

# Abordagem sistêmica do Direito à Educação:

**Orientação metodológica:  
abordagem sistêmica**

Realização:

CIDADE ESCOLA  
**APRENDIZ**

Apoio:

 **imaginable**  
futures

# Ficha Técnica

## **PUBLICAÇÃO**

### **Coordenação da publicação**

Helena Freire Weffort

### **Autoras**

Bergman de Paula Pereira

Giulia Luz Garuzi

Helena Freire Weffort

Heloísa H. D. Martins Proença

### **Leitura crítica**

Jaqueline Lima Santos

### **Revisão ortográfica**

Paula Craveiro

**Projeto: Territórios  
Educativos e Educação  
Integral em contexto de  
crise: caminhos para a  
transformação das redes  
e escolas brasileiras**

### **Gestão**

Helena Freire Weffort

### **Assessoria**

Maria Thereza Marcílio

### **Pesquisadoras e Formadoras**

Bergman de Paula Pereira

Giulia Luz Garuzi

Heloísa H. D. Martins Proença

## **CIDADE ESCOLA APRENDIZ**

### **Direção Colegiada**

Paula Patrone

Raiana Ribeiro

Roberta Tasselli

### **Diretoria Institucional**

Paula Patrone

### **Diretoria de Programas**

Raiana Ribeiro

### **Diretoria de Comunicação para o Desenvolvimento**

Roberta Tasselli

### **Gerente de Programas**

Maíra da Costa

### **Apoio**

**Imaginable Futures**

# Sumário

## **Convite à liderança de rede**

- 1.1. Direito à Educação: o que envolve a sua garantia?
- 1.2. O que são problemas sistêmicos e como mapeá-los?
- 1.3. Ciclo de Construção de Rede
- 1.4. Definições para o início do ciclo de trabalho

## **2. Diagnóstico participativo: fase de levantamento de dados e histórias**

- 2.1. A reflexão coletiva sobre a motivação para o diagnóstico
- 2.2. Mapeamento das camadas de informação a serem levantadas e definição das estratégias de investigação

## **3. Diagnóstico participativo: fase de análise de dados e histórias**

- 3.1. Processamento dos dados: análise quantitativa e qualitativa
- 3.2. Da problematização e análise dos dados à incidência nas políticas

## **4. Definição do foco**

## **5. Plano de ação**

## **6. Critérios de monitoramento**

## **Referências**

# 1. Convite à liderança de rede

Este é um conjunto de orientações voltadas à promoção de um ciclo de trabalho coletivo e participativo para a promoção de uma abordagem sistêmica do Direito à Educação.

Como você verá, nosso compromisso é a garantia do Direito à Educação com equidade racial, de gênero e territorial, privilegiando processos colaborativos que respeitem a singularidade das pessoas e promovam a diversidade.

Entendemos que a efetivação do Direito à Educação demanda articulação coletiva e intersetorial. Se você acredita que esse pode ser o caminho para o aprimoramento de políticas voltadas para a garantia desse direito, convidamos a conhecer este ciclo de trabalho para definição de planos de ação que promovam uma atuação sistêmica.

## 1.1. Direito à Educação: o que envolve a sua garantia?

O que envolve a efetivação do Direito à Educação? Sabemos que a sua garantia vai muito além do acesso à escola. Naturalmente, também diz respeito à permanência e à capacidade da política educacional em potencializar a trajetória escolar, mas demanda, além disso, uma escola que atue pelo **desenvolvimento integral** de bebês, crianças, adolescentes e adultos, de forma articulada a um Território Educativo, orientando-se pela promoção da **equidade racial, de gênero e territorial**.

O desenvolvimento integral reconhece as múltiplas dimensões dos sujeitos – intelectual, física, afetiva, social e cultural – e exige uma escola capaz de gerar pertencimento, construir comunidade e propostas pedagógicas contextualizadas, significativas e emancipatórias, de modo que estudantes sintam-se acolhidos e acolhidos e, assim, construam conhecimento com seus pares. Mas também estamos falando de uma escola que não age sozinha. A escola precisa articular-se a outros espaços e organizações educativas no território e estar integrada e articulada à rede de proteção social e aos diferentes atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Sem essa atuação conjunta, será muito mais difícil fazer frente às **desigualdades estruturais** que caracterizam a sociedade brasileira e que historicamente alijam as populações negra, indígena, as comunidades tradicionais e as pessoas com deficiência de seu direito à Educação.

Assim, podemos dizer que os desafios que precisamos enfrentar para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes demandam uma **abordagem sistêmica do direito à Educação – uma abordagem integrada, intersetorial e interseccional**.

- **Abordagem integrada:**

A Educação Integral Antirracista deve estabelecer conexões entre o sentido da escola e da educação com a vida cotidiana, garantindo que a aprendizagem esteja em sintonia com as realidades e vivências, e contextualizadas com as especificidades dos territórios. Isso pressupõe um olhar atento para os aspectos socioculturais e os marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, território, classe social, por exemplo, reforçando o potencial da Educação Integral para atuar como dispositivo de reparação histórica.

- **Abordagem intersetorial:**

Para que o desenvolvimento integral seja possível e, portanto, observe as dimensões de cada sujeito, são necessárias políticas

públicas intersetoriais. Ou seja, uma malha formada por diferentes atores – a escola, equipamentos públicos, organizações da comunidade, a universidade, redes de cuidado e proteção etc. –, com a comunidade escolar enquanto ponto de articulação, diálogo e interação entre diferentes políticas públicas que sejam capazes de garantir direitos.

- **Abordagem interseccional:**

Aplicada na Educação Integral Antirracista, a interseccionalidade deve orientar o diagnóstico com base em raça, gênero, território, deficiências e outros fatores que geram desigualdades para qualificar a formulação de políticas públicas e práticas que não apenas reconhecem, mas enfrentam as formas de opressão e garantem a participação das populações que historicamente tiveram seus direitos violados, promovendo justiça social e equidade.

Como se verá no item 1.3, o desenvolvimento dessa abordagem sistêmica do Direito à Educação pressupõe a realização de um diagnóstico participativo, a definição de um foco de atuação a partir da análise comparilhada da realidade e revelada por este diagnóstico, e a construção de uma forma de monitoramento das ações propostas. As forças motrizes deste ciclo são a participação, o trabalho colaborativo e a comunicação permanente, tudo coordenado por uma liderança democrática.

O ponto de partida para tudo isso é a **articulação de um coletivo** que conecte equipes de profissionais que atuam nas políticas públicas nas Secretarias de Educação, Assistência Social, Saúde, Cultura, dentre outras, e as escolas e os representantes das comunidades atendidas e dos movimentos sociais do território. Essa articulação viabiliza a construção de políticas públicas ancoradas no estudo das demandas locais, especialmente dos grupos que pouco ou nunca são ouvidos e chamados a participar, como população negra, indígena, quilombolas, mulheres, e pessoas com deficiência.

## 1.2. O que são problemas sistêmicos e como mapeá-los?

Os fatores que afetam o Direito à Educação são múltiplos e de diferentes naturezas. A análise e compreensão partilhadas da realidade revelarão a interação entre os diferentes elementos e a sua complexidade, mostrando como são **problemas sistêmicos**.

Na medida em que o diagnóstico avança, as características desse “sistema”, isto é, suas **dinâmicas de funcionamento** poderão ser reconhecidas e nomeadas coletivamente, o que será um passo fundamental para a construção de alternativas.

### **Exemplo de problema sistêmico: exclusão escolar.**

A exclusão escolar não é um problema a ser solucionado com uma abordagem linear focada apenas no contexto da escola ou da família.

Trata-se de uma realidade causada por múltiplos fatores, internos e externos à Educação e, para atuar sobre ela de forma efetiva, será necessário compreender diferentes aspectos em interação como:

- o funcionamento do sistema educacional local, suas políticas de inclusão e gestão de recursos, sua capacidade de gerar pertencimento nas comunidade escolares (por meio do currículo e da valorização da diversidade cultural);
- a atuação da rede formada pelo Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), seus limites e gargalos;
- o acesso das famílias aos demais direitos sociais: como saúde, transporte, trabalho, cultura etc.

