

COMUNIDADES EDUCADORAS

# RELATÓRIO ANALÍTICO DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO



RIO GRANDE DO NORTE  
AGOSTO DE 2025





## APRESENTAÇÃO

O programa Comunidades Educadoras no Rio Grande do Norte, após a implementação das etapas de formação, execução das visitas e encaminhamentos, encontra-se na fase de monitoramento, implantação dos territórios em rede, avaliação de impacto e transferência de tecnologia.

Partindo desse resgate da estrutura do programa, o documento que segue abordará o processo metodológico da Avaliação de Impacto junto aos principais sujeitos envolvidos no programa, que são: famílias, professores (as), diretores (as), equipe gestora da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC) e rede de proteção dos municípios envolvidos no programa – Natal, Macaíba, Extremoz, Parnamirim, São Gonçalo e Ceará Mirim (Saúde e Assistência).

Foram escolhidas seis escolas que realizaram visitas aos (às) estudantes através da articuladora comunitária, assim como executaram alguns encaminhamentos educacionais pela comunidade escolar. Essa escolha se baseou na premissa de uma amostra que apresentasse um cenário da estrutura executiva do Comunidades junto às escolas da rede inseridas no programa. O método partirá de uma análise qualitativa do processo através da escuta desses sujeitos.

A pesquisa qualitativa ocupa um papel consolidado entre as diversas abordagens disponíveis para o estudo de fenômenos que envolvem a experiência humana e as complexas relações sociais por ela estabelecidas em diferentes contextos e ambientes. Essa metodologia permite uma compreensão aprofundada dos sentidos, valores e dinâmicas que permeiam a realidade social dos sujeitos envolvidos, sendo especialmente valiosa quando se busca captar as dimensões subjetivas e processuais das intervenções analisadas.

Os métodos qualitativos caracterizam-se por não buscarem a quantificação de unidades, prescindindo, portanto, do

uso de instrumentos estatísticos. Sua aplicação é indicada em contextos nos quais há elevado grau de complexidade nas interações entre variáveis, especialmente quando estas envolvem aspectos subjetivos, simbólicos ou relacionais. Essa abordagem permite acessar dimensões qualitativas da realidade, como percepções, significados, valores e motivações, que não seriam adequadamente captadas por técnicas de natureza quantitativa.

Abaixo, apresentaremos a fundamentação da metodologia utilizada para a compilação de todo o material coletado ao longo das entrevistas e dos grupos focais realizados com as famílias dos (as) estudantes visitados (as), com a rede de proteção, com os (as) professores (as) e com gestores (as), assim como com a equipe de gestão da SEEC.



## DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

Avaliar é, antes de tudo, olhar atentamente para o que está sendo observado, e não medir a distância entre o que se vê e o que se quer alcançar. Com efeito, a palavra avaliar vem do latim *a-valere* que significa “dar valor a” ou mergulhar no mérito do que se analisa. No Brasil, dado o emprego em larga escala de elementos de medição de resultados e atingimento de metas por órgãos centrais de gestão, confunde-se avaliar com verificar, palavra que também vem da expressão latina *verum facere*, que significa buscar em algo a verdade que me orienta.

Assim, a verificação adota um processo metodológico em que o que é avaliado está sendo escrutinado por um órgão externo portador de uma bússola ou medida previamente estabelecida. Nesse processo, o avaliador é o centro da “verdade” a ser verificada no que se avalia.

Já no caso dos processos avaliativos, o método adotado é o de compreensão dos valores e processos que o que se avalia desencadeia ou passa a adotar para chegar ao resultado que se avalia. Trata-se, portanto, de buscar a identidade forjada por uma ação que se quer avaliar. Um mede, o outro, compreende.

A avaliação se difere da noção de controle porque este se organiza para verificar sistematicamente as discrepâncias entre o que se pretendia e o que foi realizado (Depresbiteris, 1999). O mérito do que se pretendia fica intocável num processo de controle, o que leva à compreensão de que verificação e controle alimentam a manutenção do poder central de planejamento de ações e ignora o efetivo diálogo ou impacto sobre os processos reais desencadeados pelas escolhas do centro planejador.

Em termos de gestão, a verificação e controle estão na esfera do que Frederick Taylor sustentou no final do século XIX: a necessidade de padronização das ações de quem

executa uma tarefa planejada por um setor separado de todo o processo produtivo. Planejamento, nessa concepção, aparta-se da execução de maneira que os executores sejam sempre guiados pelo setor de produção. Taylor foi adiante e sugeriu que, como seres humanos são reflexivos, seria preciso um terceiro segmento instalado na produção, justamente o de controle de ações dos executores. Sustentou que a cada executor deveria ser instalado um controlador no chão da fábrica.

Esse documento adotou um método avaliativo para descrever os processos desencadeados na implantação do programa Comunidades Educadoras no Rio Grande do Norte (RN), entre 2024 e 2025. Procuramos compreender o impacto das ações desencadeadas nos processos de gestão e na dinâmica de aprendizagem dos (as) estudantes e estabilidade familiar. Portanto, a avaliação realizada e descrita neste documento trabalha com a tríade gestão, aprendizagem e estabilidade familiar. A partir dos estudos do neurologista António Damásio (1996), que demonstraram a relação entre emoção e cognição, entendemos que, sem estabilidade familiar, não há processos de aprendizagem, porque a instabilidade desorienta e angustia crianças e adolescentes.

Nesse sentido, buscamos compreender os processos desencadeados que possibilitaram construir conhecimentos nas instâncias de gestão educacional do estado e seus municípios que levem à efetividade da dinâmica estabelecida pelo programa. Se na transmissão de conteúdos e processos o que se pretende é a assimilação das orientações, na perspectiva da construção de conhecimentos, o que se busca é o desenvolvimento de raciocínios e processos e, assim, autoria e autonomia nos processos de execução.

Na prática, nos processos avaliativos, são empregados indicadores que expõem justamente a dinâmica construída pelos programas. A definição de indicadores de avaliação de políticas públicas não se faz a partir de uma postura exógena, a priori, do objeto ou situação a ser avaliada, mas compreende

a própria busca de elementos que identifiquem e revelem o modus operandi e as relações sociais e de ambiente que sustentaram um resultado determinado.

Embora as metodologias de avaliação de políticas públicas sejam vastas, este tema ainda revela insuficiências e contradições. Trata-se de um terreno movediço no mundo acadêmico e técnico. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) sugerem, na mesma linha do que foi expresso no início deste documento, que avaliar é

Dar valor ou mérito de um objeto de avaliação (seja o que for que estiver sendo avaliado). Uma definição mais extensa diria que avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 35).

A avaliação, para os autores, determinaria padrões para julgamento de qualidade (relativos ou absolutos), coleta de informações relevantes e aplicação dos padrões para determinar valor, utilidade, eficácia ou importância.

Fetterman (1994) amplia este conceito para o uso e técnicas de avaliação que empoderam (emancipam, liberam ou esclarecem) aqueles cujos programas são avaliados. Vários autores, contudo, recusam este como objetivo de uma avaliação, considerando que o empoderamento seria mais um uso do resultado avaliativo.

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) sugerem ainda uma importante diferenciação entre avaliação formativa e somativa. O quadro a seguir sintetiza a diferença:

## QUADRO 1 • DIFERENÇAS ENTRE AVALIAÇÃO FORMATIVA E AVALIAÇÃO SOMATIVA

| DESCRIPTOR                  | AVALIAÇÃO FORMATIVA                                                               | AVALIAÇÃO SOMATIVA                                                                                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBJETIVO                    | Determinar valor ou qualidade                                                     | Determinar valor ou qualidade                                                                                        |
| USO                         | Melhorar o programa                                                               | Tomar decisões sobre o futuro do programa ou sobre sua adoção                                                        |
| PÚBLICO                     | Administradores e equipe do programa                                              | Administradores, consumidores ou beneficiários e órgão financiador                                                   |
| QUEM FAZ                    | Avaliadores internos com apoio de avaliadores externos                            | Avaliadores externos com o apoio, em certos casos, de avaliadores internos                                           |
| PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS  | Gera informações para que a equipe do programa possa melhorá-lo                   | Gera informações para que a equipe do programa possa decidir por sua continuidade ou os beneficiários por sua adoção |
| FOCO                        | Quais informações são necessárias                                                 | Quais evidências são necessárias para tomar decisões                                                                 |
| OBJETIVO DA COLETA DE DADOS | Diagnóstico                                                                       | Tomada de decisão                                                                                                    |
| MEDIDAS                     | Às vezes informais                                                                | Válidas e confiáveis                                                                                                 |
| FREQUÊNCIA                  | Frequente                                                                         | Não frequente                                                                                                        |
| TAMANHO DA AMOSTRA          | Em geral, pequena                                                                 | Em geral, grande                                                                                                     |
| PERGUNTAS                   | O que tem funcionado?<br>O que precisa ser melhorado?<br>Como pode ser melhorado? | Quais foram os resultados?<br>Quem participou?<br>Em que condições?<br>Com que treinamento?<br>Quanto custou?        |

O conceito de programa pode ser compreendido como um acordo permanente de prestar um serviço ou, ainda, atividades que são realizadas numa base constante. Pode, numa definição mais sofisticada, compreender o complexo de pessoas, organização, administração e recursos que constituem a tentativa constante de atingir um objetivo particular no âmbito social. Nesta última definição é possível identificar três componentes (Shadish; Cook; Leviton, 1991):

- a)** Estrutura interna do programa;
- b)** Forças externas que influenciam o programa;
- c)** Compreensão da forma pela qual os programas mudam no sentido de ajudar a atingir objetivos de cunho social.

Os programas mudam e a avaliação pode se tornar fator de mudança funcional. A avaliação, assim, necessita se inserir numa leitura da realidade e dialogar com a lógica interna do programa que se está avaliando.

Uma avaliação centrada em **objetivos**<sup>1</sup> ou **metas** adota, comumente, metodologias que:

- a)** Examinam as consequências de alcançar a meta ou objetivo (pontos fortes e fracos de metas concorrentes, custo, aceitabilidade, sustentabilidade política, formação técnica);
- b)** Consideram valores, como direito, política, harmonia com práticas já existentes, princípios morais ou ideais de uma sociedade, e o possível conflito com propósitos e resultados do programa.

As metodologias empregadas a partir da avaliação de metas são: observação sobre juízo de valor do grupo de

---

1 A literatura especializada sugere seis centralidades na avaliação de programas: a) centrada em objetivos; b) centrada na administração; c) centrada nos (as) consumidores (as) ou beneficiários (as); d) centrada em especialistas; e) centrada em adversários (as); f) centrada nos (as) participantes.



beneficiários (as); mesas redondas ou grupos focais com especialistas e beneficiários (as); estudo de conteúdo de discursos, minutas, documentos de referência do programa.

**a)** Metfessel e Michael (1967), referências nos processos avaliativos educacionais dos anos 1960 e 1970, sugerem os seguintes passos num processo avaliativo:

**b)** Envolver os (as) interessados (as) no processo avaliativo;

**c)** Formular modelo coerente de metas e objetivos específicos;

**d)** Traduzir objetivos específicos de forma comunicável;

**e)** Selecionar ou construir instrumentos para fornecer medidas que permitam inferências sobre a efetividade do programa;

**f)** Realizar observações periódicas usando testes de conteúdo válidos, escalas e outras medidas comportamentais;

**g)** Analisar dados;

**h)** Interpretar dados usando modelos de níveis desejados de desempenho;

**i)** Fazer recomendações para implementação, modificação e revisão posteriores de metas gerais e objetivos específicos.

Outros autores sugerem a avaliação centrada nos (as) participantes. Nesse caso, o programa é avaliado como um todo (fundamento lógico e evolução, operações, realizações e dificuldades conjunturais e organizacionais). Trata-se de uma avaliação de processos e desenvolvimento.

São levadas em consideração as restrições de ordem jurídica e administrativa-financeira, premissas operacionais da equipe, características individuais de membros da equipe, perspectivas e preocupações dos (as) beneficiários (as) do

programa. Também são analisadas mudanças organizacionais e conjunturais que impactam o desenvolvimento do programa.

Ainda nessa lógica, a avaliação responsiva (que surge no final dos anos 1960, juntamente com as novas metodologias de pesquisa qualitativa, como a pesquisa participante) orienta o foco para atividades dos programas e não tanto em suas intenções; o grau de informação dos (as) interessados (as) e beneficiários (as); e a consideração das diferentes perspectivas valorativas na elaboração de relatórios de resultado.

**Na avaliação responsiva, os estágios metodológicos são:**

- a)** Grupos focais ou entrevistas com beneficiários (as), equipe do programa e interessados (as) diretos (as);
  - b)** Identificação do alcance do programa;
  - c)** Revisão das atividades do programa;
  - d)** Descoberta de objetivos e preocupações;
  - e)** Conceituação de questões e problemas;
  - f)** Identificação de necessidade de dados;
  - g)** Seleção de observadores (as) e seus instrumentos;
  - h)** Observação de antecedentes e resultados;
  - i)** Tematização, preparo de estudos de caso;
  - j)** Validação;
  - k)** Tradução para uso dos (as) interessados (as);
- Montagem de relatórios formais.

Há inúmeros estudos de caso de sistemas de avaliação de políticas sociais e formulação de indicadores. Neste item deste documento, são indicadas as propostas da ONG Visão

Mundial.

A primeira experiência é a da organização não-governamental Visão Mundial, por meio do Sistema Regional (ORALYC) de Monitorio, Evaluación (World Vision Partnership Program Monitoring and Evaluation Standards) e dos Sistemas de Monitoramento desenvolvidos pela OXFAM/Inglaterra, elaborados por Peter Oakley e Andrew Clayton (2003).

Privilegia-se o monitoramento que afira mudanças qualitativas, usando metodologia e instrumentos que possam ser apropriadas pela população dos territórios. O próprio processo de monitoramento gera, portanto, empoderamento e controle social.

Todo monitoramento de políticas públicas deve ser contínuo porque se adapta às mudanças conjunturais e às avaliações das populações a partir de valores específicos, reformatando as ações públicas através da experiência concreta de implementação de ações. O quadro apresentado a seguir nos auxilia a compreender o que se mede quando se monitora ou se avalia uma política pública:

## QUADRO 2 - OBJETOS DE AVALIAÇÃO E

| A VARIÁVEL DE MEDIDA | O QUE MEDE  | QUAL INDICADOR                            |
|----------------------|-------------|-------------------------------------------|
| RESULTADOS           | Esforço     | Implementação de ações                    |
| EFEITO               | Efetividade | Uso de resultados e sustentabilidade      |
| IMPACTO              | Mudança     | Diferenças entre situação inicial e final |

# MONITORAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Oakley e Clayton (2003), adotados como referência nos processos avaliativos da Visão Mundial, propõem a seguinte síntese das intenções de todo o processo de monitoramento e avaliação:

- a)** Indicam se um projeto está sendo implementado conforme o planejado;
- b)** Identificam problemas e dificuldades de implementação;
- c)** Tratam dos recursos utilizados (prestação de contas);
- d)** Verificam se os pressupostos de cada etapa do que foi planejado são realmente válidos ou relevantes à comunidade beneficiada;
- e)** Avaliam se uma ação continua relevante à comunidade.

