons. Hubert Alquéres**

Presidente

INDICAÇÃO CEE Nº 178/19 – Publicado no DOE em 20/06/2019  
Res SEE de 19/07/19, public. em 20/07/19

- Seção I - Página 24  
- Seção I - Página 20 – 23

---

<sup>26</sup> Almedina, Bolívar A. Supervisão e prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. In: Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Fund. Manuel Leão, V. N. Gaia, 2012.

**ANEXO 1****DISTRIBUIÇÃO ESCOLAS SUPERVISIONADAS PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

|   | Escolas | %      | Alunos    | %     |
|---|---------|--------|-----------|-------|
| Rede Estadual                             | 5.063   | 42,7   | 3.548.988 | 62,8  |
| Rede Municipal com supervisão do Estado * | 1.384   | 11,7   | 436.088   | 7,7   |
| Rede Particular *                         | 5.406   | 45,6   | 1.670.090 | 29,5  |
|   | 11.853  | 100,00 | 5.655.166 | 100,0 |

\* Não inclui escolas que só ofertam educação infantil.

## ANEXO 2

## DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS POR FAIXA DE NÚMERO DE ALUNOS

## ESTADUAL

| Faixas         | Escolas |       |      |      |
|----------------|---------|-------|------|------|
|                | Nº      | %     |      |      |
| até 20         | 39      | 0,7   | 5,4  |      |
| de 21 a 50     | 74      | 1,4   |      |      |
| de 51 a 100    | 178     | 3,3   |      | 30,4 |
| de 101a 200    | 327     | 6,0   |      |      |
| de 201 a 300   | 462     | 8,5   | 25,0 |      |
| de 301 a 400   | 568     | 10,5  |      |      |
| de 401 a 500   | 614     | 11,4  |      |      |
| de 501 a 600   | 613     | 11,3  | 39,5 |      |
| de 601 a 700   | 470     | 8,7   |      |      |
| de 701 a 800   | 438     | 8,1   |      |      |
| de 801 a 900   | 349     | 6,5   |      | 63,6 |
| de 901 a 1000  | 282     | 5,2   | 19,2 |      |
| de 1001 a 1100 | 254     | 4,7   |      |      |
| de 1101 a 1200 | 153     | 2,8   |      |      |
| de 1201 a 1300 | 161     | 3,0   |      |      |
| de 1301 a 1400 | 105     | 1,9   | 4,9  |      |
| de 1401 a 1500 | 70      | 1,3   |      |      |
| de 1501 a 1600 | 80      | 1,5   |      |      |
| de 1601 a 1700 | 62      | 1,1   | 4,6  |      |
| de 1701 a 1800 | 37      | 0,7   |      | 5,9  |
| de 1801 a 1900 | 18      | 0,3   |      |      |
| de 1901 a 2000 | 11      | 0,2   |      |      |
| de 1901 a 2000 | 11      | 0,2   | 1,3  |      |
| mais de 2000   | 41      | 0,8   |      |      |
|                | 5406    | 100,0 |      |      |

## MUNICIPAL

| Faixas        | Escolas |       |      |      |
|---------------|---------|-------|------|------|
|               | Nº      | %     |      |      |
| Até 20        | 56      | 4,0   |      |      |
| de 21 a 50    | 66      | 4,8   | 14,7 |      |
| de 51 a 100   | 81      | 5,9   |      |      |
| de 101 a 150  | 99      | 7,2   |      | 71,1 |
| de 151 a 200  | 123     | 8,9   |      |      |
| de 201 a 250  | 152     | 11,0  |      |      |
| de 251 a 300  | 154     | 11,1  | 56,4 |      |
| de 301 a 350  | 128     | 9,2   |      |      |
| de 351 a 400  | 124     | 9,0   |      |      |
| de 401 a 450  | 98      | 7,1   |      |      |
| de 451 a 500  | 80      | 5,8   |      |      |
| de 501 a 600  | 107     | 7,7   | 26,4 |      |
| de 601 a 700  | 51      | 3,7   |      |      |
| de 701 a 800  | 29      | 2,1   |      |      |
| de 801 a 900  | 19      | 1,4   |      |      |
| de 901 a 1000 | 7       | 0,5   | 2,6  |      |
| mais de 1000  | 10      | 0,7   |      |      |
|               | 1384    | 100,0 |      |      |

