



# **EDUCAÇÃO JÁ 2022**

## **UMA PROPOSTA DE AGENDA ESTRATÉGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

VERSÃO PARA DEBATE - OUTUBRO DE 2021



# ÍNDICE

- 01 Apresentação**
- 03 Sumário Executivo**
- 06 Introdução**
- 08 Contexto geral da Educação Básica no Brasil**
- 11 Proposta de agenda estratégica para a Educação Básica brasileira**
  - 14 Pilar 1: Ações para mitigar os efeitos da pandemia na Educação Básica
  - 19 Pilar 2: Proposta de estratégia sistêmica para a Educação Básica
- 39 Considerações finais**
- 40 Referências**
- 45 Anexo: biografia resumida dos especialistas que colaboraram, em caráter consultivo, com a construção deste documento**





# APRESENTAÇÃO

## Sobre o Todos Pela Educação

O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Para isso, desenvolvemos ações visando ampliar o senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação, produzimos conhecimento com o objetivo de apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público e articulamos junto aos principais atores para efetivar as medidas que podem impactar os rumos da Educação. Além disso, monitoramos crítica e continuamente os indicadores e as políticas educacionais do País.





Especialistas e organizações que colaboraram, em caráter consultivo, com a construção deste documento:

**ESPECIALISTAS** (biografia resumida no anexo)

<i>Alessandra Gotti</i>	<i>Kátia Schweickardt</i>
<i>Alexandre Schneider</i>	<i>Kátia Smole</i>
<i>Alexsandro Santos</i>	<i>Leonardo Rosa</i>
<i>Ana Maria Diniz</i>	<i>Luiz Roberto Liza Curi</i>
<i>Andressa Buss Rocha</i>	<i>Marcos Magalhães</i>
<i>Anna Helena Altenfelder</i>	<i>Maria Helena Guimarães de Castro</i>
<i>Anna Penido</i>	<i>Maria Inês Fini</i>
<i>Barbara Born</i>	<i>Mariza Abreu</i>
<i>Binho Marques</i>	<i>Maurício Holanda Maia</i>
<i>Carlos Alberto Jamil Cury</i>	<i>Mozart Neves Ramos</i>
<i>Cesar Callegari</i>	<i>Naercio Menezes Filho</i>
<i>Claudia Costin</i>	<i>Paula Louzano</i>
<i>Eduardo Deschamps</i>	<i>Paulo Blikstein</i>
<i>Fernando Abrucio</i>	<i>Priscilla Bacalhau</i>
<i>Fernando Carnaúba</i>	<i>Rafael Parente</i>
<i>Filipe Recch</i>	<i>Raph Gomes Alves</i>
<i>Gabriela Moriconi</i>	<i>Ricardo Madeira</i>
<i>Gregório Grisa</i>	<i>Rodrigo Hübner Mendes</i>
<i>Guilherme Lichand</i>	<i>Tassia Cruz</i>
<i>Guiomar Namó de Mello</i>	<i>Tereza Perez</i>
<i>Jair Ribeiro</i>	<i>Thiago Peixoto</i>
<i>José Francisco Soares</i>	<i>Washington Bonfim</i>
<i>José Henrique Paim</i>	

**ORGANIZAÇÕES**

<i>D<sup>3</sup>e - Dados para um Debate Democrático na Educação</i>	<i>Instituto Sonho Grande</i>
<i>Fundação Lemann</i>	<i>Instituto Unibanco</i>
<i>Fundação Maria Cecília Souto Vidigal</i>	<i>Itaú Educação e Trabalho</i>
<i>Fundação Roberto Marinho</i>	<i>Itaú Social</i>
<i>Fundação Telefônica Vivo</i>	<i>Movimento Colabora Educação</i>
<i>Instituto Natura</i>	<i>Movimento Pela Base</i>
<i>Instituto Península</i>	<i>Movimento Profissão Docente</i>

Obs: a colaboração desses especialistas e organizações não implica endosso a todas as propostas e mensagens aqui presentes. O Todos Pela Educação é integralmente responsável pelo conteúdo do documento.





# SUMÁRIO

## EXECUTIVO

**Este documento apresenta, à luz das eleições de 2022, uma proposta de agenda estratégica para a Educação Básica brasileira.** Seu objetivo principal é estimular debates com todos aqueles dispostos a discutir caminhos de políticas públicas para que o Brasil possa avançar rumo à garantia do direito à Educação de qualidade para todos.

**A pandemia agravou os desafios que já existiam na Educação brasileira.** Seus impactos - acentuados pelas graves ausências e omissões do Governo Federal - são de múltiplas naturezas, com efeitos mais graves nos mais pobres, negros e em todos os que foram privados, historicamente, de uma Educação de qualidade.

Diante do atual contexto, **o País precisa, mais do que nunca, do comprometimento de todas as esferas da sociedade - governamentais e não-governamentais - com uma agenda estratégica para a Educação Básica,** sem a qual não será possível mitigar os graves efeitos da pandemia e superar desafios históricos.

**É neste sentido que o presente documento busca contribuir.** Ele traz recomendações de ações que precisarão ser implementadas pelo poder público de forma emergencial, por conta da pandemia, e propostas de medidas estruturais com potencial de elevar a qualidade e reduzir as desigualdades dos sistemas educacionais do País. São propostas de continuidade e aprimoramentos de políticas já em curso, somadas à introdução de outros elementos que se julgam primordiais.

**O primeiro conjunto de propostas para mitigação dos efeitos da pandemia recomenda ações educacionais e não-educacionais** para garantir que nenhuma criança e jovem fique fora da escola, que todos sejam acolhidos e que retomem uma rotina buscando seu desenvolvimento integral. As propostas são apresentadas em quatro frentes:

### ■ **Pilar 1: Ações para mitigar os efeitos da pandemia na Educação Básica**

- Enfrentamento da evasão escolar;
- Realização de ações de acolhimento;
- Superação das lacunas de aprendizagem agravadas;
- Promoção da inclusão digital.

**Já o segundo pilar de recomendações apresenta uma proposta de estratégia sistêmica para a Educação Básica.** São elencadas dez medidas estruturais, que precisam ser vistas e trabalhadas de forma articulada e coerente entre si



(como mostra a figura 4). Ainda que isso não signifique encarar todos os desafios simultaneamente, defende-se que é o efeito da interação entre diferentes esforços que pode produzir melhorias substanciais nos sistemas educacionais. Este conjunto de propostas é uma **atualização do documento “Educação Já 2018”** (Todos Pela Educação, 2018), considerando os avanços, as lacunas e os retrocessos das políticas educacionais nos últimos anos, os desafios introduzidos ou agravados pela pandemia, as metas apontadas no Plano Nacional de Educação e a legislação em vigor. Como forma de organização, as dez medidas são elencadas a partir de três eixos:

## ◆ **Pilar 2: Proposta de estratégia sistêmica para a Educação Básica**

**Eixo 1: Viabilizadores de avanços em escala:** elenca medidas consideradas fundamentais para alavancar mudanças em todo o território nacional. São elas:

1. GOVERNANÇA: Fortalecimento da governança nacional da Educação Básica;
2. GESTÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS: Modernização da gestão dos órgãos da administração pública educacional;
3. FINANCIAMENTO: Implantação de um financiamento mais distributivo e indutor de qualidade;

**Eixo 2: Fatores escolares essenciais:** contempla medidas educacionais que têm grande impacto na melhoria do aprendizado e são transversais a todas as etapas e as modalidades da Educação Básica. São elas:

4. PROFESSORES: Fortalecimento da profissão docente;
5. GESTÃO ESCOLAR: Profissionalização da gestão escolar;
6. GESTÃO PEDAGÓGICA: Implementação dos currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

**Eixo 3: Caminhos específicos por ciclo:** apresenta medidas para a Primeira Infância, a Alfabetização, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São elas:

7. PRIMEIRA INFÂNCIA: Educação Infantil de qualidade, articulada a um atendimento integral na Primeira Infância;
8. ALFABETIZAÇÃO: Colaboração entre Estados e Municípios para a melhoria da Alfabetização;
9. ANOS FINAIS: Construção de uma nova proposta de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental;
10. ENSINO MÉDIO: Implementação de mudanças profundas no Ensino Médio.



**Destaca-se que as propostas estão orientadas a partir de algumas premissas.**

Primeiramente, a de que **“qualidade para poucos não é qualidade”**, exigindo, portanto, um olhar contundente e intencional nas políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades. Ainda, parte-se do entendimento de que **“não há solução simples para problemas complexos”**, sendo necessária a coordenação de múltiplas frentes de ação, incluindo a interação com diferentes áreas governamentais (esforços intersetoriais). Outro elemento balizador é que **“transformações significativas e que se sustentam no tempo dependem, acima de tudo, de pessoas”**, de forma que medidas voltadas para a valorização e a profissionalização dos recursos humanos da Educação - em todos os níveis do sistema - ocupam lugar central neste documento. Por fim, uma ideia não apenas inspiracional, mas direcionadora de inúmeras propostas apresentadas: **“o Brasil tem muito a aprender consigo mesmo”**, uma vez que muitos Estados e Municípios têm implementado, com êxito, políticas educacionais em larga escala.

Como se trata de um documento em “versão para debate”, ao longo dos próximos meses, o **Todos Pela Educação seguirá discutindo as propostas aqui apresentadas com múltiplos atores do campo educacional e do debate público, visando a seu aprimoramento e detalhamento.** Espera-se que esse esforço possa subsidiar os debates eleitorais em 2022 e, sobretudo, os caminhos a serem perseguidos pelas novas gestões - federal e estaduais - que assumirão em janeiro de 2023.





# INTRODUÇÃO

Se nas últimas décadas conseguimos praticamente universalizar o acesso à escola e avançar pontualmente na aprendizagem, chegou a hora de um compromisso claro com a universalização da qualidade educacional.

Este documento apresenta, à luz do atual contexto do País e tendo em vista as eleições de 2022, uma proposta de agenda estratégica para a Educação Básica brasileira. Seu objetivo principal é embasar e estimular debates com todos aqueles dispostos a discutir caminhos de políticas públicas que precisam ser seguidas pela União, Estados e Municípios para que o Brasil possa avançar no sentido de garantir o direito à Educação de qualidade<sup>1</sup> a todos os seus cidadãos. Educação de qualidade não pode continuar sendo privilégio de poucos.

O Brasil vive um momento extremamente crítico, com mais de 600 mil mortes por causa da Covid-19, uma crise social profunda e instabilidades constantes do ponto de vista político e institucional. Neste cenário, os grandes desafios que a Educação brasileira já tinha foram enormemente acentuados - afetando, particularmente, a população em maior situação de vulnerabilidade. Somado a isso, um Ministério da Educação (MEC) ausente e omissos quanto à sua responsabilidade constitucional de coordenação nacional tem deixado Estados e Municípios à própria sorte e contribuído para agravar o quadro.

Considerando os graves impactos da pandemia, não é apenas a Educação, mas a trajetória de vida de milhões de crianças e jovens que está em jogo, comprometendo, também, o futuro do País.

Sem ações concretas e efetivas, de curto, médio e longo prazos, o que vem ocorrendo neste período impactará de forma profunda o futuro da atual geração de crianças e jovens<sup>2</sup> e, conseqüentemente, do Brasil. Menos oportunidades para os brasileiros, risco maior de desemprego ou subemprego, perda de rendimento futuro, aumento da pobreza e da insegurança alimentar, enfraquecimento da democracia, menor crescimento econômico e diversas outras conseqüências negativas poderão virar realidade. Para mitigar e superar esses efeitos, é fundamental um amplo esforço de lideranças políticas, de gestores públicos e de toda a sociedade, em prol da Educação Básica<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> O documento explicita, mais adiante, o que entende por Educação de qualidade.

<sup>2</sup> Ao referir-se às crianças e aos jovens, este texto contempla todos aqueles que possuem entre 0 e 17 anos.

<sup>3</sup> Apesar de o escopo deste documento ser específico para a agenda da Educação Básica, é preciso reforçar a necessidade de um amplo compromisso com outras agendas (como a da Educação Superior, a social, econômica, cultural e ambiental), que se unem às pautas da Educação Básica para a melhoria de vida presente e futura dos brasileiros.



**Apresentam-se, neste documento, propostas de caráter emergencial para o enfrentamento dos efeitos da pandemia e propostas de políticas estruturais, capazes de elevar a qualidade e reduzir as desigualdades dos sistemas educacionais do País.**

É neste sentido que o presente documento busca contribuir. Ele traz propostas de duas naturezas: frente ao crítico cenário da Educação por conta da pandemia, um primeiro conjunto de recomendações aborda ações emergenciais que precisarão ser implementadas pelo poder público. Já o segundo conjunto apresenta medidas estruturais capazes de elevar a qualidade e reduzir as desigualdades dos sistemas educacionais do País. Com um ano eleitoral se aproximando, entende-se que já é hora de promover esse debate.

No âmbito deste segundo conjunto de propostas (a “agenda estrutural”), o que será apresentado é uma atualização do documento “Educação Já 2018” (Todos Pela Educação, 2018), considerando avanços e retrocessos das políticas educacionais nos últimos anos, os desafios introduzidos ou agravados pela pandemia, as metas apontadas no Plano Nacional de Educação e a legislação em vigor. Trata-se de uma agenda que defende a continuidade, o aprimoramento e a expansão de algumas políticas já em andamento, além da introdução de medidas fundamentais e inovações necessárias na Educação do País.

Este é um documento, ao mesmo tempo, técnico e político. Técnico, pois parte do acúmulo do debate educacional brasileiro, sendo informado pelas evidências disponíveis e conhecimentos teóricos e práticos consolidados, incluindo pesquisas representativas com professores, famílias, estudantes e gestores, além de experiências educacionais exitosas em âmbito internacional e, sobretudo, nacional. Político porque é um manifesto que conclama todos para a defesa da Educação pública brasileira. Nesse sentido, o Todos Pela Educação mobilizará todos os esforços possíveis para engajar os diversos atores políticos e sociais para mostrar a relevância da Educação e das propostas aqui em debate.

O conteúdo que será apresentado foi construído a partir da valiosa colaboração de um grupo composto por especialistas, acadêmicos, ex-gestores públicos e organizações que atuam com a Educação Básica<sup>4</sup>. São pessoas e instituições com visões e trajetórias distintas, mas que compartilham de um compromisso comum: a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todas as crianças e jovens do País.

# CONTEXTO GERAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A Educação Básica brasileira apresentou avanços relevantes nas últimas décadas, embora ainda tenha desafios significativos de qualidade e equidade, que estão sendo fortemente aprofundados com a pandemia.

Em relação à aprendizagem, no período pré-pandêmico, o País vinha apresentando melhorias em algumas de suas médias, mas ainda havia grandes lacunas e desigualdades. A figura 1 mostra o percentual de estudantes com aprendizagem adequada<sup>5</sup> nas diferentes etapas da Educação Básica, em 2007 e 2019, permitindo acompanhar a evolução entre esses anos e o cenário ainda crítico que permanecia.

