

# **Perspectivas internacionais para o fortalecimento da resiliência e capacidade de resposta dos anos finais do ensino fundamental: Diálogos com foco em políticas para o Brasil**

Publicação da OCDE  
traduzida para o português

Originalmente publicado pela OCDE em inglês sob o título: Policy dialogues in focus for Brazil: International insights for strengthening resilience and responsiveness in lower secondary education © OECD 2024 (DOI: 101787) <https://doi.org/10.1787/e99f8322-en>

Esta tradução não foi criada pela OCDE e nem deve ser considerada uma tradução oficial da OCDE. A qualidade da tradução e sua coerência com o texto original do trabalho são de responsabilidade exclusiva do autor ou autores da tradução. No evento de qualquer discrepância entre a obra original e a tradução, apenas o texto do original trabalho será considerado válido.

© 2024 Tradução realizada pela Fundação Itaú

**Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Fundação Itaú**

Perspectivas internacionais para o fortalecimento da resiliência e capacidade de resposta dos anos finais do ensino fundamental: diálogos com foco em políticas para o Brasil [recurso eletrônico] / OECD; tradução de Denise Yumi e revisão de Umberto Rodrigues. – São Paulo: Fundação Itaú, 2024.

68 p.: PDF; color.

Tradução não oficial de “Policy dialogues in focus for Brazil: International insights for strengthening resilience and responsiveness in lower secondary education”  
ISBN: 978-85-7979-167-3

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Sistemas educacionais. 4. Educação no Brasil. I. Fundação Itaú. II. Observatório Fundação Itaú. III. Título.

CDD 379.981

Bibliotecário Fernando Galante Silva CRB-8/10536



# Ficha Técnica

**Iniciativa**

Itaú Social

**Presidente da Fundação Itaú**

Eduardo Saron

**Observatório da Fundação Itaú**

Esmeralda Correa Macana  
Beatriz Almeida da Silva

**Superintendente do Itaú Social**

Patricia Mota Guedes

**Comunicação Institucional  
e Estratégica**

Ana de Fátima Sousa  
Alan Albuquerque  
Virginia Toledo  
Ailson Taveira

**Créditos da Publicação**

Organização para a Cooperação  
e Desenvolvimento Econômico – OCDE

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Laércio Beatrice – Visuh Design

**Revisão**

Umberto Rodrigues

**Tradução**

Denise Yumi

# Sumário

## Perspectivas internacionais para o fortalecimento da resiliência e capacidade de resposta dos anos finais do ensino fundamental: Diálogos com foco em políticas para o Brasil

Introdução .....	6
Anos finais do ensino fundamental no Brasil .....	9
Fortalecimento dos anos finais do ensino fundamental, tornando-os mais responsivos e resilientes: algumas opções emergentes a partir de evidências internacionais .....	16
Considerações essenciais .....	46
Anexo 1 – Lista de políticas internacionais por sistema educacional .....	52
Referências Bibliográficas .....	56
Nota .....	66

## Figuras

Figura 1. Variação na organização das diferentes fases da educação nos países da OCDE .....	6
Figura 2. Organização do ensino obrigatório no Brasil em comparação ao dos Estados Unidos .....	9
Figura 3. As taxas de desempenho e conclusão dos anos finais do ensino fundamental no Brasil são baixas .....	10
Figura 4. O Brasil tem níveis comparativamente baixos de escola de tempo integral e de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental .....	13
Figura 5. Variação de governança dos anos finais do ensino fundamental no Brasil e baixa autonomia das escolas .....	14
Figura 6. Exigências formais para a obtenção de opinião dos alunos nas escolas não são comuns no âmbito mundial .....	18
Figura 7. Os indicadores de ambientes escolares positivos variam consideravelmente entre os países da OCDE .....	21
Figura 8. Muitos estudantes da OCDE sentem que não recebem apoio regular da família ..	24
Figura 9. Na maioria dos sistemas educacionais, o ensino técnico parece ter prioridade quanto à colaboração na educação digital .....	29
Figura 10. Variação do tempo dedicado ao ensino por parte dos professores entre os países da OCDE .....	33

<b>Figura 11. Em alguns países, os baixos níveis de autonomia dos professores podem inibir sua capacidade de liderar.....</b>	<b>36</b>
<b>Figura 12. A reprovação continua sendo uma prática comum em alguns sistemas educacionais .....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 13. Um a cada quatro estudantes da OCDE não tem senso claro de direção em relação à sua carreira futura.....</b>	<b>43</b>

## Quadros

<b>Quadro 1. Estrutura da OCDE para capacidade de resposta e resiliência na política educacional (2021) .....</b>	<b>7</b>
<b>Quadro 2. Ouvir os alunos dos anos finais do ensino fundamental para apoiar o desenvolvimento da política nacional .....</b>	<b>18</b>
<b>Quadro 3. Renovação dos esforços para melhorar a convivência escolar no Chile como parte da recuperação pós-COVID-19 .....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 4. Expansão da educação integral por meio da colaboração intersetorial na Colômbia.....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 5. Fornecimento de apoio intensivo a educadores no Chile em colaboração com universidades .....</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 6. Uma abordagem dupla para garantir percursos educacionais tranquilos para os estudantes na Espanha .....</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 7. Programa Escola das Adolescências no Brasil .....</b>	<b>46</b>