## PARTICULAR

| Faixas         | Escolas |       |       |       |
|----------------|---------|-------|-------|-------|
|                | Nº      | %     |       |       |
| até 20         | 120     | 2,4   |       |       |
| de 21 a 50     | 319     | 6,3   | 23,7% |       |
| de 51 a 100    | 759     | 15,0  |       |       |
| de 101a 200    | 1139    | 22,5  |       | 74,5% |
| de 201 a 300   | 829     | 16,4  | 50,8% |       |
| de 301 a 400   | 600     | 11,9  |       |       |
| de 401 a 500   | 371     | 7,3   |       |       |
| de 501 a 600   | 220     | 4,3   | 17,7% |       |
| de 601 a 700   | 178     | 3,5   |       |       |
| de 701 a 800   | 133     | 2,6   |       |       |
| de 801 a 900   | 86      | 1,7   |       |       |
| de 901 a 1000  | 71      | 1,4   | 5,2%  |       |
| de 1001 a 1200 | 104     | 2,1   |       |       |
| de 1201 a 1400 | 47      | 0,9   | 2,6%  |       |
| mais de 1400   | 87      | 1,7   |       |       |
|                | 5063    | 100,0 |       |       |

## ANEXO 3

## DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS E ALUNOS POR TIPO DE ATENDIMENTO - REDE MUNICIPAL - 2018

| Dep. Adm.    | Super-<br>visão<br>Própria | Tipo de<br>atendimento    | Nº de<br>Escolas | Número de Alunos |                   |                  |                |            |               |              |                  |                |                                     |
|--------------|----------------------------|---------------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|----------------|------------|---------------|--------------|------------------|----------------|-------------------------------------|
|              |                            |                           |                  | Ed.<br>Exclusiva | Educ.<br>Infantil | Anos<br>Iniciais | Anos<br>Finais | EM         | EJA EF        | EJA EM       | Curso<br>Técnico | Total          |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Educ. Infantil            | 1.486            | 8                | 180.417           | 0                | 0              | 0          | 9             | 0            | 0                | 180.434        | Média (121<br>alunos por<br>escola) |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Educ. Inf + A. Iniciais   | 345              | 102              | 31.536            | 73.046           | 0              | 0          | 1.068         | 283          | 0                | 106.035        |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Educ. Inf + A. Finais     | 32               | 0                | 316               | 0                | 858            | 0          | 21            | 0            | 0                | 1.195          |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Educ. Inf + Ens.<br>Fund. | 79               | 40               | 3.889             | 9.821            | 7.095          | 0          | 190           | 0            | 0                | 21.035         |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Educ. Inf + EF + EM       | 1                | 0                | 22                | 98               | 94             | 55         | 0             | 0            | 0                | 269            |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Anos Iniciais             | 575              | 23               | 0                 | 179.019          | 0              | 0          | 3.864         | 17           | 0                | 182.923        |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Anos Finais               | 154              | 23               | 0                 | 0                | 41.581         | 0          | 2.439         | 0            | 192              | 44.235         |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Ens. Fund                 | 163              | 200              | 0                 | 38.620           | 31.942         | 0          | 1.626         | 111          | 0                | 72.499         |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Ens. Fund + EM            | 1                | 0                | 0                 | 533              | 475            | 340        | 0             | 0            | 0                | 1.348          |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Anos Finais + EM          | 2                | 0                | 0                 | 0                | 586            | 379        | 0             | 0            | 151              | 1.116          |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | EM                        | 2                | 0                | 0                 | 0                | 0              | 174        | 0             | 0            | 142              | 316            |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Técnico e/ou Profis       | 10               | 0                | 0                 | 0                | 0              | 0          | 55            | 20           | 542              | 617            |                                     |
| MUNICIPAL    | NÃO                        | Educ. Jovens e<br>Adultos | 20               | 24               | 0                 | 0                | 0              | 0          | 2.028         | 2.448        | 0                | 4.500          |                                     |
| <b>TOTAL</b> |                            |                           | <b>1.384</b>     | <b>412</b>       | <b>35.763</b>     | <b>301.137</b>   | <b>82.631</b>  | <b>948</b> | <b>11.291</b> | <b>2.879</b> | <b>1.027</b>     | <b>436.088</b> | Média (315<br>alunos por<br>escola) |