Dada a sua complexidade, problemas sistêmicos demandam reconhecimento profundo da realidade e dos contextos, exigindo que dados primários e secundários sejam levantados e que práticas, relações, comportamentos e valores sejam mapeados para apoiar a identificação das causas do problema, uma vez que todos esses elementos ajudam a caracterizar o seu funcionamento.

Como procedimento de mapeamento para o processo diagnóstico, será necessário distinguir o tipo de informação a ser levantada de forma a dar conta da sua complexidade de dados e relações. A sugestão é observar inicialmente duas camadas de informação, das mais explícitas às mais implícitas:

- Informações explícitas, mais visíveis: práticas, políticas e recursos.
- Informações implícitas, menos visíveis: dinâmicas de poder, modelos mentais e crenças.



## Práticas, políticas e recursos

A implementação das políticas, a destinação dos recursos, as características das práticas – sociais, profissionais, institucionais ou pessoais – são elementos visíveis que contribuem para compreender como o problema em questão funciona.

Seguindo nosso exemplo, poderíamos nos orientar para o levantamento dessas informações por meio de algumas perguntas, como:

1. Em primeiro lugar, é preciso saber: quem são os estudantes fora da escola segundo os recortes de raça, gênero, território e deficiência?
2. Quais são as condições socioeconômicas e os aspectos socioculturais das famílias desses estudantes?
3. Quais são os principais motivos associados à evasão escolar levantados junto às crianças, adolescentes e suas famílias?
4. Como se dá o acesso das famílias às informações necessárias para: realização de matrícula escolar, transferência de matrícula, transporte gratuito, atendimento à pessoa com deficiência (PCD) no ensino regular, entre outras?
5. Qual é o acesso que as famílias têm aos demais direitos sociais: transporte, saúde, cultura, trabalho digno, dentre outros?
6. Quais são as estratégias de prevenção e enfrentamento da exclusão escolar na rede?
7. Qual é a avaliação que a equipe de profissionais das Secretarias de Educação, Assistência e Saúde sobre o fluxo de atendimento às crianças e adolescentes em risco de abandono, evasão e exclusão escolar? Quais são os limites e gargalos do atendimento?

## **Dimensões de poder, modelos mentais e crenças**

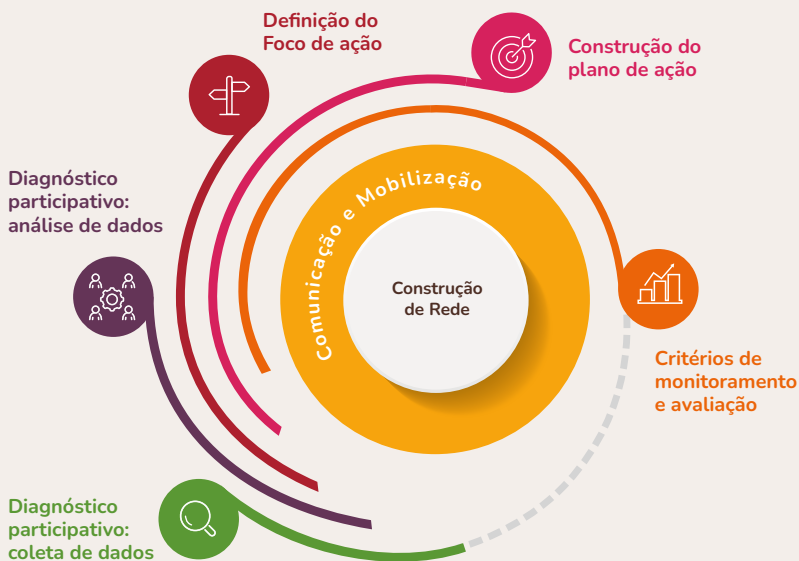
Mas há também informações que correspondem a camadas mais profundas, que dizem respeito às construções sociais e históricas e às relações. Elas permitem identificar as dinâmicas de poder, os modelos mentais e as crenças que também contribuem para caracterizar como o problema funciona.

Essas camadas profundas não se revelam apenas por dados objetivos. São as narrativas, as histórias de vida e as experiências profissionais que tornam visíveis esses padrões implícitos, permitindo que educadores, estudantes e comunidades nomeiem o que vivem cotidianamente. A análise dessas narrativas amplia a compreensão sobre como as relações de poder, as crenças e os modelos mentais estruturam o funcionamento do problema sistemicamente. Por exemplo:

1. Qual é o imaginário social que circula no território em torno do trabalho infantil?
2. Quais narrativas circulam no território em torno das meninas que abandonam a escola por estarem grávidas?
3. Quais compreensões estão naturalizadas no território acerca da capacidade intelectual de quem está fora da escola?
4. Quais compreensões estão naturalizadas no território sobre as famílias das crianças que estão fora da escola?
5. Quais são as características construídas socialmente em torno de um “bom aluno”? E de um “mau aluno”?

## 1.3. Ciclo de Construção de Rede

O ciclo de construção de rede, um processo que tem como princípios fundantes a colaboração é a forma como organizamos, em etapas, o movimento de leitura da realidade, a tomada de decisão e efetivação de ações compartilhadas em torno do direito à Educação. Não se trata de uma sequência rígida, mas de um percurso contínuo que pode ser retomado, revisitado e aprofundado sempre que necessário. O objetivo é criar condições para que diferentes sujeitos, setores e instituições se reconheçam como parte de um mesmo sistema, identifiquem problemas de forma colaborativa e construam, em conjunto, planos de ação que incidam sobre as desigualdades educacionais de maneira integrada, intersetorial e interseccional.



*Imagem: Ciclo para construção de rede.*

Para isso, o ciclo é organizado em cinco etapas encadeadas, que se apoiam mutuamente:

**Diagnóstico participativo: fase de levantamento de dados e histórias:** etapa inicial em que o grupo se debruça sobre um problema sistêmico a partir da escuta e do levantamento de informações, articulando dados quantitativos, narrativas, experiências profissionais e percepções de distintos sujeitos do território. O levantamento de dados não é apenas uma etapa de coleta, mas um processo formativo, que amplia a compreensão da realidade e convoca novos atores a se envolverem na construção de ações e respostas.

**Diagnóstico participativo: fase de análise de dados e histórias:** momento em que os achados do levantamento são organizados, compartilhados e analisados coletivamente. Essa etapa permite identificar padrões, causas estruturais, desigualdades e potencialidades do território, com especial atenção às dimensões de raça, gênero, classe, potenciais e necessidades do território. A análise participativa fortalece a capacidade do grupo de interpretar a própria realidade, reconhecer as dinâmicas de poder em jogo e formular perguntas estratégicas para orientar as decisões seguintes.

**Definição do foco de atuação:** a partir da análise, o grupo escolhe, de forma argumentada e compartilhada, qual problema ou necessidade será priorizada. A definição do foco se expressa em perguntas norteadoras que orientam as próximas etapas.

**Construção do plano de ação e definição de papéis:** nessa etapa, o grupo elabora um plano de ação que articula diferentes níveis de atuação, distinguindo o que será realizado no campo do planejamento intersetorial, no âmbito da política educacional e no nível do projeto educacional. Também são definidos papéis e corresponsabilidades entre sujeitos e instituições envolvidas, de modo que cada um saiba onde e como pode

contribuir. A construção do plano de ação considera tempos, recursos, parcerias e estratégias de formação, comunicação e incidência.

**Definição de critérios de monitoramento e avaliação:** por fim, o ciclo prevê a elaboração de critérios e procedimentos de monitoramento que permitam acompanhar o desenvolvimento das ações, visitar decisões e produzir aprendizagens coletivas. Esses critérios podem incluir indicadores qualitativos e quantitativos, momentos periódicos de avaliação participativa, registros sistemáticos das práticas e espaços de devolutiva às comunidades envolvidas. O monitoramento não tem apenas função de controle, mas de fortalecimento da rede, pois torna visíveis os avanços, os desafios e os ajustes necessários.