# Introdução

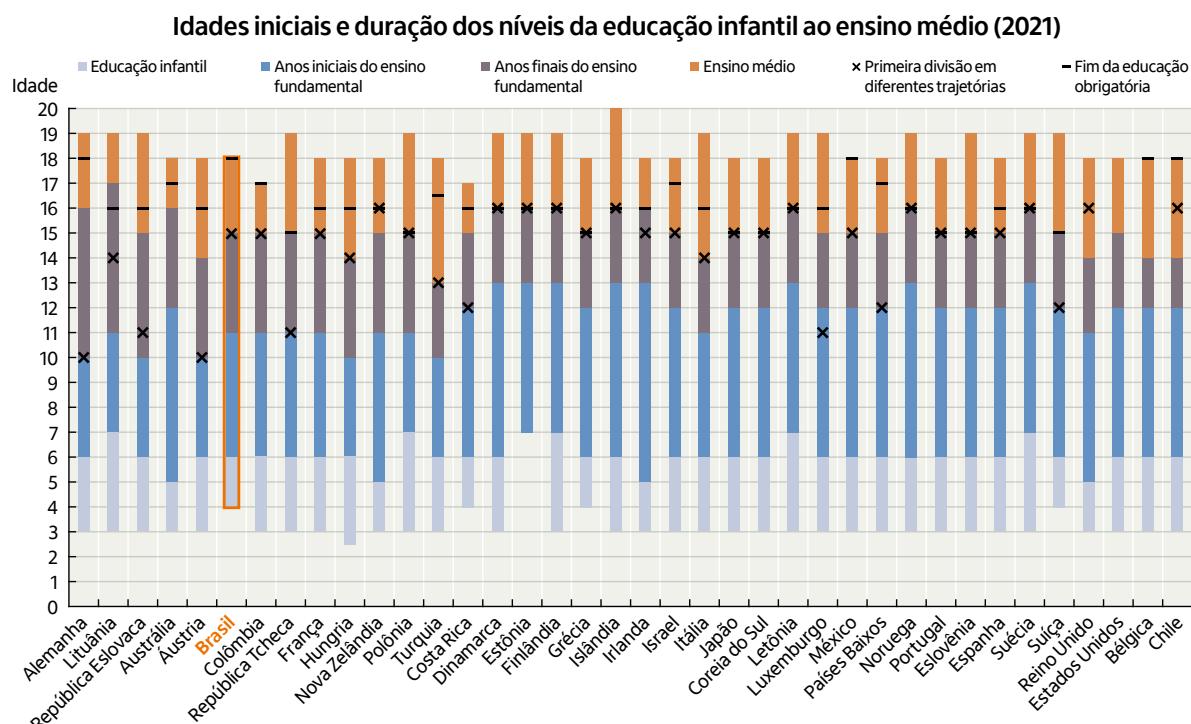
Os anos finais do ensino fundamental podem ser a pedra angular de um sistema educacional ou seu elo mais fraco (OECD, 2011). É um ponto de transição crucial entre a educação especializada oferecida nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, que se concentra no desenvolvimento de habilidades fundamentais, e a educação especializada do ensino médio, que se concentra no desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho e continuação dos estudos (UNESCO-UIS, 2012). Os anos finais do ensino fundamental também é crucial para colocar no caminho certo aqueles que correm o risco de abandonar os estudos (OECD, 2011). Atualmente, a maioria dos países da OCDE considera a conclusão do ensino médio como o requisito mínimo para uma vida gratificante, significando que os sistemas devem garantir que todos os estudantes dos anos finais do ensino fundamental progridam para a próxima etapa (Perico e Santos, 2023).

Na maioria dos sistemas educacionais da OCDE, os anos finais do ensino fundamental começam aos 12 anos de idade, mas podem ter um início antecipado aos 10 anos ou posterior aos 14 anos em outros. Normalmente, dura 3 anos, embora a duração possa variar de 2 a 6 anos (Veja a Figura 1). Podemos identificar três diferentes modelos:

1. A “estrutura única” integra os anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental;
2. O “núcleo comum” oferece aos estudantes o mesmo currículo base a medida que avançam dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental; e
3. A “estrutura diferenciada” oferece aos estudantes itinerários ou tipos de educação distintos.

Há poucas evidências claras que indiquem qual abordagem é mais eficaz (OCDE, 2011[1]; Jindal-Snape et al., 2020[4]).

**Figura 1. Variação na organização das diferentes fases da educação nos países da OCDE**



Observação: os países são mostrados em ordem decrescente pela duração dos anos finais do ensino fundamental.

Fonte: OCDE (Education at a Glance 2022: OECD Indicators, 2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>; OECD PISA Database 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

Apesar de suas variações organizacionais, anos finais do ensino fundamental representam uma fase de transições simultâneas que pode ser desafiadora para os estudantes em todos os sistemas educacionais. É nesse momento que eles entram no início da puberdade, navegando pelo desenvolvimento da identidade e mudando os relacionamentos com colegas, pais e professores (Symonds & Galton, 2014). Enquanto isso, geralmente mudam para turmas e escolas maiores, estudando novas matérias por meio de tarefas mais complexas. Essas mudanças podem estar associadas ao seu desinteresse pela aprendizagem e a comportamentos disruptivos (principalmente no caso dos meninos), à autoestima negativa (principalmente no caso das meninas e dos estudantes com deficiência) e a um declínio no desempenho (principalmente no caso daqueles pertencentes a minorias sociais) (OECD, 2011; Jindal-Snape, Hannah, Cantali, Barlow, & MacGillivray, 2020; Symonds & Galton, 2014).

No Brasil, apesar do considerável progresso na participação e no aproveitamento nos últimos anos, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental não estão isentos dessas experiências complexas, que ocorrem em um contexto mais amplo de desafios de qualidade e equidade. Como o trabalho da OCDE sobre capacidade de resposta e resiliência (consulte o Quadro 1) pode apoiar a melhoria dos anos finais do ensino fundamental no Brasil? Este *policy briefing* oferece *insights* de políticas internacionais e evidências empíricas para os decisores políticos com o objetivo de ajudar os estudantes dos anos finais a prosperar em momentos de mudança e capacitar professores e líderes escolares para satisfazerem as suas diferentes necessidades, experiências e ambições. O resumo expande os principais temas e prioridades enfatizados pelos participantes do *Perspectivas internacionais para o fortalecimento da resiliência e capacidade de resposta dos anos finais do ensino fundamental* (doravante denominado *Diálogos sobre Política em foco*). Esse seminário reuniu formuladores de políticas federais e subnacionais, atores da sociedade civil e pesquisadores no Brasil, bem como formuladores de políticas do Chile, da Colômbia e da Espanha. O resumo conclui oferecendo três considerações estratégicas fundamentais que ajudam os formuladores de políticas a explorar caminhos viáveis e impactantes.