Figura 1: Percentual de estudantes com aprendizagem adequada - Redes Públicas e Privadas (2007 e 2019)

	Língua Portuguesa		Matemática	
	2007	2019	2007	2019
<b>5º Ano do Ensino Fundamental</b>	27,9%	61,1%	23,7%	51,5%
<b>9º Ano do Ensino Fundamental</b>	20,5%	41,4%	14,3%	24,4%
<b>3ª Série do Ensino Médio</b>	24,5%	37,1%	9,8%	10,3%

Fonte: Microdados Saeb - Inep/MEC. Elaboração: Todos Pela Educação (2021a)

Destaca-se que os desafios de aprendizagem são bastante desiguais. Isso é nítido quando se analisam os graus de aprendizagem adequada a partir de recortes de raça e nível socioeconômico. Em 2019, por exemplo, 53,4% dos estudantes brancos apresentavam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa ao fim do 9º ano, frente a 38,5% entre os pardos e apenas 29,8% entre os pretos. Além disso, o nível era de 58,1% entre os alunos de nível socioeconômico mais alto e de 18,3% nos níveis mais baixos (Todos Pela Educação, 2021a).

Comparações internacionais também mostram desafios de qualidade e de equidade na Educação brasileira, como evidencia o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), conduzido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Entre diversos dados, os resultados revelam que, em 2018, apenas metade dos estudantes do País possuía o nível de proficiência em Leitura considerado o “mínimo adequado” para aqueles

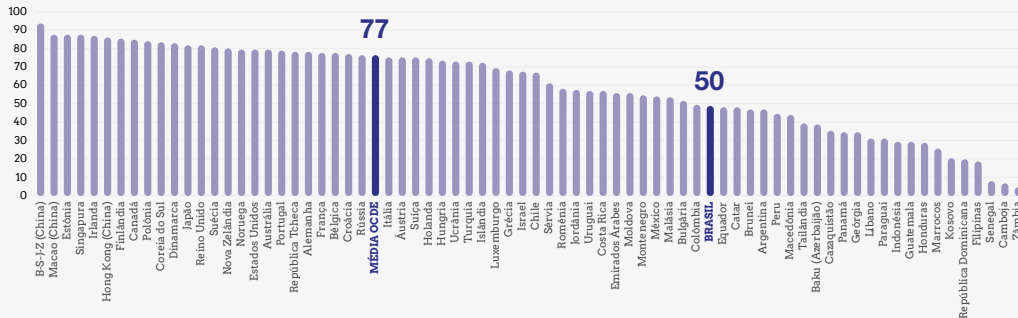
<sup>5</sup> Os parâmetros sobre o que se considera “aprendizagem adequada” são pontuações na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), explicitadas em Todos Pela Educação (2019). Como será abordado adiante, o Brasil precisará aprimorar seu Sistema Nacional de Avaliação, buscando, entre outros elementos, repensar os parâmetros de qualidade, fazendo-os convergir com as referências internacionais, para que possam medir habilidades de ordem cognitiva mais alta.





com 15 anos (OCDE, 2021a), como mostra a figura 2. Também vale destacar que mesmo os estudantes brasileiros que estão nos decis internacionais mais altos de nível socioeconômico têm resultados no Pisa inferiores aos daqueles de nível socioeconômico semelhante que vivem em países mais desenvolvidos.

Figura 2: Percentual de estudantes com nível de proficiência considerado o mínimo adequado em Leitura aos 15 anos (Nível 2 do Pisa) - 2018



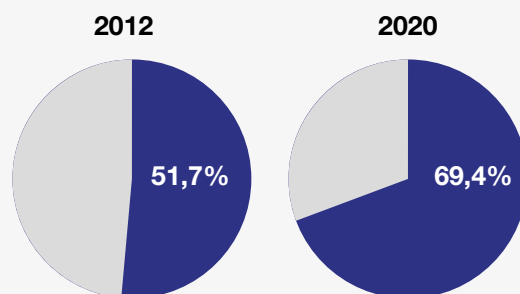
Fonte: Pisa/OCDE. Elaboração: Todos Pela Educação

Com a pandemia, as lacunas e as desigualdades de aprendizagem foram fortemente agravadas. Apesar de todos os esforços realizados, o ensino remoto não chegou a todos, é menos eficaz e houve redução do tempo dedicado às atividades educacionais (Neri e Osório, 2020). Muitos estudantes não tiveram acesso à infraestrutura para aulas remotas e/ou foram impactados pela falta de acessibilidade das aulas e materiais, além das dificuldades das famílias no apoio aos estudantes<sup>6</sup>. Nesse sentido, pesquisa recente, com dados brasileiros, mostrou que alunos ampliaram significativamente suas lacunas de aprendizagem frente ao esperado para sua idade durante a pandemia (CAEd, 2021a).

Outras dimensões do direito à Educação que precisam ser acompanhadas são o acesso e a trajetória dos estudantes nas escolas, até a conclusão da Educação Básica. Ambas vinham avançando de maneira expressiva e consistente no País<sup>7</sup> e correm altos riscos de retrocesso com a pandemia. O Brasil chegou a ter, em 2019, 97,3% da sua população de 4 a 17 anos matriculada na escola. E, como mostra a figura 3, 69 de cada 100 jovens brasileiros de 19 anos haviam completado o Ensino Médio em 2020 - número ainda baixo, mas que era de 52 para cada 100 em 2012.

Com a pandemia, o Unicef (2021) alerta que o Brasil corre o risco

Figura 3: Percentual de jovens de 19 anos que já concluíram o Ensino Médio



Fonte: Pnad Contínua 2020 - IBGE. Elaboração: Todos Pela Educação

<sup>6</sup> Por exemplo, 56% dos estudantes que residem em favelas indicaram, em setembro de 2020, que não estavam assistindo à aula de nenhuma forma (DataFavela, 2020).

<sup>7</sup> Por exemplo, em 1970, 33% das crianças de 7 a 14 anos e 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam fora da escola. Atualmente, são mais de 98% das crianças e 94% dos jovens que estão matriculados (IBGE, 1996/ IBGE, 2020).



de regredir duas décadas no acesso escolar, uma vez que, no fim de 2020, 5,1 milhões de estudantes de 6 a 17 anos (13,9% do total) estavam fora da escola ou sem atividades escolares. Outros estudos também vêm apontando os riscos de aumento do abandono e da evasão escolar. Lichand et al. (2021), por exemplo, estimam, com dados brasileiros, que o risco de abandono aumentou três vezes e meia durante o período de ensino remoto, enquanto pesquisa de opinião recente com famílias de estudantes da Educação Básica indicou que 40% deles não estavam evoluindo, não estavam motivados, não estavam conseguindo manter uma rotina mínima e temiam desistir da escola (Datafolha, 2021).

Em suma, havia avanços na Educação Básica brasileira no período pré-pandemia, embora seja fundamental reconhecer que desafios significativos ainda persistiam, com desigualdades de várias naturezas (como as socioeconômicas, raciais e regionais)<sup>8</sup>. Os impactos da pandemia na Educação, fortemente acentuados pela já destacada falta de coordenação nacional por parte do MEC, aprofundaram este quadro desafiador e tornaram ainda mais necessária a construção de uma agenda estratégica para a Educação Básica do País.

<sup>8</sup> Cabe frisar que, neste cenário, as metas do Plano Nacional de Educação estabelecidas para 2024 estavam, em sua maioria, distantes de serem alcançadas.



# PROPOSTA DE AGENDA ESTRATÉGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A proposta de agenda estratégica aqui apresentada busca garantir a todos o direito a uma Educação de qualidade, equitativa e inclusiva, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como dispõem a Constituição Federal (Art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 2º)<sup>9</sup>. Uma Educação em que as aprendizagens e o desenvolvimento de competências estejam sintonizadas com as necessidades e os interesses de cada um e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Uma Educação que seja construída em escolas que promovam o respeito e a valorização das diversidades, que sejam antirracistas e que acolham a todos, independentemente de origem, credo, etnia ou cor, condição socioeconômica, orientação sexual, gênero, condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais. Escolas que trabalhem junto à comunidade escolar pela formação humana integral e pela construção de uma sociedade justa, sustentável, próspera e democrática.

Como poderá ser observado, a efetivação das medidas propostas requer a atuação de governos de todas as esferas - federal, estadual e municipal. Mas não se pretende propor uma agenda única para a gestão educacional em todo o território brasileiro. Os sistemas educacionais do País possuem diferentes pontos de partida, então as políticas aqui elencadas, em particular aquelas que dependem do protagonismo dos entes subnacionais para avançarem, precisam ser contextualizadas a cada realidade. A discriminação de propostas específicas para as esferas federal e estadual, assim como o detalhamento do que será sinteticamente indicado, será objeto de documentos posteriores, a serem lançados em 2022.

Antes de se apresentar a proposta de estratégia em si, é importante elencar algumas premissas que a orientam.



**Qualidade para poucos não é qualidade**



**Não há solução simples para um problema complexo**



**Mudanças significativas e duradouras na Educação dependem, acima de tudo, de pessoas**



**O Brasil tem muito a aprender com... o Brasil**

<sup>9</sup> Objetivo que também está alinhado às diretrizes do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.





## Qualidade para poucos não é qualidade<sup>10</sup>

O Brasil trilhou um caminho elitista e excludente desde as origens, deixando grandes parcelas da população distantes de uma Educação de qualidade - notadamente, os mais pobres, negros, população do campo, das florestas, povos indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Com tantas desigualdades ainda existentes, é preciso uma ação intencional e contundente em prol da promoção da equidade, a partir das leis e normativas já em vigor sobre o tema<sup>11</sup>. As propostas apresentadas a seguir, portanto, contemplam a lógica de que é preciso priorizar e destinar mais recursos e esforços para grupos em situação de vulnerabilidade, com políticas públicas que sejam capazes de promover a melhoria da qualidade para todos. Embora as medidas aqui apresentadas ainda não tragam detalhamentos neste sentido, o Todos Pela Educação está comprometido a intensificar seus trabalhos em prol da equidade na Educação, somando-se a pessoas e organizações que há tempo discutem e trabalham com o tema.



## Não há solução simples para um problema complexo

A Educação é um dos campos de política pública mais complexos. Não por acaso, é vasta a literatura<sup>12</sup> que evidencia que uma implementação de êxito demanda a coordenação de múltiplas frentes de ação, incluindo a interação com diferentes áreas (esforços intersetoriais). Não há, portanto, solução fácil que dê conta dos desafios da qualidade educacional. Assim, seja no conjunto das propostas que serão aqui apresentadas, ou até mesmo dentro de uma mesma temática, parte-se da premissa de que é a interação entre diferentes esforços, sistematicamente articulados, devidamente faseados no tempo e voltados para o processo de ensino-aprendizagem, que poderá produzir resultados substanciais.



## Mudanças significativas e duradouras na Educação dependem, acima de tudo, de pessoas

As transformações educacionais de êxito envolvem alterações de leis, regras e modelos de gestão, mas têm em sua essência a compreensão de que são as pessoas que realmente fazem e sustentam mudanças. Essa ideia não só orienta o conjunto das recomendações aqui apresentadas, mas é o que está por trás do destaque atribuído às propostas voltadas para a valorização e a profissionalização dos recursos humanos que compõem o sistema educacional em todos os seus níveis - das escolas aos órgãos regionais e centrais da administração educacional.



## O Brasil tem muito a aprender com... o Brasil

Por mais importante que sejam as evidências e os casos internacionais, um dos destaques no cenário educacional brasileiro na última década é que muitos Estados e Municípios, inclusive em contextos mais adversos, têm implementado com êxito políticas educacionais em larga escala, que podem inspirar iniciativas

<sup>10</sup> Este conceito foi recentemente reforçado com o lançamento do Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA), e a expressão aqui utilizada tem sido disseminada por um de seus idealizadores, o professor José Francisco Soares.

<sup>11</sup> Veja mais sobre leis e normas educacionais a respeito do tema em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/diversidades-e-as-legislacoes-da-educacao/>

<sup>12</sup> Por exemplo, Payne (2013), Fullan e Quinn (2015), Pritchett (2015), Fullan e Gallagher (2020).



em todo o território nacional. Políticas públicas adotadas e consolidadas em Estados como Ceará, Espírito Santo, Goiás e Pernambuco, e em Municípios como Coruripe (AL), Sobral (CE) e Teresina (PI), mostram que o Brasil tem muito a aprender consigo mesmo<sup>13</sup>. O aprendizado destes e de diversos outros casos no País estão presentes nas propostas a seguir.

A partir dessas premissas, estabelecem-se as propostas de políticas educacionais aqui trazidas para debate. Em função dos impactos da pandemia na Educação, elas são ancoradas em dois grandes pilares, explorados na sequência.

### ■ **Pilar 1: Ações emergenciais**

Este pilar defende a adoção imediata de um vasto conjunto de ações visando à mitigação dos efeitos da pandemia na Educação Básica.

### ◆ **Pilar 2: Ações estruturais**

A partir de um olhar sistêmico, propõe-se um conjunto de dez medidas estruturais que, se avançadas de maneira articulada, têm o potencial de elevar significativamente a qualidade e a equidade dos sistemas de ensino brasileiros. São tanto propostas de continuidade, aprimoramento e expansão de políticas exitosas já em vigor no Brasil como de novas soluções ainda não implementadas em escala nacional.

<sup>13</sup> Estes Estados e Municípios foram aqui destacados por conta de seus resultados no Ideb, ainda que se reconheça que eles também possuem desafios educacionais. No âmbito municipal, Teresina possui o melhor Ideb dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental entre as capitais brasileiras; Sobral tem o melhor resultado entre todos os Municípios com população maior que 200 mil habitantes; e Coruripe tem o maior indicador entre todos com população maior que 50 mil habitantes. Entre os Estados, Goiás e Espírito Santo possuem os dois melhores resultados de Ideb no Ensino Médio; Pernambuco é o único Estado em que a rede pública atingiu a meta do Ideb nesta etapa e tem o terceiro melhor resultado, mesmo com o 17º PIB per capita entre as Unidades da Federação; e o Ceará está entre os cinco melhores resultados entre os Estados em todas as etapas, tendo o 23º PIB per capita entre as Unidades da Federação.



PILAR 1

# AÇÕES PARA MITIGAR OS EFEITOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA







Os múltiplos impactos da pandemia no setor educacional poderão trazer consequências duradouras, a depender do que for feito daqui em diante. Para mitigá-los e superá-los, será fundamental desencadear ações educacionais e não-educacionais para garantir que nenhuma criança e jovem fique fora da escola, que todos sejam acolhidos e que retomem uma rotina buscando seu desenvolvimento integral. Este é o escopo do primeiro conjunto de propostas deste documento, que contempla medidas que já eram importantes antes da pandemia e se tornaram ainda mais essenciais no atual momento. Elas seguem as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Parecer 06/2021), a legislação educacional vigente e se inspiram em discussões que já ocorrem em diversos governos estaduais e municipais brasileiros e em organizações internacionais. Aqui, estas propostas são divididas em quatro grandes frentes:



**Enfrentamento da evasão escolar**



**Realização de ações de acolhimento**



**Superação das lacunas de aprendizagem agravadas**



**Promoção da inclusão digital**



## Enfrentamento da evasão escolar

À luz de projeções alarmantes de ampliação da evasão escolar, especialmente entre a população negra, mais pobre, periférica e em situação de vulnerabilidade, será essencial um esforço intersetorial do poder público, com o apoio de toda a sociedade, para garantir que essas crianças e jovens estejam de volta à escola. É preciso que as escolas estejam preparadas para identificar e acolher esses estudantes, adotando estratégias eficazes para evitar a evasão. A transferência de renda às famílias e ações para garantir a segurança alimentar e a proteção de crianças e jovens em situação de maior vulnerabilidade serão fundamentais<sup>14</sup>. A rede de proteção social, mais do que nunca, precisa ser fortalecida. As organizações da sociedade civil, assim como equipamentos de esportes e cultura nos territórios, precisam ser cada vez mais reconhecidos e apoiados como parte dessa rede. Somam-se a isso ações que buscam conscientizar familiares, estudantes e a sociedade em geral em relação à importância da escola, amplificam o contato com as famílias e os alunos<sup>15</sup> e envolvem os próprios alunos em processos de reengajamento dos seus pares.