Um dos princípios de um sistema de monitoramento para aumento de empoderamento de comunidades é a articulação dos processos de planejamento-monitoramento-avaliação, integrados num mesmo sistema que se retroalimenta. A execução de um planejamento deve incorporar elaboração de relatórios e amplas discussões e análises com participação efetiva das comunidades.

Em projetos que visam ao empoderamento social, é fundamental a ampliação dos indicadores, priorizando os de caráter qualitativo. Esses indicadores devem procurar captar as intenções subjetivas, o ideário e imaginário das comunidades, as mudanças de comportamento social e político a partir do desenvolvimento de cada etapa de uma ação ou projeto de política pública.

Ainda segundo Oakley e Clayton (2003), se o objetivo de uma política pública é o empoderamento ou desenvolvimento

organizacional da comunidade, os indicadores de cada etapa de um projeto são definidos e nítidos:

- Para o monitoramento de RESULTADO, os indicadores devem captar a formação da organização; a construção da capacidade de crescimento organizacional; a frequência e tipo das atividades organizacionais; e as ações planejadas e executadas;
- Para o monitoramento de EFEITOS, os indicadores devem captar a emergência e fortalecimentos das comunidades; e o envolvimento crescente da organização em assuntos vinculados ao desenvolvimento territorial;
- Para a avaliação de IMPACTOS, os indicadores devem captar a consolidação de organizações autônomas envolvidas no desenvolvimento territorial.

Assim, os indicadores devem expressar mudanças culturais e de comportamento social significativas.

No caso específico de avaliações de programas da área educacional, Benno Sander (2007) sugere a observação dos elementos que constituem a sua concepção e orientação ao longo dos últimos 70 anos.

O autor sustenta que só é possível a compreensão do campo da gestão educacional tendo em vista que “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (Sander, 2007). Sander, ao descrever os conceitos dos modelos de gestão educacional empregados no Brasil, caracteriza-os da seguinte forma:

**Critério da eficiência** – critério econômico que consiste na capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo;

**Critério da eficácia** – critério institucional que revela

a capacidade administrativa para atingir metas estabelecidas ou resultados propostos;

**Critério da efetividade** – critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade, ou seja, é a capacidade de dar respostas às exigências da sociedade;

**Critério da relevância** – critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. Está relacionado com as consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade.

Na avaliação de programas e políticas públicas da área educacional, ao seguirmos as observações de Benno Sander (2007), buscamos compreender a sustentabilidade do programa Comunidades Educadoras (efetividade) e sua relevância para os órgãos parceiros envolvidos com sua implantação, assim como os resultados obtidos e metas definidas no Plano de Trabalho do termo de cooperação (eficiência e eficácia).

A sustentabilidade, vale destacar, se relaciona com a longevidade do programa e a incorporação de suas premissas e componentes na cultura e rotina institucionais. Já a relevância cultural se refere à gestão por demandas e à construção da governança social do programa. A governança social, por seu turno, indica um modelo de gestão que amplia os atores que coordenam o processo de implantação e revisão do planejamento de execução de um determinado programa. Definido como práticas de *good governance* pelo Banco Mundial, a ampliação de atores no acompanhamento da execução de programas públicos diminui riscos de conflitos e erros de cálculo na sua execução.

Tendo em vista os determinantes técnicos que orientaram a avaliação do programa que se iniciou na primeira semana

de março de 2024, apresentamos nossa avaliação, a qual se dividiu em dois momentos.

O primeiro momento, recém-concluído, deteve-se na escuta das instituições públicas envolvidas diretamente com a execução do programa. Dividimos essa escuta em três blocos de instituições, a saber:

- a) Bloco das instituições de gestão superior da SEEC:** no caso, gabinete, coordenadorias e diretorias regionais (DIRECs) e coordenadoras do programa;
- b) Bloco das instâncias de gestão intermediária,** envolvendo territórios em rede e as duas secretarias de governo dos municípios envolvidos no programa – Natal, Extremoz, Parnamirim, Ceará Mirim, São Gonçalo e Macaíba (Saúde e Assistência Social);
- c) Bloco de instituições executoras ou da gestão de base,** envolvendo escolas de ensino fundamental – professores (as) e gestão –, articuladoras comunitárias e famílias.

### **A intenção dessa divisão das escutas e tempos é a de percebermos:**

**Momento 1:** a relevância do programa em termos de compreensão das lógicas familiares, na integração de diagnósticos e cooperação institucional para resolução dos problemas verificados nas visitas domiciliares, as mudanças na cultura institucional e a incorporação de demandas sociais familiares nos processos de planejamento e execução das instituições públicas municipais.

**Momento 2:** avaliação do impacto na postura dos (as) estudantes, tanto na escola (comportamento e processos de aprendizagem), como na família. Também nos interessa compreender mudanças na relação das famílias com seus (suas) tutelados (as) e com suas escolas e professores (as). Finalmente, o grau

de estabilidade e envolvimento das famílias com o cuidado e acompanhamento dos estudos de seus (suas) tutelados (as).

A metodologia será trabalhada através de entrevista em profundidade e grupo focal.

**A entrevista em profundidade** configura-se como uma das técnicas mais relevantes da pesquisa qualitativa. Trata-se de um procedimento conduzido por meio de perguntas abertas, em que o (a) mediador (a) busca estimular o (a) respondente a expressar livremente suas motivações, crenças, atitudes e percepções subjetivas relacionadas a um determinado tema. Esse tipo de abordagem possibilita o acesso a camadas mais profundas do pensamento e das experiências individuais, favorecendo a compreensão de aspectos não evidentes ou não verbalizados espontaneamente em outras formas de investigação.

De acordo com os autores Jolley e Mitchell (2009), Roesch (2005) e Saurin e Ribeiro (2000), as entrevistas em profundidade apresentam diversas vantagens metodológicas que as tornam especialmente eficazes em estudos qualitativos. Entre os principais benefícios, destacam-se:

- a)** O favorecimento da livre expressão das posições individuais dos entrevistados;
- b)** A obtenção de maior taxa de respostas, uma vez que os entrevistadores podem acompanhar mais de perto o processo de escuta e interação com os (as) participantes;
- c)** A facilidade de acesso a indivíduos com menor nível de escolaridade, considerando a flexibilidade do formato e a possibilidade de adaptação à linguagem dos respondentes;
- d)** A possibilidade de esclarecimento imediato de dúvidas levantadas durante a entrevista, o que contribui para a qualidade e profundidade das informações coletadas;



**e)** A obtenção de um volume mais significativo de dados por entrevistado (a), quando comparada a outros instrumentos de coleta de dados.

No Rio Grande do Norte, as entrevistas serão conduzidas por um (a) mediador (a) do Instituto Cultiva junto às pessoas que compuseram a equipe da Secretaria de Educação do estado, que são:

- Secretária de Educação;
- Coordenadoras do Programa na Secretaria;
- Coordenadoras dos Setores Pedagógicos e de Estrutura (CODESE e CORE);
- Gabinete.

O **grupo focal** consiste na seleção de um conjunto específico de pessoas, geralmente em torno de dez participantes, que compartilham uma identidade comum em relação a uma variável relevante para a análise de determinado problema. Essas pessoas são convidadas a participar de uma reunião organizada pelo instituto de pesquisa, cujo objetivo é captar suas opiniões sobre um tema específico.

Durante a reunião, um (a) moderador (a) conduz o debate, utilizando um roteiro ou guia, e pode recorrer a técnicas interativas inspiradas em abordagens psicanalíticas.

O grupo de discussão configura-se como uma situação social, na qual o ambiente da reunião, a forma de convocação, a composição do grupo e o papel do (a) moderador (a) formam um conjunto dinâmico que define o contexto social específico da pesquisa. Essa configuração pode variar conforme os objetivos estabelecidos.

O principal propósito do grupo focal é promover a construção coletiva de um sentido compartilhado entre os (as) participantes, referente ao tema abordado, bem como identificar os marcos interpretativos que fundamentam

as experiências e percepções do grupo. Por meio dessa dinâmica, o grupo desenvolve uma construção cooperativa do significado relacionado ao tema.

**Para assegurar a eficácia do grupo focal, alguns pré-requisitos devem ser observados:**

- a)** O grupo deve ser formado especificamente para a situação criada pela pesquisa, não existindo previamente;
- b)** O tema em debate não deve ser conhecido com detalhes antecipadamente pelos (as) participantes, para evitar discursos pré-formados;
- c)** O (A) moderador (a) deve atuar de forma não diretiva, permitindo que os (as) participantes construam autonomamente seus marcos interpretativos;
- d)** Não devem existir diferenças hierárquicas acentuadas entre os membros do grupo;
- e)** A situação deve ser relativamente incomum para os (as) participantes, evitando respostas estereotipadas;
- f)** Os (As) participantes precisam estar emocionalmente engajados (as) com o tema para garantir profundidade na discussão.

**Os grupos focais realizados junto aos sujeitos envolvidos no programa Comunidades Educadoras foram divididos da seguinte forma:**

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer – SEEC  
Diretorias das 1ª, 2ª e 5ª DIRECs e as técnicas responsáveis pelos encaminhamentos.

**Escola Estadual Maria Ilka de Moura (Natal)**

Grupo Focal 1: Professores (as), direção e coordenação

Grupo Focal 2: Famílias

**Escola Estadual Cônego Luiz Wanderley (Natal)**

Grupo Focal 1: Professores (as), direção e coordenação

Grupo Focal 2: Famílias

**Escola Estadual Alceu Amoroso Lima (Natal)**

Grupo Focal 1: Professores (as), direção e coordenação

**Escola Estadual Lígia Navarro (Extremoz)**

Grupo Focal 1: Professores (as), direção e coordenação

Grupo Focal 2: Famílias

**Escola Estadual Eneas Cavalcante (Ceará Mirim)**

Grupo Focal 1: Professores (as), direção e coordenação

Grupo Focal 2: Famílias

**Rede de Proteção (Saúde e Assistência)**

Grupo Focal 1: Macaíba

Grupo Focal 2: Extremoz

Grupo Focal 3: Natal

Grupo Focal 4: Parnamirim

Grupo Focal 5: Ceará Mirim

Grupo Focal 6: São Gonçalo

Grupos focais e entrevistas em profundidade demandam um tempo significativo para a elaboração do roteiro, transcrição, análise de conteúdo e definição dos recortes analíticos. Diferentemente de métodos quantitativos, as entrevistas em profundidade não produzem dados quantificáveis nem constituem amostras representativas, mas permitem revelar a construção do ideário, das representações sociais e do imaginário da população investigada.

Por essa razão, a trajetória de uma família não pode ser comparada de forma aleatória a outras, pois apresenta características singulares e contextuais. O que se pode alcançar, no máximo, é a identificação de tipologias, embora com ressalvas, uma vez que o (a) pesquisador (a) busca compreender os valores, crenças e motivações que fundamentam o pensamento e as ações de cada indivíduo.

A redação dos resultados também requer maior complexidade, similar à narrativa, possibilitando descrever não apenas as emoções do (a) entrevistado (a), mas também aspectos do ambiente da entrevista, como silêncios ou sinais de apreensão diante de determinados temas. O objetivo é obtermos um amplo diagnóstico do impacto deste programa em dinâmicas institucionais e sua relação com as dinâmicas familiares, aumentando o grau de cooperação e gestão de territórios por demanda.

Cabe ainda uma última palavra a respeito do conceito de gestão por demanda. A cultura da gestão pública brasileira é de dinâmicas e processos focados em programas. A tradição burocrática pública nacional é a de impermeabilidade aos diálogos com populações atendidas. Trata-se de uma lógica racional e técnica que distancia gestores (as) de públicos-alvo.

A gestão exclusivamente por programas se enrijece e gera conflitos cumulativos porque raramente adequa intenção aos gestos concretos. Já a gestão por demanda incorpora a dinâmica social no planejamento e replanejamento dos programas em curso. Após a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, o conceito de sustentabilidade adotado naquele encontro internacional passou a orientar gestores (as) públicos (as) na escuta e participação direta das populações-alvo de seus programas na administração e condução de políticas locais.

Um dos exemplos que orienta a formatação do programa Comunidades Educadoras segue essa concepção. É o caso dos Koban empregados em vários municípios do Japão. Koban significa “estrita vigilância local”, e dá nome à base de apoio da Polícia Metropolitana no perímetro estabelecido. Assim, em cada base territorial, um conjunto de servidores (as) públicos (as) é responsável por visitas mensais às famílias de um perímetro previamente determinado pelo Koban. As visitas regulares geram escuta e identificação com o (a) servidor (a) que acolhe e encaminha as demandas das famílias aos órgãos sociais que atuam naquela região. Os (as)

servidores (as) visitantes passam a ser identificados (as) como “servidores (as) da família”.

Este é o espírito do Comunidades Educadoras. A avaliação aqui descrita buscou capturar e analisar informações dos órgãos gestores para compreender sua execução.

## DESCRIÇÃO DO CRONOGRAMA DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação foi realizado em parceria com as três instâncias gestoras envolvidas: escolas, secretarias e territórios, ao longo dos meses de junho e julho. Os critérios para a escolha das escolas participantes da avaliação são os encaminhamentos educacionais. As escolas escolhidas realizaram tal ação até o recorte do mês de maio de 2025. O objetivo é analisar se, de alguma forma, ocorreu alteração na cultura institucional e na forma como essas secretarias se relacionam com o público-alvo do projeto, composto por estudantes e suas famílias.