#### **Quadro 1. Estrutura da OCDE para capacidade de resposta e resiliência na política educacional (2021)**

O *Framework for Responsiveness and Resilience in Education Policy (Framework para Capacidade de Resposta e Resiliência na Política Educacional)* tem como objetivo ajudar os formuladores de políticas a equilibrar melhor os desafios importantes e urgentes em face de perturbações e mudanças contínuas e transformações de longo prazo. Concebido como uma ferramenta prática, ele divide os conceitos de capacidade de resposta e resiliência em níveis de política (estudantes, ambientes e sistemas de aprendizado mais amplos) e em componentes açãoáveis. O quadro foi desenvolvido pela Equipe de Perspectivas da Política Educacional durante 2020 e 2021 por meio da análise de evidências internacionais, bem como de um processo iterativo e colaborativo com mais de 40 sistemas educacionais participantes e outros atores relevantes.

A análise desenvolve ainda indicadores de política previamente identificados para resiliência, aplicando-os e adaptando-os ao contexto brasileiro. O conjunto de tópicos explorados neste resumo não cobre toda a gama de áreas políticas que precisam ser abordadas para transformar os anos finais do ensino fundamental no Brasil. Em vez disso, os tópicos indicam alguns possíveis caminhos a seguir para os decisores políticos que procuram melhorar a qualidade e a equidade, ao mesmo tempo que fortalecem a resiliência e a capacidade de resposta dos estudantes, dos educadores e do próprio sistema.

Fonte: OCDE (Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World, 2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>.

# Anos finais do ensino fundamental no Brasil

O Brasil fez progressos na expansão do acesso à educação entre crianças pequenas. A educação infantil tornou-se obrigatória para crianças de 4 e 5 anos há duas décadas (OCDE, 2023[9]). Em paralelo, a matrícula no ensino fundamental é quase universal, em linha com as médias da OCDE. No entanto, a participação na educação e cuidados na primeira infância não está distribuída uniformemente entre as regiões ou estados do Brasil, refletindo diferenças demográficas e socioeconómicas no acesso. Além disso, o desempenho em leitura entre os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no 4º ano é baixo em comparação internacional, com uma distribuição de pontuações mais ampla do que na maioria dos países (Mullis et al., 2023[10]).

O ensino fundamental II, referido em português como “os anos finais” do ensino fundamental, é obrigatório e normalmente dura 4 anos a partir dos 11 anos (ver Figura 2). O Brasil segue um modelo de “núcleo comum”: os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental são organizados separadamente, mas a Base Curricular Comum Nacional apoia a continuidade da aprendizagem em todas as fases da educação. Aos 15 anos, os alunos fazem a transição para o ensino médio, onde seguem um de três percursos educativos diferentes.

Embora as lacunas na qualidade e na equidade comecem cedo na educação brasileira, os anos finais parecem agravá-las.

**Figura 2. Organização do ensino obrigatório no Brasil em comparação ao dos Estados Unidos**

Idade inicial	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Nível de escolaridade	Pré-escola	Ensino fundamental – anos iniciais					Ensino fundamental – anos finais					Ensino médio		
	Pre-primary	Primary					Lower secondary					Upper secondary		
Ano	-	-	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

## Os anos finais são um ponto-chave na trajetória do estudante na educação no Brasil

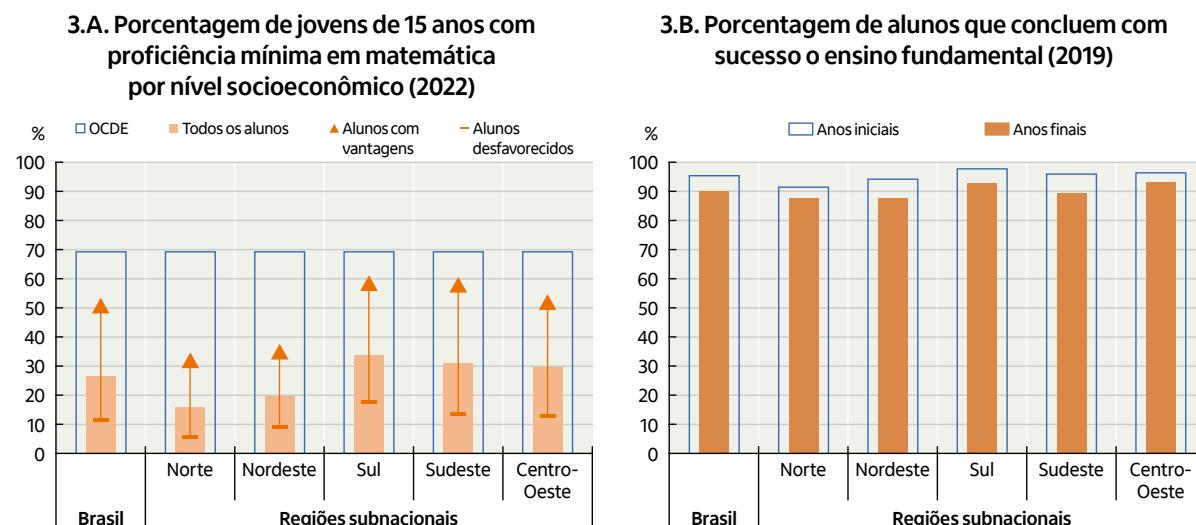
Embora o Brasil tenha conseguido assegurar um longo período de crescimento na participação e no aproveitamento educacional desde 2000, o desempenho abaixo da média, as baixas taxas de conclusão e as desigualdades agravadas continuam a afetar os estudantes em todo o sistema educacional (OECD, 2021). Os anos finais do ensino fundamental parece ser um ponto-chave do sistema no qual esses desafios se intensificam. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Brasil mostram que os estudantes superam as metas de taxas de conclusão e desempenho acadêmico, mas estão constantemente abaixo da meta nos anos finais do ensino fundamental (INEP, 2019). Além disso, as melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes na última década foram muito maiores nos anos iniciais do que nos anos finais do ensino fundamental (Alves & Ferrão, 2020).