## Realização de ações de acolhimento

Os impactos da pandemia na saúde mental de alunos e profissionais da Educação são diversos (Holmes et al., 2020; Xie et al., 2020). Além dos efeitos diretos do longo período de distanciamento social e dos sentimentos de temor e luto, há impactos da situação econômica e do aumento de outros problemas sociais. Pesquisas de opinião com a comunidade escolar já vêm apontando esses efeitos<sup>16</sup>, que deverão ser duradouros e afetar a dinâmica escolar de forma substancial. Nesse sentido, é necessário promover estratégias específicas de restabelecimento de vínculos e acolhimento socioemocional de estudantes e profissionais da Educação. A composição de equipes responsáveis pelas ações de acolhimento na escola, a promoção de espaços de escuta e diálogo entre estudantes e profissionais, a intensificação da relação com as famílias e a formação de professores para lidarem com a temática são exemplos de pontos importantes<sup>17</sup>. Como o apoio profissional especializado também é fundamental, a atuação intersetorial, considerando a relevância da Estratégia Saúde da Família e a ação da Assistência Social, é central para o êxito de tais iniciativas.

<sup>14</sup> O Unicef tem desenvolvido, em parceria com Estados e Municípios, uma estratégia intersetorial de busca ativa escolar que pode ser adotada como referência. Mais informações em: <https://buscaativaescolar.org.br/>.

<sup>15</sup> Algumas Secretarias de Educação vêm implementando soluções de baixo custo voltadas para a redução do abandono e da evasão escolar. Um exemplo é o envio de *nudges* – lembretes e sugestões que objetivam influenciar o comportamento e a tomada de decisão das pessoas –, por meio de mensagens de texto (SMS), aos estudantes e responsáveis.

<sup>16</sup> 58% dos pais e responsáveis indicam ser muito provável que os estudantes passem por problemas emocionais (Datafolha, 2021). Em novembro de 2020, 51% dos professores estavam muito preocupados com sua saúde mental (Instituto Península, 2020).

<sup>17</sup> O Instituto Ayrton Senna publicou guias com estratégias para a acolhida pós-isolamento social, que podem ser acessados em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criises.html>.



## Superação das lacunas de aprendizagem agravadas

Tornou-se ainda mais essencial adotar ações voltadas para a superação das lacunas de aprendizagens, que já existiam e foram severamente aprofundadas com a pandemia. Não bastam, porém, esforços pontuais. O cenário requer ações de fôlego, que deverão ser priorizadas nos próximos meses e anos. O ponto inicial deve ser a reorganização curricular<sup>18</sup>, junto com o Conselho de Educação do sistema de ensino, a partir dos currículos locais alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>19</sup>. Esta estratégia já tem sido utilizada pela grande maioria das redes de ensino (Undime, 2021). A partir disso, avaliações diagnósticas devem embasar programas específicos de superação das lacunas identificadas. Tais programas devem ter estratégias, metodologias e materiais pedagógicos próprios para esse objetivo. Um exemplo é a formação de turmas menores, com estudantes com níveis de aprendizado mais próximos, que recebem atividades pedagógicas focadas nos conhecimentos e habilidades que ainda precisam desenvolver<sup>20</sup>. Elas permitem uma maior proximidade entre o professor e os estudantes, apoiando o entendimento e a superação dos obstáculos de cada um. Se bem utilizadas, tecnologias educacionais podem ser bastante efetivas nessas iniciativas (Muralidharan et al., 2019). A formação dos professores para essa nova realidade e a oferta das devidas condições para realizarem as ações necessárias são premissas centrais para que as aprendizagens possam ser recuperadas. Ademais, a recuperação do tempo perdido só virá com mais tempo investido, com qualidade, no processo de ensino-aprendizagem. Estratégias de ensino híbrido podem ser uma alternativa importante para a expansão da carga horária dos

**A recuperação do tempo perdido só virá com mais tempo de exposição efetiva à aprendizagem. A expansão da Educação Integral, com ênfase nas regiões mais vulneráveis, torna-se um imperativo para uma efetiva mitigação dos efeitos da pandemia na Educação.**

estudantes no curto prazo. Mas é a expansão das escolas em tempo integral, em especial nas regiões mais vulneráveis do País, que deve ser vista como um imperativo para uma real superação das lacunas de aprendizagem. A expansão da carga horária deve ser vista como uma forma de viabilizar um modelo pedagógico, de fato, voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Tal movimento, a ser acelerado no curto prazo, pode ser uma importante alavanca para a necessária expansão deste modelo no Brasil (tema aprofundado na discussão das medidas estruturais).

<sup>18</sup> As diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Parecer 06/2021) orientam para um contínuo curricular que considere 2020, 2021 e 2022.

<sup>19</sup> O Instituto Reúna elaborou os Mapas de Foco da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é ajudar a orientar a flexibilização curricular e a escolha de conteúdos em situações extremas, como a pandemia do coronavírus. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/contents/pages/5>

<sup>20</sup> Como é o caso da abordagem conhecida como "Teaching at the Right Level" (ou "Ensinando no nível certo"), que vem sendo utilizada por diversos países para a superação de defasagens de aprendizagem. Veja mais em: <https://www.teachingattherightlevel.org/>



## Promoção da inclusão digital

A pandemia intensificou o debate sobre tecnologias na Educação e trouxe mudanças positivas na percepção dos professores sobre o potencial do seu uso na aprendizagem dos estudantes (Conhecimento Social, 2020). Como já destacado, ações efetivas de superação das lacunas de aprendizagem, que antes da pandemia já tinham no uso das tecnologias um importante aliado, tornaram-se ainda mais relevantes. Além disso, o futuro próximo da Educação continuará exigindo uma combinação entre atividades remotas e presenciais, que precisará ser feita de forma mais planejada e com maior qualidade. Para isso, porém, é urgente investir na inclusão digital no País, que ainda conta com milhões de estudantes sem acesso à conectividade e a dispositivos digitais<sup>21</sup>. Garantir conectividade e infraestrutura tecnológica de qualidade em todas as escolas públicas e assegurar o acesso a equipamentos e internet para os professores e estudantes é um ponto fundamental no curto prazo. O desenvolvimento de plataformas de ensino e avaliação, sempre prezando pela acessibilidade, soma-se à necessidade de formação dos profissionais para que as tecnologias sejam realmente utilizadas em prol da aprendizagem de todos. Esta deve ser vista como estratégia fundamental para permitir a intensificação do uso de tecnologias educacionais de maneira mais efetiva e duradoura (tema também abordado mais adiante)<sup>22</sup>.

As medidas listadas acima são, sobretudo, de competência de Estados e Municípios, de forma que o comprometimento e a atuação de Governadores, Prefeitos e suas respectivas gestões são condições primordiais para o êxito de tais ações. A colaboração entre os entes subnacionais deve ser vista como estratégia crucial para ampliar o alcance e o potencial das iniciativas nos territórios. Já ao Governo Federal e ao Congresso Nacional cabe a tarefa de buscar avançar medidas de impacto em escala nacional, de modo a apoiar os entes federativos e reduzir as assimetrias entre eles. Esforço esse que, no caso da atual gestão do MEC, exigiria forte inflexão de postura - algo que o Todos Pela Educação julga extremamente improvável<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Atualmente, 25% das escolas públicas não têm acesso à internet, segundo o Censo Escolar 2020. Mesmo nas escolas que têm acesso, 70% dos professores em escolas urbanas sentem dificuldade em utilizar a tecnologia na sua prática devido à baixa velocidade da conexão (Cetic, 2020). 39% das escolas hoje sequer têm banda larga, conforme o Censo Escolar 2020.

<sup>22</sup> A publicação da Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da Educação Básica pública, representa importante passo nesse sentido. Se sua aplicação for agilizada, poderá não só apoiar a melhoria do ensino remoto enquanto o retorno das aulas presenciais se mantiver gradual, mas, principalmente, viabilizar uma aplicação mais efetiva das tecnologias no pós-pandemia.

<sup>23</sup> A atual gestão do MEC não apenas não coordena ações, mas tem adotado uma tática de confronto com Estados e Municípios. O pronunciamento do Ministro da Educação em cadeia nacional, em 19 de julho de 2021, atribuindo culpa integral aos Estados e Municípios pelo prolongado fechamento de escolas, é a evidência mais recente disso.



PILAR 2

# PROPOSTA DE ESTRATÉGIA SISTÊMICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA





**O avanço de uma agenda de medidas estruturais é o caminho para que o País consiga garantir o direito à Educação de qualidade para todos.**

Ainda que o cenário atual exija esforços emergenciais, o avanço de uma agenda estrutural, capaz de dar sequência a importantes políticas efetivadas antes da pandemia e introduzir outras mudanças e inovações necessárias, é o único caminho para que o País consiga, ao longo dos próximos anos, fazer frente ao maior desafio da Educação Básica: oferecer ensino de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

Com esse intuito, apresenta-se para o debate público uma proposta de estratégia sistêmica composta de um conjunto de dez medidas para a Educação Básica, articuladas entre si. Ainda que isso não signifique encarar todos os desafios simultaneamente, a literatura mais recente estabelece de maneira enfática que é o efeito da interação entre diferentes esforços que pode produzir melhorias substanciais nos sistemas educacionais, e não a adoção de políticas, programas ou projetos isolados (Payne 2013, Fullan e Quinn, 2015; Pritchett, 2015; Fullan e Gallagher, 2020).

A proposta de estratégia sistêmica organiza as dez medidas em três grandes eixos, como mostra a figura 4.

Figura 4: Proposta de agenda estratégica para a Educação Básica - Medidas estruturais

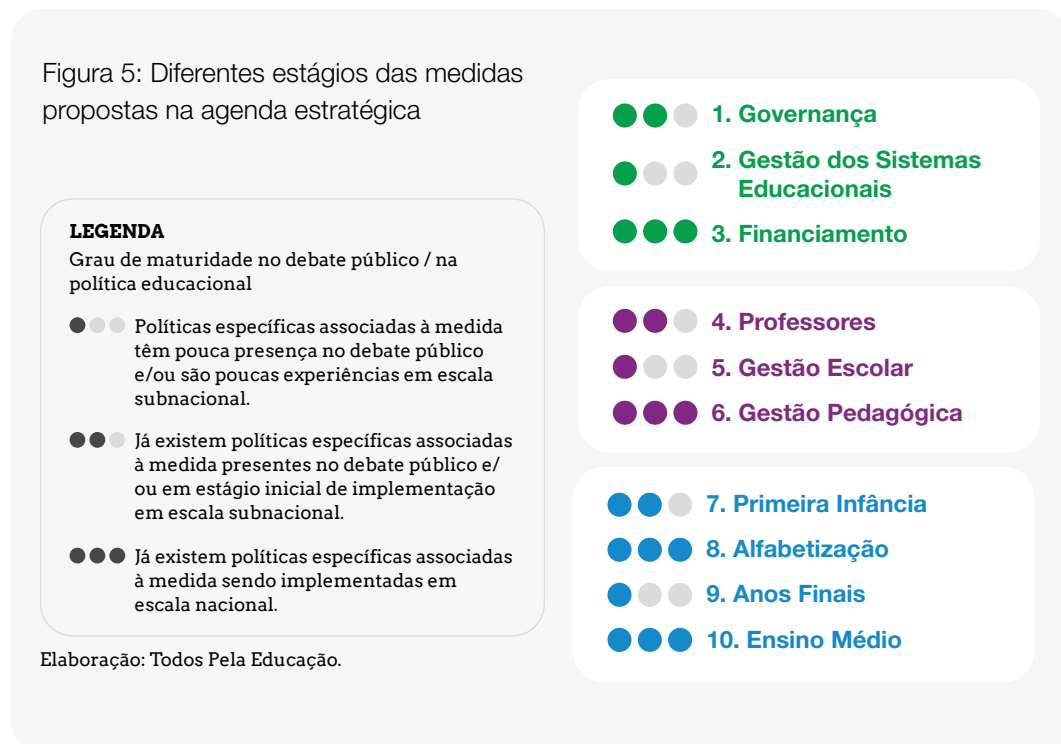


Elaboração: Todos Pela Educação.

O primeiro eixo, denominado **“viabilizadores de avanços em escala”**, elenca medidas consideradas fundamentais para alavancar mudanças em todo o território nacional. O segundo eixo de propostas, denominado **“fatores escolares essenciais”**, contempla medidas educacionais que têm grande impacto na melhoria do aprendizado dos estudantes e são transversais a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Já no terceiro eixo, denominado **“caminhos específicos por ciclo”**, apresentam-se caminhos de políticas para alguns ciclos da Educação: a Primeira Infância, a Alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As propostas para a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, serão abordadas em outros documentos do Educação Já!<sup>24</sup>.

Destaca-se, ainda, que cada uma dessas dez medidas estruturais considera políticas específicas que estão em diferentes graus de maturidade no debate público ou de implementação, como ilustra a figura 5<sup>25</sup>. Ou seja, as propostas que serão apresentadas não partem “do zero”, configurando uma agenda que já está em andamento.

Figura 5: Diferentes estágios das medidas propostas na agenda estratégica



<sup>24</sup> Este documento está voltado para a discussão do atendimento aos estudantes em idade escolar. No entanto, é preciso destacar a necessidade de se ampliar os esforços e investimentos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos na Educação Básica. O Brasil necessita avançar muito na qualidade da oferta da EJA, para buscar maior engajamento dos estudantes e conexão com suas realidades e planos. A estruturação de programas de EJA Profissionalizante vai neste sentido, fazendo com que jovens e adultos completem a Educação Básica, desenvolvendo-se para o mercado de trabalho.

<sup>25</sup> A figura 5 é fruto de uma análise subjetiva, realizada pelo Todos Pela Educação, buscando apenas indicar que a agenda proposta já é uma agenda em movimento, com as medidas discutidas contendo políticas em diferentes estágios no Brasil.



## Eixo 1: Viabilizadores de avanços em escala



### 1. Governança

Fortalecimento da governança nacional da Educação Básica

#### **Governo Federal, Estados e Municípios trabalhando juntos e de forma organizada para avançar políticas públicas de Educação**

São muitos os desafios de coordenação e de pactuação das políticas públicas na Educação brasileira. Por isso, melhorias da qualidade educacional podem ser impulsionadas com uma maior cooperação entre os entes federativos, buscando o fortalecimento das capacidades de todas as esferas para as políticas públicas educacionais.