Ao longo de todas essas etapas, duas forças motrizes sustentam o ciclo de construção de rede: a **mobilização** e a **comunicação**. A mobilização diz respeito ao convite permanente para que novos sujeitos integrem o processo ao cuidado com a participação qualificada dos grupos historicamente silenciados e à criação de condições para que as pessoas possam contribuir com seus saberes e experiências. A comunicação, por sua vez, garante a circulação de informações, a transparência das decisões, o registro das aprendizagens e a construção de uma narrativa coletiva sobre o percurso realizado. Juntas, **mobilização** e **comunicação** mantêm o ciclo vivo, fortalecem o sentimento de pertencimento e consolidam a rede como um espaço de produção de conhecimento e de enfrentamento às desigualdades.

## **1.4. Definições para o início do ciclo de trabalho**

Para iniciar este ciclo de trabalho por uma abordagem sistêmica do Direito à Educação, a liderança precisará se organizar para responder às seguintes perguntas.

### **1.4.1. Quem coordena?**

É necessário definir quem será a pessoa ou a dupla responsável pela coordenação desse trabalho. As qualidades dessa coordenação estão relacionadas à sua capacidade de:

- liderança e agregação de pessoas com diversas perspectivas;
- escuta ativa e estímulo ao trabalho colaborativo;
- facilitação das decisões de grupo;
- sistematização do conhecimento construído coletivamente;
- disponibilidade para diálogo com equipes, organizações e lideranças do território.

Pode-se definir que a mesma pessoa ou dupla esteja à frente da facilitação de todo o ciclo de trabalho (diagnóstico, análise, definição do foco, plano de ação e critérios de monitoramento) ou que a pessoa ou dupla responsável varie, a cada etapa ou conjunto de etapas do ciclo.

### **1.4.2. Por que faremos o diagnóstico? Identificação da intenção disparadora**

O diagnóstico participativo é a ação disparadora deste ciclo de trabalho por uma abordagem sistêmica do Direito à Educação. Será importante, contudo, que a liderança reflita e identifique campos possíveis de atuação do grupo a ser formado, perguntando-se:

- Quais são as questões-problema a serem investigadas de forma colaborativa?
- Quais podem ser os benefícios de uma compreensão aprofundada desses problemas para a formulação das políticas públicas?

Essa reflexão pode ser feita pela liderança com um pequeno grupo ou em conjunto por quem fará a coordenação do ciclo de trabalho e será uma preparação para a proposição do diagnóstico com o grupo mais ampliado que se formará.

## Pesquise

Ao pensar nas questões-problema pertinentes ao seu contexto, pode ser interessante consultar as diferentes alavancas do Mapa Sistêmico. É possível que alguma delas dialogue com as suas inquietações. Você pode acessá-las aqui:

- [PPP elaborado com as comunidades](#)
- [Intersetorialidade das políticas públicas na interface com a Educação](#)
- [Letramento racial e de gênero nos territórios](#)
- [Escola como centro de pesquisa](#)
- [Colaboração entre as organizações educativas](#)
- [Educação para e com a singularidade](#)

### **1.4.3. Quem estará conosco? Levantamento das pessoas a serem mobilizadas**

Outra definição importante para o início do ciclo de trabalho é o levantamento das pessoas que serão mobilizadas a participar do processo. Mais do que uma lista de nomes, trata-se de reconhecer quem já está implicado com a pauta do Direito à Educação no território e de identificar aqueles sujeitos e coletivos cuja participação é estratégica para garantir uma abordagem sistêmica do Direito à Educação – isto é, integrada, intersectorial e interseccional. Esse movimento inicial contribui para que o ciclo

de construção de rede se enraíze em experiências concretas, saberes da experiência e diferentes pontos de vista sobre a realidade.

Ao realizar esse levantamento, a liderança é convidada a mapear, de forma intencional, atores de diferentes setores e lugares do território, considerando, por exemplo:

- Profissionais das Secretarias de Educação, Assistência Social, Saúde, Cultura e Justiça;
- Equipes gestoras e docentes das escolas;
- Representantes da rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente;
- Organizações da sociedade civil;
- Movimentos sociais;
- Coletivos juvenis;
- Grupos de mulheres, de populações negra, indígena, quilombolas, pessoas com deficiência e outras comunidades historicamente invisibilizadas;
- Universidades, centros e núcleos de pesquisa do território.

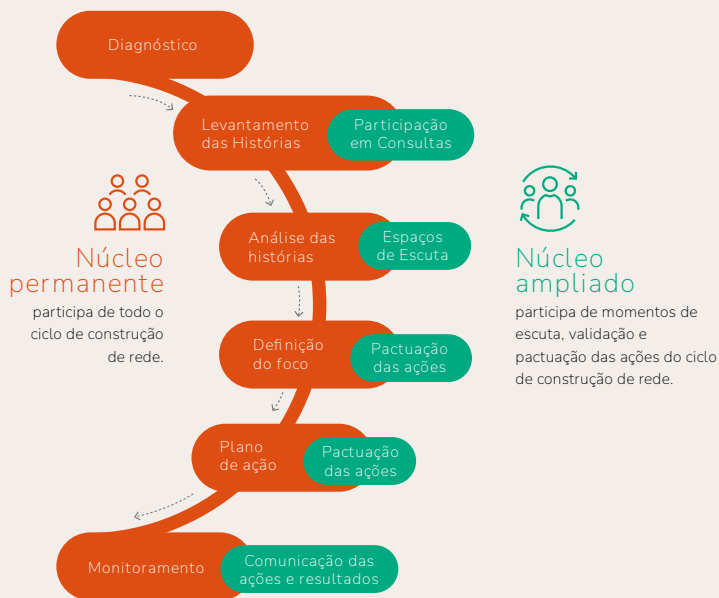
A diversidade de sujeitos envolvidos é condição **para que o ciclo não se restrinja a um olhar institucional**, mas incorpore também as perspectivas de quem vive, cotidianamente, os efeitos das desigualdades que se deseja enfrentar.

Esse levantamento pode resultar em diferentes **círculos de participação**: um **núcleo permanente** e um **núcleo ampliado**.

O primeiro círculo, mais diretamente envolvido na coordenação e na condução do ciclo, composto por pessoas que acompanharão as etapas de diagnóstico, análise, definição de foco, plano de ação e monitoramento.

O segundo, mais ampliado, formado por sujeitos e instituições que serão convidados a contribuir em momentos específicos do ciclo, como espaços de escuta, consulta, validação de informações ou pactuação de ações.

Em ambos os casos, é importante explicitar, desde o início, qual é o papel esperado de cada participante, quais são as formas de participação possíveis e quais canais de comunicação serão utilizados para manter o grupo informado.



Por fim, recomenda-se que esse levantamento seja registrado de maneira organizada, contemplando informações básicas de contato, campo de atuação, vínculos institucionais e, quando possível, a relação de cada pessoa ou grupo com o tema escolhido como disparador do ciclo. Esse registro inicial poderá ser atualizado ao longo do processo, uma vez que a mobilização é dinâmica e novos sujeitos podem ser incorporados em diferentes etapas. O mais relevante é que, desde o início, a liderança se comprometa com a construção de um coletivo plural, representativo e corresponsável, capaz de sustentar a abordagem sistêmica do Direito à Educação.

## 2. Diagnóstico participativo: fase de levantamento de dados e histórias

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.  
(Eduardo Galeano)*

*A mudança sistêmica (...) exige a identificação de padrões e narrativas que sustentam as estruturas vigentes, de modo a possibilitar intervenções transformadoras que não sejam meras ações pontuais, mas processos articulados de reformulação da realidade e das mentalidades dos sujeitos em relação.*

*Lynn, 2021, p. 17 – excerto extraído de: [Educação Integral em movimento: a pesquisa da própria prática como caminho de transformação sistêmica.](#)*

O diagnóstico participativo é um processo de investigação em torno das causas de um problema sistêmico, que provoca compreensão e análise compartilhada sobre a realidade e promove engajamento coletivo. Um bom diagnóstico participativo prepara o coletivo envolvido para a tomada de decisões a partir da base construída pela análise da realidade, isto é, ele alimenta o ciclo de construção da rede, influenciando todas as demais etapas.