**Muitos estudantes dos anos finais do ensino fundamental não dominam as habilidades básicas necessárias para participar plenamente da sociedade.** O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE fornece aos sistemas educacionais uma compreensão do nível de competências que os estudantes adquiriram ao longo de suas trajetórias educacionais até os 15 anos de idade. No PISA 2022<sup>1</sup>, cerca de metade dos estudantes participantes no Brasil não atingiu a proficiência mínima em leitura ou ciências, enquanto quase três quartos (73%) não atingiram a proficiência mínima em matemática (veja a Figura 3). Apenas 0,3% alcançaram a proficiência mínima em todos os três domínios (OECD, 2023). Os dados nacionais revelam preocupações semelhantes: mesmo nas redes de ensino de alto desempenho no Brasil, apenas cerca de metade dos estudantes que participaram das avaliações nacionais no 9º ano demonstraram o que foi considerado um nível adequado de aprendizado em 2019 (Todos Pela Educação, 2022).

Além do desempenho, garantir que os estudantes concluam os anos finais também é um desafio. No Brasil, cerca de 1 em cada 3 estudantes que ingressam nos anos finais do ensino fundamental não os concluem dentro da duração esperada (ou seja, 4 anos), enquanto 1 em cada 10 deixa a escola sem concluí-los (veja a Figura 3 – Todos Pela Educação, 2022). As taxas de conclusão baixas e lentas são preocupantes, pois os estudantes que passam por problemas nos anos finais do ensino fundamental têm muito menos probabilidade de obter uma qualificação de ensino médio e superior. Esse é o nível mínimo de conclusão normalmente exigido para uma participação bem-sucedida no mercado de trabalho nos países da OCDE. Entretanto, no Brasil, 28% das pessoas entre 25 e 34 anos de idade não possuíam qualificação de nível médio em 2022, o dobro da média da OCDE (OECD, 2023).

**Além disso, as médias nacionais ocultam desigualdades importantes no desempenho e no aproveitamento.** Os resultados educacionais dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental diferem de acordo com a localização geográfica e desvantagem socioeconômica (consulte a Figura 3). A raça também desempenha um papel importante: em 2019, enquanto 53% dos estudantes brancos alcançaram proficiência adequada em língua portuguesa no fim dos anos finais, essa proporção foi de apenas 38% entre os estudantes pardos e 30% entre os estudantes pretos (Todos Pela Educação, 2022). Enquanto isso, os estudantes cujos pais têm baixo nível de escolaridade, bem como aqueles de grupos de imigrantes ou quilombolas e de comunidades rurais ou ribeirinhas também têm resultados inferiores à média nacional.

**Figura 3. As taxas de desempenho e conclusão dos anos finais do ensino fundamental no Brasil são baixas**



Nota: 3.A. Os dados referem-se a jovens de 15 anos de idade, independentemente da série/fase de ensino em que estejam atualmente (consulte a nota final 1 para obter mais informações sobre o nível de série dos participantes do PISA 2022). 3.B. 2019 foi selecionado como o ano de referência, pois os dados mais recentes são afetados pelas decisões durante a COVID-19 para permitir que os estudantes progridam automaticamente em sua educação.

Fonte: OCDE Banco de dados PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>; INEP (Results of the Basic Education Development Index 2019 [Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019], 2019), Results of the Basic Education Development Index 2019 [Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019], [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resultados\\_indice\\_desenvolvimento\\_educacao\\_basica\\_2019\\_resumo\\_tecnico.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf).

As desigualdades são um desafio em todas as fases da educação no Brasil, mas à medida que os estudantes do ensino fundamental entram na adolescência e experimentam as várias interrupções que isso traz para suas vidas cotidianas, aqueles que já são marginalizados ou desfavorecidos ficam mais vulneráveis a um acúmulo de necessidades complexas que se cruzam. Esse ponto de inflexão ficou evidente na pandemia da COVID-19, quando, um ano após o início dela, os estudantes dos anos finais do ensino fundamental eram mais propensos do que seus colegas mais jovens e mais velhos a relatar que se sentiam em risco de abandonar os estudos (Itaú Social, Fundação Lemann, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Datafolha, 2021).

No seminário *Diálogos sobre Política em foco*, as partes interessadas expressaram preocupações com relação aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, alinhadas com esses desafios identificados. Vários participantes enfatizaram a importância de fortalecer o envolvimento dos estudantes nessa etapa da educação. Isso inclui aumentar a motivação para persistir nos estudos à medida que a escola se torna mais exigente do ponto de vista acadêmico e social. Os participantes também enfatizaram a importância de desenvolver uma compreensão diferenciada da diversidade das experiências dos estudantes nessa fase da educação, considerando como as desigualdades enfrentadas por determinados estudantes se cruzam, com atenção especial para responder às diferentes perspectivas raciais.

## **A escolarização por turnos ajudou a expandir a abrangência, mas pode inibir os esforços para aumentar a qualidade dos anos finais do ensino fundamental**

O ensino por turnos e a alocação de professores em várias escolas foram fundamentais para a expansão da abrangência educacional, permitindo que o Brasil maximizasse os recursos humanos e materiais. No entanto, com a atenção das políticas se voltando para a melhoria da qualidade e da equidade, esse modelo parece menos sustentável para o Brasil (Parente, 2020). Aumentar a qualidade de uma forma que atenda às necessidades locais e individuais exige permitir que estudantes e educadores (ou seja, professores e gestores escolares) promovam melhorias em nível institucional (OECD, 2021). Isso é um desafio em um contexto em que os estudantes têm conexões físicas, emocionais e relacionais mais fracas com a escola.