Na esfera subnacional, os Estados devem exercer o papel de coordenação de uma política educacional pactuada no território, apoiando e se articulando com os Municípios para melhorias da oferta da Educação. Cabe aos governos estaduais a responsabilidade de zelar pela qualidade da Educação de cada cidadão que mora na sua Unidade da Federação. Não deve, portanto, atentar-se apenas aos alunos da rede estadual de ensino, mas sim a todas as crianças e jovens que naquele Estado estudam, tanto nas redes públicas como nas privadas. Este é um caminho que tem sido, inclusive, defendido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)<sup>26</sup>, importantes organizações na governança da Educação brasileira. Felizmente, o Brasil já possui experiências de sucesso em regime de colaboração entre Estados e Municípios que devem servir de inspiração, assim como inúmeras experiências de colaboração intermunicipal, que também se configuram como importante instrumento na governança educacional.

Nacionalmente, é preciso reforçar o papel do Ministério da Educação de coordenação, norteador pelo fortalecimento de seu diálogo com os governos estaduais e municipais. O MEC não deve ter uma atuação oscilando entre extremos, ora criando programas padronizados executados diretamente com as escolas, ora ausentando-se de suas obrigações, alegando a autonomia e a responsabilidade única dos Estados e Municípios. O País precisa de um MEC coordenador, apoiador e indutor de avanços nas redes de ensino, buscando reduzir as enormes iniquidades ainda existentes na Educação do País.

Essas pautas ganham mais força a partir da regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto na Constituição Federal (Art. 214) - discussão que avançou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal<sup>27</sup>. A exemplo das áreas da Saúde e da Assistência Social, que já têm consolidado seus sistemas nacionais (SUS e SUAS, respectivamente), é fundamental estruturar o SNE, visando a uma

<sup>26</sup> Em 2019, o Consed e a Undime lançaram o Guia de Regime de Colaboração Estados-Municípios, com elementos e subsídios práticos para um processo colaborativo entre os entes com foco na aprendizagem. O material pode ser acessado em: <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/>

<sup>27</sup> Hoje, tramitam na Câmara e no Senado dois projetos com o objetivo de regulamentar o Sistema Nacional de Educação: o PLP 25/2019 e o PLP 235/2019, respectivamente.

melhor pactuação das políticas educacionais entre as esferas de governo, na busca de melhorias de eficiência e eficácia da gestão dos sistemas educacionais e de redução das desigualdades educacionais do País (Abrucio e Franzese, 2013; Brasil, 2015; OCDE, 2021b). O Sistema Nacional de Educação precisa estimular o diálogo e a pactuação de políticas a partir de parâmetros nacionais de qualidade da oferta educacional, definidos em comum acordo. Para isso, é fundamental que defina responsabilidades claras e instâncias de pactuação tripartite (entre União, Estados e Municípios) e bipartite (entre Estados e Municípios, em cada Unidade da Federação) para que todas as esferas atuem de forma mais articulada e conjunta (Abreu e Martins, 2019; Todos Pela Educação, 2021b).



## 2. Gestão dos Sistemas Educacionais

### Modernização da gestão dos órgãos da administração pública educacional

#### **Gestão do Ministério e das Secretarias de Educação criando condições e dando apoio para as escolas atuarem em prol da aprendizagem de todos os estudantes**

Para além da necessidade de se avançar no aprimoramento da governança nacional da Educação Básica, avanços na qualidade, em nível de sistema, passam por melhorias da capacidade de gestão dos órgãos da administração pública responsáveis pela Educação. Sem isso, as medidas aqui propostas não terão condições de serem bem formuladas e implementadas.

Nas Secretarias de Educação, destaca-se, em primeiro lugar, a importância da escolha dos(as) Secretários(as) e suas equipes, que precisam ter competências técnicas e políticas necessárias para os cargos. A formação e a qualificação do quadro de servidores também são essenciais, inclusive para permitir a continuidade e a sustentação de políticas educacionais ao longo do tempo. Assim, a existência de carreiras atrativas e bem desenhadas de especialistas/gestores de políticas públicas, com alocação nos órgãos da administração pública educacional, em particular nos órgãos centrais das Secretarias, configura-se como um caminho a ser perseguido. O desenho da estrutura organizacional da Secretaria, que deve refletir suas prioridades e estar voltada para apoiar continuamente o trabalho das escolas, é de suma relevância, assim como a adoção de estratégias consolidadas de gestão organizacional (planejamento estratégico, priorização de iniciativas, acompanhamento frequente das políticas implementadas etc.).

Mas melhorar a gestão educacional vai além. A modernização necessária também tem a ver com o fortalecimento da capacidade de liderança e mobilização dos atores responsáveis pela gestão da política educacional em nível de rede, tanto no órgão central como nos órgãos regionais de ensino. Isso porque mudanças estruturais, que se sustentem ao longo do tempo, dificilmente se materializam sem que haja um profundo senso de apropriação da agenda de transformação por aqueles que efetivamente as implementam nas escolas e nas salas de aula: gestores escolares e professores. Trata-se, portanto, de um tipo de gestão que está intimamente relacionado à “forma” de se formular e implementar política pública (Andrews et al., 2017; Fullan e Quinn, 2015; Fullan e Gallagher, 2020).



Não por acaso, isso é verificado nos casos mais bem-sucedidos de transformações educacionais em sistemas de grande porte no Brasil (Batista Filho, 2021). Neles, as mudanças fundamentalmente avançam a partir da criação de um propósito coletivo compartilhado pelos atores da rede com relação ao que se pretende alcançar, da articulação de metas e incentivos a investimentos que fortalecem as capacidades instaladas nas unidades escolares e da descentralização da gestão de maneira coordenada. Essa descentralização se dá por meio da intensificação da articulação entre órgão central, regional e escolas, no sentido de criar uma estrutura de interação que seja capaz de apoiar os gestores escolares na contextualização das políticas educacionais às suas respectivas localidades.

Apesar dos avanços nesse sentido em muitas redes de ensino do País, o cenário predominante é bem diferente. Em recente pesquisa de opinião, 59% dos docentes brasileiros indicaram não concordar que a Secretaria de Educação para a qual trabalham esteja efetivamente preocupada com a melhoria da aprendizagem dos alunos, enquanto 66% não acreditam que os programas da Secretaria estão alinhados com a realidade das escolas (Ibope, 2018). Mudar esse cenário é condição necessária para o avanço das políticas educacionais voltadas para a qualidade da oferta educacional.

Já na esfera federal, os avanços de gestão requerem mudanças no Ministério da Educação, tanto do ponto de vista estratégico como operacional, para que seja capaz de exercer seu papel de coordenação, apoio e indução das redes, como discutido anteriormente. Há a necessidade, por exemplo, de uma melhor definição das responsabilidades de cada órgão do MEC (Secretarias e autarquias vinculadas), de seu fortalecimento técnico e institucional, de revisão dos processos internos mais relevantes e de aprimoramentos nos ritos de gestão da pasta (planejamento, acompanhamento de projetos, gestão orçamentária etc.). Além disso, é preciso investir na qualificação contínua do quadro técnico e de liderança do Ministério e de suas autarquias, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).



### 3. Financiamento

Implantação de um financiamento mais distributivo e indutor de qualidade

#### **Maior investimento por aluno, com redução das desigualdades no financiamento e maior indução de qualidade**

Um terceiro elemento viabilizador de mudanças em escala nacional é o financiamento educacional<sup>28</sup>. O Brasil vinha ampliando seu investimento por aluno da Educação Básica ao longo das últimas décadas, chegando, em 2017, à média de R\$ 6.823 investidos por aluno, por ano. Este valor é consideravelmente maior do que os R\$ 2.357 médios de 2000<sup>29</sup>, mas ainda é menos da metade do

<sup>28</sup> Esta seção se volta ao financiamento exclusivo da Educação, mas é importante reforçar a necessidade de um olhar direcionado para o financiamento de outras políticas sociais que têm impactos no acesso, na permanência e na aprendizagem dos alunos (como o Bolsa Família, por exemplo).

valor médio gasto pelos países mais ricos, membros da OCDE. Nos últimos anos, houve queda nos investimentos da Educação Básica no País. Em 2020, por exemplo, o MEC teve a dotação orçamentária para a Educação Básica mais baixa em uma década e os gastos educacionais em Estados e Municípios também foram reduzidos (Todos Pela Educação, 2021c). De forma paralela à melhoria da gestão das redes educacionais, proteger e ampliar os investimentos por aluno na Educação Básica é uma agenda fundamental para possibilitar o avanço de mudanças estruturais em escala<sup>30</sup>.

Para além desta ampliação, a melhor distribuição dos recursos é fundamental, buscando combater as desigualdades existentes na Educação brasileira. Nesse sentido, a aprovação do Novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), em 2020, foi um grande avanço, permitindo que, ao longo dos próximos anos, o Brasil reduza o subfinanciamento educacional crítico que ainda persiste, especialmente nos Municípios mais pobres<sup>31</sup>. Nos próximos anos, ainda é necessário finalizar a regulamentação e implementar os mecanismos e inovações previstos no Novo Fundeb. Também é fundamental que se revejam outras transferências do Governo Federal aos Estados e Municípios, tornando-as mais equitativas, como aquelas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate).

As redes de ensino também necessitam avançar no sentido de um financiamento mais redistributivo entre suas escolas, destinando mais recursos e buscando oferecer melhores condições para aquelas que atendem alunos em situação de vulnerabilidade. É preciso melhorar substancialmente as condições físicas de muitas escolas e, para além das condições básicas para funcionamento, é crucial que todas tenham recursos suficientes para a promoção de um ambiente inclusivo, agradável, acolhedor e com identidade específica às etapas que atendem.

Por fim, destaca-se a necessidade de se avançar na implementação da importante mudança que a Emenda Constitucional do Novo Fundeb (EC 108/2020) trouxe para as regras de distribuição da cota-parte municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Nos próximos anos, é preciso que todos os Estados passem a considerar, na distribuição do imposto entre os Municípios, indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade na Educação. Se acompanhado de medidas de apoio técnico às redes municipais, o mecanismo, inspirado na bem-sucedida experiência cearense - que vem sendo implementada há mais de 15 anos e, como será abordado mais à frente, já passou a ser replicada por alguns Estados nos últimos anos -, pode servir de relevante alavanca para induzir a melhoria da qualidade com equidade (Lautharte et al., 2021).

<sup>29</sup> Valores reais, de 2016. Fonte: Indicadores Financeiros Educacionais do Inep.

<sup>30</sup> Os impactos da pandemia sobre a economia e, conseqüentemente, sobre os recursos provenientes de impostos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino indicam a necessidade de construção de medidas legais que assegurem a irredutibilidade dos recursos destinados para o setor nos orçamentos anuais.

<sup>31</sup> Tal cenário será efetivado a partir do aumento gradual do aporte da União ao Fundeb e, fundamentalmente, a um desenho mais redistributivo de financiamento. Se o modelo que será gradualmente implantado até 2026 valesse hoje, o patamar mínimo de investimento no País seria de R\$ 5.700 aluno/ano, mais de 50% maior que o valor atual.





## Eixo 2: Fatores escolares essenciais



### 4. Professores

#### Fortalecimento da profissão docente

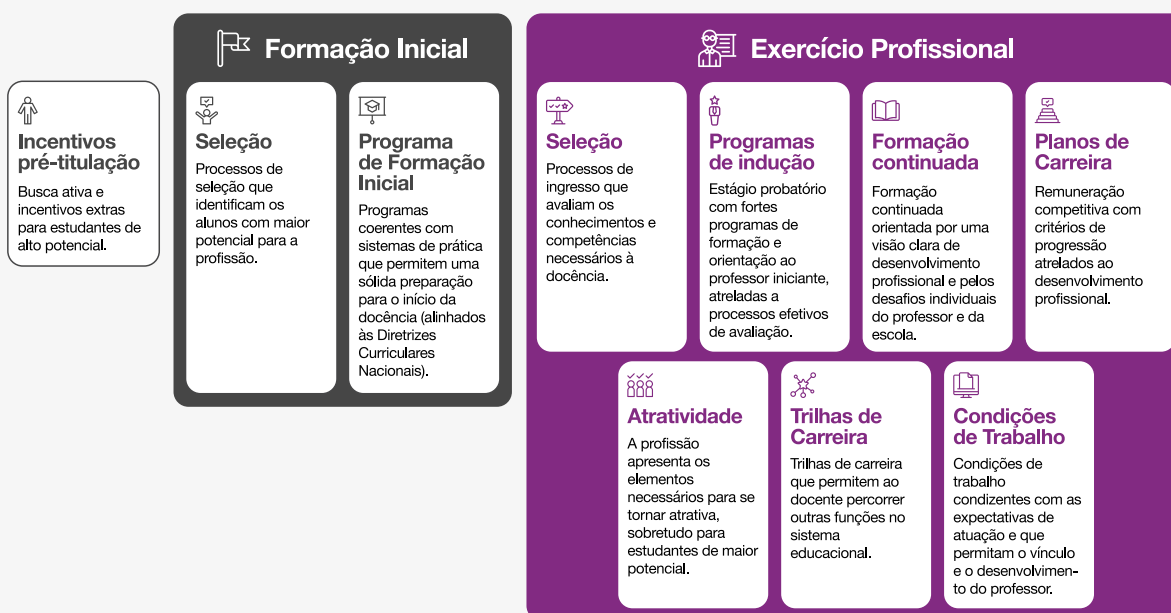
#### Professores bem preparados, motivados e com condições adequadas de trabalho em todas as escolas

Não há Educação de qualidade sem professores bem preparados, motivados e com condições de ensinar (Barber e Mourshed, 2007; Bruns e Luque, 2015; Elacqua et al., 2018). Desenvolver uma profissão docente forte é, portanto, um objetivo-chave de diversos sistemas reconhecidos pela qualidade da Educação que ofertam (Darling-Hammond et al., 2017). Mas isso está longe de ser trivial.

Primeiramente, é preciso ir muito além da visão, muitas vezes predominante no debate educacional, de que apenas metas, avaliações e incentivos aos professores são suficientes (Mehta, 2013). Os desafios são complexos, exigindo um conjunto de políticas estruturadas de forma articulada e sistêmica. A figura 6 apresenta um panorama dos principais fatores a serem considerados.

Figura 6: Elementos essenciais para o fortalecimento da profissão docente

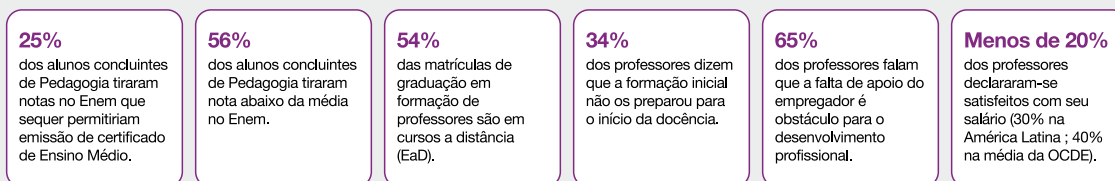
#### Visão sistêmica para as políticas docentes



Elaboração: Movimento Profissão Docente

A despeito da extrema relevância da pauta, o cenário nacional sobre a profissão docente ainda apresenta enormes desafios, como os dados da figura 7 ajudam a ilustrar. O Brasil precisa de um amplo conjunto de políticas voltadas para o fortalecimento da docência, em um esforço do Governo Federal, de Estados e Municípios.