A etapa de levantamento dos dados e histórias, ou seja, a primeira etapa do diagnóstico, envolve:

- a definição de uma questão-problema a ser investigada coletivamente;
- o levantamento das camadas de informação a serem investigadas sobre a questão-problema, investigação que revelará o problema sistêmico e sua complexidade;
- a definição dos instrumentos mais adequados para levantamento das diferentes questões;
- desenvolvimento das ações de coleta, levantamento de dados, mapeamento, processos de escuta.

A segunda etapa do diagnóstico consiste na análise dos dados e das histórias coletadas e será apresentada no próximo item desta orientação.

## **2.1. A reflexão coletiva sobre a motivação para o diagnóstico**

A construção de sentido para o trabalho coletivo começa desde as primeiras atividades.

A intencionalidade do diagnóstico precisa ser compartilhada pela liderança e/ou coordenação do grupo. Esse compartilhamento é uma primeira oportunidade de construção de sentido, pois, mais do que comunicar a questão-problema que se deseja investigar, é importante

que a liderança e/ou a coordenação escute o grupo sobre como vê essa questão e sua relevância, instigando as pessoas a compartilhar reflexões e expectativas em relação ao percurso que se inicia.

## **2.2. Mapeamento das camadas de informação a serem levantadas e definição das estratégias de investigação**

Como vimos em “[O que são problemas sistêmicos e como mapeá-los](#)”, o levantamento de informações a respeito das questões-problema demandará uma investigação de diferentes tipos de dados.

Para isto, o central nesta fase do diagnóstico é organizar um levantamento de dados disparado por boas perguntas orientadoras e a consideração de múltiplas camadas de informação, exatamente para dar conta da complexidade do problema sistêmico que se começa a investigar. Isso significa definir estratégias de investigação que combinem coleta de dados, escuta sensível e análise crítica, de modo que práticas, relações e percepções possam ser investigadas de forma integrada.

Entre diferentes ações, inclui consulta a bases de dados e outras fontes que contribuam para uma leitura sistêmica e interseccional da realidade, identificando quais informações já existem e quais precisarão ser produzidas com o território.

### **2.2.1. Primeira camada de investigação: práticas, políticas e recursos**

De volta ao exemplo de exclusão escolar, retomemos as diferentes perguntas formuladas em torno da primeira camada, voltada para as **Práticas, políticas e recursos**, e observemos na coluna à direita, possíveis instrumentos de coleta ou estratégias de investigação dessas informações:

Pergunta/tipo de informação a ser levantada		Instrumentos de coleta e outras estratégias de investigação
Quem são os estudantes fora da escola segundo os recortes de raça, gênero, deficiências e território?	Perfil sociodemográfico	Dados consolidados das fichas de matrícula e dos registros administrativos da rede de ensino.  Bases de dados secundárias abertas, como IBGE e INEP. Dados primários produzidos no território (levantamentos ou formulários específicos).
Quais são as condições socioeconômicas das famílias desses estudantes?	Condições socioeconômicas	Bases de dados secundárias, como CadÚnico e DataSUAS.  Formulários socioeconômicos aplicados pelo município.  Realização de grupos focais, entrevistas ou rodas de conversa com famílias.
Quais são os principais motivos associados à evasão escolar levantados junto às crianças, adolescentes e suas famílias?	Percepções das famílias e dos estudantes	Roteiro de perguntas para grupos focais.  Entrevistas ou rodas de conversa com famílias e estudantes.  Registros de atendimentos realizados pelas escolas e pelos profissionais do SGDCA.
Como se dá o acesso das famílias às informações necessárias para: realização de matrícula escolar, transferência de matrícula, transporte gratuito, atendimento à PCD no ensino regular, entre outras?	Circulação de informações sobre direitos educacionais	Roteiro de perguntas para grupos focais.  Entrevistas ou rodas de conversa com equipes das Secretarias e profissionais do SGDCA.  Análise de materiais de comunicação da rede (sites, comunicados, campanhas, documentos enviados às famílias).
Qual é o acesso que as famílias têm aos demais direitos sociais: transporte, saúde, cultura, trabalho digno, dentre outros?	Acesso a outros direitos sociais que se associam, ou de algum modo condicionam, a permanência dos estudantes na escola.	Bases de dados secundárias (CadÚnico, DataSUAS, entre outras).  Roteiros de perguntas para grupos focais com as famílias.  Entrevistas ou rodas de conversa com famílias e com equipes das políticas setoriais (saúde, assistência, cultura, trabalho).

<p>Como se dá a Busca Ativa escolar na rede?</p>	<p>Fluxo e organização das políticas de atendimento.</p> <p>Seus limites e gargalos.</p>	<p>Roteiro de perguntas para aplicação em grupos focais.</p> <p>Entrevistas ou rodas de conversa com equipes das Secretarias e profissionais do SGDCA.</p> <p>Análise de protocolos, normativas e registros da Busca Ativa na rede.</p> <p>Análise de relatórios, atas de reuniões intersetoriais e outros registros produzidos pelas equipes.</p>
<p>Qual é a avaliação que a equipe de profissionais das Secretarias de Educação, Assistência e Saúde faz sobre o fluxo de atendimento às crianças e adolescentes em risco de abandono, evasão e exclusão escolar? Quais são os limites e gargalos do atendimento?</p>		

Estes são exemplos de perguntas orientadoras e possíveis instrumentos e estratégias de levantamento das informações sobre algumas práticas, políticas e recursos.

A quantidade de perguntas e o tipo de pesquisa a ser realizada dependerá da avaliação que o grupo fizer da abrangência necessária à investigação e das condições para colocá-la em prática.

Seja qual for a estratégia definida, será fundamental ter em vista quais devem os registros resultantes desta primeira camada de colheita. Eles serão objeto da análise coletiva posterior e, eventualmente, poderão fornecer pistas de novas questões e estratégias de escuta para alimentar a segunda camada, a que investigará as dinâmicas de poder, os modelos mentais e crenças.

## **2.2.2. Segunda camada de investigação: dinâmicas de poder, modelos mentais e crenças**

Seguindo o mesmo exemplo da exclusão escolar, investigar as dinâmicas de poder, modelos mentais e crenças implica em analisar como o trabalho infantil, a gravidez na adolescência, as imagens de “bom” e “mau” aluno e as formas de nomear as famílias e os territórios aparecem nos discursos, nas narrativas e nas interpretações dos diferentes sujeitos envolvidos.

Nesse ponto, é importante reconhecer que essas camadas profundas não se revelam apenas por dados objetivos. São as narrativas, as histórias de vida e as experiências profissionais que tornam visíveis esses padrões implícitos, permitindo que educadores, estudantes, famílias e comunidades nomeiem o que vivem cotidianamente. A análise dessas narrativas amplia a compreensão sobre como as relações de poder, as crenças e os modelos mentais estruturam o funcionamento do problema de forma sistêmica.

Essas camadas menos visíveis exigem instrumentos distintos daqueles utilizados para as informações mais explícitas. Aqui, ganha centralidade a escuta qualificada de episódios concretos vividos no território, pois são esses relatos que tornam perceptíveis as crenças e as dinâmicas de poder que sustentam a exclusão. Entre as estratégias possíveis, destacam-se:

- Registro breve de alguns casos ocorridos na rede e análise compartilhada pelo grupo;
- Roteiros de perguntas para grupos focais, entrevistas ou rodas de conversa com diferentes sujeitos;
- Quando pertinente, uso de recursos gráficos de mapeamento e registro junto a diferentes grupos, garantindo uma visão qualitativa do território.