**Os dias letivos típicos dos anos finais do ensino fundamental no Brasil são curtos em comparação internacional.** Quatro em cada cinco escolas não oferecem ensino em período integral e, em vez disso, funcionam em turnos de quatro horas, em até três turnos por dia. Isso significa que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental no Brasil normalmente têm menos horas de aula por semana do que seus colegas internacionais (13,9 horas em comparação com a média da OCDE de 21,2 horas). (OECD, 2023). No entanto, pesquisas indicam que o tempo gasto na escola, seja em aulas, programas pós-escolares ou atividades

extracurriculares, pode fazer uma diferença considerável na aquisição de habilidades e conhecimentos e no envolvimento dos estudantes (Radinger & Boeskens, 2021). A pandemia da COVID-19 evidenciou isso: no PISA 2022, os estudantes em sistemas que mantiveram mais alunos no local por mais tempo tiveram um desempenho mais alto em matemática e maior senso de pertencimento do que aqueles que enfrentaram fechamentos escolares prolongados e abrangentes de escolas (OECD, 2023). No entanto, a qualidade importa mais do que a quantidade. No Brasil, a pesquisa mostrou que a mudança de um modelo escolar de turno duplo para um turno único pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico nos anos finais, mas apenas quando outros critérios são atendidos, incluindo um currículo de período integral bem estruturado, treinamento de professores e equipe com dedicação exclusiva em uma única escola (Cruz, Loureiro e Sá, 2017[21]).

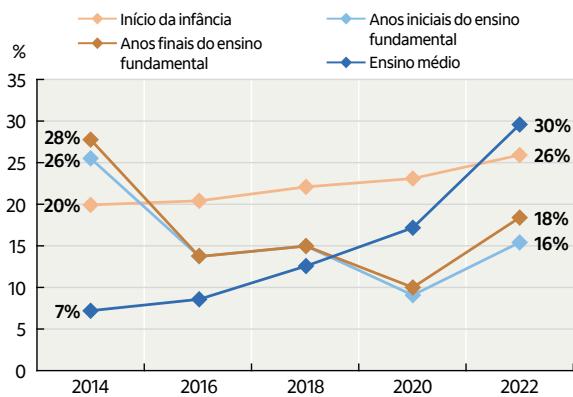
O aumento da escola de tempo integral tem sido uma meta política para o Brasil desde o início dos anos 2000, com o compromisso político atual de que 50% das instituições públicas de educação básica ofereçam esse modelo (Presidência da República, 2014). Entretanto, a proporção de escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental em tempo integral diminuiu desde que essa meta foi estabelecida, em contraste com o ensino médio e a educação infantil (veja a Figura 4). O atual governo deu passos importantes para o estabelecimento de uma Política Nacional de Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica, que pode resolver esse déficit (Ministério da Educação, 2024).

Além disso, **os professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil tendem a ter cargas de trabalho mais complexas** do que seus colegas dos anos iniciais do ensino fundamental e de seus pares internacionais. Em 2021, o tamanho médio das turmas nos anos finais do ensino fundamental excede a média da OCDE de 27 estudantes, em comparação com 23, enquanto os anos iniciais foram alinhados com a média da OCDE de 21 (OECD, 2023). Além disso, em 2018, um em cada cinco (20%) professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil relatou trabalhar em duas ou mais escolas, em comparação com apenas 5% em média na OCDE. No mesmo ano, 36% dos professores do ensino médio de uma disciplina como matemática no Brasil lecionavam para mais de 200 estudantes em um único ano letivo, e o mesmo se aplicava a 60% dos professores de disciplinas não básicas (por exemplo, línguas estrangeiras) (OECD, 2019). Grande parte dos professores do Brasil tem contratos de meio período. Em 2022, apenas 44% dos estudantes de 15 anos de idade no Brasil estavam em escolas cujos diretores relataram que mais de 80% dos professores eram considerados de tempo integral, em comparação com 78% em média na OCDE. Essas proporções eram menores nos anos iniciais em comparação com os anos finais do ensino fundamental e nas escolas desfavorecidas em comparação com as escolas favorecidas (veja a Figura 4).

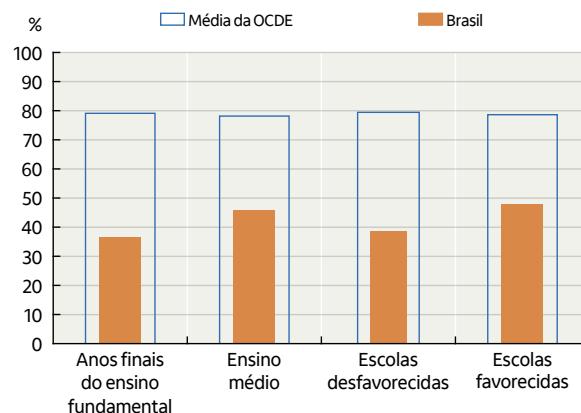
Uma grande parcela dos professores do Brasil tem contratos de meio período. Em 2022, apenas 44% dos jovens de 15 anos no Brasil frequentavam escolas onde, de acordo com relatórios dos diretores, mais de 80% dos professores são considerados em período integral, em comparação com 78%, em média, na OCDE. Estas percentagens foram menores nos anos finais em comparação com o ensino médio e nas escolas desfavorecidas em comparação com as escolas favorecidas (consulte Figura 4).