Figura 7: Alguns dados sobre a Profissão Docente no Brasil



Fontes: 1 e 2. Cálculos do Todos Pela Educação; 3. Censo da Educação Superior - Inep/MEC. Cálculos do Todos Pela Educação; 4. Ibope (2018); 5 e 6. OCDE (2021)

Inicialmente, abordando a entrada na profissão, é preciso criar programas e mecanismos que busquem atrair estudantes de alto potencial para os cursos de formação inicial docente. O aumento da atratividade requer substanciais melhorias nas carreiras, condições de trabalho e na remuneração (elementos discutidos adiante). Contudo, os governos federal e estaduais podem lançar mão de estratégias que ajudem na valorização dos professores perante a sociedade e que forneçam incentivos diretos para que jovens de alto potencial procurem os cursos de formação de professores.

Sobre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas em si, há uma revolução a ser feita. O Brasil passa por uma grande expansão de cursos de formação inicial de professores, a maioria na rede privada e modalidade EaD, sem avaliações consistentes de sua qualidade e sem regulação adequada. É importante uma ampla política buscando aprimorar os cursos<sup>32</sup>, para que sejam capazes de realmente preparar os futuros professores para o início do exercício da profissão. Isso pode ser feito por meio de melhores mecanismos de regulação, de avaliação (dos cursos e de seus egressos) e de incentivos (via Fies e ProUni, por exemplo), buscando estimular cursos que, entre outras características, tenham residência pedagógica em escolas públicas desde o início da graduação e formação em tempo integral. Esse processo de reestruturação deve ser liderado pelo Ministério da Educação, que ainda não possui uma agenda clara para tal. Ainda assim, parte dele também pode ser implementada por governos estaduais comprometidos com a formação de seus futuros professores.

Sobre a entrada nas redes de ensino após a formação inicial, é preciso que as Secretarias de Educação façam constante planejamento de sua força de trabalho, observando a curva demográfica local, para melhor dimensionar suas contratações. Então, é fundamental que se aprimorem os processos de seleção de profissionais, para que contemplem a avaliação de competências relacionadas à prática pedagógica. Além disso, é preciso implementar programas de formação e apoio a professores iniciantes e regulamentar a avaliação do estágio probatório, que não pode ser apenas um processo burocrático. Estas são funções diretas de Estados e Municípios, ainda que o MEC possa ter relevante papel de apoio.

As redes de ensino também precisam assegurar que a alocação de professores nas escolas garantam que haja docentes para todas as disciplinas e buscar, com essa alocação, que aqueles professores que já têm uma melhor prática pedagógica estejam nas escolas que atendem alunos com maiores dificuldades.

<sup>32</sup> Movimento que deve ser feito em linha com dispositivos presentes nas Diretrizes Nacionais Curriculares e na Base Nacional Curricular da Formação Inicial, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em 2019.

O absenteísmo docente, que é realidade em muitas redes, precisa ser reduzido, com iniciativas construídas junto com os próprios professores. Outro ponto central é investir em políticas de formação continuada<sup>33</sup>, que, se bem estruturadas e implementadas, podem gerar grandes melhorias para a prática docente (Moriconi et al., 2017).

Adicionalmente, uma grande ênfase precisa ser dada à rotina e às condições adequadas de trabalho. Reforça-se a importância da dedicação exclusiva dos docentes às unidades escolares (Elacqua e Marotta, 2020), com contratos de 40 horas semanais e garantia do tempo extraclasse previsto em lei sendo utilizado de maneira efetiva<sup>34</sup>. O trabalho de um professor vai muito além da sala de aula. É preciso tempo de qualidade para, entre outros, planejamento, preparação e correção de atividades, formação, convivência com alunos e trabalho colaborativo com seus pares. Ainda, as redes devem buscar oferecer apoio emocional e psicológico aos docentes, que usualmente apontam a saúde mental como um dos temas mais relevantes de preocupação.

Por fim, todo o esforço de valorização docente, tendo como eixo estruturante a profissionalização, será insuficiente se não acontecer de maneira associada a uma verdadeira reestruturação das carreiras. As carreiras precisam estar alinhadas às discussões mais recentes de gestão de pessoas no setor público, sobretudo para atrair jovens talentos. Salários competitivos diante da realidade de cada local, novas responsabilidades conforme a progressão na carreira e evoluções baseadas em competências profissionais orientadas para a melhoria da prática pedagógica são alguns dos pressupostos-chave para orientar a reestruturação de carreiras nos Estados e Municípios.



## 5. Gestão escolar

### Profissionalização da Gestão Escolar

#### **Diretores e suas equipes gestoras qualificados e apoiados para atuarem como lideranças em prol da aprendizagem**

Para além da qualidade individual dos professores (foco da seção anterior), a fronteira do conhecimento sobre transformações educacionais tem enfatizado que é a qualidade do grupo de professores em cada uma das escolas de uma rede que, de fato, pode fazer a diferença na melhoria da aprendizagem dos alunos em nível de sistema (Hargreaves e Fullan, 2012; Hattie, 2015).

Nessa linha, múltiplas pesquisas têm evidenciado o papel central dos diretores escolares e de suas equipes gestoras na construção de bons “projetos de escola” e, conseqüentemente, na melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Brooke e Soares, 2008; Darling-Hammond et al., 2007; Fullan, 2014; Grissom et al., 2021). A adoção de medidas para apoiar e fortalecer a gestão das escolas é, portanto, de suma importância para a melhoria dos sistemas educacionais. Mas é preciso

<sup>33</sup> Movimento que deve ser feito em linha com dispositivos presentes nas Diretrizes Nacionais Curriculares e na Base Nacional Curricular da Formação Continuada, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em 2020.

<sup>34</sup> O Consed possui um documento com diretrizes orientadoras para tornar o uso do um terço de hora-atividade para formação continuada mais efetivo. Ele pode ser acessado em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c914252db4c4.pdf>

partir de uma visão dos gestores não como gerentes administrativos, mas como lideranças capazes de tornar as escolas ambientes realmente propícios para o desenvolvimento integral dos estudantes. São os gestores escolares os responsáveis por liderarem o trabalho dos professores e demais profissionais da escola, estimulando o desenvolvimento e a colaboração entre eles, atuar junto da comunidade escolar, promovendo uma gestão democrática efetiva, e servir de elo entre a Secretaria de Educação e as escolas para contextualizar as políticas públicas para a realidade local.

Para que as redes de ensino tenham lideranças escolares mais efetivas, um conjunto sistêmico de medidas precisa ser considerado, abordando diversos aspectos como seleção, formação, avaliação, atratividade e condições de trabalho (Muñoz e Sáez, 2021). São ações de atribuição direta dos entes subnacionais, ainda que o Governo Federal deva exercer seu papel de apoio às redes de ensino<sup>35</sup>.

Primeiramente, é preciso que se busque profissionalizar os processos de seleção de diretores de acordo com critérios técnicos<sup>36</sup>, utilizando incentivos para atrair os melhores candidatos. Atualmente, no Brasil, aproximadamente 56% dos diretores escolares da rede pública são designados exclusivamente por indicação/escolha da gestão (Todos Pela Educação, 2021c), sem critérios técnicos prévios. Também é fundamental implementar ações de formação adequadas às diferentes fases de desenvolvimento das lideranças escolares, tema indicado como de alta necessidade pelos próprios diretores escolares brasileiros (OCDE, 2021a). Neste aspecto, a cooperação entre diferentes escolas pode assumir um papel importante, permitindo que gestores dialoguem e aprendam a partir da troca de experiências<sup>37</sup>.

O apoio dado pelas Secretarias de Educação às equipes gestoras e, em particular, pelos órgãos regionais de ensino, no caso das redes de maior porte, também é de suma importância. A figura de técnicos responsáveis por apoiar a gestão de unidades escolares (chamados de “supervisores de ensino” em muitas redes brasileiras) é uma estratégia que, se bem implementada, pode trazer resultados relevantes. A oferta de ferramentas de apoio - entre elas plataformas tecnológicas - também é essencial para facilitar o trabalho das equipes gestoras em suas múltiplas dimensões.

Ademais, um trabalho efetivo da liderança escolar necessita que os diretores contem com equipes gestoras que apoiem seu trabalho, possibilitando uma liderança distribuída. Por fim, é preciso discutir a autonomia dada aos gestores (Bloom et al., 2015) e adotar avaliações de seu desempenho, visando a seu desenvolvimento profissional e à melhoria de sua atuação.

<sup>35</sup> As mudanças na gestão escolar podem ser impulsionadas pela recente aprovação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se de um documento que define competências específicas do diretor escolar, podendo orientar e subsidiar diversas ações das redes de ensino. Ainda não houve homologação do documento por parte do MEC.

<sup>36</sup> Tanto a Meta 19 da Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), como o Art. 14 da Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), mencionam a necessidade de utilização de critérios técnicos, combinados ou não com a participação da comunidade escolar, na seleção de diretores escolares.

<sup>37</sup> É o que propõe, por exemplo, o Prêmio Escola Nota Dez, iniciativa do Estado do Ceará que premia as escolas de melhor resultado, mas incentiva a cooperação delas com aquelas unidades com os resultados mais baixos (Abrucio et al., 2017).



## 6. Gestão pedagógica

### Implementação dos currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

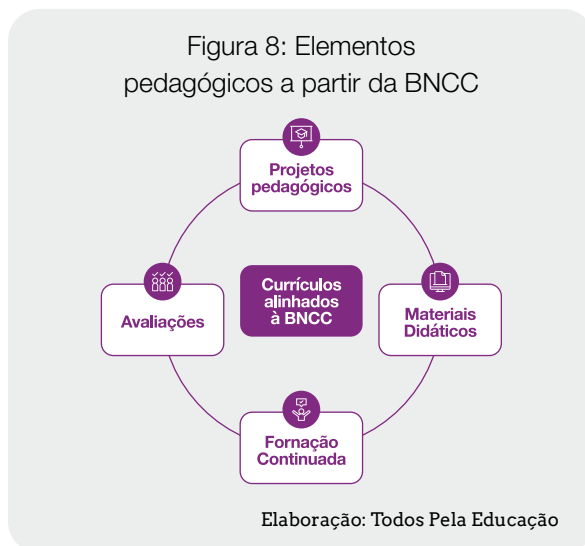
#### Gestão pedagógica coerente e capaz de apoiar o trabalho dos professores em sala de aula

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada entre 2017 e 2018, é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC não só visa contribuir para aprimorar a gestão pedagógica feita por Estados e Municípios, mas, também, para o alinhamento de políticas e ações no território nacional. Apoiar, assim, a promoção da qualidade educacional com equidade.

Nas redes de ensino, a BNCC reforça a necessidade da definição de metas claras de aprendizagem e de um alinhamento entre os diferentes elementos da gestão pedagógica, a partir dos currículos que vêm sendo (re)estruturados (figura 8). Entre esses elementos, destacam-se: i) os projetos pedagógicos de cada escola; ii) os materiais didáticos e recursos digitais para alunos e professores (incluindo planos de ensino e planos de aula); iii) os programas de formação continuada de docentes; e iv) as avaliações de aprendizagem dos estudantes (diagnósticas, formativas e somativas). A coerência entre esses elementos, tendo como eixo unificador as expectativas de aprendizagem elencadas pelo currículo, é pilar central de sistemas educacionais que conseguem garantir a aprendizagem de seus estudantes, seja no Brasil ou em outros países.

Desde 2018, um intenso esforço liderado pelas secretarias estaduais e municipais de Educação tem sido empreendido neste sentido, e pesquisa recente aponta que a Base para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental<sup>38</sup> já é uma realidade em todo o território nacional (CAEd 2021b). Porém, a implementação dos novos currículos foi fortemente impactada pela pandemia. No pós-pandemia, é preciso que essa frente esteja no centro das atenções de todas as Secretarias de Educação no País.

Destaca-se, também, a necessidade de a implementação dos novos currículos alinhados à BNCC trazer com mais intensidade para os debates e as políticas pedagógicas brasileiras a adoção de metodologias de ensino mais modernas e comprovadamente eficazes, inclusive intensificando o uso de tecnologias a



<sup>38</sup> A pesquisa focou na análise dos currículos para essas etapas, pois a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio tem seguido ritmo e modelo diferente em função de mudanças mais profundas associadas à chamada Lei do Novo Ensino Médio (tema que será contemplado mais à frente neste documento).

favor da aprendizagem<sup>39</sup>. Os conhecimentos da Pedagogia, da Neurociência e das Ciências das Aprendizagens devem sempre servir de fundamento para debates e ações que vão neste caminho.

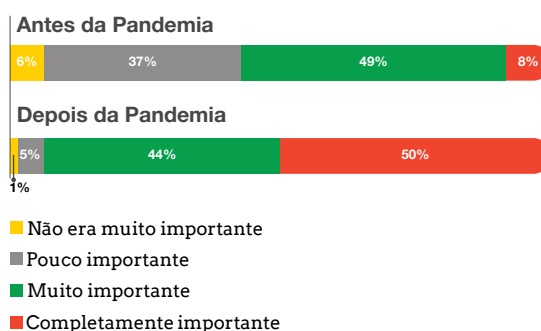
Para além do movimento protagonizado por Estados e Municípios, no nível nacional, é preciso adaptar e aprimorar as políticas de natureza pedagógica alinhadas à BNCC, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa precisa ser aprimorado para que melhor dialogue com as políticas pedagógicas de cada rede de ensino. Também são centrais as discussões sobre o Enem e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujas mudanças à luz da BNCC abrem uma oportunidade de aprimoramentos e modernização, convergindo-os para modelos mais semelhantes ao de referências internacionais (OCDE, 2021b e 2021c). Elas também exigirão uma reformulação do Ideb, cujas metas foram estabelecidas até 2021<sup>40</sup>. Ocorre que, em função de uma gestão no governo federal que não demonstrou compromisso com a BNCC, este esforço de adaptação das políticas nacionais tem sido realizado de maneira muito aquém da necessária (Todos Pela Educação, 2021d).

### UMA NOVA OPORTUNIDADE PARA AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS<sup>41</sup>

Considerando que a presença da tecnologia na vida pessoal, profissional e cívica é uma realidade irreversível, o uso das tecnologias na Educação não pode ser mais encarado como uma questão de “se”, mas sim uma questão de “como”. Por isso, é visto neste documento como um elemento de extremo potencial para impulsionar a estratégia proposta e o atingimento de seus objetivos.

A pandemia tornou esta questão ainda mais relevante e expôs a ausência de políticas estruturadas para tecnologia educacional no Brasil. Com ela, professores brasileiros passaram a dar muito mais importância para o uso das tecnologias, como mostra a figura 9. Nenhuma solução tecnológica é capaz de substituir a mediação humana, mas, cada vez mais, seu potencial tem sido percebido pelos educadores.

Figura 9: Percepção dos professores sobre o potencial do uso da tecnologia no aprendizado do aluno



Fonte: Conhecimento Social (2020)

<sup>39</sup> Nas discussões sobre inclusão escolar, a diversificação de estratégias pedagógicas também é central para que todos os estudantes tenham oportunidades de desenvolvimento.

<sup>40</sup> É importante se pensar uma nova composição do indicador que possa incentivar ainda mais mudanças pedagógicas nas redes, redução da exclusão escolar (crianças e jovens fora do sistema educacional) e diminuição das desigualdades existentes.

<sup>41</sup> Este quadro foi construído a partir de Blikstein, Silva, Campos & Macedo (2021) e faz uso de trechos do documento.