Abaixo, o cronograma dos momentos avaliativos realizados ao longo dos meses de junho e julho. Somente a avaliação com a coordenadora da CORE foi realizada no formato virtual:

**PERÍODO: 16 DE JUNHO DE 2025**

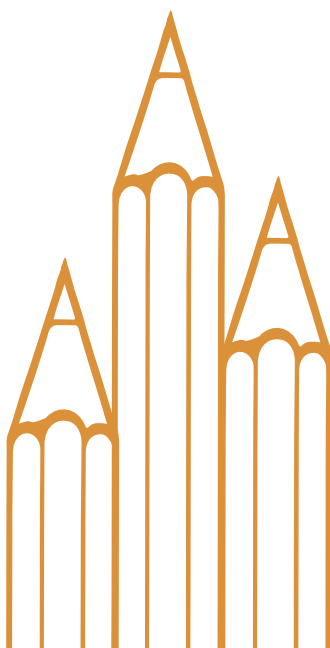
| DIA          | MANHÃ                                                                                      | TARDE | EQUIPE               |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------|
| SEGUNDA (16) | Avaliação de Impacto<br>Mães/Famílias<br>EE Alceu Amoroso 9h                               |       | Nayraline<br>e Paula |
|              | Avaliação Janaina (8h às 9h)<br>Avaliação Helen (9h às 10h)<br>Avaliação Ysla (10h às 11h) |       | Rita                 |
|              | Avaliação de Impacto<br>Mães/Famílias<br>EE Lígia Navarro 9h                               |       | Samuel<br>e Jéssica  |

**PERÍODO: 14 A 18 DE JUNHO DE 2025**

| <b>DIA</b>          | <b>MANHÃ</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>TARDE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>EQUIPE</b>                                                                                                                |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SEGUNDA (14)</b> | <p>Avaliação de Impacto<br/>Rede de Proteção – Extremoz<br/><b>EE Almirante Tamandaré (9h)</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/>Mães/Famílias<br/><b>EE Enéas Cavalcante (8h)</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>Estudo de Caso - Extremoz<br/><b>EE Almirante Tamandaré (14h)</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/>e Estudo de Caso -<br/>Rede de Proteção<br/>Macaíba <b>(13h às 16h)</b><br/><b>CAIC - Jessé Pinto/<br/>R. Dr. Geraldo Pinheiro<br/>de Lima, 86.</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/>Mães/Famílias<br/><b>EE Maria Ilka (14h)</b></p> | <p>Rita e Rafaela<br/>DIREC: Laline</p> <p>Samuel e Paula<br/>DIREC: Alcione</p> <p>Nayraline<br/>e Jéssica</p>              |
| <b>TERÇA (15)</b>   | <p>Avaliação de Impacto<br/>(Conselhos Tutelares<br/>das Zonas Norte, Sul, Leste<br/>e Oeste) - SEEC<br/><b>Auditório Angélica Moura<br/>(9h) Natal</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/>Mães/Famílias<br/><b>EE Cônego Luiz - Natal</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/>e Estudo de Caso Rede<br/>de Proteção – Ceará<br/>Mirim <b>(9h às 12h)</b><br/><b>Monsenhor Cicco</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/><b>5ª DIREC (10h)</b></p> | <p>Estudo de Caso<br/>(Zonas Leste/Sul)<br/>Rede de Proteção<br/><b>Auditório Angélica Moura<br/>(14h) Natal</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/>Mães/Famílias<br/><b>EE Mariluz - Macaíba - (13h)</b></p> <p>Avaliação de Impacto<br/>e Estudo de Caso<br/>Rede de Proteção<br/>Parnamirim<br/><b>(14h) Arnaldo Arsenio, CAIC</b></p>    | <p>Rafaela</p> <p>Nayraline<br/>e Jéssica</p> <p>Samuel, Rita<br/>e Paula<br/>DIREC: Andrea<br/>DIREC: Guette<br/>e Aldo</p> |
| <b>QUARTA (16)</b>  | <p>Avaliação de Impacto com<br/>os professores das seis<br/>escolas visitadas e com<br/>encaminhamentos<br/><b>(10h)</b></p> <p>Auditório da UNDIME - Natal</p>                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Avaliação de Impacto<br/>e Estudo de Caso<br/>Rede de Proteção – São<br/><b>Gonçalo (14h)</b><br/><b>EE Padre José<br/>Maria Biezinger</b></p>                                                                                                                                                                                         | <p>Nayraline,<br/>Jéssica e Rafaela.<br/>DIREC: Laline (tarde)</p> <p>Samuel, Rita<br/>e Daniel, Paula</p>                   |

**PERÍODO: 14 A 18 DE JUNHO DE 2025**

| <b>DIA</b>         | <b>MANHÃ</b>                                                                                                                                                                      | <b>TARDE</b>                                                | <b>EQUIPE</b>                                                                              |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>QUINTA (17)</b> | Avaliação de Impacto<br><b>(10h)</b><br>DIREC 1º                                                                                                                                  | Avaliação de Impacto<br>DIREC 2º<br>Local: DIREC Parnaminim | Nayraline, Daniel<br>e Paula<br><br>Samuel e Jéssica<br><br>Rafaela e Rita                 |
| <b>SEXTA (18)</b>  | Avaliação de Impacto<br>Secretária Socorro Batista<br><b>(9h)</b><br><br>Chefe de Gabinete Matheus<br><b>(11h)</b><br><br>Avaliação de Impacto<br>CORE (Magnólia)<br><b>(10h)</b> | Avaliação com<br>as Articuladoras<br><b>(15h30)</b>         | Rafaela, Daniel,<br>Rita e Paula<br><br>Nayraline Jéssica<br>e Samuel<br><br>Toda a equipe |



## INSTITUIÇÕES DE GESTÃO SUPERIOR

*(Gabinete, Coordenadoria CORE, DIRECs e coordenadoras do programa)*

Tendo em vista a atuação dos sujeitos envolvidos no Programa Comunidades Educadoras, foram realizadas escutas qualificadas junto à gestão da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e Lazer (SEEC), com o objetivo de compreender a relevância do programa Comunidades Educadoras nos municípios atendidos, bem como seus impactos, aprendizagens, desafios e limitações nas relações com as escolas, comunidades e territórios. As entrevistas envolveram coordenadoras do programa na SEEC, técnicas das DIRECs, representantes do gabinete e gestoras envolvidas no acompanhamento do projeto.

A análise das falas permite identificar a consolidação de eixos temáticos estruturantes que emergem da experiência vivida pelos (as) participantes. Um dos aspectos centrais diz respeito à compreensão institucional sobre a execução do programa, marcada por processos de reconhecimento da proposta metodológica e pela apropriação prática gradual por parte das equipes regionais e escolares. As (os) técnicas (os) destacam que a implementação do Comunidades Educadoras possibilitou maior clareza sobre o papel da escola como agente da rede de proteção, reposicionando-a como espaço legítimo de escuta, articulação e ação intersetorial.

Outro ponto recorrente é o uso estratégico dos dados gerados pelas visitas e escutas familiares, o que permitiu às gestões escolares e às regionais um redesenho das práticas educativas e administrativas. Os (as) estudantes passaram a ser compreendidos (as) de forma integral, considerando suas condições sociais, emocionais e familiares como parte indissociável do processo educativo. Tal abordagem foi apontada como uma das contribuições mais potentes do programa, pois rompe com uma lógica meramente



burocrática de acompanhamento e impulsiona uma cultura escolar mais sensível e comprometida com os direitos humanos.

A escuta das famílias e o acompanhamento dos casos revelaram, ainda, uma dimensão de humanização das práticas pedagógicas e gestoras, promovendo deslocamentos significativos na avaliação, na escuta qualificada e nas estratégias de permanência escolar.

A articulação intersetorial foi apontada como um dos maiores ganhos conceituais e operacionais do Programa Comunidades Educadoras. A proposta de envolver diferentes políticas públicas (educação, saúde, assistência social) mostrou-se essencial para o acolhimento das múltiplas dimensões que afetam a permanência escolar.

“Então eu acho que o Cultiva, junto com o Comunidades Educadoras, conseguiu diagnosticar que nós precisamos, enquanto Secretaria da Educação, enquanto escola, fazer uma gestão mais macro, perante os atores da sociedade e do Estado, que vivem no entorno daquela escola. Eu acho que o Cultiva conseguiu entregar isso, enquanto, como eu posso dizer... ideia.” (Chefe de Gabinete)

“Então o programa me colocou em contato com equipamentos sociais que eu nem conhecia... eu não sabia a diferença entre CRAS e CREAS, por exemplo (...) Equipamentos que normalmente a Educação, a gente não tem esse contato, o programa possibilita” (Técnica da 5ª DIREC)

No entanto, os depoimentos revelam que essa articulação intersetorial ainda é frágil e enfrenta obstáculos estruturais significativos, entre eles, a ausência de pactos formais com equipamentos locais (como CRAS, UBS, CREAS e Conselhos Tutelares) e a descontinuidade do apoio institucional por parte das Secretarias Municipais de Saúde e Assistência Social. Tais fragilidades comprometem a efetividade dos encaminhamentos realizados pelo programa e, por consequência, sobrecarregam a equipe escolar, que acaba assumindo atribuições que extrapolam suas competências formais.

Segundo os (as) técnicos (as) envolvidos (as) na gestão do programa, o Comunidades Educadoras promoveu um deslocamento do olhar técnico-burocrático para uma abordagem mais humanizada e contextualizada das realidades dos (as) estudantes. O uso de dados sociofamiliares nas formações, acompanhamentos e encaminhamentos permitiu às equipes escolares enxergar os (as) estudantes como sujeitos integrais, afetados por condições de vulnerabilidade, violências e ausências institucionais. Essa mudança impactou desde a avaliação pedagógica, até a escuta ativa em reuniões escolares e conselhos de classe.

“Sim, inclusive no olhar, né, porque assim, por exemplo, nós trabalhamos hoje em frentes distintas, por exemplo, eu pedagógico, (...) uma outra frente que é da tecnologia, (...) também atua numa outra frente dentro da Direc, mas que tudo corrobora para o fazer da escola, que aí vai desde o administrativo até o pedagógico, eu vejo que assim, veio para ampliar o nosso olhar, que mesmo enquanto, por exemplo, na minha atuação de coordenação pedagógica, no pedagógico, as orientações pedagógicas, o que a gente vê, muitas vezes o próprio professor não conhece o seu estudante, conhece só o estudante ali, naquele momento que ele está na escola, para nós também que estamos aqui na regional, aí através do assessor pedagógico que a gente tem esse contato mais diário, digamos assim, a gente também tem um conhecimento, digamos, superficial, em que sentido, a gente monitora, enquanto sistema, lá no nosso SIGEDU, que é a frequência, notas desse estudante, o fazer do professor, mas ter essa vivência de conhecer o estudante, conhecer o seu ambiente, o ambiente social em que ele está inserido. Para mim isso é muito positivo, para o fazer da escola e para o nosso enquanto Direc, embora a gente esteja numa rede, mas para o nosso fazer, pensar até na articulação de como orientar o assessor pedagógico, como está orientando aquela escola, o fazer do coordenador pedagógico, frente a essas situações, como orientar, por exemplo, o gestor numa situação de, aquilo que a gente vem falando do protocolo, de uma violência ou de uma determinada situação, que acontece na escola e que muitas vezes ele não vê na hora, não sabe mesmo, é não saber quem ele deve procurar, por exemplo, quem ele deve acionar, e aí o programa chegou com esse impacto, dentro da escola, ‘não gestor, essa situação, o estudante, a gente tem aqui como mobilizar a rede’, e aí vem da questão do entendimento também, de como entender a atuação dessa rede, que é isso que a gente vem sentindo que estamos nós e os próprios gestores, as próprias escolas entendendo agora”. (Técnica da 1ª DIREC)

“...Eu acho que o Comunidades trouxe muito mais essa visão para a gente, porque a gente não tinha, a gente é muito burocrata, a gente está muito dentro da secretaria, a gente está muito preso naquela mesa e quando a gente sai um pouco dali daquele espaço, a gente começa a ver que o nosso alunado está dentro de um contexto social, às vezes, muito duro, muito difícil, emocional também e acaba que ele desiste, mas não é desistir por desistir, ele acaba às vezes querendo desistir até da própria vida. Então, é um impacto muito positivo nesse sentido do aluno ser visto, a família ser vista, ser ouvida e a gente entender o que é o direito do aluno ser visto e ouvido”. (Coordenadora do Programa – SEEC)

O contato direto com estudantes e famílias transformou a visão das equipes sobre a escola e seu papel social. As (os) técnicas (os) entrevistadas (os) da 1ª e 2ª DIREC relataram um amadurecimento ético e afetivo, a partir das escutas qualificadas das situações de vulnerabilidades vividas nos territórios. Essa vivência sensibilizou profissionais, ressignificou o trabalho educativo e mostrou que a escola pode e deve ser um espaço de cuidado e proteção.

“A escola precisa entender que ela é o principal, o primeiro aparelho de proteção das crianças, que parece que a escola ainda não tem essa ideia.” (Técnica da 1ª DIREC)

“Hoje a gente consegue, através do programa, discutir a respeito... a escola é o equipamento de proteção, inclusive com relação a situações que às vezes são geradas dentro da própria escola, com profissionais da escola.” (Técnica da 1ª DIREC)

“Eu penso que pra regional nós passamos a enxergar melhor o que antes a gente não via tão de perto, os processos pedagógicos e depois como pontos focais no projeto. Porque esses alunos existem, são reais e a gente imagina que tem alguns dispositivos que na escola podem ajudá-los com a busca ativa escolar, como algum serviço de saúde mental que as escolas às vezes implementam por meio de projetos, mas a gente se aproxima mais dessa realidade, dessa demanda, passa a entender melhor o que existe, a dimensão que ela tem como no projeto. Então na regional eu acho que o primeiro impacto é esse reconhecimento tanto dos problemas em si quanto da dimensão que eles têm e da urgência da gente como regional ter um posicionamento em relação a isso”. (Técnico da 2ª DIREC)

“A vivência dos estudos de caso, ela é desencadeadora para realmente o programa dizer assim, vai caminhar, nós vamos fazer, conseguir fazer, porque naquele momento estão as pessoas que representam as escolas e os equipamentos juntas, então elas acabam ali instituindo um elo, um diálogo e um olhar se abre, inclusive das pessoas da escola de entender, tal situação desse estudante eu estava olhando apenas isso, um exemplo muito simples, um estudante estava, inclusive foi de uma escola que estava lá presente nos estudos de caso e o estudante na escola tem um determinado comportamento e quando foi olhar simplesmente ele tem uma ausência significativa de um dos genitores na residência. A escola não sabia dessa informação, então na escola, na hora que ela olha essa informação, a visão muda sobre como a escola age com aquele estudante ou precisa agir naquele momento e aí abriu-se inclusive uma discussão muito pertinente sobre duas instâncias que existem na escola e que ainda também carecem de uma reestruturação, que são as atuações dos conselhos escolares e os conselhos de classe. Esses papéis, desses conselhos dentro da escola, ganham um novo formato, uma discussão de fato de se legitimarem a partir de dados e informações de comunidades educadoras.”(Técnica da 1ª DIREC)

A incorporação do programa pelas regionais e pela SEEC exigiu uma ressignificação dos processos de gestão: “existe uma Alcione, uma Leyde e uma Laline antes do programa e existe uma Alcione, uma Leyde e uma Laline depois do programa” (Técnica da 1ª DIREC). A atuação das articuladoras, o papel das técnicas das DIRECs e o fluxo dos encaminhamentos trouxeram à tona a necessidade de uma gestão mais integrada, transparente e sensível às realidades dos territórios. Essa transformação subjetiva e profissional aponta que o programa atuou não apenas como ação técnica, mas também como processo formativo e ético que influenciou as práticas institucionais.