Esse trabalho de escuta e sistematização precisa articular, sempre que possível, informações provenientes de diferentes setores (saúde, educação, cultura, justiça, assistência social etc. ), de modo a identificar, organizar e produzir dados com os territórios, e não apenas sobre eles. Fomentar a seleção, organização, produção e análise de dados como potente estratégia de letramento racial e de gênero é parte fundamental dessa etapa, pois permite que a própria rede reconheça, nomeie e enfrente as desigualdades que atravessam o problema investigado.

Dada a natureza das informações a serem levantadas, os instrumentos dessa segunda camada de investigação devem ser, portanto, predominantemente qualitativos.

Pergunta a ser levantada	Tipo de informação
Qual é o imaginário social que circula no território em torno do trabalho infantil?	Crenças, modelos mentais e dinâmicas de poder de profissionais das escolas e rede de proteção, comunidade e familiares.
Quais narrativas circulam no território em torno das meninas que abandonam a escola por estarem grávidas?	
Quais compreensões estão naturalizadas no território acerca da capacidade intelectual de quem está fora da escola?	
Quais compreensões estão naturalizadas no território sobre as famílias das crianças que estão fora da escola?	
Quais são as características construídas socialmente em torno de um “bom aluno”? E de um “mau aluno”?	

Entendemos que as perguntas apresentadas são orientadoras da escuta, mas isso não significa que os instrumentos de escuta devam se organizar apenas a partir delas. Como dissemos, será necessário estruturar momentos de escuta simples, mas atentos e cuidadosos, capazes de levantar histórias de vida e experiências do cotidiano para tangibilizar os modelos mentais, as dinâmicas de poder e crenças.

A seguir, sistematizamos algumas possibilidades para esta ação:

Instrumentos de coleta e outras estratégias de investigação	
Situação	Tipo de registro a ser produzido
<p><b>Condução das discussões no interior do “núcleo permanente”:</b> registro das observações partilhadas por técnicos da rede de proteção, por exemplo, a partir de estudos de caso que caracterizem exclusão escolar.</p>	<p><b>Anotações das discussões no próprio encontro:</b> o registro pode ser feito em flipchart ou outro suporte que torne a síntese das discussões visíveis para o grupo. Desta forma, o registro pode ser retomado para problematização e construção de conhecimento sobre o atendimento.</p>
<p><b>Condução de grupos focais ou rodas de conversa temáticas:</b> escuta de grupos (que podem ser constituídos por profissionais ou familiares) a partir de roteiro previamente estruturado. No roteiro, a sequência de perguntas devem ter uma lógica que aproxime as pessoas ao assunto e, com calma, convide-as ao aprofundamento com a partilha de suas histórias.</p>	<p><b>Escrito:</b> para que o registro possa ser feito com mais cuidado, é importante destinar uma pessoa só para desempenhar essa tarefa. Idealmente, sugerimos considerar a formação de uma dupla, em que uma pessoa faz as perguntas e interage com o grupo e a outra, registra.</p>
<p><b>Condução de entrevistas individuais:</b> pode-se optar por conduzir entrevistas individuais. E o mesmo cuidado observado com relação à elaboração do roteiro na condução de grupos focais vale para as entrevistas.</p>	<p><b>Áudio:</b> pode-se recorrer à gravação em áudio. Mas se deve avaliar se esse tipo de registro pode inibir a participação das pessoas.</p>

# 3. Diagnóstico participativo: fase de análise de dados e histórias

*As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. Adichie, 2019, p. 32.*

Como vimos, o diagnóstico participativo só estará completo com a construção de significados sobre os dados levantados na primeira fase, isto é, com o desenvolvimento de uma análise desses dados. E o que envolve essa análise?

A análise de dados não se restringe à leitura técnica de gráficos e indicadores. Ela é, antes de tudo, um momento de **construção coletiva de significado em torno dos dados e das histórias** levantados.

Ao analisar o diagnóstico, o grupo é convidado a observar que cada dado está ancorado em vidas concretas, em trajetórias marcadas por desigualdades e também por resistências, o que exige um olhar atento para o modo como essas narrativas podem reparar dignidades, reorientar prioridades e sustentar decisões políticas e pedagógicas.

Nessa perspectiva, a análise do diagnóstico envolve duas dimensões articuladas: o processamento dos dados e das histórias e a problematização do contexto (inclusive histórica) e análise dos dados.

Considerando essas duas dimensões articuladas, o processo de análise do diagnóstico se concretiza em movimentos complementares de leitura dos dados quantitativos e qualitativos. Não se trata de duas etapas separadas, mas de modos distintos e interdependentes de olhar para a mesma realidade: de um lado, organizando e cruzando informações numéricas e registros administrativos para explicitar padrões e desigualdades; de outro, interpretando narrativas, histórias de vida e experiências profissionais que dão espessura a esses números e revelam como as violências e as resistências são vividas no cotidiano. A combinação entre essas leituras é que permitirá ao grupo produzir uma compreensão mais densa do problema sistêmico em foco e, a partir dela, orientar decisões sobre prioridades, foco de atuação e caminhos de incidência.

### **3.1. Processamento dos dados: análise quantitativa e qualitativa**

Na prática, o processamento dos dados envolve organizar, relacionar e interpretar, de forma articulada, as diferentes fontes de informação produzidas. Tomando o exemplo da exclusão escolar trabalhado anteriormente, a **análise quantitativa** pode seguir alguns passos simples, como:

- Em uma mesma base ou planilha, reunir os principais dados levantados. Por exemplo: número de estudantes fora da escola por raça, gênero, território, idade, deficiência; condições socioeconômicas das famílias; acesso a políticas sociais; registros de Busca Ativa.
- Cruzar essas informações, produzindo leituras que destaquem a combinação de marcadores. Por exemplo: taxa de evasão de meninas negras em determinados bairros; situação de crianças com

deficiência que não frequentam a escola apesar de estarem em idade escolar; concentração de casos em áreas com menor acesso a transporte público ou equipamentos culturais.

- Comparar grupos e contextos, identificando onde as desigualdades são mais acentuadas e que padrões se repetem em diferentes recortes do território.
- Relacionar esses cruzamentos com as perguntas que orientaram o levantamento, verificando em que medida os dados quantitativos ajudam a responder às questões formuladas e quais novas perguntas surgem a partir deles.

Esse processo não exige tabelas complexas, mas pede clareza na organização das informações e cuidado com alguns elementos básicos: explicitar o período ao qual os dados se referem, indicar as fontes utilizadas, garantir consistência nos recortes e evitar conclusões apressadas a partir de números isolados. O objetivo é produzir uma leitura que ajude o grupo a enxergar, com objetividade, onde as desigualdades se concentram, sempre articulando essa leitura às dimensões de gênero, raça, território, deficiência e outras condições relevantes no contexto.

A **análise qualitativa**, como vimos, se apoia em registros de outra natureza: relatos produzidos em rodas de conversa, grupos focais, entrevistas, produções gráficas como cartografias “do corpo”, “do território”, diários de campo, registros reflexivos de profissionais, entre outros. Esses materiais trazem percepções, afetos, interpretações e experiências que não aparecem em gráficos, mas são indispensáveis para compreender como as desigualdades são vividas e ganham significado no cotidiano. O processamento desses dados inclui:

- Selecionar trechos representativos dos diferentes registros, garantindo a presença de vozes diversas (estudantes, famílias, educadoras, gestoras, profissionais de outras políticas, lideranças comunitárias).