A Educação brasileira precisa tratar o tema com as devidas relevância e prioridade e ter planos estratégicos - em nível federal, estadual e municipal - para que as tecnologias virem realidade em todas as escolas, apoiando o avanço da qualidade e da equidade na Educação.

Nessas políticas, é essencial que se abordem diferentes categorias de tecnologias educacionais, tais quais: a de infraestrutura (*hardware* e *software* não relacionados diretamente ao conteúdo pedagógico), de ensino (ferramentas diretamente relacionadas ao conteúdo pedagógico) e de criação e experimentação (materiais e tecnologias que possibilitam aos estudantes criar objetos e fazer experimentos), de modo a criar estratégias e ações específicas para cada uma delas.

Diante dessa complexidade, alguns aspectos se fazem essenciais para que gestores possam articular ações e criar mudanças sustentáveis. A garantia de recursos e infraestrutura tecnológica com equidade é um deles. Insumos tecnológicos, como acesso à internet, computadores e laboratórios, são recursos básicos para a prática pedagógica na atualidade e devem ser garantidos pelo poder público. Destaca-se, também, que programas de tecnologias na Educação requerem formação em alto nível de vários profissionais, como os docentes, gestores escolares e gestores públicos, para que possam, entre outros, explorar todas as possibilidades pedagógicas disponibilizadas pela tecnologia, realizar contratações públicas com qualidade e fazer uma gestão de qualidade do que foi contratado. Ainda, é preciso garantir proteção, privacidade e bom uso dos dados de estudantes e educadores coletados e armazenados durante atividades em escolas. Entretanto, é reconhecido que tecnologias, principalmente as invasivas, evoluem de maneira mais rápida do que a regulação sobre o tema. Portanto, a responsabilidade de gestão, supervisão e entendimento do uso de dados dos alunos não deve recair sobre professores e famílias. O dever de proteger dados pessoais na Educação é melhor exercido pelos contratos entre as secretarias e as empresas de tecnologia. É preciso que as secretarias e órgãos responsáveis pela contratação de serviços que coletam dados (potencialmente, todos os serviços de tecnologia o fazem) alinhem-se com outras esferas com conhecimento técnico e jurídico para proteger a privacidade de crianças, adolescente e educadores. Como exemplos, a Autoridade Nacional de Proteção de Dados Pessoais, Ministério Público e Tribunais de Contas devem estar preparados para orientar e auxiliar o sistema educacional no tema.

A recente sanção da Política de Inovação Educação Conectada (Piec), por meio da Lei nº 14.180/2021, foi um passo importante para o País. A política busca apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Mas, como mencionado, muito ainda precisa ser feito<sup>42</sup>. Os responsáveis pela gestão dos sistemas educacionais precisam de estratégias robustas, em todos os níveis da federação, para que as tecnologias educacionais possam virar, de fato, uma realidade para todos.



## Eixo 3: Caminhos específicos por ciclo



### 7. Primeira Infância

Educação Infantil de qualidade, articulada a um atendimento integral na Primeira Infância

**Todas as crianças brasileiras recebendo um cuidado integral e com amplas oportunidades de desenvolvimento na primeira etapa de vida**

Evidências de estudos nacionais e internacionais mostram que intervenções adequadas durante a Primeira Infância (primeiros seis anos de vida) têm efeitos de longo prazo sobre os indivíduos (Heckman, 2002). Este é um período de rápido e forte desenvolvimento do cérebro, sendo considerado uma “janela de oportunidades” (NCPI, 2021; FMCSV, 2021).

Assim, são essenciais políticas de Primeira Infância que promovam um atendimento integral e integrado de qualidade às crianças, por meio de ações intersetoriais entre diferentes áreas (como a Educação, a Saúde e a Assistência Social), com governança bem estabelecida entre elas. Em especial, considerando as tremendas desigualdades presentes no Brasil que, entre outras questões, colaboram para o cenário em que as crianças recém-saídas da Educação Infantil, dependendo da qualidade do atendimento, iniciam o Ensino Fundamental já em condições pedagógicas muito diferentes. Por isso, defende-se aqui que a oferta de serviços públicos deva ser inversamente proporcional à renda da família da criança: quanto mais pobre, maior e mais diversificada a oferta.

Uma boa notícia é que o arcabouço legal brasileiro voltado para a temática avançou sobremaneira nos últimos anos. Por exemplo, o Marco Legal da Primeira Infância, aprovado em 2016, estabelece de maneira clara que uma robusta política de Primeira Infância deve abarcar um conjunto de frentes articuladas e complementares, tais quais: (i) expansão e melhoria da qualidade do atendimento na Educação Infantil; (ii) visitação domiciliar e ações de educação parental; (iii) apoio financeiro às famílias em situação de pobreza, por meio de uma política de renda básica; (iv) criação de espaços especializados de assistência e de cuidados à criança e (v) ações de saúde pré e pós-natal. Desenhar políticas que abarquem elementos como esses, no entanto, ainda é um grande desafio no território nacional. Mas há experiências em menor escala que podem inspirar caminhos<sup>43</sup>.

Avançar neste sentido requer a consolidação de um entendimento primordial de que o País, de modo geral, ainda não foi capaz de concretizar: por mais que essas sejam questões de responsabilidade direta dos Municípios, o apoio dos governos federal e estaduais<sup>44</sup> é condição central para uma ação em escala nacional. Ou seja, a União e os Estados têm um papel indispensável para que as crianças brasileiras, especialmente as mais pobres, possam receber um atendimento de qualidade nos primeiros anos de vida.

<sup>43</sup> O Município de Boa Vista, por exemplo, tem se destacado em suas iniciativas de Primeira Infância, a partir de um olhar intersetorial para o atendimento das crianças.

<sup>44</sup> O Programa Primeira Infância Melhor, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, é um exemplo de como governos estaduais podem se envolver em ações visando ao desenvolvimento infantil. O programa foi lançado em 2003 e segue em andamento até os dias de hoje. Uma sistematização da experiência pode ser encontrada em Verch (2017).

Especificamente na Educação, destaca-se a necessidade de se expandir e qualificar a oferta de Educação Infantil. Nas Creches, é preciso que se mapeie a demanda real existente em cada território e se crie priorizações para crianças de famílias em situação de maior vulnerabilidade. Essas crianças possuem grandes chances de estarem expostas a situações de insegurança e outros riscos que podem trazer consequências negativas às suas vidas presentes e futuras. A expansão pode se dar via ampliação da rede pública ou via unidades conveniadas, a depender do contexto de cada local. Na Pré-Escola, que é obrigatória na Educação Básica, é fundamental garantir que 100% das crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas, conforme dispõe a Constituição Federal e o Plano Nacional de Educação.

Por fim, destaca-se a importância de se prezar pela qualidade do atendimento nas Creches e Pré-Escolas, a partir da implementação dos currículos alinhados à BNCC e dos Parâmetros Nacionais da Qualidade da Educação Infantil, que devem orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas. Para isso, a contínua formação para os educadores, contemplando as especificidades desta etapa, será essencial. Além disso, o Brasil precisa avançar na discussão sobre sistemas de avaliação na Educação Infantil, aprimorando as avaliações do Saeb para a etapa<sup>45</sup> e adaptando e testando modelos de mensuração da qualidade da Educação Infantil utilizados com maior intensidade em outros países<sup>46</sup>.



## 8. Alfabetização

### Colaboração entre Estados e Municípios para a melhoria da alfabetização

#### **Toda criança brasileira plenamente alfabetizada logo no início de sua trajetória escolar**

Tão importante quanto as políticas de Primeira Infância são aquelas voltadas a promover a alfabetização de todas as crianças até os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, como prevê a Base Nacional Comum Curricular. Os conhecimentos essenciais de Leitura, Escrita e Matemática são indispensáveis para que os alunos possam desenvolver as demais competências previstas para o restante dos Anos Iniciais (3º ao 5º ano) e toda a sua trajetória escolar. A não alfabetização na idade certa resulta em crianças, jovens e adultos que têm grandes dificuldades de acompanhar as aulas, sentem-se desestimulados e com altos riscos de desistir dos estudos.

O Brasil ainda tem níveis críticos de alfabetização. A Avaliação Nacional de Alfabetização, de 2016<sup>47</sup>, mostrou que 55% das crianças brasileiras chegavam ao 3º ano do Ensino Fundamental com níveis insuficientes de Leitura e Matemática. A alfabetização ainda é bastante díspar quando comparamos os diferentes níveis de renda e entre brancos, pardos e pretos. Mudar esse cenário é premente para a vida de cada indivíduo e pré-condição para melhorias nos resultados educacionais das etapas subsequentes da Educação Básica.

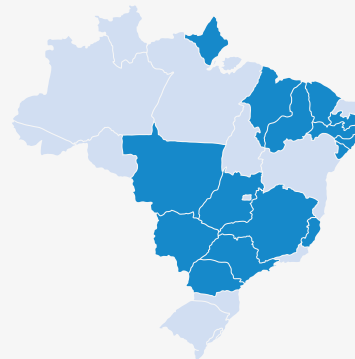
<sup>45</sup> A avaliação da Educação Infantil será realizada em 2021 de forma amostral, por meio de questionários aplicados aos secretários municipais de Educação, diretores e professores dessa etapa. No Saeb 2019, essa avaliação foi realizada como estudo-piloto.

<sup>46</sup> Como aqueles propostos pela iniciativa *Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO)*, que conta com Unicef, Unesco e Banco Mundial.

<sup>47</sup> As provas do Saeb de 2019 contemplaram uma avaliação amostral dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no Brasil. Apesar de os dados já terem sido divulgados, o Ministério da Educação não estipulou o que pode ser considerado um nível adequado de aprendizagem.

Apesar dos desafios, há experiências nacionais que mostram como é possível avançar em escala. Uma delas é o modelo de regime de colaboração do Ceará, que inspira diversos Estados<sup>48</sup>, como mostra a figura 10. A continuidade e a expansão de programas de alfabetização em regime de colaboração entre Estados e Municípios é altamente recomendada, uma vez que mostra bons resultados médios, com baixa desigualdade. Na prática, isso significa um conjunto sistêmico e integrado de ações de apoio e políticas de incentivo dos governos estaduais para que as Prefeituras de seu território consigam promover melhorias na alfabetização dos alunos. Suporte pedagógico com materiais didáticos alinhados ao currículo, avaliação, formação de professores e premiação de escolas que atingem bons resultados são exemplos concretos de elementos oferecidos pelo Estado, além de um desenho de distribuição do ICMS que repassa mais recursos para os Municípios que mais avançam nos resultados educacionais (Abrucio et al., 2017; Loureiro et al., 2020).

Figura 10: Estados com iniciativas de alfabetização em regime de colaboração entre Estados e Municípios



Elaboração: Todos Pela Educação

Na esfera federal, é preciso garantir que as ações do MEC - atualmente no âmbito da Política Nacional de Alfabetização - dialoguem com os currículos alinhados à BNCC e com as políticas já estruturadas nas redes de ensino. Só assim poderão, a partir das evidências científicas existentes sobre processos de alfabetização (MEC, 2019), apoiar o avanço da pauta no País. Além disso, é preciso que as avaliações do Saeb no 2º ano do Ensino Fundamental, que foram feitas em caráter de “teste amostral” em 2019, avancem para dar mais clareza sobre a situação da Alfabetização no território nacional.



## 9. Anos finais

### Construção de uma nova proposta de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental

#### **Escolas realmente atrativas para os adolescentes brasileiros, preparando-os academicamente e para a vida no mundo contemporâneo**

Os Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil ainda são marcados por baixos níveis de aprendizagem e trajetórias bastante irregulares dos alunos, com elevadas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar. Ao passo que a melhoria dos indicadores de aprendizagem nos Anos Iniciais é crucial para atenuar parte importante dos desafios, é essencial reestruturar a oferta deste ciclo no Brasil, que tem características bastante específicas.

<sup>48</sup> Alagoas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, São Paulo e Sergipe têm programa de alfabetização em regime de colaboração com os Municípios.



Primeiramente, é necessário compreender a adolescência como uma das grandes janelas de oportunidade para o desenvolvimento e a aprendizagem (Unicef, 2020). Trata-se de um momento caracterizado por um conjunto de mudanças emocionais, comportamentais e físicas nas vidas dos alunos, que exigem ambientes escolares e docentes preparados para lidar com esta fase.

A passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta-se como um momento repleto de complexidades, sobretudo em virtude da transição da infância para a adolescência e da vivência em uma nova organização escolar, em que os alunos saem do modelo de poucos docentes e disciplinas e iniciam um modelo com mais disciplinas e professores especialistas (Mansutti et al., 2007). É preciso que as redes de ensino tenham políticas públicas para que essa transição de ciclos seja cuidadosa, com estratégias próprias de acolhimento e engajamento dos alunos à nova realidade. Isso exige, na maioria dos Estados brasileiros (onde o governo estadual divide com os Municípios a responsabilidade pela oferta dos Anos Finais), bastante diálogo e cooperação entre os entes federativos.

Ainda, as escolas dos Anos Finais precisam aproximar-se da realidade dos adolescentes, buscando estar conectadas às suas necessidades, interesses e desejos. Este não é, no entanto, o cenário predominante no País: os alunos brasileiros de 15 anos possuem menor senso de pertencimento à escola do que seus pares da América Latina e da OCDE (OCDE, 2021a). Tornar o currículo mais atrativo em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), investir na infraestrutura das escolas, formar e apoiar os professores, oferecer materiais adequados para esta etapa e ampliar o uso de tecnologias educacionais são algumas das principais medidas que estudos e discussões envolvendo os próprios estudantes têm destacado<sup>49</sup>. As políticas públicas para os Anos Finais ainda estão, de modo geral, em caráter incipiente no País e ainda são poucas as experiências de destaque capazes de inspirar novos caminhos.

Como forma de viabilizar as mudanças necessárias para este ciclo, a expansão das escolas em tempo integral, a partir de um modelo pedagógico realmente adequado ao desenvolvimento integral dos estudantes, configura-se como relevante estratégia a ser perseguida, devendo receber prioridade do poder público brasileiro para ser testada, viabilizada e escalada.



## 10. Ensino Médio

### Implementação de mudanças profundas no Ensino Médio

#### **Escolas de Ensino Médio ressignificadas, preparando os jovens para seu futuro enquanto indivíduo, cidadão e profissional**

O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica com resultados mais críticos. A arquitetura curricular rígida, o baixo incentivo ao protagonismo juvenil e a pouca conexão com os interesses das juventudes, com o mundo do trabalho e com a realidade na qual os jovens estão inseridos motivaram as mudanças trazidas no Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. A lei prevê a expansão da carga horária dos estudantes (das 800 horas atuais para 1.400 horas por ano) e a adoção de um currículo mais diversificado e flexível, com a oferta de possibilidades de escolhas aos estudantes, por meio dos itinerários formativos.

Apesar de a implementação das mudanças ter sido fortemente impactada pela pandemia<sup>50</sup>, ela deverá continuar ocorrendo nos próximos anos. Efetivá-las com qualidade será, porém, um imenso desafio para os governos estaduais. Mas, se bem implementadas e acompanhadas de diversos outros pontos, como os levantados anteriormente (sobre profissão docente, gestão escolar, gestão pedagógica, apoio das Secretarias às escolas etc.)<sup>51</sup>, poderão significar avanços significativos na qualidade do Ensino Médio brasileiro. O Governo Federal tem papel importante de apoio às redes, além de precisar rever políticas nacionais com forte potencial de indução, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ajustando-o à nova realidade da etapa.