Ao mesmo tempo, foram evidenciadas resistências internas e entraves burocráticos que dificultaram a implementação plena do Comunidades Educadoras. As falas indicam que a ausência de recursos mínimos, como transporte e pessoal dedicado comprometeu o alcance das ações previstas: “chegava a marcar a visita e precisava desmarcar por falta de carro” (Coordenadora CORE). A rotatividade de articuladoras e a falta de comunicação clara sobre mudanças prejudicaram o vínculo com as escolas.

Outro ponto crítico foi a ausência de formações destinadas a professores (as), o que limitou a apropriação pedagógica dos encaminhamentos educacionais.

Ainda sobre a questão da comunicação, foi pontuada, enquanto lacuna, a relação entre as entidades parceiras (Instituto Cultiva e SEEC) no que tange à integração do programa com outras ações da Secretaria de Educação. Para alguns (algumas) entrevistados (as), houve “tensionamentos e desgastes” em algumas frentes de trabalho, fazendo referência à comunicação e rotina de fluxos administrativos do programa.

“... às vezes a fluência não era percebida entre as duas partes, né, isso aí é uma questão que eu percebo pessoalmente, mas que eu acredito que dá a possibilidade de fazer um alinhavo dessa situação, no sentido de se conversar e repensar as ações que foram nesse sentido”. (Coordenadora do Programa – SEEC)

“A gente encontrava frentes de conversa com o Cultiva que eram maravilhosas, e a gente conseguia avançar, pensar junto, contribuir, e tal e tal. E a gente encontrava frentes de que a gente tinha muitas tensões, e isso foi muito ruim. Foi muito ruim porque isso não trazia a ideia de identidade do Cultiva, como algo que a gente estava ali, tornando como um projeto nosso”. (Chefe de Gabinete)

Segundo o Chefe de Gabinete, as entregas que não foram realizadas junto ao programa tinham implicações com a quantidade de atividades realizadas na rotina administrativa, de diferentes ordens. Além desses aspectos, importa salientar que a participação de equipes da SEEC nas frentes de trabalho do programa, em si, não foi avaliada de maneira negativa. Contudo, a dupla função realizada pelas articuladoras, técnicas e coordenadoras, ora assumindo demandas do Comunidades Educadoras, ora como técnicas de referência de outras áreas da secretaria, trouxe prejuízo ao desenvolvimento das tarefas ordinárias, como a garantia das visitas para entrevistar as famílias, o acompanhamento dos encaminhamentos à rede de proteção, bem como a própria presença e articulação com os equipamentos dos territórios.

Partindo dessa análise, identificamos pontos de relevância e de impacto do programa nas temáticas trazidas pelos (as) técnicos (as) que acompanham a execução do Comunidades Educadoras na Secretaria de Educação. Enquanto relevância do programa, a partir da visão dos (as) entrevistados (as), houve:

- 1 Reconfiguração do papel da escola:** o programa reposiciona a escola como primeiro equipamento da rede de proteção social, transcendendo a visão tradicional da escola como espaço exclusivamente pedagógico. Os (as) técnicos (as) relatam que o programa promoveu uma transformação em sua forma de perceber a escola e os sujeitos que a compõem. Passaram a compreender que o espaço escolar não é apenas lugar de ensino-aprendizagem, mas também um território de cuidado, proteção social e mediação de direitos, “aprendi a olhar para os lados... entender não só o meu trabalho, mas o que os alunos passam... e que a escola não está só” (Técnica da 1ª DIREC).
- 2 Promoção da Intersetorialidade:** a proposta do programa articula políticas de educação, saúde e assistência, reforçando a ideia de que o cuidado com os (as) estudantes exige ações compartilhadas entre diferentes setores do estado.
- 3 Inovação metodológica com base em escuta ativa:** o programa se destaca por usar dados qualitativos e visitas domiciliares como forma de escuta, promovendo respostas sensíveis e situadas à realidade dos (as) estudantes. A escuta e o acompanhamento dos casos ajudaram os (as) profissionais a entenderem que a permanência dos (as) estudantes na escola depende de fatores múltiplos, como estrutura familiar, acesso a políticas públicas, alimentação, transporte e saúde e que, portanto, a evasão não deve ser tratada como responsabilidade exclusiva do (a) estudante ou da

escola.

- 4 **Formação ética e humanizadora:** as práticas implementadas influenciam diretamente a formação ética das equipes, desenvolvendo empatia, sensibilidade e um olhar integral sobre os (as) sujeitos escolares. O contato direto com as famílias durante as visitas e a escuta qualificada dos casos contribuíram para um entendimento mais profundo das realidades vividas pelas comunidades escolares.

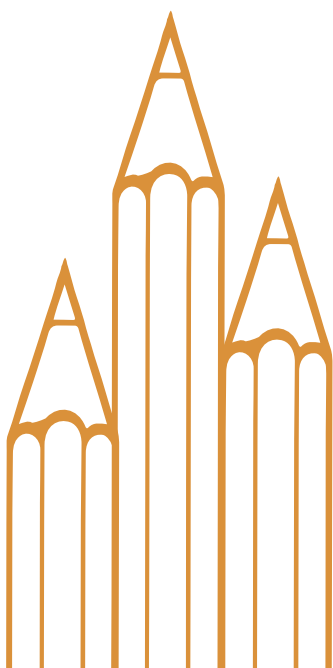
**Segundo a análise dos (as) participantes dessa fase da avaliação, o impacto gerado pelo programa se concretiza:**

- 1 **Nas Regionais (1ª, 2ª e 5ª),** no que se refere à maior aproximação com as escolas; ao reconhecimento da complexidade dos casos de evasão e infrequência; e à transformação do olhar técnico para um olhar mais pedagógico e humano.
- 2 **Nas práticas pedagógicas** enquanto reconfiguração da avaliação escolar com base nas condições socioemocionais dos (as) estudantes; criação de estratégias como o Círculo de Família e o Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD); e redução da lógica punitiva da avaliação com maior acolhimento de contextos de vulnerabilidade.
- 3 **Nas equipes gestoras,** na transformação subjetiva e afetiva dos (as) profissionais; e no reconhecimento de que os (as) estudantes e suas famílias possuem histórias complexas, invisibilizadas pela burocracia escolar.
- 4 **Na gestão central da SEEC** em relação à valorização do programa enquanto estratégia de gestão pública sensível aos territórios; na reflexão sobre os limites institucionais, como a rigidez burocrática e os entraves

administrativos; e no reconhecimento da necessidade de adaptar o modelo do programa à dinâmica estadual.

Diante do apresentado, conclui-se, a partir das falas da gestão do programa em nível de secretaria, que o Comunidades Educadoras demonstrou ser altamente relevante por promover uma mudança paradigmática na forma como a educação pública compreende seu papel no enfrentamento das desigualdades.

Seu impacto vai além das escolas, alcançando gestores (as), técnicos (as), comunidades e famílias, promovendo uma cultura institucional baseada na escuta, cuidado e corresponsabilidade. Contudo, sua sustentabilidade depende da institucionalização dos fluxos e protocolos; da formação contínua das equipes escolares; de estrutura logística e transporte; da ampliação das pactuações com os municípios e da valorização da articuladora comunitária como figura estratégica.







## INSTITUIÇÕES INTERMEDIÁRIAS

*(Territórios em Rede e Secretarias de Saúde e Assistência dos municípios)*

De acordo com a metodologia desenvolvida pelo Instituto Cultiva, esta avaliação tem como objetivo central compreender os efeitos gerados pela sua implementação, tanto no campo institucional quanto na relação com o território. Para isso, foram realizadas escutas qualificadas com diferentes atores, incluindo representantes das Secretarias Municipais de Saúde, de Assistência Social, dos Conselhos Tutelares e demais representantes dos territórios em rede, buscando identificar em que medida o programa tem contribuído para o fortalecimento de uma cultura de cuidado com os (as) estudantes e suas famílias, bem como para a ampliação e qualificação de ações intersetoriais.

O conjunto de perguntas orientadoras buscou subsidiar a sistematização de elementos que revelem aprendizados, desafios e contribuições identificados ao longo do processo de implementação do programa, a partir das percepções das equipes envolvidas.

Dentre os municípios envolvidos pelo programa (Natal, Macaíba, Extremoz, Parnamirim, São Gonçalo e Ceará-Mirim), nem todos concluíram as etapas preparatórias que fundamentaram esta ação, o que comprometeu a uniformidade na coleta e sistematização das percepções e experiências nos diferentes territórios. Diante desse cenário, o relatório foi organizado em duas partes distintas: uma dedicada aos municípios que, apesar de participarem da avaliação de impacto, não tiveram condições de formular respostas ou o fizeram de maneira muito limitada, e outra voltada aos participantes da avaliação de impacto que conseguiram dar contribuições relevantes sobre o funcionamento do programa nos territórios.

Ao fazer essas considerações, é importante sinalizar que se

esperava o desenvolvimento do projeto nos seis municípios de maneira a respeitar as dinâmicas específicas dos territórios e suas identidades. Entretanto, nos casos de Parnamirim, São Gonçalo e Extremoz, a rotatividade dos profissionais da rede e as falhas de comunicação entre os próprios equipamentos quanto ao repasse de informações sobre o programa impediram que, minimamente, os territórios tenham construído essa identidade coletiva, com dinâmica e características próprias. É importante salientar ainda que, no município de Natal, sequer ocorreu a reunião de avaliação de impacto devido à ausência dos representantes da rede de proteção. Aliado a isso, ainda não houve retorno da Saúde e da Assistência sobre os casos encaminhados para a rede na capital.

Dito isso, entre as entrevistas realizadas com os municípios do primeiro grupo, que contribuíram de maneira limitada, foi marcante a falta de informações sobre o programa Comunidades Educadoras. Há impressão de que os (as) profissionais foram enviados (as) para a reunião sem serem preparados para o momento, sem ciência do objetivo da reunião, de como poderiam colaborar com o momento, tampouco da dimensão da estrutura do programa, fluxos, estratégias e articulações.

Essa falta de informações exige da equipe do programa novos movimentos de diálogo com as gestões, antes mesmo do novo contato com os equipamentos, pois essas visitas já haviam sido realizadas ao longo deste ano, contemplando os (as) novos (as) gestores (as) ou coordenadores (as) das pastas de todos os municípios. Dessa maneira, a falta de conhecimento sobre o Comunidades Educadoras indica que os materiais compartilhados pela equipe nas secretarias não foram repassados com qualidade ou não ocorreram de fato.

Exemplo dessa situação acontece no município de Extremoz, quando a representante do CRAS pergunta se o “Comunidades Educadoras é uma ONG”. Além desse comentário isolado, é possível perceber o desconhecimento

do projeto pelos silêncios e respostas furtivas voltadas à rotina do CRAS, mas que não dizem respeito ao projeto. Embora, em sua fala, acredite na importância da articulação da escola com a rede de proteção e reconheça a intersetorialidade das políticas como estratégia significativa, parece não haver conhecimento que essas são características do programa.

Na experiência de São Gonçalo, os (as) participantes haviam assumido suas funções recentemente, o que limitou o acesso a informações sobre ações anteriores e comprometeu o entendimento do percurso do programa no território. Mas ficou evidente, em suas falas, que a troca de profissionais, somada à ausência de registros organizados, impossibilitou-os (as) de ter acesso a iniciativas implantadas em outra gestão. Também foi evidenciada uma fragilidade na articulação entre os diferentes setores da rede de proteção social, em especial entre a assistência social, a saúde e a educação, como é possível apreender do relato a seguir:

“Com a mudança de gestão, como teve recentemente, agora, então, são novas equipes que adentraram os espaços sócio-ocupacionais. E aí, talvez, essas novas equipes, de fato, elas não tenham conhecimento, assim como teve uma mudança drástica das equipes. Então, são poucos profissionais que permaneceram. E os que permaneceram, alguns foram remanejados da secretaria, de locais, entendeu? De espaço. E aí, termina que a gente não consegue entender como estava esse processo já em andamento”. (Representante do CRAS)

As equipes relataram que os fluxos de encaminhamento não estão claros nem estabelecidos, o que compromete a efetividade do atendimento e o direcionamento adequado das situações que chegam aos serviços. Foi apontada a necessidade de criação e divulgação de fluxos de atendimento claros, que orientem o encaminhamento de casos entre assistência, saúde e educação, pois a ausência desses fluxos dificulta o acolhimento e o direcionamento adequado das situações que chegam aos equipamentos.

“Hoje estou inserida em um CRAS, o que eu consigo observar é que o

processo de trabalho intersetorial não está funcionando da forma que ele deveria e precisa funcionar, não é somente ligada à educação, mas também à saúde, né? E aí, assim, são áreas que a gente sabe que elas precisam caminhar interligadas, né?”. (Representante do CRAS)

No caso de Parnamirim, estavam presentes apenas as coordenadoras da assistência, vinculadas à proteção básica, média e alta complexidade. As três declararam que não conheciam o fluxo e os objetivos do programa. As coordenadoras sinalizaram entender, de maneira superficial, que o Comunidades Educadoras buscava relacionar encaminhamentos das escolas para a rede socioassistencial.

Contudo, não conseguiram apresentar elementos substanciais da proposta, evidenciando a falta de orientação da secretaria a respeito do programa, por conseguinte, a não tratativa dos diversos casos já encaminhados pelo programa junto à rede durante esse período de um ano de sua realização.

É importante registrar ainda que, com exceção de Macaíba e Ceará-Mirim, as reuniões dos demais municípios não tiveram presença da secretária de saúde, evidenciando o desafio de diálogo com a área da saúde de maneira geral. Essa questão precisa ser observada de maneira estratégica, entendendo que esta representa um número significativo dos encaminhamentos do programa, sem considerar a gravidade e urgência dos casos analisados.

Como foi sinalizado anteriormente, as dinâmicas dos municípios de Parnamirim, Extremoz, São Gonçalo e Natal revelam a necessidade urgente de repactuação, bem como de construção de estratégias que favoreçam a articulação entre os equipamentos da rede.