#### Figura 4. O Brasil tem níveis comparativamente baixos de escola de tempo integral e de ensino em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental

##### 4.A. Tendências na parcela de escolas públicas que oferecem educação em tempo integral por nível de ensino (2014-22)



##### 4.B. Porcentagem de alunos de 15 anos de idade em escolas onde, de acordo com os gestores escolares, pelo menos 80% dos professores trabalham em tempo integral (2022)



Fonte: INEP Censo Escolar 2022, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>, Banco de dados do PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

Em 2022, a média salarial dos professores no Brasil era 83% do salário de outros trabalhadores com ensino superior, acima dos 65% em 2012 (INEP, 2023[25]). No entanto, os salários médios são normalmente mais baixos para aqueles que ensinam alunos mais jovens e variam consideravelmente em cada estado. A progressão salarial também é relativamente plana, com alguns aumentos baseados em anos de experiência, horas trabalhadas ou nível de qualificação, mas poucos incentivos financeiros para procurar promoção, mesmo quando tais cargos existem, ou para melhorar o desempenho (OCDE, 2021[26]). Enquanto isso, os professores no Brasil podem trabalhar até 40 horas semanais, com a exigência legal de que um terço desse tempo seja dedicado a atividades não letivas. No entanto, esse padrão foi atendido por apenas 20 dos 27 estados do Brasil em 2019 (Fernandes, Bassi e Rolim, 2022[27]).

Pesquisas indicam que os professores são menos eficazes quando lidam com maior diversidade nas tarefas de trabalho, como é o caso quando trabalham em várias escolas, séries e turmas (Elacqua & Marotta, 2019). Além disso, as cargas de trabalho complexas dos professores podem prejudicar as tentativas de construir uma comunidade escolar coesa e relações positivas com as partes interessadas, bem como reduzir o tempo e a energia disponíveis para o desenvolvimento profissional (OECD, 2021). Isso pode ter implicações importantes para o desempenho dos estudantes: no PISA 2022, frequentar uma escola no Brasil na qual mais de 80% dos professores trabalham em tempo integral foi associado a um aumento de 10 pontos no desempenho em matemática dos estudantes de 15 anos de idade, depois de levar em conta o perfil socioeconômico dos estudantes e das escolas (OECD, 2023).

Durante o seminário *Diálogos sobre Política em foco*, as partes interessadas destacaram muitos desses desafios e suas implicações para educadores e escolas. Os participantes enfatizaram que as cargas de trabalho complexas contribuíram para um sentimento de desinteresse dos professores e para o risco iminente de uma crescente escassez. Outros defenderam a mudança do foco da aprendizagem acadêmica para o bem-estar e a capacitação de estudantes e professores, o que, por sua vez, apoiará resultados de maior qualidade. Eles também ressaltaram a importância de equipar melhor os gestores escolares e os professores para liderar esses processos por meio do fortalecimento de suas habilidades profissionais e da construção

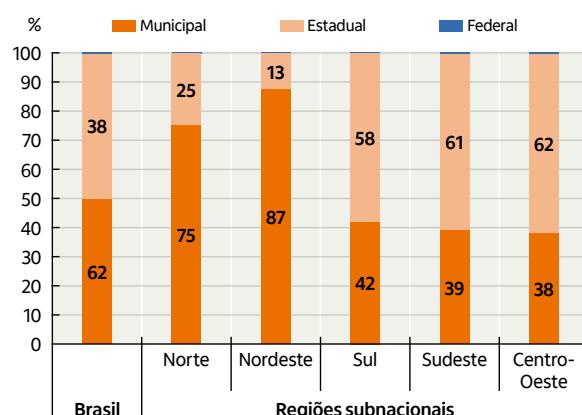
de sua resiliência. Por fim, alguns participantes defenderam a ampliação da jornada escolar para apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes.

## Os anos finais do ensino fundamental tem uma governança dividida entre estados e municípios, enquanto as escolas têm baixos níveis de autonomia

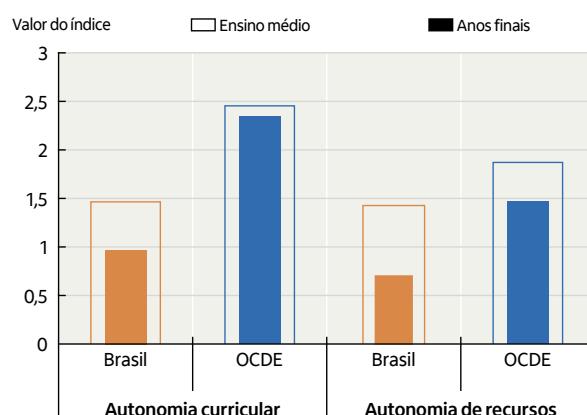
O sistema educacional brasileiro tem uma estrutura de governança altamente descentralizada que divide a responsabilidade dos anos finais do ensino fundamental entre o governo federal, os 26 estados, o distrito federal e 5.570 municípios. O Ministério da Educação federal orienta o sistema por meio de padrões e estruturas nacionais, mas cada nível de governança pode legislar e desenvolver políticas (OECD, 2021). Os municípios têm responsabilidade administrativa por quase todos os ambientes e escolas públicas na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, o mesmo ocorrendo com as autoridades estaduais no ensino médio. Em nível nacional, 62% das escolas públicas de ensino fundamental anos finais estão sob a autoridade municipal e 38% sob a autoridade estadual; as participações variam consideravelmente por região e estado (veja a Figura 5).

**Figura 5. Variação de governança dos anos finais do ensino fundamental no Brasil e baixa autonomia das escolas**

**5.A. Participação das escolas públicas dos anos iniciais sob diferentes autoridades administrativas (2023)**



**5.B. Índices de autonomia escolar nos anos finais (2022)**



Observação: 5.A. <1% das escolas estão sob administração federal em nível nacional e em cada região.