Vale ressaltar que a lei também prevê a oferta aos jovens da opção pela formação profissional e técnica dentro da carga horária do Ensino Médio regular. Caso isso seja feito de forma bem estruturada e articulada aos outros itinerários, será um caminho de extrema importância para o Brasil, que ainda precisa avançar muito na expansão da oferta e da melhoria na qualidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Atualmente, a participação de alunos brasileiros de Ensino Médio em programas educacionais profissionalizantes é de apenas 11%, enquanto que é de mais de 40% na média dos países da OCDE e de mais de 20% na média da América Latina (OCDE, 2021a). A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser vista como uma possibilidade real de formação de qualidade que facilite a inserção produtiva dos jovens e contribua para o desenvolvimento do País. Esses avanços precisarão de forte comprometimento de governos estaduais com a pauta, assim como de uma importante participação do Governo Federal, que deve apoiar as Secretarias Estaduais e ainda pode utilizar sua ampla rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

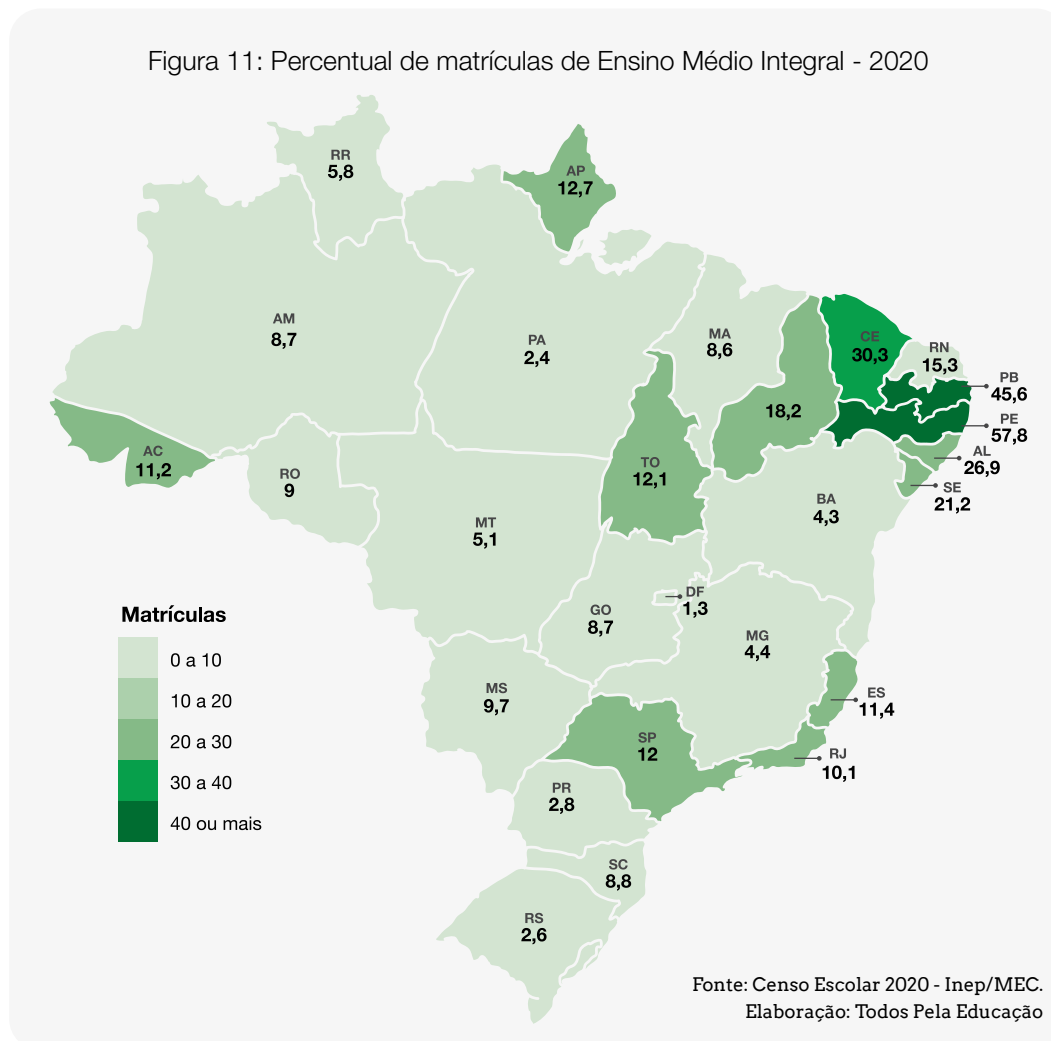
Por fim, cabe destacar a importância da expansão das escolas de Ensino Médio Integral, que vêm se consolidando nos últimos anos e demonstrando ótimos resultados. A experiência empreendida, há alguns anos, em Pernambuco inspira

<sup>50</sup> Até o momento, 16 Estados concluíram a última etapa do processo de alteração curricular, segundo o Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Segundo cronograma divulgado pelo Governo Federal (Portaria MEC nº 521/2021), em 2022, deve-se iniciar a implementação dos referenciais curriculares na etapa - processo que se estenderá, progressivamente, até 2024. Tal cronograma também estabelece prazos para adequação de políticas nacionais com potencial de induzir a implementação.

<sup>51</sup> Destaca-se, também, que o Ensino Médio brasileiro ainda possui mais de 10% dos alunos da rede pública regular estudando em turno noturno, segundo o Censo Escolar.



diversos outros Estados, que também são apoiados pelo Governo Federal desde 2017<sup>52</sup>. O percentual de matrículas integrais no Ensino Médio, que era de 1% em 2010, chegou a 12,4%<sup>53</sup> em 2020, com destaques para os Estados de Pernambuco (57,8%), Paraíba (45,6%) e Ceará (30,3%), como mostra a figura 11<sup>54</sup>.



Partindo da compreensão de que o adicional de horas torna-se mais efetivo quando planejado como uma forma de viabilizar um novo modelo de escola, com mudanças profundas na estrutura curricular e em outras inúmeras variáveis (como a gestão escolar, a dedicação exclusiva de professores à escola e o tempo para formação docente e trabalho colaborativo), essa estratégia mostra-se acertada, em particular para estudantes de baixo nível socioeconômico (Batista Filho, 2021; Instituto Sonho Grande, 2019; Kawahara, 2019; Rosa et al., 2020; Araújo et al., 2020). Ademais, este é um modelo capaz de contemplar, com êxito, as mudanças previstas em lei para o Ensino Médio e viabilizar o salto de qualidade tão fundamental e urgente que a etapa precisa.

<sup>52</sup> Por meio da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

<sup>53</sup> Para as estimativas foram consideradas apenas as escolas das redes estaduais. Não estão incluídas as escolas exclusivamente de Educação para Jovens e Adultos, de Educação Especial e Ensino Médio Normal/ Magistério. Para as Escolas Integrais foram considerados os mesmos critérios de seleção, mas com o requisito adicional da unidade manter ao menos uma turma do Ensino Médio com duração superior a 420 minutos diários (sem considerar Atividade Complementar), de acordo com o Censo Escolar (Inep).

<sup>54</sup> Em números absolutos, esses Estados possuem 430 (PE), 231 (PB) e 288 (CE) escolas. São Paulo é o Estado com maior número de escolas (691) e anunciou um crescimento de 70% nas escolas de Ensino Médio Integral para 2022.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

É hora de o Brasil cuidar do seu povo. Das suas famílias. Da sua diversidade de raças, credos. Das pessoas, sem importar sua origem.

É hora de o Brasil cuidar do seu povo. Das suas famílias. Da sua diversidade de raças, credos. Das pessoas, sem importar sua origem. Em um País com tantas necessidades e tão desigual, um tema é comum: a Educação. Sozinha, a Educação Básica de qualidade não resolverá todos os problemas, mas é central para o desenvolvimento de qualquer nação. Ela é fundamental para que se garanta aos cidadãos sua plena liberdade, permitindo que cada um atinja seus potenciais para definir e alcançar seus objetivos de vida, sejam eles quais forem. A disseminação de conhecimentos e a qualidade educacional são instrumentos poderosos para aumentar a produtividade e, ao mesmo tempo, reduzir desigualdades (Piketty, 2014).

Portanto, é central que a oferta de uma Educação Básica de qualidade para todos torne-se uma prioridade daqueles que querem discutir um projeto de país justo, democrático, inclusivo e sustentável. Precisamos tirar do perverso ciclo de pobreza todos que lá estão e preparar as crianças e os jovens brasileiros para os desafios dos tempos atuais e futuros. A nova geração precisa ser capaz de encontrar a cura para novas doenças, mediar os novos conflitos e conter os impactos ambientais vindos das mudanças climáticas, além de viver em um mundo da inteligência artificial, da biotecnologia e de revoluções tecnológicas cada vez mais constantes.

A agenda aqui apresentada mostra que o desafio é complexo, mas há caminhos a serem seguidos. O País precisa, mais do que nunca, de uma agenda estratégica consistente para a Educação Básica, com ações emergenciais e medidas estruturais. As propostas que foram elencadas servem para estimular o debate sobre essas políticas, visando às eleições de 2022. O Todos Pela Educação continuará discutindo-as, visando a seu aprimoramento e detalhamento. Além disso, estará ativo na mobilização em torno da pauta educacional perante os atores políticos e a sociedade em geral.

Pelo presente e futuro de cada criança e jovem, por cada brasileiro, pelo Brasil, conclamamos: Educação Já!

É possível mudarmos a Educação para melhor. Por isso, pelo presente e futuro de cada criança e jovem, por cada brasileiro, pelo Brasil, conclamamos: Educação Já!



# REFERÊNCIAS

Abreu, M.; Martins, R. (2019). **Sistema Nacional de Educação e o Regime de Colaboração entre os entes federados**: documento de sistematização das discussões de grupo de trabalho promovido pelo Movimento Colabora Educação. Movimento Colabora Educação (org.), 2019.

Abrucio, F.; Segatto, C.; Pereira, M.C. (2017) **Regime de Colaboração no Ceará**: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. Instituto Natura.

Abrucio, F.; Franzese, C. (2013). **Efeitos Recíprocos entre Federalismo e Políticas Públicas no Brasil: os casos dos sistemas de saúde, de assistência social e de educação**. In: HOCHMAN, Gilberto & FÁRIA, Carlos Aurélio Pimenta. (Org.). Federalismo e Políticas Públicas no Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2013, v. , p. 361-386.

Andrews, M.; Pritchett, L.; Woolcock, M. (2017) **Building State Capability: Evidence, Analysis, Action**. Oxford University Press.

Araújo, D.; Bayma, G.; Melo, C.; Mendonça, M.; Sampaio, L. (2020). **Do Extended School Day Programs Affect Performance in College Admission Tests?**. Brazilian Reviews of Econometrics, 2020, V. 40, p. 232-266.

Batista Filho, O. (2021). **Reformas educacionais de terceira geração e sua efetividade**: o debate teórico à luz dos casos cearense e pernambucano. Dissertação de Mestrado. Fundação Getulio Vargas.

Barber, M.; Mourshed, M. (2007). **How the world's best-performing school systems come out on top**. Washington, DC: McKinsey.

Blikstein, P.; Barbosa e Silva, R.; Campos, F.; Macedo, L. (2021). **Tecnologias para uma Educação com equidade: novo horizonte para o Brasil**. Transformative Learning Technologies Lab, Dados para um Debate Democrático (D3E) e Todos Pela Educação. 2021.

Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., e Van Reenen, J. (2015). **Does management matter in schools?**. The Economic Journal, 125(584), 647-674.

Brasil (2015), Ministério da Educação. **Instituir um Sistema Nacional de Educação**: agenda obrigatória para o país. Brasília, Sase/MEC. 2015. 13 pág.

Brasil (2019). Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA - Política Nacional de Alfabetização - Brasília: MEC, Sealf, 2019. 54 p.

Brooke, N.; Soares, J. F. (eds.). (2008). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Bruns, B.; Luque, J. (2015). **Professores excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Mundial.

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2021a). **O impacto da pandemia na Educação: avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e Governo do Estado de São Paulo. 2021.



CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2021b). **Relatório da 1ª etapa da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

CEIPE e OTEC (2021). **Relatório de Boas Práticas de Implementação: A Iniciativa BNDES Educação Conectada**.

Cetic - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019** / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

Conhecimento Social (2020). **Retratos da Educação no contexto da pandemia do Coronavírus**. Outubro de 2020.

Darling-Hammond, L.; Lapointe, M.; Meyerson, D.; Orr, M.T.; Cohen, C. (2007). **Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs**. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.

Darling-Hammond, L.; Burns, L.; Campbell, C.; Goodwin, A. L.; Hammerness, K.; Low, E. L.; McIntyre, A.; Sato, M.; Zeichner, K. (2017). **Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2017.

DataFavela (2020). **Educação em tempos de pandemia**. Setembro de 2020.

Datafolha (2021). **Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias**. 6ª onda.

Elacqua, G.; Hincapié, D.; Vegas, E.; Alonso, M. (2018). **Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Elacqua, G.; Marotta, L. (2020). **Is working one job better than many? Assessing the impact of multiple school jobs on teacher performance in Rio de Janeiro**. *Economics of Education Review*, 78, 102015.

FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2021). **Eleja as crianças - Como o seu governo pode se tornar um campeão da primeira infância**. São Paulo.

Fullan, M. (2014). **The principal: three keys to maximizing impact**. Nova York: John Wiley & Sons Inc.

Fullan, M.; Quinn, J. (2015). **Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems**. Corwin Press and the Ontario Principals' Council.

Fullan, M.; Gallagher, M.J. (2020). **The Devil is in the Details: System Solutions for Equity, Excellence, and Student Well-Being**. Corwin Publishers.

Grissom, J.A.; Egalite, A.J.; Lindsay, C.A. (2021). **How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research**. New York: The Wallace Foundation.

Hargreaves, A.; Fullan, M. (2012). **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. Teachers College, Columbia University. Nova Iorque, EUA.



Hattie, J. (2015). **What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise**. London: Pearson

Heckman, J.J. (2002). **Skill formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children**. Science, v.312.

Holmes, E.A.; O'Connor, R.C.; Perry, V.H., et al. (2020). **Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science**. Lancet Psychiatry 2020; 7: 547–60.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1996). **Estatísticas da Educação Básica no Brasil**. Texto extraído do Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra, 1996.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**.

Ibope - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (2018). **Pesquisa Profissão Docente**.

Instituto Península (2020). **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Instituto Península. São Paulo.

Instituto Rodrigo Mendes (2020). **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19 - um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. Instituto Rodrigo Mendes. São Paulo.

Instituto Sonho Grande (2019). **Mais Integral, Mais Oportunidades: Um estudo sobre a Trajetória dos Egressos da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco**. Setembro de 2019.

Itaú Educação e Trabalho (2020). **Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho**. São Paulo: Fundação Itaú para Educação e Cultura.

Kawahara, L.M. (2019). **Understanding the Impacts of a Full-Time Schooling Program**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getulio Vargas. São Paulo.