## AS EXPERIÊNCIAS DE TERRITÓRIO EM REDE

A avaliação de impacto nos municípios de Macaíba e Ceará-Mirim foram marcadas pela presença significativa dos equipamentos e áreas envolvidas, apontando sinais de boas práticas em ambos os territórios. As avaliações foram realizadas em escolas centrais do território, visando fortalecer a centralidade da escola nesse processo de articulação da rede de proteção, além de facilitar o acesso à maioria dos (as) participantes.

As escutas também sinalizaram, para desafios de implementação do programa, limitações nas articulações da rede, bem como para conquistas relevantes da experiência de trabalho intersetorial. Mas, o fato de a saúde estar representada, em si, já conferiu outro nível de articulação e dinâmica aos diálogos do território, que permitem gerar encaminhamentos comuns e contato direto com os equipamentos da ponta.

Não obstante, esses dois territórios tiveram um bom número de participantes nos momentos de avaliação e são, também, os que conseguiram realizar mais de um estudo de caso intersetorial com a participação das escolas e da rede. Três encontros no caso de Macaíba e dois de Ceará-Mirim. Esta informação pode ajudar a compreender a maior facilidade de engajamento dos equipamentos, mas não exclui a dificuldade de comunicação entre as secretarias e equipamentos, conforme será possível evidenciar nos relatos dos (as) entrevistados (as).

Na reunião do município de Macaíba estiveram presentes dois consultores do Instituto Cultiva, a Coordenadora de Equipes Multiprofissionais de Atenção Primária à Saúde do Município de Macaíba; a coordenadora, o psicólogo e o assistente social do CRAS Fabrício Pedrosa; a psicóloga e a assistente social do CRAS Tavares de Lyra; e a técnica de referência da 1ª DIREC. Em Ceará-Mirim, compareceram doze pessoas, dentre elas, três consultores do Instituto Cultiva,

uma representante do Conselho de Educação Municipal, dois representantes da Guarda Municipal – Patrulha Maria da Penha –, incluindo a coordenadora, uma representante da Secretaria Municipal de Saúde, uma representante do Conselho Tutelar, duas representantes do Conselho Municipal Administrativo, uma representante do CREAS e uma representante do CRAS Rural.

Em síntese, ambos os territórios apontaram como relevante a contribuição do programa para o trabalho intersetorial, na função de articular os sujeitos da rede de proteção e aproximar a escola deste fluxo. Como grande desafio, é percebida a questão da saúde mental como principal gargalo dentre as ações de proteção da rede. Sinalizam a atenção do programa a casos de estudantes mais vulneráveis no papel de proteção social e indicam o desejo de que o Comunidades seja ampliado para escolas do município. Ainda entre os pontos comuns dos dois territórios, pode-se perceber que os CRAS têm maior clareza dos processos do programa (fluxo, estratégia e objetivos) em relação a outros equipamentos da rede.

A equipe do CRAS Fabrício Pedrosa trouxe apontamentos ao encontro desse ponto de vista. Segundo a coordenadora do equipamento, além do trabalho intersetorial, foi importante o envolvimento não só da gestão das secretarias, mas também das equipes de ponta de cada política. Sobre o assunto ela diz que:

“Esse ano a gente consegue ter um resultado melhor. Porque, como eu falei, juntou a saúde, juntou a educação, juntou a assistência. E agora a gente trouxe os técnicos, eu acho bem interessante, bem importante, Como eu falei. São eles que fazem a visita. São eles que estão em campo. Bem melhor assim. Bem melhor”.

A fala, única nesse sentido, conecta-se com a proposta de descentralização dos territórios em rede, e valida a participação com protagonismo das equipes técnicas nesse espaço, como previsto na organização do programa Comunidades Educadoras. Não por acaso, a fala veio de

um sujeito que transita nas duas funções, de gestão e das demandas na ponta, e consegue observar as nuances desses processos.

O assistente social do mesmo equipamento reforçou a importância do trabalho em rede, evidenciando como atitudes simples de comunicação na rotina de trabalho fazem bastante diferença para o acompanhamento dos casos e monitoramento dos processos:

“A percepção que eu tenho é que a gente precisa fortalecer o trabalho em rede pra que a gente consiga de alguma forma, lá no final, ver alguma resolutividade. Porque o que acontece, chega um caso no CRAS, equipe do CRAS encaminha pra saúde. Só que muitas vezes a gente acaba não tendo um retorno da saúde. Muitas vezes a gente acaba sabendo que aquela demanda que a gente encaminhou foi atendida porque o usuário fala pra gente em outra visita que a gente foi”.

Importa salientar que o Programa Comunidades Educadoras tem sido referência nesses diálogos de fortalecimento da rede, na comunicação e monitoramento dos casos, conforme é possível inferir do relato da assistente social do CRAS Tavares de Lyra:

“É um trabalho em rede, principalmente, que é o que a gente sempre bate na tecla, enquanto o técnico sempre está se articulando, questão de encaminhamentos. A gente sempre tem um feedback, se deu certo, como é que está. Tem uma contrarreferência, tudo direitinho. E, até o momento, está dando certo”.

Para ela, um dos diferenciais do programa é atuar na ponta, em “contato direto” com as demandas dos (as) estudantes. Lembra ainda, de que a maioria dos casos que ela acompanha são de estudantes com infrequência ou suspeita de evasão.

Nesse sentido, fortalece-se a ideia de que o programa atua na prevenção e proteção das crianças e adolescentes, conforme comentário do psicólogo do CRAS Fabrício Pedrosa:

“É muito injusto e muito punitivo com as famílias que a rede fique distante delas. E aí acontece uma sucessão de violência, e de violência...”



e aí quando vai ver a criança e o adolescente tá fora da escola, aí o você vai lá e pune essa família que já sofreu outras coisas, já sofreu vários processos de violência consecutiva, e aí a rede, ao invés da rede tá próximo pra ajudar, ela está indo pra punir a família, né?”.

Além de suscitar o diálogo sobre a proteção às crianças e adolescentes, os diálogos neste ponto trouxeram um olhar de atenção sobre as famílias e as negligências às quais elas estão submetidas, em ciclos de violência e pobreza, indicando as possibilidades de conexão do programa com estas dimensões.

Em Macaíba, de maneira específica, a coordenação da E-multi Saúde também revela compreensão mais aprofundada do Comunidades Educadoras, e participação ativa nos encaminhamentos em diálogo próximo com a técnica da DIREC. Sobre a intersetorialidade, fala-se que o programa contribui para fortalecer a articulação da pirâmide Saúde, Assistência e Educação. Ressalta que esta foi uma novidade trazida pelo programa para a integração da rede: “é uma maneira de tanto saúde, assistência, educação trabalharem juntas em prol do bem-estar do aluno. Principalmente, em uma das fases mais complicadas, que é a adolescência”.

Dessa nova relação que começa a ser estabelecida no território, alguns impactos foram identificados pelo grupo focal em suas rotinas de trabalho. A respeito disso, a representante da saúde comenta que o programa contribui para que a própria política pública esteja mais próxima da realidade das crianças e adolescentes, desenvolvendo um “olhar mais atento”, já que as condições de funcionamento das instituições, por vezes, limitam essa relação:

“A gente faz as palestras, as ações, mas não consegue chegar em cada caso. Às vezes, algum aluno, alguma criança se pronuncia, depois da palestra porque se identifica com o tema abordado. É uma maneira de a gente ter, a gente enquanto saúde, ter um olhar mais abrangente, ver as situações que acontecem no próprio território, principalmente com o público jovem, e às vezes a gente não tem essa facilidade de chegar à escola”.



Ainda nesta seara, a coordenadora do CRAS Fabrício Pedrosa também fez pontuações sobre as contribuições do programa para sensibilização dos (as) profissionais para com a situação dos (as) estudantes. Pontuando sobre a rotina intensa do CRAS, que, em essência, segundo ela, não teve sua rotina modificada pelo programa, aparecem sinais de que há impacto na atuação da equipe, como é possível perceber no trecho a seguir:

“Porque, assim, a gente não vai trabalhar só aquele adolescente em si, né? Trabalha a família, a família em si e a questão também, a maioria dessas famílias são acompanhadas pelo CRAS, né? Eu acho que os casos da vila, a maioria a gente já acompanhava. Só que, assim, com o olhar que o projeto traz, a gente começa a ter outro olhar também, né? Começa a reforçar aquela família, né? Começa a ter um olhar mais, mais, mais perto ainda. Se a gente não tem aquele olhar com a família, vai ter mais uma atenção ainda, mais uma prioridade ainda. Então, é muito positivo sim, né? Apesar das dificuldades que existem, mas ainda trabalhando em rede, trabalhando em conjunto, a gente consegue, né? O CRAS encaminha.... A saúde também começa a ter outro olhar sobre aqueles casos. Então assim, é importante, é muito importante”.

Dessa maneira, as expressões “o olhar que o projeto traz”, “a gente começa a ter outro olhar”, indicam possibilidade de mudança de perspectiva no atendimento às famílias, seja na qualidade de acolhimento, seja na maior proximidade para escutar as suas demandas, seja na busca por soluções em rede para as questões que emergem nos diferentes contextos.

## **PONTOS DE DISSIDÊNCIA**

Ao analisar os discursos que conferem ao Comunidades Educadoras ações de relevância no território, foi percebido que, em parte do grupo de Ceará-Mirim, essas ações do programa não eram reconhecidas, não impactando suas rotinas, com exceção da equipe de assistência. Em geral, os (as) participantes sabiam que estavam em uma reunião do programa, que visava à promoção de articulação entre a rede, mas sem a consciência de quais esferas administrativas

estavam envolvidas, ou quais as dinâmicas mais específicas do Comunidades Educadoras.

As falas nesse sentido demonstraram uma falha de comunicação entre os (as) profissionais das entidades, das quais estiveram presentes outros (as) representantes no encontro de apresentação do programa e de estudo de caso, no mês anterior. Ao ampliar o olhar sobre esse aspecto, percebe-se a necessidade de qualificar, de maneira mais formal, os repasses das reuniões realizadas nos territórios. Além disso, reafirma-se a importância de definição de representantes institucionais que possam garantir o acúmulo das experiências e debates do território, bem como ser referência de comunicação e articulação junto à rede.

## **AS BOAS PRÁTICAS PERCEBIDAS NOS TERRITÓRIOS**

Associado ao diálogo do trabalho intersetorial, foi apontada com relevância a realização dos encontros de estudo de caso, junto aos equipamentos do território e escolas. Nesse sentido, o psicólogo do CRAS Fabrício Pedrosa diz que, ao se debruçar sobre os casos em análise com o grupo, ele entende que:

“Fica bem melhor porque a gente conversa, numa reunião, a gente se obriga a conversar. Porque assim, ah, eu estou na política de saúde, mas eu tenho uma visão específica que essa família sofre disso. Essa família, por consequência, esse estudante. Mas eu não converso com ninguém da rede. Eu tento resolver individualmente na terapia. Assim, a gente pode até conseguir alguma coisa, mas sempre vai ter limitações. Sempre vai ter limitações do raio da intervenção mesmo. Sabe? Então, quando a gente coloca na cabeça que precisa se reunir, precisa fazer uma reunião, precisa fazer interlocução com outras instâncias da rede, sempre funciona mais, sempre é mais rápido, sempre é mais dinâmico. Sempre se entende de um jeito mais abrangente. Então, isso por si só, já é uma ótima iniciativa”.

A fala reforça a possibilidade de construir, com maior qualidade de análise e de assertividade, os encaminhamentos e aponta para uma prática que ele identifica ser necessário superar – o individualismo e o trabalho fragmentado.

Na experiência de Macaíba, a definição de um nome da Secretaria de Saúde para referenciar a área nas ações do programa, conferiu maior celeridade nos encaminhamentos e fluidez na articulação com as unidades básicas de saúde, visto que a representante é a coordenadora de atenção primária.

Em Ceará-Mirim, destaca-se a participação da Guarda Municipal – Patrulha Maria da Penha, que participou do momento de avaliação de impacto e estudo de caso, verbalizando que gostaria de contribuir mais de perto com o programa. Divulgou nessa oportunidade o funcionamento da Secretaria da Mulher, que pode dar vazão a uma parte dos casos de mães que necessitam de acompanhamento psicológico.

As análises das entrevistas realizadas evidenciaram aspectos significativos apontados pelos (as) participantes, os quais devem ser considerados tanto para o aprimoramento de estratégias do programa quanto para o reconhecimento do seu potencial de promover mais qualidade na atuação dos (as) profissionais, no que tange os (as) estudantes e suas famílias. A escuta de diferentes experiências nos territórios revelou contribuições importantes, bem como desafios a serem enfrentados. Enquanto relevância do programa a partir da visão dos (as) entrevistados (as) houve:

- 1 Fortalecimento da intersetorialidade:** a articulação entre os setores de educação, saúde e assistência social se apresenta como eixo estruturante para a efetividade do programa Comunidades Educadoras. Em alguns municípios, essa dimensão foi destacada como um dos principais avanços decorrentes da implementação do programa, refletindo em práticas mais integradas e no fortalecimento das ações em rede. Por outro lado, nos territórios em que não foi possível uma participação efetiva, a fragilidade dessa articulação evidencia a necessidade urgente de reforçar os vínculos entre os setores, garantindo a corresponsabilidade na atenção dos (as) estudantes e

suas famílias.

**2 Estudo de caso<sup>2</sup> como ferramenta estratégica:** ao viabilizar encontros presenciais entre os (as) profissionais, o estudo de caso rompe com o modelo fragmentado de atuação e favorece uma abordagem intersetorial, humanizada e contextualizada, que respeita a singularidade de cada estudante e de sua família. Por meio do diálogo, os encaminhamentos se tornam mais qualificados, evitam duplicidade de ações, e ampliam as possibilidades de resposta da rede, fortalecendo o vínculo entre os equipamentos e a corresponsabilidade entre os setores. Além disso, os estudos de caso funcionam como espaços de formação continuada e sensibilização das equipes técnicas, contribuindo para o alinhamento de práticas, a construção de fluxos e a valorização da escuta qualificada.

**3 Definição de representatividade da rede de proteção:** a definição de representantes institucionais fixos é sugerida como estratégia para garantir continuidade e fluidez na articulação. A ausência de orientações por parte das secretarias contribuiu para o insucesso das articulações intersetoriais. Diante desse cenário, torna-se fundamental retomar pactuações, por meio de reapresentação do programa junto aos equipamentos da ponta e de diálogo com equipes técnicas e secretarias. A instabilidade da gestão de

---

2 No âmbito das ações desenvolvidas pelo Programa Comunidades Educadoras, foram implementadas iniciativas no interior dos Territórios em Rede, tanto em municípios, como em unidades escolares específicas, pautadas na construção de estudos de caso. Essa estratégia metodológica tomou como referências analíticas as características familiares, territoriais e escolares dos (as) estudantes, entre outras variáveis socioeducacionais, com o propósito de aprofundar o diagnóstico local e qualificar a leitura das situações encontradas. Dessa forma, buscou-se subsidiar, de maneira contextualizada, a identificação dos principais problemas observados pelas articuladoras comunitárias no momento das visitas domiciliares, possibilitando a proposição de encaminhamentos mais articulados às demandas dos territórios.

secretarias de alguns municípios reforça a importância de ampliar as estratégias de mobilização, incluindo articulação com o Ministério Público como alternativa de sensibilização e maior engajamento.