Fonte: MEC/Inep - Censo da Educação Escolar - 2018

## ANEXO 4

## DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS POR TIPO DE ATENDIMENTO - REDE ESTADUAL - 2018

| Dep. Adm.    | Tipo de atendimento    | Nº de Escolas | Número de Alunos |                |                  |                  |               |                |                  |                              |
|--------------|------------------------|---------------|------------------|----------------|------------------|------------------|---------------|----------------|------------------|------------------------------|
|              |                        |               | Educ. Infantil   | Anos Iniciais  | Anos Finais      | EM               | EJA EF        | EJA EM         | Total            |                              |
| ESTADUAL     | Educ. Inf + Ens. Fund. | 5             | 31               | 25             | 104              | 0                | 0             | 13             | 173              | Média (35 alunos por escola) |
| ESTADUAL     | Educ. Inf + EF + EM    | 5             | 34               | 20             | 131              | 53               | 15            | 11             | 264              |                              |
| ESTADUAL     | Educ. Inf + A. Finais  | 6             | 17               | 0              | 96               | 0                | 3             | 0              | 116              |                              |
| ESTADUAL     | Anos Iniciais          | 778           | 0                | 399.858        | 0                | 0                | 840           | 5.188          | 405.886          |                              |
| ESTADUAL     | Anos Finais            | 358           | 0                | 0              | 133.562          | 0                | 2.471         | 8.316          | 144.349          |                              |
| ESTADUAL     | Ensino Fundamental     | 272           | 0                | 97.822         | 65.038           | 0                | 1.443         | 7.233          | 171.536          |                              |
| ESTADUAL     | A. Iniciais + EM       | 11            | 0                | 8.388          | 0                | 3.331            | 0             | 925            | 12.644           |                              |
| ESTADUAL     | Anos Finais + EM       | 2.732         | 0                | 0              | 1.014.625        | 930.576          | 19.219        | 106.806        | 2.071.226        |                              |
| ESTADUAL     | Ens. Fund + EM         | 441           | 0                | 114.485        | 135.449          | 114.628          | 574           | 15.934         | 381.070          |                              |
| ESTADUAL     | Ens. Médio             | 509           | 0                | 0              | 0                | 221.899          | 1.440         | 22.600         | 245.939          |                              |
| ESTADUAL     | Unidades Prisionais    | 254           | 0                | 193            | 3.630            | 2.550            | 11.877        | 7.951          | 26.201           |                              |
| ESTADUAL     | CEEJA                  | 35            | 0                | 0              | 0                | 0                | 27.266        | 62.318         | 89.584           |                              |
| <b>TOTAL</b> |                        | <b>5.406</b>  | <b>82</b>        | <b>620.791</b> | <b>1.352.635</b> | <b>1.273.037</b> | <b>65.148</b> | <b>237.295</b> | <b>3.548.988</b> |                              |

Fonte: MEC/Inep - Censo da Educação Escolar - 2018

## ANEXO 5

## DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS E ALUNOS POR TIPO DE ATENDIMENTO - REDE PARTICULAR – 2018

| Dep. Adm. | Super-<br>visão do<br>Estado | Tipo de atendimento     | Nº de<br>Escolas | Alunos            |                  |                |         |        |        |                  | Total |           |                                     |
|-----------|------------------------------|-------------------------|------------------|-------------------|------------------|----------------|---------|--------|--------|------------------|-------|-----------|-------------------------------------|
|           |                              |                         |                  | Educ.<br>Infantil | Anos<br>Iniciais | Anos<br>Finais | EM      | EJA EF | EJA EM | Curso<br>Técnico |       |           |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Infantil          | 211              | 16.898            | 0                | 0              | 0       | 0      | 0      | 0                | 9     | 16.907    | Média de<br>80 alunos<br>por escola |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Exclusiva *       | 361              | 1.661             | 15.302           | 17.026         | 1.240   | 642    | 40     | 10               |       | 35.921    | Média de<br>99 alunos               |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Inf + A. Iniciais | 891              | 52.642            | 60.491           | 0              | 0       | 0      | 0      | 197              |       | 113.330   |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Inf + A. Finais   | 8                | 180               | 0                | 201            | 0       | 0      | 0      | 0                |       | 381       |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Inf + Ens. Fund.  | 816              | 53.071            | 111.226          | 70.450         | 0       | 0      | 1      | 572              |       | 235.320   |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Inf + EF + EM     | 1.514            | 122.295           | 321.073          | 258.548        | 147.658 | 1.348  | 1.994  | 12.906           |       | 865.822   |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Anos Iniciais           | 128              | 0                 | 11.909           | 0              | 0       | 0      | 0      | 0                |       | 11.909    |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Anos Finais             | 36               | 0                 | 0                | 5.754          | 0       | 0      | 113    | 2.133            |       | 8.000     |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Ens. Fund               | 184              | 0                 | 24.153           | 18.353         | 0       | 4      | 14     | 1.325            |       | 43.849    |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Inf. + EM         | 5                | 556               | 0                | 0              | 547     | 0      | 0      |                  |       | 1.103     |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Ens. Fund + EM          | 311              | 0                 | 41.704           | 42.777         | 26.916  | 0      | 0      | 3.675            |       | 115.072   |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Anos Finais + EM        | 121              | 0                 | 0                | 19.380         | 18.833  | 388    | 726    | 1.454            |       | 40.781    |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Ens. Médio              | 239              | 0                 | 0                | 0              | 35.078  | 0      | 17     | 3.233            |       | 38.328    |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Técnico e/ou Profis     | 436              | 0                 | 0                | 0              | 0       | 541    | 10.530 | 147.509          |       | 158.580   |                                     |
| PRIVADA   | SIM                          | Educ. Jovens e Adultos  | 13               | 0                 | 0                | 0              | 0       | 540    | 1.128  | 26               |       | 1.694     |                                     |
|           |                              |                         | 5.063            | 230.405           | 585.858          | 432.489        | 230.272 | 3.463  | 14.563 | 173.040          |       | 1.670.090 | Média 329<br>alunos por<br>escola   |

Fonte: Mec/Inep - Censo da Educação Básica - 2018