Fonte: INEP Censo Escolar 2023, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>; OECD, Banco de dados do PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

As evidências não são claras sobre qual nível de administração é mais eficaz. Como entidades muito maiores, as autoridades estaduais provavelmente têm mais conhecimento técnico e recursos, mas também estão mais distantes das realidades cotidianas da vida escolar, dificultando a resposta aos contextos locais (OECD, 2021). Ao mesmo tempo, embora as escolas municipais normalmente tenham menos estudantes, funcionários e turnos, elas geralmente atendem estudantes com status socioeconômico mais baixo, têm menos professores qualificados e uma infraestrutura de qualidade inferior (Todos Pela Educação, 2022). Algumas pesquisas indicam que o ensino municipal nos anos finais do ensino fundamental pode ser mais eficaz para os resultados dos estudantes e tem havido uma tendência à municipalização nos últimos anos (Kawaoka Komatsu, Carvalho Souza, Menezes Filho, & da Costa, 2022). No entanto, há pouco consenso: em

2023, 43% das autoridades municipais pesquisadas acreditavam que os municípios deveriam ter autoridade exclusiva. A participação varia regionalmente: as áreas em que a administração municipal já é dominante normalmente são vistas de forma mais favorável (Itaú Social, 2023).

Além disso, **as escolas nos anos finais do ensino fundamental no Brasil têm níveis relativamente baixos de autonomia, o que pode restringir sua capacidade de responder a contextos em constante mudança.** Legalmente, todas as escolas no Brasil têm autonomia pedagógica. Entretanto, os dados do PISA 2022 indicam que a autonomia da escola em questões relacionadas ao currículo e aos recursos é baixa em comparação internacional, principalmente nos anos finais (veja a Figura 5). O baixo poder de decisão dos gestores escolares e professores com relação à oferta e ao conteúdo do curso, aos materiais de aprendizagem e às práticas de avaliação pode reduzir sua capacidade de adaptar as políticas às necessidades do estudante ou da comunidade e de inovar diante de novos desafios (OECD, 2021; OECD, 2023). Além disso, sob as condições corretas de responsabilidade, uma autonomia escolar maior está relacionada a melhores resultados dos estudantes: no Brasil, o aumento de uma unidade no índice de autonomia curricular da escola está associado ao acréscimo de 6 pontos no desempenho em matemática dos estudantes de 15 anos, depois de levar em conta a situação socioeconômica deles e das escolas (OECD, 2023).

As restrições de recursos e as ineficiências também causam desafios. O gasto geral do Brasil com educação, em proporção da riqueza nacional, é elevado em comparação com os padrões internacionais, em torno de 5,2% em 2022 (Ministério da Fazenda, 2023[33]). No entanto, a atribuição de recursos favorece os alunos mais velhos em etapas de ensino não obrigatórias do sistema educacional. Embora o financiamento do Brasil por estudante em tempo integral em instituições públicas de ensino superior tenha historicamente estado bem acima da média da OCDE, o financiamento por estudante na educação básica tem sido bem inferior (OCDE, 2021[11]). No âmbito da escolaridade, os recursos são ainda mais orientados para os alunos mais velhos: o índice de escassez de material educativo no Brasil nas escolas de anos finais é superior ao das instituições de ensino médio, o que significa que percentagens mais elevadas de líderes escolares relatam que a capacidade da sua escola para fornecer instrução é inibida por falta ou inadequação de material educativo, como infraestruturas físicas, tecnologias digitais e outros recursos de aprendizagem (OCDE, 2023[19]). Estes desequilíbrios no financiamento da educação existem num contexto de declínio da produtividade a longo prazo e de um crescimento econômico lento em comparação com outras economias emergentes, bem como de desigualdades crescentes (OCDE, 2023[34]). A OCDE recomendou anteriormente que o Brasil investisse de forma mais estratégica na melhoria dos resultados educacionais para todos os jovens, reorientando os gastos com educação para os alunos mais jovens e os mais desfavorecidos (OCDE, 2023[34]; OCDE, 2021[11]).

Sem explorar as especificidades de quem é responsável pelos anos finais do ensino fundamental, os participantes no Seminário Diálogos Políticos em Foco abordaram preocupações relacionadas com a governança dos anos finais do ensino fundamental e a autonomia das escolas. Alguns indicaram que a autonomia escolar limitada restringe a capacidade das escolas para abordar a diversidade territorial e dos alunos, agravando os desafios de equidade. Vários sublinharam a importância de transições suaves de entrada e saída dos anos finais, observando as complicações que surgem à medida que os estudantes transitam entre diferentes níveis administrativos. Os participantes também sublinharam a necessidade de equipar todos os municípios para proporcionarem a melhor educação possível, observando que muitos não se sentem atualmente apoiados pelas autoridades estatais e que alguns municípios menores, que são muitas vezes rurais ou remotos, podem ter uma capacidade particularmente baixa. Também foram levantadas preocupações de que as autoridades estatais possam estar demasiado distantes dos contextos locais dos estudantes e das escolas.

# Fortalecimento dos anos finais do ensino fundamental, tornando-os mais responsivos e resilientes: algumas opções emergentes a partir de evidências internacionais

Com base nos principais desafios identificados para os anos finais do ensino fundamental no Brasil, esta seção oferece resultados relevantes da análise empírica e política internacional através da perspectiva da capacidade de resposta e de resiliência. Os elementos que emergem da análise referem-se à importância de fortalecer a resiliência do estudante ouvindo e respondendo a todas as suas necessidades, capacitando educadores resilientes para equilibrar a mudança e a inovação com as necessidades contínuas e apoiando as transições dos estudantes em suas trajetórias de aprendizagem. Para cada uma delas, a seção apresenta as opções de políticas relacionadas, adotadas por colegas internacionais, e os principais insights para o Brasil.