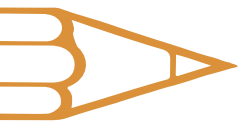
**4 Saúde mental identificada como desafio estrutural:** a saúde mental foi mencionada como um dos maiores gargalos enfrentados pelos municípios, sendo citada como uma demanda recorrente nos casos acompanhados. A escassez de profissionais e de serviços especializados limita a atuação da rede e afeta diretamente a permanência dos (as) estudantes na escola. Essa lacuna reforça a necessidade de que a saúde esteja presente nas articulações do programa.

**5 O programa como elo entre a rede e as famílias vulneráveis:** houve relato de alguns profissionais de que muitas famílias acompanhadas pelo programa enfrentam ciclos sucessivos de violência e negligência. O distanciamento da rede de proteção é percebido como fator que agrava essas situações. O programa é visto como uma possibilidade de aproximação e de construção de respostas mais justas, que evitem a responsabilização exclusiva das famílias por contextos de vulnerabilidade social.

Segundo a análise dos (as) participantes dessa fase da avaliação, o impacto gerado pelo programa se concretiza em:

**1 Mudanças na postura profissional:** o programa gera impacto na subjetividade dos (as) profissionais, pois rompe com o distanciamento técnico e promove uma cultura de escuta, empatia e responsabilização compartilhada. Essa dimensão subjetiva é essencial quando se pensa em políticas de cuidado e proteção, pois implica reconhecimento da dignidade e da complexidade do outro.

- 2 Ampliação da Rede de Proteção:** ao articular atores da escola, saúde, assistência e outros equipamentos comunitários, o programa amplia e qualifica a rede de proteção. Ele opera como um dispositivo de fortalecimento comunitário, promovendo vínculos e a corresponsabilidade pelo bem-estar das crianças e adolescentes, princípios previstos no ECA e nas diretrizes da política de proteção integral.
- 3 Redução do isolamento institucional da escola:** a escola, frequentemente sobrecarregada e responsabilizada isoladamente pelos problemas dos (as) estudantes, passa a ser compreendida como parte de uma rede interdependente, sobretudo no sentido de pertencimento a esse espaço.
- 4 (Re)conhecimento do Território:** a ação intersetorial com base territorial possibilita o reconhecimento das dinâmicas locais, das trajetórias das famílias e das lacunas na rede. O território deixa de ser um espaço geográfico e passa a ser entendido como espaço relacional, político e social.
- 5 Engajamento e Governança:** o impacto do programa foi condicionado pelo grau de mobilização, adesão política e envolvimento das equipes locais. Onde houve apoio da gestão e engajamento das secretarias, houve avanço. Onde faltaram comunicação, pactuação e liderança, houve baixa efetividade. Isso revela a importância de institucionalizar a proposta, garantindo memória organizacional e compromisso político intersetorial.



## INSTITUIÇÕES EXECUTORAS E DE BASE

*(Escolas, professores (as), gestores (as), articuladoras comunitárias e famílias)*

A avaliação do Programa Comunidades Educadoras parte do pressuposto de que uma política educacional sensível ao território e ao cotidiano dos (as) estudantes precisa ser construída com a escuta plural dos sujeitos que habitam a escola e suas margens. Assim, o presente relatório sistematiza os dados coletados junto a mães de estudantes, articuladoras comunitárias, professores (as) e gestores (as) escolares de cinco unidades da rede pública estadual do Rio Grande do Norte (EE Maria Ilka – Natal/ EE Alceu Amoroso – Natal; EE Lígia Navarro – Extremoz; EE Mariluzza Almeida – Macaíba; e EE Enéas Cavalcante – Ceará-Mirim). Foram ouvidas dez mães com estudantes inseridos (as) no programa, em torno de oito professores (as) e dez gestores escolares, entre diretores (as) e coordenação pedagógica.

As escutas a esse segmento se deram em momentos diferentes. Inicialmente foi marcada uma reunião geral e centralizada, no dia 16 de julho de 2025, para as escolas do programa que aplicaram os encaminhamentos educacionais, à qual compareceram oito docentes e um diretor, representantes das escolas Maria Ilka (Natal), Mariluzza Almeida (Macaíba) e Lígia Navarro (Extremoz). A EE Cônego Luíz e a EE Alceu Amoroso (ambas de Natal), por incompatibilidade de agenda ou dificuldade com quadro docente, no dia não enviaram representantes.

Em outros momentos, em situações localizadas, nas escolas, foram ouvidos (as) gestores (as) e docentes das escolas EE Monsenhor Celso Cicco, EE Enéas Cavalcante, EE Marta Pernambuco e EE Augusto Xavier (Ceará-Mirim); EE Arnaldo Arsênio e EE Maria Araújo (Parnamirim); EE Lígia Navarro, EE Manoel Carneiro e EE Almirante Tamandaré (Extremoz). Para esses momentos compareceram mães,



avós e responsáveis, tendo ocorrido os encontros na EE Lígia Navarro (16/6/25 - Extremoz); na EE Mariluz Almeida (15/7/25 - Macaíba); na EE Maria Ilka (15/07/25 - Natal); e na EE Alceu Amoroso (16/06/25 - Natal). As mães da EE Enéas Cavalcante foram visitadas em suas casas para essa avaliação, pela dificuldade pessoal de locomoção até a escola. Convidada, a EE Cônego Luiz não obteve resposta positiva de familiares para participação desse momento avaliativo. Quanto às articuladoras, estiveram presentes, numa reunião centralizada na SEEC realizada no dia 18 de julho de 2025, oito das treze articuladoras.

A escuta foi organizada através das metodologias de entrevistas em aprofundamento e grupos focais, nas quais emergiram temas confluentes que expressam tanto avanços quanto tensões na implementação do programa. As análises a seguir articulam os principais sentidos atribuídos ao programa pelos diferentes interlocutores, com destaque para a escuta como prática de cuidado, a atuação no território, a importância das redes de apoio e os desafios de institucionalização das políticas.

A análise das falas permite identificar a consolidação de eixos temáticos estruturantes que emergem da experiência vivida pelos (as) participantes. Os aspectos centrais dizem respeito à escuta como prática de cuidado e vínculo; à escola como espaço ampliado de cuidado; à presença significativa e estratégica das articuladoras comunitárias; aos limites das estruturas e das redes intersetoriais; e aos impactos subjetivos e simbólicos das visitas e acompanhamento do programa.

A escuta ativa apareceu como elemento transversal na fala dos quatro grupos. Para mães, professores (as) e gestores (as), a escuta representou um deslocamento da lógica da cobrança para a do acolhimento, promovendo aproximação com os (as) estudantes e criando um espaço onde suas subjetividades são reconhecidas. Para as articuladoras, escutar foi a porta de entrada para compreender realidades ocultas pela lógica



escolar tradicional.

Professores (as), gestores (as) e articuladoras comunitárias compartilharam a percepção de que o programa ampliou o papel da escola para além do ensino formal, aproximando-a de uma função social que envolve proteção, acolhimento e mediação com outras políticas públicas,

“Ela [a mãe] ontem deu o depoimento que disse: ‘olha Pedro, até para o supermercado eu estou levando eles. Porque antigamente eu não tinha o que comer. [...] Desde que vocês conseguiram esse emprego para mim, agora já boto uma pessoa para tomar conta dele. Ele melhorou 100% em casa.” (Gestor)

“(...) e o pessoal acolhe muito ela aqui, e foi graças a essa escola que eu tirei o medo de botar minha filha para estudar”. (Mãe)

As **articuladoras comunitárias** foram amplamente reconhecidas como mediadoras fundamentais entre escola e território. Seu trabalho foi descrito como sensível, corajoso e estratégico, especialmente pelas mães, que apontam nelas a primeira ponte de escuta. Gestores (as) e professores (as) também reconhecem o papel da articuladora comunitária como fundamental para a ampliação do olhar institucional sobre a vida dos (as) estudantes.

Todos os grupos apontaram **obstáculos estruturais** para a continuidade e aprofundamento do programa. Professores (as) e gestores (as) enfatizaram a sobrecarga institucional e a falta de apoio técnico. As articuladoras relataram a ausência de transporte, falhas logísticas e insegurança em campo. As mães ressaltaram que, apesar do acolhimento inicial, nem sempre houve continuidade no acompanhamento:

“Nós não temos nenhum prédio próprio”. (Professora)

“Seria maravilhoso se esse programa tivesse uma salinha na escola.” (Professora)

“Tem dia que a gente está com vontade de se jogar lá de cima, né? Então,

assim, é muito necessário, no dia que for visto que existe a necessidade de um assistente social e de um psicólogo, ali dentro da escola, nós vamos melhorar e muito”. (Professora)

“As escolas diziam: ‘Mais um programa da secretaria... esse agora é o quê?’”. (Articuladora)

Ainda que os impactos estruturais tenham sido limitados, os sujeitos destacam efeitos simbólicos importantes: mudanças na forma de ver o (a) estudante, maior empatia, sensação de pertencimento e visibilidade para as famílias. Mães relataram se sentirem reconhecidas como parceiras. Professores (as) se disseram tocados (as) pelas histórias. Gestores (as) destacam o ganho ético do programa.

“Então a situação dele era bem complicada, eu acho que foi um dos pontos mais... Ele foi um dos alunos que eu acho que eu vi mais uma questão positiva desse resgate do programa. E hoje, até perguntei por ele hoje, porque não sou professora, não estou professora dele, mas meus olhos o procuram durante o intervalo, então a gente sempre tem essa relação de conversa. Eu sempre tive essa relação com ele de conversa, apesar de não saber da situação dele.” (Professora)

Inclusive, a mãe dele ontem esteve lá dando depoimento. Foi fantástico, porque... Aí, é... Deda, deda é danada. Então, até emprego para a mãe dele conseguiu. E a mãe dele ontem foi na escola dar um depoimento, foi perguntar como é que ele estava. E, graças a Deus, porque... É, ela fala com todo mundo. Para eles entenderem, é a Deda, é a articuladora do programa na escola. (Gestor)

De forma recorrente, as articuladoras relataram que o programa deu um salto qualitativo em relação à política da busca ativa escolar já existente, não apenas por promover o retorno de estudantes para a escola, mas também por oferecer um olhar humanizado sobre os motivos que os (as) afastam da vida escolar:

“O Comunidades Educadoras fortaleceu muito o Busca Ativa. Trouxe visibilidade para os estudantes que não estão aprendendo ou frequentando a escola”. (Articuladora)

A metodologia das visitas domiciliares foi um diferencial marcante, pois permitiu o contato direto com a realidade de abandono, violência, insegurança alimentar e sofrimento psíquico, revelando contextos muitas vezes desconhecidos até pelas próprias escolas, “cada visita era uma realidade crua. Teve casa com sete pessoas morando em dois cômodos” (Articuladora).

No entanto, a execução do programa foi atravessada por limitações operacionais graves, como escassez de transporte, sobrecarga de trabalho, falta de segurança e tempo insuficiente para a consolidação dos vínculos com a comunidade, “Faltou transporte. Tinha semana que eu só conseguia fazer uma visita porque os carros estavam em outras ações” (Articuladora).

Ainda mais sensível foi a ausência de articulação concreta com os equipamentos de saúde e assistência social, o que impediu o encaminhamento adequado de muitas demandas complexas levantadas no território. Apesar disso, as articuladoras demonstraram forte protagonismo, engajamento e sensibilidade social. Reconheceram no trabalho desenvolvido uma formação humana profunda e uma escuta ativa que transformou suas práticas: “Foi um projeto que nos tirou da zona de conforto e nos ensinou muito sobre o território” (Articuladora).

A convergência entre as visões dos (as) gestores (as), famílias, professores (as) e articuladoras comunitárias reside na compreensão ampliada do papel da escola: não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de cuidar, escutar e reconhecer o (a) estudante como sujeito de direito. Essa consciência ampliada aparece nas falas dos (as) professores (as) que passaram a se perguntar sobre os motivos das faltas, nos (as) gestores (as) que destacaram o fortalecimento do vínculo com a comunidade, nas mães que se identificaram como protagonistas também no espaço escolar, vendo a escola como apoio e pertença, e nas articuladoras comunitárias que traduziram estatísticas frias em histórias concretas de exclusão e resistência.

Partindo dessa análise, identificamos pontos de relevância e de impacto do programa nas temáticas trazidas pelos (as) professores (as) e gestores (as), famílias, especialmente as mães e articuladoras comunitárias, que são base e execução do Comunidades Educadoras. Enquanto relevância do

programa a partir da visão dos (as) entrevistados (as) houve:

- 1 Visibilidade às realidades ocultas das famílias:** o programa foi fundamental para revelar contextos familiares de alta complexidade, muitas vezes desconhecidos pela escola: sofrimento psíquico, pobreza extrema, doenças crônicas, violência doméstica, uso de drogas, abandono parental e negligência. “A escola nem sabia que ela tinha sofrido abuso” (Articuladora). As visitas domiciliares trouxeram à tona uma dimensão social profunda da trajetória escolar dos (as) estudantes, permitindo à escola e à gestão pública compreender melhor a causa do fracasso escolar, da evasão e das dificuldades de aprendizagem.
- 2 Mudança de postura nas instituições escolares:** o programa fomentou deslocamentos culturais importantes nas escolas, promovendo uma educação mais sensível e relacional. Professores (as) e gestores (as) passaram a valorizar a escuta, o acolhimento e a individualidade dos (as) estudantes. Essa mudança simbólica fortalece a construção de uma pedagogia do cuidado, e coloca a escola como espaço de apoio, e não apenas de cobrança.
- 3 Reaproximação entre família e escola:** O programa atuou como ponte entre escola e território, reconstruindo vínculos e ativando o papel das famílias no acompanhamento da vida escolar de seus filhos e filhas. Famílias antes distantes passaram a participar mais da rotina escolar. “A família começou a procurar mais a escola, perguntar como ajudar. Isso era raro” (Gestor). Além disso, a confiança gerada pelas visitas e pela escuta qualificada resgatou o sentimento de pertencimento das famílias e abriu canais de diálogo com a escola e os equipamentos públicos. Os relatos das mães e professores (as) evidenciam mudanças reais no comportamento, frequência

e aprendizagem de vários (as) estudantes após as visitas e os acompanhamentos. A escuta, a confiança e os encaminhamentos mobilizaram transformações importantes nas rotinas familiares e escolares. “Ele está mais social, mais interessado, mais saudável” (Sobre Izaías). Além disso, o reconhecimento das mães como cuidadoras centrais, mesmo em meio à pobreza e ao adoecimento, valoriza a potência das famílias na reconstrução de trajetórias educativas.