- Ler e reler esses trechos em pequenos grupos ou no coletivo, sublinhando expressões, imagens, justificativas e silêncios que se repetem quando se fala, por exemplo, das crianças e dos adolescentes fora da escola, de suas famílias ou das situações de trabalho infantil e de gravidez na adolescência.
- Correlacionar essas narrativas com as fontes quantitativas, perguntando, por exemplo, de que modo determinados dados estatísticos são explicados, naturalizados ou problematizados nas falas dos sujeitos.
- Identificar padrões e tensões, perguntando, por exemplo: Que grupos são responsabilizados? Que justificativas aparecem com mais frequência? Que vozes aparecem pouco ou não aparecem? Que diferenças surgem quando comparamos falas de diferentes sujeitos (gestores, professoras, famílias, estudantes)?
- Organizar esses achados em eixos/categorias de análise, como: concepções de mérito e culpabilização; imagens sobre juventudes negras e periféricas; compreensão sobre o papel dos diferentes atores sociais (familiares, cuidadores, educadores etc.); expectativas em relação às meninas e aos meninos; leitura sobre o território (como lugar de carência ou de potência).
- Relacionar essa leitura com a primeira camada de dados, articulando crenças e modelos mentais com as informações quantitativas e institucionais já levantadas (por exemplo: como certas compreensões naturalizadas ajudam a explicar por que determinados grupos aparecem mais nas estatísticas de exclusão?).

Ao articular análise quantitativa e qualitativa, o grupo passa a construir uma compreensão mais densa da realidade, em que números e histórias se iluminam mutuamente.

Para saber mais, consulte os procedimentos para organização e leitura de dados quantitativos e qualitativos no [Guia metodológico para produção e análise de dados com as comunidades escolares.](#)

## **3.2. Da problematização e análise dos dados à incidência nas políticas**

### **A problematização dos dados e histórias revela várias camadas da realidade.**

Há quem diga que as “histórias são ‘mais verdade’ que fatos, porque histórias são multidimensionais” (Simmons apud hooks, 2020, p. 90). E, em certo sentido, esta afirmativa é o que está no cerne dessa metodologia. As narrativas, as histórias de vida e os casos concretos analisados coletivamente funcionam como instrumentos centrais dessa problematização, que permitirá evidenciar como o racismo, o sexismo, a desigualdade de classe, a invisibilização de determinados territórios e a naturalização da exclusão e das violências estruturam o cotidiano das políticas públicas e das práticas escolares. Como segue Annette Simmons, apoiando a reflexão de bell hooks em “Contar histórias”, a “verdade com “V” tem várias camadas.” E são essas várias camadas que precisam ser visibilizadas pela problematização do diagnóstico.

## **Os lugares profissionais e institucionais também passam a ser objeto de reflexão e aí tem início a incidência na política pública.**

Ao colocar em diálogo estatísticas, registros institucionais e relatos de educadores, estudantes, famílias e lideranças comunitárias, o grupo passa a enxergar padrões, contradições e silêncios que não apareceriam em uma leitura isolada. Nesse processo, o grupo também é convocado a refletir sobre o próprio lugar profissional e institucional, reconhecendo implicações, limites e possibilidades de atuação.

A análise de dados e histórias, compreendida dessa forma ampliada, tem como horizonte fomentar a discussão sobre quais políticas públicas precisam ser aprimoradas ou formuladas para o enfrentamento das desigualdades identificadas. Não se trata apenas de constatar problemas, mas de produzir leituras que orientem decisões concretas. Isso inclui incidir para que os setores responsáveis pela execução e formulação das políticas se fortaleçam e planejem, a partir dos dados levantados, os passos necessários para a tomada de decisões na direção da garantia do direito à Educação.

A análise do contexto dos territórios deve apoiar a formulação de estratégias de comunicação e mobilização envolvendo atores que têm papel fundamental na pressão pública e na sustentação das agendas prioritárias do território. Assim, diferentes sujeitos (escolas, coletivos juvenis, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, conselhos de direitos) podem utilizar os resultados da análise para dialogar com gestoras e gestores, participar de espaços de controle social e construir ações articuladas de enfrentamento às desigualdades.

## Desdobramentos do processo de letramento racial e de gênero na política pública: formulação de políticas de equidade racial e de gênero e territorial.

Por fim, a análise do diagnóstico articula, de maneira intencional, os processos de letramento racial e de gênero aos de prevenção e enfrentamento às desigualdades e violências. Ao discutir os dados e narrativas produzidos, o grupo é mobilizado por uma ação educativa que problematiza as desigualdades constitutivas da sociedade brasileira, reconhece e dá visibilidade às violências e discriminações, mas não se limita à denúncia.

O enfrentamento às desigualdades se traduzirá na elaboração de alternativas de reparação, o que se concretiza, em grande medida, na formulação e no fortalecimento de políticas públicas intersetoriais, na revisão de práticas institucionais e na construção de projetos educativos comprometidos com a equidade racial, de gênero e territorial. Dessa forma, a fase de análise de dados e histórias se torna um momento-chave do ciclo de construção de rede, em que o conhecimento produzido coletivamente se transforma em base para escolhas políticas, pedagógicas e institucionais mais justas e coerentes com a realidade dos territórios.

## 4. Definição do foco

} *Pensar sobre o pensar, ou pensar conscientemente sobre ideias, é um componente necessário do pensamento crítico. hooks, 2020, p. 24.*

A definição do foco é a raiz do processo metacognitivo no ciclo de construção de rede, isto é, do movimento em que o grupo reflete sobre o próprio modo de pensar, analisar e decidir a sua atuação.

Depois de realizar o diagnóstico participativo e analisar coletivamente os dados, é necessário escolher, entre diferentes problemas e demandas identificadas, qual questão será priorizada em um primeiro momento. Essa escolha não é apenas técnica ou operacional. Ela explicita o que o coletivo considera mais urgente, mais estruturante e mais potente em termos de enfrentamento às desigualdades e de garantia do direito à Educação em uma perspectiva sistêmica: integrada, intersetorial e interseccional.

A definição do foco é, ao mesmo tempo, um exercício de escolha e de prioridade:

ESCOLHA	PRIORIDADE
Porque implica decidir qual problema sistêmico será tomado como referência inicial para a construção de ações articuladas, reconhecendo que nem tudo poderá ser feito ao mesmo tempo.	Porque essa decisão orienta o investimento de tempo, energia, recursos e articulações da rede em torno de um eixo que se pretende estruturante.

O foco não apaga os demais problemas identificados, mas organiza o caminho: é um ponto de partida que ajuda a criar densidade em torno de um tema, a produzir aprendizagens sobre ele e a testar, na prática, uma forma mais integrada e colaborativa de atuação.

Isso significa reconhecer que um problema sistêmico não será “resolvido” de uma única vez, nem em sua totalidade. A definição do foco implica, necessariamente, estabelecer um recorte desse problema mais amplo – uma ação para enfrentar uma ou mais causas do problema sistêmico –, uma porta de entrada localizada que permita aprofundar a compreensão e construir respostas conectadas a outras dimensões do sistema. Trata-se, portanto, de uma visão do micro que, desde o início, é pensada em diálogo com o macro, articulando o que acontece em situações concretas com os processos, políticas e estruturas que as sustentam.

Mas, para que esse movimento seja coerente com a abordagem aqui proposta, recomenda-se que a definição do foco seja feita de modo participativo e argumentado, retomando os achados do diagnóstico participativo no **levantamento de dados e histórias** e na **análise de dados e histórias**.

Para isso, alguns critérios podem apoiar essa decisão:

- A centralidade do problema para a garantia do direito à Educação;
- O impacto específico sobre grupos historicamente vulnerabilizados segundo os marcadores de raça, gênero, território, classe social e deficiência;
- O potencial de articulação intersetorial que o tema permite;
- A existência de experiências, movimentos e políticas já em curso que possam ser fortalecidos;
- A possibilidade de que esse foco funcione como uma “alavanca” para outras mudanças no sistema.

Ao discutir coletivamente esses critérios, o grupo torna explícitas as razões pelas quais determinada questão é priorizada, evitando que a escolha se dê apenas por conveniência, pela urgência imediata ou por necessidades pontuais.