Lautharte, I.; Oliveira, V.H.; Loureiro, A. (2021). **Incentives for Mayors to Improve Learning: Evidence from State Reforms in Ceará, Brazil**. Policy Research Working Paper. Banco Mundial; Education Global Practice.

Lichand, G.; Dória, C.A.; Neto, O. L.; Cossi, J. (2021). **The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic**.

Loureiro, A., Cruz, L., Lautharte, I., Evans, D. (2020). **O Ceará é um Modelo para Reduzir a Pobreza de Aprendizagem**. Banco Mundial. Junho de 2020.

Mansutti, M.A.; Zelmanovits, M.C.; Carvalho, M.C.B. de; Guridi, V. (2007). **Educação na segunda etapa do ensino fundamental**. In: Cadernos CENPEC, n. 4, São Paulo: Cenpec, jul.-dez., 2007, p. 7-45.

Mehta, J. (2013). **The Allure of Order: High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake American Education (Studies in Postwar American Political Development)**. New York, NY: Oxford University Press, 403.

Moriconi, G.; Davis, C.; Tartuce, G.; Nunes, M.; Esposito, Y.; Simielli, L.; Teles, N. (2017). **Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências**. Fundação Carlos Chagas. Relatórios técnicos, 52. São Paulo.



Muñoz, G.; Sáez, P. **Liderança escolar para a melhoria da Educação**: contribuições para o debate público no Brasil. Coleção Políticas Públicas em Educação, nº 1, maio de 2021. São Paulo: Instituto Unibanco e Universidad Diego Portales.

Muralidharan, K.; Abhijeet, S.; Ganimian, A.J. (2019). **Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India**. American Economic Review 109 (4): 1426-60.

NCPI - Núcleo Ciência Pela Infância (2021). **Primeira Infância**. São Paulo.

Neri, M.; Osório, M.C. (2020). **Tempo para Escola na Pandemia**. FGV Social: Rio de Janeiro.

OCDE (2021a). **A Educação no Brasil**: uma Perspectiva Internacional.

OCDE (2021b). **Education Policy Outlook: Brazil**. Foco em políticas nacionais, subnacionais e internacionais.

OCDE (2021c). **Reforma da avaliação nacional**: principais considerações para o Brasil.

Oliveira, A.C.P.; Paes de Carvalho, C. (2018). **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. 23.

Payne, C. M. (2008). **So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools**. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2008.

Piketty, T. (2014). **O capital no século XXI**. 1º ed., Rio de Janeiro: Intrínseca. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle.

Pritchett, L. (2015). **Creating Education Systems Coherent for Learning Outcomes**. RISE Working Paper Series. 15/005.

Rosa L.; Bettinger, E.; Carnoy, M.; Dantas, P. (2020). **The Effects of Public High School Subsidies on Student Test Scores: The Case of a Full-Day High School Program in Pernambuco, Brazil**. Working Paper.

Todos Pela Educação (2019). **Acompanhamento das metas de monitoramento público - meta 3**. São Paulo: Todos Pela Educação.

Todos Pela Educação (2021a). **Aprendizagem na Educação Básica**: detalhamentos do contexto pré-pandemia.

Todos Pela Educação (2021b). **Sistema Nacional de Educação: pontos essenciais para instituir o Sistema Nacional de Educação e dimensões norteadoras para a tramitação no Congresso Nacional**. Nota Técnica. São Paulo: Todos Pela Educação.

Todos Pela Educação (2021c). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Todos Pela Educação e Editora Moderna.

Todos Pela Educação (2021d). **2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já**. São Paulo: Todos Pela Educação.

Undime (2021). Pesquisa Undime educação na pandemia. Julho de 2021.

Unesco, Unicef, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas (2020). **Recomendações para a reabertura de escolas, 2020**.

Unicef (2018). **Pobreza na infância e na adolescência**. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).





Unicef (2020). **Secondary Education Guidance: Multiple and Flexible Pathways**. Outubro, 2020.

Unicef (2021). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Verch, K. (2017). **Primeira Infância Melhor. Transformando a atenção aos primeiros anos de vida na América Latina: desafios e conquistas de uma política pública no sul do Brasil**. Banco Interamericano de Desenvolvimento e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Xie, X.; Xue, Q.; Zhou Y.; Zhu, K.; Liu, Q.; Zhang, J.; Song, R. (2020). **Mental Health Status Among Children in Home Confinement During the Coronavirus Disease 2019 Outbreak in Hubei Province, China**. JAMA Pediatrics, 2020.

# ANEXO

## Biografia resumida dos especialistas que colaboraram, em caráter consultivo, com a construção deste documento

**Alessandra Gotti:** Fundadora e presidente-executiva do Instituto Articule. Advogada e Doutora em Direito Constitucional pela PUC-SP. Foi consultora da Unesco e do Conselho Nacional de Educação.

**Alexandre Schneider:** Foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo. É pesquisador do Transformative Learning Technologies Lab, da Universidade Columbia, em Nova Iorque, pesquisador do Centro de Economia e Política do Setor Público da FGV-SP e presidente do Instituto Singularidades.

**Alexsandro Santos:** Diretor-presidente da Escola do Parlamento e professor de Mestrado e Doutorado em Educação e Formação de Gestores da Unicidad. Integra a iniciativa Ford Global Fellows, da Ford Foundation. Foi Secretário-Adjunto de Educação em Franco da Rocha (SP).

**Ana Maria Diniz:** Graduada em Administração de Empresas com especialização pela Harvard Business School. Atuou no Grupo Pão de Açúcar e foi uma das fundadoras do Todos Pela Educação. Atualmente, é presidente do Instituto Península.

**Andressa Buss Rocha:** Gestora pública há 18 anos. Mestre em Administração. Foi Subsecretária da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu-ES) e já desenvolveu trabalhos junto a diversas organizações do terceiro setor.

**Anna Helena Altenfelder:** Pedagoga e Doutora em Educação pela PUC-SP. Foi professora, coordenadora pedagógica e docente em cursos de pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente, é presidente do Conselho do Cenpec.

**Anna Penido:** Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação. Foi diretora do Instituto Inspirare, quando contribuiu com a criação do portal Porvir, da BNCC e da reforma do Ensino Médio. Coordenou o escritório do Unicef para os Estados de São Paulo e Minas Gerais.

**Barbara Born:** Doutoranda em Educação pela Stanford University, especialista em formação inicial e continuada de professores. Já foi professora e formadora de professores da rede municipal de ensino de São Paulo.

**Binho Marques:** Foi professor de Educação Básica, Secretário Municipal e Estadual de Educação, Secretário de Estado de Desenvolvimento Humano e Inclusão Social, Governador do Acre e Secretário Nacional do MEC. Atualmente, é consultor em gestão pública.

**Carlos Alberto Jamil Cury:** Formado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação. Professor Titular (aposentado/emérito) da UFMG. Professor em exercício na PUC Minas. É professor há 53 anos.



**Cesar Callegari:** Sociólogo e presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada. Foi Secretário de Educação Básica do MEC, Secretário de Educação do Município de São Paulo e Conselheiro no Conselho Nacional de Educação, onde presidiu a Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

**Claudia Costin:** Fundadora e diretora do Ceipe-FGV (Centro de Políticas Educacionais). É professora visitante da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. Foi Diretora Global de Educação do Banco Mundial e secretária de Educação do município do Rio de Janeiro. Integra o UIL (Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida - Institute for Lifelong Learning), da Unesco.

**Eduardo Deschamps:** Engenheiro Eletricista, Pós-graduado em Empreendedorismo na Engenharia, Mestre em Engenharia Elétrica e Doutor em Engenharia pela UFSC. Foi reitor da FURB, Secretário Adjunto e Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina.

**Fernando Abrucio:** Doutor em Ciência Política pela USP, foi pesquisador visitante no MIT (EUA). Atualmente, é professor da FGV e coordena a área de Educação do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG).

**Fernando Carnaúba:** Doutorando em Educação Matemática na Universidade de Columbia e diretor pedagógico no Instituto Canoa. Trabalha com formação de professores para a promoção da interação entre alunos e da equidade na aprendizagem.

**Filipe Recch:** Doutor em Educação Internacional Comparada e Mestre em Ciências Políticas, ambos pela Universidade de Stanford. Atualmente, atua como pesquisador de pós-doutorado no Lemann Center for Entrepreneurship and Educational Innovation in Brazil, da Stanford Graduate School of Education.

**Gabriela Moriconi:** Doutora em Administração Pública e Governo pela FGV-EAESP. Atuou no Inep/MEC de 2008 a 2011. Desde 2012, é pesquisadora na Fundação Carlos Chagas, desenvolvendo projetos de pesquisa e assessoria em políticas docentes.

**Gregório Grisa:** Pós-doutor em Sociologia, Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pedagogo pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor de Política e Legislação Educacional do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

**Guilherme Lichand:** PhD em Economia Política e Governo pela Universidade de Harvard e professor da cátedra do Unicef de Economia do Desenvolvimento e Bem-estar Infantil da Universidade de Zurique. É cofundador e presidente do Conselho da Movva.

**Guiomar Namó de Mello:** Pós-doutora em Educação, foi professora de escola pública, docente universitária e pesquisadora. Foi Secretária da Educação da cidade de São Paulo e Deputada Estadual, tendo presidido a Comissão de Educação. Atuou no Banco Mundial e no BID e foi diretora-executiva da Fundação Victor Civita. Atua como consultora educacional.

**Jair Ribeiro:** Empresário, é fundador e presidente da ONG Parceiros da Educação e da Casa do Saber. Foi membro do Conselho Estadual de Educação e atualmente integra o Conselho de Gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Foi *Visiting Scholar* na Faculdade de Educação da Universidade de Stanford.

**José Francisco Soares:** Doutor em Estatística e pós-doutor em Educação. Especializou-se em avaliação educacional. Foi presidente do Inep entre fevereiro de 2014 e fevereiro de 2016. Atualmente, é professor emérito da UFMG.



**José Henrique Paim:** Doutor Notório Saber em Educação pela UFRGS. Professor da FGV EBAPE e Diretor do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da FGV. Trabalhou durante 11 anos no MEC, onde ocupou as funções de Ministro de Estado, Secretário-Executivo e Presidente do FNDE. Foi Diretor da Área Social do BNDES.

**Katia Schweickardt:** Doutora em Sociologia e Antropologia pela UFRJ e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM. Foi *Visiting Scholar* no Teachers College na Universidade de Columbia. Foi Secretária de Educação de Manaus e, atualmente, é professora da Universidade Federal do Amazonas.

**Kátia Smole:** Doutora e mestre em Educação com área de concentração em ensino de Ciências e Matemática pela FEUSP. Foi professora de Matemática da rede pública de São Paulo e Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Atualmente, é diretora do Instituto Reúna.

**Leonardo Rosa:** Doutor em Educação pela Universidade de Stanford. Seus principais estudos analisam as escolhas escolares dos estudantes, os efeitos do ensino integral na aprendizagem e a organização do mercado de trabalho dos professores.

**Luiz Curi:** Sociólogo e Doutor em Economia, é Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, onde foi Presidente da Câmara de Educação Superior e Presidente do Conselho. É membro do Conselho Superior da Capes. Entre outros cargos da gestão pública, foi Presidente do Inep e Diretor-Geral de Políticas de Educação Superior do MEC.

**Marcos Magalhães:** Engenheiro pela UFPE e pós-graduado pela Philips International Technology Institute Eindhoven. Atualmente, é professor extraordinário do CESAR School of Information Technology, presidente do Conselho do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e do Conselho do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

**Maria Helena Guimarães:** Tem ampla experiência na gestão pública educacional. Entre diferentes cargos, foi Secretária Executiva do MEC e Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Atualmente, é Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave).

**Maria Inês Fini:** Fundou a Faculdade de Educação da Unicamp. Foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências e Presidente do Inep. Atualmente, é Presidente da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI), desde julho de 2020.

**Mariza Abreu:** Graduada em História e Direito. Foi professora da Educação Básica e Secretária de Educação de Caxias do Sul-RS e do Estado do Rio Grande do Sul. Também foi Consultora Legislativa da Câmara dos Deputados. Atualmente, atua como consultora da Confederação Nacional de Municípios (CNM).

**Maurício Holanda:** Graduado em Pedagogia pela UECE, mestre e doutor em Educação pela UFC. Atualmente, é consultor legislativo da Câmara dos Deputados para Educação, Cultura e Desporto.

**Mozart Neves Ramos:** Foi Secretário de Educação de Pernambuco, professor e reitor da UFPE, presidente da Andifes e do Consed. Atualmente, é titular da Cátedra Sérgio Henrique Ferreira do Instituto de Estudos Avançados da USP - Ribeirão Preto.

**Naercio Menezes Filho:** Professor Titular da Cátedra Ruth Cardoso no Insper, Professor Associado da FEA-USP, Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisa Aplicada à Primeira Infância (CPAPI).



**Paula Louzano:** Pedagoga, doutora em Política Educacional pela Universidade Harvard e mestre em Educação Comparada Internacional pela Universidade Stanford. Atualmente, é Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales (Chile).

**Paulo Blikstein:** Engenheiro pela Escola Politécnica da USP, mestre pelo MIT Media Lab e doutor em Educação pela Northwestern University. Atualmente, é professor da Universidade de Columbia (EUA) e diretor do Transformative Learning Technologies Lab.

**Priscilla Bacalhau:** Consultora de Impacto Social e Doutora em Economia, foi pesquisadora visitante na Escola de Educação da Universidade de Stanford. Atua como pesquisadora do FGV EESP Clear e tem experiência no Banco Mundial, no Unicef e em instituições do terceiro setor.

**Rafael Parente:** PhD em Educação pela NYU e conselheiro do Ceipe/FGV. Foi pesquisador, gestor público e privado. Com diferentes equipes, criou e implementou o EducaDF, o Educação na Veia, a Conecturma, a Educopédia e a escola GENTE da Rocinha.

**Raph Gomes:** Professor e Consultor de Políticas Públicas. Foi Diretor de Currículo na Secretaria de Educação Básica do MEC, Conselheiro no Conselho Estadual de Educação de Goiás e Superintendente Estadual de Educação de Goiás e do Paraná.

**Ricardo Madeira:** PhD em Economia pela Boston University, mestre pela FGV e bacharel pela USP. Atualmente, é professor de Economia da USP, pesquisador da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e cofundador da Por A Mais B.

**Rodrigo Mendes:** Mestre em Gestão da Diversidade Humana pela Fundação Getulio Vargas, atua como professor e pesquisador na área da Educação Inclusiva. É membro do Young Global Leaders (Fórum Econômico Mundial) e empreendedor social da Ashoka.

**Tassia Cruz:** PhD em Economia da Educação e mestre em Economia pela Universidade de Stanford. Atualmente, é professora da FGV e gerente-executiva do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe).

**Tereza Perez:** Foi uma das coordenadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental. Pedagoga, professora e presidente da Comunidade Educativa CEDAC.

**Thiago Peixoto:** Foi Deputado Estadual em Goiás, Deputado Federal por dois mandatos e Secretário de Educação do Estado de Goiás. Também liderou a Secretaria de Desenvolvimento de Goiás. Economista de formação, atualmente faz mestrado na Harvard Kennedy School.

**Washington Bonfim:** Doutor em Ciências Políticas. Foi Secretário Municipal de Educação e de Planejamento de Teresina. Atualmente, é professor associado da UFPI.