- 4 Incentivo a diagnósticos e cuidados:** Em vários casos, foi a partir da visita das articuladoras que se iniciou o processo de busca por diagnóstico e tratamento para condições como autismo, TDAH, ansiedade e depressão: “A partir dessa visita, foi que a gente começou a correr atrás do laudo dele” (Família). Essa atuação direta provocou ações concretas de cuidado, articulando saúde, educação e assistência, ainda que de forma limitada. O programa mostrou que o acompanhamento integral dos (as) estudantes requer o envolvimento das políticas públicas como um todo, não apenas da escola.

Segundo a análise dos (as) participantes dessa fase da avaliação, o impacto gerado pelo programa se concretiza em:

- 1 Compreensão das lógicas familiares e escuta ativa nos territórios:** as visitas domiciliares e os grupos focais realizados com mães, avós e responsáveis possibilitaram uma aproximação real das condições de vida dos (as) estudantes. A escuta sensível das famílias revelou múltiplas camadas de vulnerabilidades: saúde mental fragilizada, monoparentalidade, doenças crônicas, uso problemático de substâncias, insegurança alimentar, entre outras. O programa contribuiu para a valorização do conhecimento situado dessas famílias e para o reconhecimento das formas como cuidam, educam e resistem às adversidades. Esse contato direto com as famílias viabilizou uma leitura ampliada

da trajetória escolar dos (as) estudantes, revelando a centralidade do sofrimento psíquico, da sobrecarga das mulheres cuidadoras e da ausência de políticas públicas integradas no território.

**2 Integração de diagnósticos e articulação interinstitucional:** as ações do programa estimularam o início de processos diagnósticos importantes (como do TEA e do TDAH), além de viabilizar a articulação com profissionais de saúde e assistência, mesmo com limitações institucionais. Muitas famílias passaram a acessar serviços de forma mediada pelas articuladoras. “Se não fosse o diretor aqui ajudar na questão do psiquiatra para ajustar a medicação da minha filha...” (Mãe). Contudo, o relatório também evidencia que a integração intersetorial ainda é incipiente. Faltam pactuações formais com os serviços de saúde, CRAS, CAPS e rede de proteção. A descontinuidade do atendimento e a morosidade nos encaminhamentos revelam a precariedade das redes públicas, sobrecarregando a escola e a família.

**3 Mudança na cultura institucional das escolas:** a atuação das articuladoras e a metodologia do programa provocaram deslocamentos significativos na forma como os (as) educadores (as) se relacionam com os (as) estudantes. Professores (as) e gestores (as) relataram o fortalecimento da escuta como prática pedagógica e maior empatia com o contexto de vida dos (as) estudantes. Além disso, algumas escolas demonstraram apropriação da lógica do programa em suas práticas, como no caso da EE Maria Ilka, que implementou revezamento entre professores (as) para atendimento de uma aluna com TEA, e da escola de Izaías, que articulou o diagnóstico do estudante a partir das visitas.

**4 Incorporação das demandas sociais nos planejamentos institucionais:** o programa provocou

a escola a reconhecer que muitos dos desafios educacionais são atravessados por dimensões sociais e emocionais. Isso motivou experiências de cuidado mais integral e humanizado, ainda que restritas a algumas instituições com maior engajamento. Em termos concretos, o programa ainda não conseguiu alterar significativamente os planejamentos institucionais em todas as escolas, mas instaurou a consciência da necessidade de maior diálogo com as políticas públicas e as famílias no cotidiano educacional.

- 5 Impacto na postura dos (as) estudantes, escola e família:** as mudanças observadas nos (as) estudantes apontam para melhorias no engajamento escolar, na organização dos estudos e no comportamento, especialmente quando houve acompanhamento mais próximo por parte das famílias motivado pelas visitas e pelo apoio das articuladoras.

“Ele antigamente não ligava pra estudar. Agora ele mesmo pede o celular pra pesquisar, fazer atividade”. (Maria, mãe de Wallace)

“Ele disse: ‘Mainha, passei!’ Eu não acreditei. Nem ele acreditava”. (Maria, mãe de Wallace)

O vínculo afetivo com as famílias e o suporte emocional oferecido refletiram diretamente na postura dos (as) adolescentes em sala de aula. Muitos (as) jovens demonstraram aumento no interesse escolar, retomada dos estudos, reorganização das rotinas e reconhecimento da escola como espaço de apoio.

- 6 Transformações nas relações familiares e vínculos de cuidado:** o programa trouxe à tona também as fragilidades e potencialidades dos vínculos familiares. Em diversas falas, destaca-se o cuidado intenso e solitário das mães, o esforço para manter rotinas escolares e tratamentos mesmo com escassez de recursos e ausência de rede de apoio. “Ele só quer

dormir onde a mãe estava. Aí, eu boto ele lá...” (avó de Andriel). Por outro lado, também emergiram relações familiares marcadas por conflitos, negligência e sofrimento psíquico compartilhado entre mães e filhos (as), especialmente após a pandemia. Em todos os casos, a presença da escola e da articuladora ajudou a ampliar os laços de cuidado e corresponsabilidade no acompanhamento dos (as) estudantes.

Por fim, conclui-se, a partir das falas dos (as) professores (as), gestores (as), famílias e articuladoras comunitárias, que o Programa Comunidades Educadoras demonstrou ser uma estratégia potente para provocar deslocamentos simbólicos e operacionais na cultura escolar e nas relações entre Estado e comunidade. Ele foi relevante, pois tornou visíveis situações de vulnerabilidade antes ignoradas pelas instituições, promoveu escuta ativa e acolhimento no cotidiano escolar, fortaleceu vínculos familiares e escolares, estimou diagnósticos e cuidados especializados, reorganizou trajetórias escolares e familiares e, sobretudo, reposicionou a escola como um espaço de cuidado, escuta e transformação social. Para que os avanços gerados se consolidem, é fundamental garantir continuidade, articulação intersetorial e enraizamento institucional, rompendo com a lógica de projetos pontuais e promovendo políticas públicas mais integradas, duradouras e centradas no território e nas pessoas.



## PARECER DA CONSULTORIA

O Programa Comunidades Educadoras se apresenta como um dispositivo estratégico para reconfigurar o papel da escola, integrando-a à rede de proteção social e promovendo uma cultura de cuidado voltada à permanência e ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Seu eixo estruturante é a intersetorialidade, compreendida não como simples soma de esforços institucionais, mas como prática de cooperação entre políticas públicas, articulada a partir das necessidades concretas dos territórios.

O programa parte do entendimento de que a vulnerabilidade dos (as) estudantes está profundamente enraizada em dinâmicas sociais, espaciais e familiares, exigindo uma atuação corresponsável entre educação, saúde, assistência social e outras políticas públicas. Ao privilegiar a escuta qualificada dos (as) adolescentes e de suas famílias, a proposta se alinha a uma perspectiva de educação como prática política e emancipatória, conforme destacam Paulo Freire (1996) e Bell Hooks (2017), que compreendem o cuidado e o reconhecimento como fundamentos da construção de espaços educativos verdadeiramente democráticos.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (Hooks, 2017, p. 35).

Ao considerar o território como dimensão pedagógica e política, o programa também reconhece que desigualdades sociais e institucionais demandam ações plurais, coordenadas e responsivas, capazes de romper com a fragmentação dos atendimentos. Isso implica escutar os sujeitos em sua complexidade e promover a circulação de informações e decisões entre os equipamentos, de forma horizontal e

resolutiva. Conforme sinaliza Lahire (1997), “a escola tende a tratar os fracassos como problemas individuais, psicológicos ou cognitivos, quando muitas vezes eles resultam de processos sociais invisibilizados.”

Este parecer técnico, fundamentado na escuta de representantes das Secretarias Municipais de Saúde, Assistência Social, Territórios em Rede, Secretaria de Educação do Estado, famílias, professores (as) e gestão das escolas visa apresentar recomendações concretas para o fortalecimento e expansão qualificada do programa. A partir dos diálogos e da escuta ativa dos principais sujeitos envolvidos nesta execução, elencamos dez eixos de impacto, com recomendações claras para a execução de cada um deles, compreendendo a perspectiva de trabalho da secretaria e das escolas, assim como dos municípios envolvidos no programa.

## **1 INTERSETORIALIDADE COMO PRÁTICA DE CUIDADO E PROTEÇÃO**

O programa favoreceu a aproximação entre educação, saúde e assistência, qualificando os atendimentos e promovendo um olhar integral sobre os (as) estudantes. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

Instituir grupos intersetoriais permanentes nos territórios através da implementação do Territórios em Rede, garantindo as três políticas (Educação, Assistência e Saúde) em todas as ações do programa;

- Incorporar essa articulação nos instrumentos de planejamento e pactuação da secretaria estadual e nos municípios;
- Criar protocolo de contrarreferência entre os equipamentos;
- Produzir boletins territoriais com informações sobre o andamento dos casos e das ações intersetoriais;
- Nomear representantes institucionais fixos por

secretaria municipal e estadual;

- Criar protocolos de transição institucional para mudanças de gestão ou equipe;
- Incluir o programa nos instrumentos de planejamento estratégico das secretarias municipais de educação via secretaria estadual;
- Criar premiação ou certificação territorial para iniciativas de excelência, via SEEC, em parceria com as promotorias dos municípios.

## 2 ESTUDOS DE CASO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E DE GESTÃO TERRITORIAL

- A metodologia dos estudos de caso gerou maior compreensão dos contextos familiares e escolares e permitiu encaminhamentos articulados e mais eficazes. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:
- Estabelecer calendário fixo de estudo de caso nos municípios, motivados pela educação, assim como nas escolas através dos Conselhos de Classe;
- Criação de formulário unificado para registro dos encaminhamentos;
- Garantir a participação de profissionais presentes na ponta da Rede de Proteção e de gestores (as) escolares, tanto nos Territórios em Rede, como nos Conselhos de Classe.

### **3 SENSIBILIZAÇÃO E MUDANÇA DE POSTURA DOS (AS) PROFISSIONAIS**

O programa provocou deslocamentos na forma como os (as) profissionais observam e atendem as famílias, promovendo uma escuta mais empática. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Investir em formações permanentes com foco em escuta qualificada, educação popular, proteção social e práticas de mediação de conflitos;
- Criar grupos de supervisão técnica intersetorial, dentro da secretaria, para apoiar as equipes no enfrentamento de casos complexos.

### **4 FORTALECER A ESCOLA COMO ESPAÇO DE IDENTIFICAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS DEMANDAS SOCIAIS**

A escola é o principal ponto de escuta das vulnerabilidades dos (as) estudantes e de suas famílias, mas ainda carece de respaldo e recursos para atuar de forma eficaz. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Garantir espaços de escuta qualificada na escola, através da implantação da Política de Cuidado (rodas de conversa, atendimento psicossocial, plantões pedagógicos);
- Incluir os encaminhamentos educacionais (GTD, Atendimento Domiciliar e Círculo de Famílias) como parte do projeto político pedagógico (PPP) das escolas;
- Implementar parcerias com os serviços de saúde mental da atenção básica e/ou universidades, garantindo ações dentro das escolas;
- Criar e fortalecer coletivos de estudantes, como grêmios, comissões de garantia de direito ou clubes de escuta;

- Incluir os (as) estudantes nas decisões sobre o clima escolar e estratégias de acolhimento;
- Valorizar a experiência dos (as) educadores (as) como fonte de conhecimento do território, através da promoção de espaços de escuta da equipe escolar nas estratégias intersetoriais do território;
- Integrar os relatos e observações pedagógicas nas análises de caso da rede.

## 5 ASSEGURAR RECURSOS E TEMPO INSTITUCIONAL PARA AÇÕES DE CUIDADO

A sobrecarga de trabalho dos (as) educadores (as), DIRECs, articuladoras comunitárias e gestão das escolas dificulta o envolvimento consistente nas ações do programa. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Reservar tempo de planejamento coletivo com foco na intersectorialidade e no acompanhamento dos casos;
- Incluir, nos calendários escolares, momentos de escuta e articulação com a rede externa;
- Garantir que as ações de cuidado e proteção não sejam vistas como sobrecarga, mas integradas ao trabalho pedagógico;
- Realizar formações com os (as) docentes sobre as políticas sociais e funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes a partir do protocolo estabelecido pela SEEC nos encaminhamentos e notificações dos casos.

## **6 CONSOLIDAR A EDUCAÇÃO COMO CENTRO DE ARTICULAÇÃO TERRITORIAL**

Nos territórios onde a escola foi central no processo, a articulação da rede foi mais efetiva. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Estimular que escolas sejam espaços de reuniões da rede, estudos de caso e formações intersetoriais;
- Criar núcleos escolares de apoio à proteção social, integrando gestão escolar, estudantes, famílias e serviços do território;
- Promover a escuta ativa da comunidade escolar como estratégia de diagnóstico e mobilização.

## **7 RECONHECER FORMALMENTE E POLITICAMENTE A FUNÇÃO ESTRATÉGICA DAS ARTICULADORAS NO PROGRAMA**

As articuladoras assumem funções centrais de escuta, mediação de conflitos e identificação de demandas. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Formalizar a função das articuladoras em documentos orientadores do programa, com descrição de atribuições e escopo de atuação;
- Garantir sua inclusão nas instâncias de planejamento, formação e avaliação do programa, em condições de igualdade com os (as) demais profissionais;
- Promover reconhecimento institucional e simbólico de sua contribuição na rede e nas escolas;
- Criar um plano de formação continuada específico para as articuladoras, com foco em escuta ativa, mediação de conflitos, leitura de território e encaminhamentos;
- Estabelecer espaços regulares de supervisão e acolhimento coletivo com apoio técnico (psicossocial,

pedagógico, institucional);

- Reconhecer institucionalmente as visitas domiciliares e escutas comunitárias como práticas educativas e de cuidado;
- Garantir recursos logísticos mínimos (transporte, alimentação, registro) para a realização dessas ações;
- Incluir as articuladoras nos planos de prevenção e promoção da saúde mental dos (as) profissionais da rede;
- Formalizar a função das articuladoras como parte estruturante do programa, garantindo sua permanência nas gestões futuras.