Retomando o exemplo da exclusão escolar, a definição do foco pode se dar a partir de um recorte específico dessa realidade. Diante de um cenário em que o diagnóstico revela diferentes dados e interpretações – como taxas de evasão por raça, gênero e território, relatos de dificuldades de transporte, casos de gravidez na adolescência ou de trabalho infantil –, o grupo pode decidir concentrar-se, em um primeiro momento, na situação das adolescentes que abandonam a escola em determinado território, ou nas crianças com deficiência que permanecem fora da escola apesar de estarem em idade escolar. Embora parcial,

esse recorte permite articular dados quantitativos, narrativas e experiências profissionais, produzindo uma abordagem sistêmica situada, que considera causas estruturais e, ao mesmo tempo, desenha caminhos concretos de intervenção.

A profundidade metacognitiva dessa etapa se expressa na qualidade das perguntas que o coletivo é capaz de formular. Mais do que nomear um tema de forma genérica, trata-se de transformá-lo em questão orientadora, que ajude a delimitar o que se quer compreender e transformar.

Alguns exemplos de perguntas que aproximam a definição de foco de um exercício de consciência crítica sobre o território e sobre o próprio lugar dos sujeitos na produção das desigualdades e das respostas a elas:

- Quais são as causas desse problema e sobre quais delas podemos agir?
- O que, nesse problema, revela a forma como nosso sistema educacional está organizado?
- Quem mais é afetado por essa realidade e por quê?
- Que concepções e crenças sustentam as práticas que identificamos?
- Que histórias e experiências já apontam caminhos de mudança?

Por fim, uma vez definido o foco, é importante registrá-lo de maneira clara, em linguagem acessível, acompanhado das principais razões que levaram o grupo a essa escolha. Esse registro cumpre dupla função: 1. serve como referência para a etapa seguinte de construção do plano de ação; e 2. funciona como espelho do próprio processo formativo vivido pela rede.

Ao revisitar esse registro ao longo do ciclo, o grupo pode reconhecer como pensava no início, quais deslocamentos realizou e de que forma sua leitura da realidade foi se complexificando.

É nesse vaivém entre olhar a realidade, escolher um foco, agir e voltar a refletir sobre o próprio percurso que a definição do foco se afirma como raiz do processo metacognitivo e como peça central de uma abordagem sistêmica do Direito à Educação.

## 5. Plano de ação

O plano de ação é o momento em que o foco definido se desdobra em escolhas concretas de percurso. Não se trata apenas de listar atividades, mas de organizar, de forma integrada, o caminho que a rede percorrerá para enfrentar o problema sistêmico priorizado. Para isso, o plano de ação precisa ser coerente com o processo do diagnóstico participativo, com a análise realizada e com a perspectiva de abordagem sistêmica do Direito à Educação, articulando diferentes níveis de atuação e reconhecendo que mudanças duradouras dependem tanto das práticas cotidianas quanto das condições institucionais e políticas que as sustentam.

Um primeiro movimento para a elaboração do plano de ação consiste em identificar em que nível de ação o foco escolhido se inscreve prioritariamente. Em alguns casos, o foco exigirá, sobretudo, decisões no campo da política pública, como:

- Revisão de normas;
- Criação de protocolos intersetoriais;
- Reorganização de fluxos de atendimento;
- Redefinição de critérios de alocação de recursos.

Em outros, o eixo principal estará na gestão de um segmento, por exemplo, na forma como a Secretaria de Educação organiza seus processos de planejamento, acompanhamento e formação das equipes.

Há situações em que o plano precisará combinar esses níveis, articulando políticas, gestão de segmentos e projetos educacionais, além de acionar a dimensão intersetorial, envolvendo áreas como saúde, assistência social, cultura e justiça em torno de ações compartilhadas. O plano de ação ajuda, assim, a tornar visível essa arquitetura, explicitando onde cada decisão precisa acontecer e quem é corresponsável por ela.

**A elaboração do plano de ação tem como princípio a gestão democrática.** Isso significa que as decisões sobre o que fazer, como fazer e com quem fazer devem ser construídas com participação consciente e qualificada dos diferentes sujeitos envolvidos, e não apenas definidas por um pequeno grupo em instâncias técnicas ou de direção. É importante reservar tempo para discutir coletivamente os processos de gestão e práticas de planejamento, criando espaços em que as equipes possam analisar o próprio trabalho, partilhar responsabilidades e construir orientações comuns para a rede. Nessa perspectiva, a gestão democrática não é apenas um princípio abstrato, mas uma forma de organizar o plano de ação de modo que ele já seja, em si, um exercício de participação, corresponsabilidade e construção de sentido coletivo.

**Compreender processos é outra dimensão central do plano de ação.** Antes de definir novas iniciativas, é necessário olhar para o que já

existe: como a rede planeja hoje, como toma decisões, como circulam as informações, quais espaços de diálogo estão consolidados e quais ainda são frágeis. Uma reflexão mais aprofundada sobre “processos de gestão e práticas de planejamento” é fundamental. Desta forma, questões como “quais ações desenvolvemos?” e “quais ações ainda podemos desenvolver?”, em diálogo com o que foi identificado no diagnóstico participativo ajudarão a concretizar melhor as possibilidades de ações para o plano. Ao planejar, o grupo é convidado a mapear os processos atuais, identificar gargalos e potencialidades e, a partir daí, desenhar ações que atuem tanto sobre o problema foco quanto sobre as formas de gestão que o atravessam.

Um plano de ação alinhado a essa abordagem deve, assim, tornar explícitos:

- O foco ao qual responde;
- O nível ou níveis de ação envolvidos (política pública, gestão de segmento, projeto educacional escolar, intersetorialidade);
- Os objetivos que se pretende alcançar;
- As etapas e estratégias previstas;
- Os sujeitos e as instituições corresponsáveis;
- Os recursos necessários;
- Os vínculos com as demais etapas do ciclo, em especial com o processo de diagnóstico participativo e os critérios de monitoramento.

## Plano de ação

**Foco:**

[por exemplo: revisão de normas, criação de protocolos intersetoriais, redefinição de fluxos de atendimento etc.]

**Objetivo(s):****Nível(is) de atuação:**

[por exemplo: intersetorial, rede educacional, projeto educacional]

Etapas	Estratégias	Responsáveis	Prazos	Formas de acompanhamento

Mais do que um documento burocrático, ele é um instrumento de mobilização e de orientação do trabalho coletivo, que ajuda a articular o micro e o macro, o cotidiano das práticas e os movimentos de transformação institucional. Ao ser construído e revisitado de forma participativa, o plano de ação contribui para que a rede fortaleça sua capacidade de aprender com a própria experiência, ajustar rotas e sustentar, no tempo, uma atuação sistêmica comprometida com a equidade e com o Direito à Educação.

# 6. Critérios de monitoramento

Onde a rede pretende chegar? E como ela saberá se está chegando no lugar pretendido?

Tendo a rede definido o seu foco de atuação e estruturado o plano de ação, é necessário pensar como as ações serão acompanhadas ao longo do tempo (o que poderá ser acrescido ao plano de ação, na coluna de “Formas de acompanhamento”). O monitoramento é a etapa do ciclo em que a rede olha, de forma sistemática, para o que está acontecendo, buscando compreender em que medida as decisões tomadas se traduzem em mudanças concretas na realidade e no próprio modo de atuar dos sujeitos envolvidos.

A **definição de critérios de monitoramento** envolve, portanto, a elaboração de parâmetros e procedimentos que permitam acompanhar o desenvolvimento das ações, revisar decisões e produzir aprendizagens coletivas.

Esses critérios podem incluir tanto indicadores quantitativos (por exemplo, dados de acesso, permanência, participação, atendimento de determinados grupos) quanto indicadores qualitativos, construídos a partir de narrativas, registros da experiência, escutas com estudantes, educadores, famílias e demais atores da rede.

Também é importante estabelecer momentos periódicos de avaliação participativa, em que o grupo possa analisar o percurso, identificar avanços, reconhecer obstáculos e ajustar o plano de ação. Registros sistemáticos das práticas, como atas, sínteses de reuniões, relatórios reflexivos e materiais produzidos ao longo do processo, alimentam esse movimento e contribuem para a devolutiva às comunidades envolvidas.