## **8 REFORÇAR O PAPEL POLÍTICO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO NA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL**

A efetividade do programa é diretamente proporcional ao grau de envolvimento político da Secretaria de Educação do Estado com as demais pastas e com os territórios. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Ampliar o protagonismo da Secretaria de Educação do Estado na liderança das pactuações intersetoriais com Saúde e Assistência Social, assegurando corresponsabilidades no planejamento e execução das ações;
- Incluir o programa nas metas e planos estratégicos da pasta, garantindo institucionalidade e continuidade entre gestões;
- Criar comitês gestores intersetoriais permanentes, com representação das secretarias envolvidas e apoio técnico das DIRECs;
- Consolidar as DIRECs como núcleos regionais de articulação intersetorial, com atribuições formais de

mobilização, monitoramento e apoio técnico às escolas e municípios;

- Criar materiais de referência técnica e pedagógica para orientar a implementação do programa nos territórios (guias de fluxo, cadernos de estudo de caso, instrumentos de registro etc.);
- Implantar uma equipe técnica estadual de apoio ao programa, com expertise em políticas públicas, educação, saúde mental, escuta e proteção social.

## 9 DESENVOLVER UM SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA

A ausência de sistematização padronizada dos fluxos e resultados compromete a avaliação do impacto real do programa nos territórios. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Implementar um sistema digital unificado para registro de casos, encaminhamentos, reuniões e práticas intersetoriais no âmbito do programa;
- Implantar indicadores qualitativos e quantitativos que permitam acompanhar o impacto nas escolas, nos (as) estudantes e na articulação da rede;
- Criar um arquivo digital institucional com atas, registros de reuniões, estudos de caso e materiais produzidos pelos territórios.



## GARANTIR SUSTENTABILIDADE POLÍTICO-INSTITUCIONAL E MEMÓRIA DO PROGRAMA

A descontinuidade institucional, a troca de equipes e a ausência de normativas formais colocam o programa em risco. Assim, a consultoria do Instituto Cultiva recomenda:

- Instituir o Programa Comunidades Educadoras por meio de resolução normativa da SEEC, incluindo diretrizes, responsabilidades e mecanismos de governança;
- Assegurar a manutenção de uma equipe de coordenação estadual do programa, evitando rupturas em sua condução e acompanhamento;
- Promover eventos públicos de socialização de resultados e boas práticas, com envolvimento das escolas, gestores (as), famílias e estudantes;
- Criar um canal de comunicação institucional do programa (site, boletim, redes sociais) para disseminar ações, relatos e experiências exitosas;
- Estimular a produção de pesquisas, artigos e sistematizações acadêmicas sobre a experiência dos territórios com o programa.

Essas recomendações visam fortalecer a capilaridade, coerência e continuidade da política, assegurando que as ações locais estejam sempre ancoradas em um projeto político pedagógico maior e articulado entre os diferentes níveis da gestão pública.

## OBSERVAÇÕES DO CAMPO E CONSIDERAÇÕES

Reconhecendo o esforço do governo estadual em responder a demandas estruturais e históricas da educação, é importante destacar os desafios observados nas unidades de ensino visitadas pela equipe do Instituto Cultiva, mas que extrapolam o alcance do programa Comunidades Educadoras. Esses desafios estão diretamente ligados à necessidade de melhorar as condições materiais, beneficiando não apenas o programa, mas também a educação oferecida pelo estado. Nesse contexto, as principais questões dizem respeito à infraestrutura:

- Falta de professores (as);
- Necessidade de reformas e manutenções prediais com urgência;
- Qualificação dos espaços de esporte e lazer;
- Adequação no armazenamento dos livros (em algumas unidades foram vistos livros didáticos expostos sobre mesas, dentro de geladeiras sem uso ou no chão de corredores em áreas descobertas);
- Ampliação de salas (multifuncionais);
- Problema com transporte escolar (foi denunciado, em Macaíba e Extremoz, o descaso quanto às reivindicações dos (as) gestores (as) sobre essa pauta, indicando que os municípios não têm cumprido com o seu papel quanto à disponibilidade de horários, rotas adequadas e quantidade de transporte aos (às) estudantes e territórios. Isso provoca superlotação e risco de acidentes, transporte irregular, bem como a exposição de estudantes a violências em decorrência disso).

Não obstante, é importante frisar sobre a urgência de estratégias que mitiguem a falta de profissionais para atendimento às demandas de saúde mental, tanto para

as famílias, como para os (as) educadores (as), ressaltando a preocupação com o relevante número de casos em investigação para atendimento especializado, sem as condições para diagnóstico e acompanhamento.

Enquanto estratégia de abordagem ampla e sistematizada, que não é específica a esta pauta, mas incide sobre, é importante registrar que foi construído, em parceria com o Instituto Cultiva, um Protocolo de Cultura de Paz, fruto dos diálogos iniciados em 2022 sobre mediação de conflito, e que não foi implementado junto à rede.

As ricas experiências vividas pela equipe do Instituto Cultiva no território do Rio Grande do Norte são tesouros valiosos para o âmbito profissional e humano de cada membro da equipe. Aprendizados, afetos, momentos de emoção e sensibilidade frente à dura realidade de tantas famílias, assim como dos (as) profissionais das escolas e da rede de proteção. Em nosso caso, pela raiz deste programa e até mesmo do vínculo estabelecido, não poderíamos deixar de registrar nuances percebidas em nossas constantes visitas ao território, em especial às escolas. Nesse sentido, é preciso valorizar, reconhecer e registrar a bravura, força de vontade e resiliência de tantos (as) educadores (as) que enfrentam desafios históricos que ainda persistem no cotidiano da educação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- FETTERMAN, D. M. **Empowerment evaluation**. Evaluation Practice, v. 15, n. 1, p. 1-15, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- METFESSEL, N.S.; MICHAEL, W. B. **A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs**. Educational and Psychological Measurement, v. 27, p. 931-943, 1967.
- OAKLEY, Peter; CLAYTON, Andrew. **Monitoramento e Avaliação do Empoderamento**. São Paulo: Pólis, 2003.
- SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SHADISH, W. R.; COOK, T. D.; LEVITON, I. C. **Foundations of program evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente/EDUSP, 2004.



## ANEXOS

### **ANEXO 1 - ESTRUTURA PARA A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS**

A realização dos grupos focais ocorrerá em ambiente neutro — uma sala retangular, desprovida de elementos visuais, símbolos ou adornos que possam induzir respostas ou provocar distrações nos (as) participantes.

Cada grupo será composto por um número variável entre cinco e dez pessoas, conforme critérios previamente estabelecidos.

A condução dos encontros será realizada por dois (duas) moderadores (as) com postura discreta, cuja função será apenas propor temas iniciais de discussão e estimular a participação dos (as) integrantes que demonstrarem maior reserva.

O propósito do grupo focal é provocar o diálogo entre os (as) convidados (as), possibilitando a manifestação de avaliações subjetivas, como valores, crenças, percepções, intenções e necessidades não explicitadas diretamente, mas que influenciam suas opiniões e comportamentos.

Importante destacar que essa técnica não se fundamenta em representatividade estatística. Ao contrário, trata-se de uma seleção intencional de participantes com perfis semelhantes, de modo a possibilitar uma leitura qualitativa das formas de pensar, avaliar e julgar determinadas situações.

A definição dos grupos será guiada por critérios relacionados às notas e à frequência dos (as) estudantes cujas famílias foram acompanhadas pelas articuladoras comunitárias. Busca-se, com isso, compreender em que medida a intervenção do programa — especialmente por meio das visitas domiciliares e dos encaminhamentos efetuados — contribuiu para melhorias no comportamento e

engajamento escolar dos (as) alunos (as) envolvidos (as).

Serão realizados grupos com familiares e grupos com gestores (as) escolares.

Cada encontro terá duração prevista de 1 hora, com possibilidade de prorrogação por até 15 minutos, conforme a fluidez das discussões.

O diálogo será registrado por meio de gravação de áudio em aparelho celular. A coleta será previamente anunciada aos (às) participantes, com a devida comunicação sobre o sigilo e o uso ético das informações.

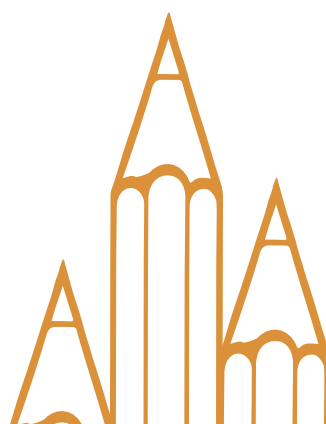
## **ANEXO 2 – ROTEIROS DOS GRUPOS FOCAIS E DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE**

### **ROTEIRO GRUPO FOCAL FAMÍLIAS**

Acolher as famílias, apresentando-se enquanto pesquisadores (as) e relatando que chegaram até as famílias através da escola.

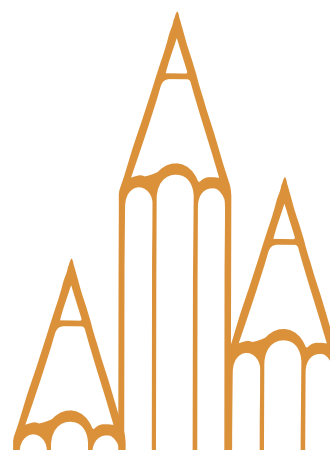
Temas a serem dialogados:

- a)** Situação atual das famílias (como estão pós-período da pandemia, como se encontra a estrutura das relações na dinâmica familiar);
- b)** Comportamento dos (as) estudantes (filhos (as) dessas famílias);
- c)** Visita da articuladora (houve mudança após a visita?);
- d)** Situação emocional do (a) filho (a) e da família;
- e)** Desempenho e frequência escolar.



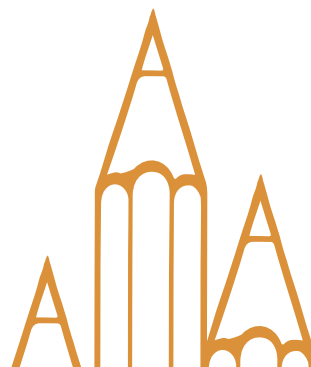
## **ROTEIRO GRUPO FOCAL PROFESSORES (AS) E DIRETORES (AS)**

- a)** Houve mudanças perceptíveis na rotina institucional da escola a partir da implementação do programa?
- b)** O programa é reconhecido e legitimado pela comunidade escolar e por seus parceiros institucionais?
- c)** Quais impactos internos (na escola) e externos (no território/comunidade) são observados como decorrentes da atuação do programa?
- d)** É possível identificar a efetivação de ações intersetoriais no âmbito da execução do programa? A escola teve o apoio da DIREC/Secretaria? Se sim, de que forma elas se materializam na prática?
- e)** Quais transformações foram percebidas na relação da escola com as famílias após a implementação do programa?
- f)** Houve mudanças na forma como os (as) professores se relacionam e se comunicam com as famílias? Quais aspectos se destacam nesse processo?
- g)** Quais ações educacionais, oriundas dos encaminhamentos realizados (como atendimento domiciliar, GTD, círculos de família, entre outras), foram efetivamente implementadas pela escola?
- h)** A partir da sua percepção, quais aspectos considera fundamentais serem registrados como contribuições, limitações ou aprendizados decorrentes da experiência vivenciada com o programa?



## **ROTEIRO GRUPO FOCAL COM REDE DE PROTEÇÃO**

- a)** As ações desenvolvidas contribuíram de forma efetiva para a consolidação de uma cultura institucional pautada no cuidado com estudantes e suas famílias, bem como para o fortalecimento da rede de proteção social?
- b)** O programa é percebido como relevante e significativo para a comunidade e o território em que está inserido?
- c)** As propostas e estratégias previstas no programa foram efetivamente implementadas nos processos institucionais e intersetoriais?
- d)** A implementação do programa provocou alterações significativas na rotina de trabalho da Secretaria?
- e)** O programa é reconhecido institucionalmente e valorizado pelas equipes técnicas e gestores da Secretaria?
- f)** Quais impactos, tanto no âmbito interno da instituição quanto no território ou rede externa, podem ser observados como resultado da atuação do programa?
- g)** Há evidências de ações intersetoriais efetivas promovidas ou fortalecidas a partir do programa? De que forma essas ações se articulam entre os setores envolvidos?
- h)** A partir da sua percepção, quais aspectos considera fundamentais serem registrados como contribuições, limitações ou aprendizados decorrentes da experiência vivenciada com o programa?





## **ROTEIRO GRUPO FOCAL COM AS DIRECs**

- a)** Os encaminhamentos propostos pelo programa puderam ser efetivados em sua área de atuação? Quais foram os principais desafios enfrentados nesse processo?
- b)** As informações e dados disponibilizados pelo programa contribuíram de forma significativa para subsidiar suas ações ou decisões técnicas?
- c)** A relação entre sua equipe e a gestão das escolas foi impactada positivamente com a implementação do programa? Se sim, de que maneira?
- d)** A atuação do programa gerou mudanças relevantes na organização e no desenvolvimento de suas atividades profissionais?
- e)** Quais avanços você pontuaria na perspectiva pedagógica de acompanhamento junto às escolas pós-implantação do programa?
- f)** A partir da sua percepção, quais aspectos considera fundamentais serem registrados como contribuições, limitações ou aprendizados decorrentes da experiência vivenciada com o programa?



## **ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM AS COORDENADORAS DO PROGRAMA NA SEEC E OS SETORES CORE/CODESE**

- a)** As informações e dados disponibilizados pelo programa contribuíram de forma significativa para subsidiar suas ações ou decisões técnicas?
- b)** A atuação do programa gerou mudanças relevantes na organização e no desenvolvimento de suas atividades profissionais?
- c)** O programa é reconhecido institucionalmente e valorizado pelas equipes técnicas e gestores (as) da Secretaria?
- d)** Quais os principais desafios enfrentados no processo de gestão das ações e acompanhamento das equipes envolvidas no programa?
- e)** A partir da sua percepção, quais aspectos considera fundamentais serem registrados como contribuições, limitações ou aprendizados decorrentes da experiência vivenciada com o programa?



## ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE SECRETÁRIA E GABINETE

- a)** Na sua concepção, o programa é reconhecido institucionalmente e valorizado nas coordenações e setores da secretaria?
- b)** Os dados analisados e compartilhados contribuíram para subsidiar os planejamentos e tomadas de decisões na organização da secretaria?
- c)** Quais os principais desafios enfrentados no processo de gestão das ações e acompanhamento das equipes envolvidas no programa?
- d)** Houve melhorias nas relações entre secretaria, escolas e rede de proteção?
- e)** A partir da sua percepção, quais aspectos considera fundamentais serem registrados como contribuições, limitações ou aprendizados decorrentes da experiência vivenciada com o programa?