Mais do que um instrumento de controle, o monitoramento de acompanhamento do processo contribui para o fortalecimento da rede.

Ao tornar visíveis os avanços, os desafios e os ajustes necessários, ele ajuda a qualificar o debate sobre prioridades, a dar materialidade ao compromisso com a equidade racial, de gênero e territorial e a sustentar, no tempo, as escolhas feitas. Nesse sentido, os critérios de monitoramento precisam dialogar com o foco definido e com o problema sistêmico que se pretende enfrentar: não basta acompanhar se as atividades previstas foram realizadas; é preciso observar se elas estão, de fato, tensionando as desigualdades identificadas, ampliando a participação de grupos historicamente silenciados, redesenhando processos de gestão e incidindo sobre as políticas públicas.

Por fim, o monitoramento, assim como a definição do foco, também é um espaço privilegiado de metacognição para a rede. Ao olhar para os dados e narrativas produzidos ao longo do ciclo, o grupo é convidado a refletir sobre o próprio modo de planejar, agir e aprender: que hipóteses se confirmaram, quais precisaram ser revistas, que novas perguntas surgiram a partir da experiência?

Quando organizado de forma democrática, com critérios claros e linguagem acessível, o monitoramento deixa de ser apenas uma etapa final do processo e passa a integrar o cotidiano da rede como prática de cuidado com o percurso, de responsabilidade compartilhada e de produção de conhecimento sobre o direito à Educação em perspectiva sistêmica.

## **Procedimentos que constituem um ciclo de monitoramento:**

- Elaboração de metas e indicadores com definição de responsáveis por cada ação.
- Estabelecimento de rotina de reuniões de acompanhamento e análise dos avanços.
- Manutenção de registros sistemáticos das práticas pelas equipes responsáveis.
- Definição de formas de compartilhamento das ações entre as equipes envolvidas: reuniões, relatórios, boletins ou outras estratégias de comunicação.
- Criação de formas de comunicação dos aprendizados, inclusive para além do círculo de profissionais mais diretamente envolvidos com as ações.
- Elaboração de novos planejamentos das ações a partir das análises realizadas.
- Revisão periódica das metas e indicadores.

## 6.1. Referências para construção de metas e indicadores

**O que é uma meta?** Uma meta é um objetivo específico, mensurável, alcançável, relevante e com prazo definido que se deseja atingir. Ela descreve o que se espera realizar.

- Exemplo concreto: identificar os fatores de exclusão educacional e estabelecer metas progressivas de redução da evasão.

**O que é um indicador?** Um indicador é uma medida quantitativa ou qualitativa que permite acompanhar o progresso em direção a uma meta. Ele ajuda a verificar se a meta está sendo atingida e em que grau.

- Exemplo concreto:
  - Indicador quantitativo: quantificar as trajetórias escolares mais afetadas pela evasão, por gênero, raça/cor, deficiência e territórios.
  - Indicador qualitativo: percepção de perfis de trajetórias, segurança e acolhimento de estudantes e suas famílias afetados pela evasão escolar, medida por meio de questionários ou grupos focais.

## Possível caminho de construção dos indicadores:

### 1º passo:

Definir meta e indicadores que possibilitem refletir e acompanhar como a rede está *reconhecendo o problema da exclusão escolar*.

#### Exemplos:

Meta: garantir que 100% de estudantes em idade escolar evadidos retornem à escola e sejam atendidos em suas especificidades.

#### Indicadores:

- Quantitativo: percentual de registros de incidentes de exclusão escolar.
- Qualitativo: feedback de estudantes e famílias sobre os fatores da exclusão escolar e a qualidade do acolhimento recebido, a ser coletado por meio de entrevistas ou formulários de satisfação.
- Quantitativo: número de profissionais da escola (professores, merendeiras, equipe de limpeza etc.) capacitados para identificar e acolher estudantes afetados pela exclusão escolar.

### 2º passo:

Embora fundamental como ponto de partida, sabemos que apenas reconhecer o problema da exclusão não é suficiente. Então, será necessário definir meta e indicadores para as *ações de encaminhamento e monitoramento dos casos*.

#### Exemplos:

Meta: assegurar que 100% dos casos reconhecidos sejam devidamente encaminhados e monitorados, com comunicação efetiva às famílias e acionamento da rede de proteção.

**Indicadores:**

- Quantitativo: percentual de casos encaminhados à Secretaria de Educação e à rede de proteção.
- Quantitativo: número de reuniões de acompanhamento com as famílias dos estudantes.
- Quantitativo: percentual de estudantes faltosos(as) que foram alvo de busca ativa e reintegrados(as) à escola.
- Qualitativo: avaliação da eficácia dos encaminhamentos e do monitoramento pela equipe pedagógica e pelas famílias.

**3º passo:**

**Por fim, é preciso definir meta e indicadores que possibilitem acompanhar e avaliar a eficácia das formas de prevenção à exclusão escolar em curso na rede.**

**Exemplo:**

Meta: implementar ações contínuas de busca ativa de estudantes e redução da evasão escolar.

### **Indicadores:**

- Quantitativo: número de formações continuadas realizadas para profissionais da rede e da escola sobre busca ativa e reintegração do direito à educação de estudantes que enfrentaram a exclusão educacional.
- Quantitativo: número de atividades pedagógicas (palestras, oficinas, projetos interdisciplinares) sobre temáticas inseridas nos programas de formação de profissionais da escola.
- Qualitativo: percepção dos estudantes e da comunidade escolar sobre a exclusão escolar, a ser medida por meio de pesquisas sobre o território e sobre o clima escolar.
- Quantitativo: número de comissões de acolhimento e monitoramento formadas nas escolas, com representatividade de diversos segmentos e identidades.

### **Para a elaboração das metas e indicadores é fundamental considerar os seguintes pontos:**

- Linha de base: é crucial estabelecer uma linha de base (dados iniciais do que acontece e como é tratado, como número de casos, encaminhamentos e resoluções) para cada indicador antes de iniciar as ações, a fim de medir a mudança ocasionada pelo projeto de forma eficaz.
- Periodicidade: definir a periodicidade de coleta de dados para cada indicador (mensal, trimestral, semestral) para permitir um monitoramento contínuo.

- Responsáveis: atribuir responsáveis específicos pela coleta, análise e comunicação dos dados de cada indicador.
- Revisão e ajuste: as metas e indicadores devem ser revisados e ajustados periodicamente, conforme o andamento das ações e os resultados obtidos.



# Referências

**AOQUI**, Cassio; **LINS**, Tiana Vilar; **PRATA**, Vanessa. A emergência de relações que possibilitam mudanças sistêmicas. Publicado em 12/06/2023. Disponível em: [ssir.com.br/a-emergencia-de-relacoes-que-possibilitam-mudancas-sistemicas](https://ssir.com.br/a-emergencia-de-relacoes-que-possibilitam-mudancas-sistemicas)

**LYNN**, Jewlya. Exploring Systems Change: An Accessible, Action-Oriented Framework. PolicySolve, 2021.

**MEADOWS**, Donella. Como o pensamento sistêmico pode ajudar a resolver os grandes problemas globais, tradução Paulo Afonso. 1a ed., Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

## Acesse os materiais da pesquisa- ação pelos seguintes canais:

[cidadeescolaaprendiz.org.br/atuacao-sistemica](http://cidadeescolaaprendiz.org.br/atuacao-sistemica)



[www.facebook.com/associacaocidadeescolaaprendiz](https://www.facebook.com/associacaocidadeescolaaprendiz)



[www.instagram.com/cidadeescolaaprendiz/](https://www.instagram.com/cidadeescolaaprendiz/)



[go.aprendiz.org.br/oxjLPD](https://go.aprendiz.org.br/oxjLPD)

Realização:

CIDADE ESCOLA  
**APRENDIZ**

Apoio:

 **imaginable**  
futures