## Reforçar a resiliência do estudante ouvindo e respondendo a todas as suas necessidades

Ao ingressarem nos anos finais do ensino fundamental no Brasil, os estudantes estão entrando em uma fase crucial de seu desenvolvimento. A adolescência (amplamente considerada como tendo início a partir dos 10/11 anos de idade) é caracterizada por profunda maturação física e mudanças cognitivas, emocionais, sociais e comportamentais com implicações duradouras (Dahl, Allen, Wilbrecht, & Suleiman, 2018). A capacidade de autorregulação dos adolescentes diminui à medida que os colegas desempenham um papel cada vez mais significativo em suas vidas, tornando-os mais dispostos a experimentar comportamentos de risco tanto *off-line* quanto *on-line* (OECD, 2020). No Brasil, os adolescentes têm sido particularmente vulneráveis ao consumo de álcool e drogas e a testemunhar comportamentos violentos; isso é agravado por uma oferta comparativamente baixa de serviços públicos, falta de espaços de lazer disponíveis e altos índices de pobreza entre crianças e adolescentes (Fonseca, Sena, Santos, Dias, & Costa, 2013; Bauer, Chopitea, & Klaus, 2022).

Portanto, é fundamental aumentar a resiliência do estudante nos anos finais. Conforme definido pela Estrutura para Responsividade e Resiliência na Política Educacional, os estudantes resilientes navegam com confiança nos diferentes mundos em que habitam, adaptando-se rapidamente a novas tarefas e ambientes e aproveitando as oportunidades. Todos os estudantes resilientes atingem seu potencial individual, independentemente de sua formação ou interesses (OECD, 2021). Os sistemas educacionais podem ajudar a nutrir os estudantes resilientes, sendo mais receptivos às suas diversas necessidades em diferentes situações. Isso inclui: 1) incentivar os estudantes a expressar suas necessidades; 2) desenvolver um ambiente escolar que transmita uma sensação de segurança; e 3) promover a colaboração entre as pessoas envolvidas na vida das crianças (OECD, 2021).

## **Incentivar a opinião e a participação ativa do estudante**

Incentivar a opinião e a participação ativa traz várias vantagens para os alunos. Os pesquisadores reconhecem cada vez mais que a resistência dos estudantes, que se manifesta em ambientes escolares como mau comportamento, absenteísmo ou evasão escolar, é um resultado natural de se sentirem marginalizados ou silenciados (Welton, Mansfield, & Salisbury, 2021). Além disso, atribuir aos estudantes uma função ou responsabilidade específica os ajuda a desenvolver agência, enquanto um senso de empoderamento e pertencimento. Vários estudos identificam efeitos positivos relacionados, incluindo a construção de cidadania ativa, autonomia, liderança social, motivação e autoestima (Cook-Sather A., 2018; Sharma-Brymer, Davids, Brymer, & Bland, 2018). Os dados do PISA indicam uma relação positiva entre a opinião do aluno e o desempenho acadêmico: em média, em toda a OCDE, os alunos de 15 anos que buscaram feedback tiveram um desempenho melhor em leitura em 2018 do que aqueles que não buscaram, mesmo depois de levar em conta o histórico socioeconômico das escolas (OECD, 2019).

No entanto, no PISA 2022, apenas 68% dos estudantes de 15 anos de idade nos anos finais em toda a OCDE estavam em escolas que relataram ter coletado feedback por escrito dos alunos sobre suas aulas, professores ou recursos (76% no Brasil – OECD, 2023). Além disso, para todos os alunos de 15 anos de idade, o feedback por escrito é normalmente solicitado por iniciativa das escolas e não em resposta a exigências formais (veja a Figura 6). Enquanto isso, muitos estudantes da OCDE não têm um forte senso de agência: em 2018, apenas 57% dos estudantes de 15 anos concordaram que podem fazer algo a respeito dos problemas do mundo (64% no Brasil – OECD, 2019). Os currículos escolares não incorporam consistentemente o conceito de agência do estudante, nem todos os professores se sentem adequadamente preparados para promovê-la (OECD, 2020).

Dada a grande diversidade demográfica e territorial do Brasil, ouvir os estudantes poderia aumentar a eficácia e a inclusão nas iniciativas educacionais. As pesquisas da economia comportamental indicam que é mais provável que as políticas sejam bem-sucedidas se forem baseadas em como as pessoas realmente tomam decisões, e não nos pressupostos extraídos de modelos de comportamento humano (Biddle, 2021[44]). Ao nível da escola, promover espaços para os estudantes articularem as suas necessidades e utilizá-lo para informar intervenções, incluindo apoios de transição (consulte abaixo), podem ajudar a garantir uma maior eficiência. É particularmente importante valorizar a voz dos estudantes de culturas e etnias minoritárias ou daqueles com necessidades específicas, uma vez que a experiência vivida dos mais vulneráveis é menos provável de ser captada pelas narrativas convencionais. O Ministério da Educação do Brasil realizou recentemente um exercício de escuta nacional incentivando os alunos dos anos finais a partilharem as suas experiências escolares (consulte Quadro 2). Esta iniciativa sinaliza em nível federal que a voz do aluno é importante. Será importante que esforços semelhantes sejam adaptados, monitorizados e ampliados, caso sejam bem-sucedidos no futuro, para apoiar os alunos no desenvolvimento da capacidade de identificar as suas próprias necessidades à medida que transitam para dentro e fora dos anos finais do ensino fundamental (consulte abaixo) e para estimular a sua capacidade de ação.

## Quadro 2. Ouvir os alunos dos anos finais do ensino fundamental para apoiar o desenvolvimento da política nacional

Como parte dos esforços para desenvolver um programa nacional para os anos finais do ensino fundamental, o Ministério da Educação do Brasil organizou uma Semana de Escuta das Adolescências para adolescentes nas escolas de anos finais. O objetivo era obter um conhecimento mais profundo das principais experiências, necessidades e desafios percebidos pelos estudantes da segunda etapa do ensino fundamental para aumentar a relevância dos esforços políticos e outras intervenções nos níveis federal, subnacional e institucional.

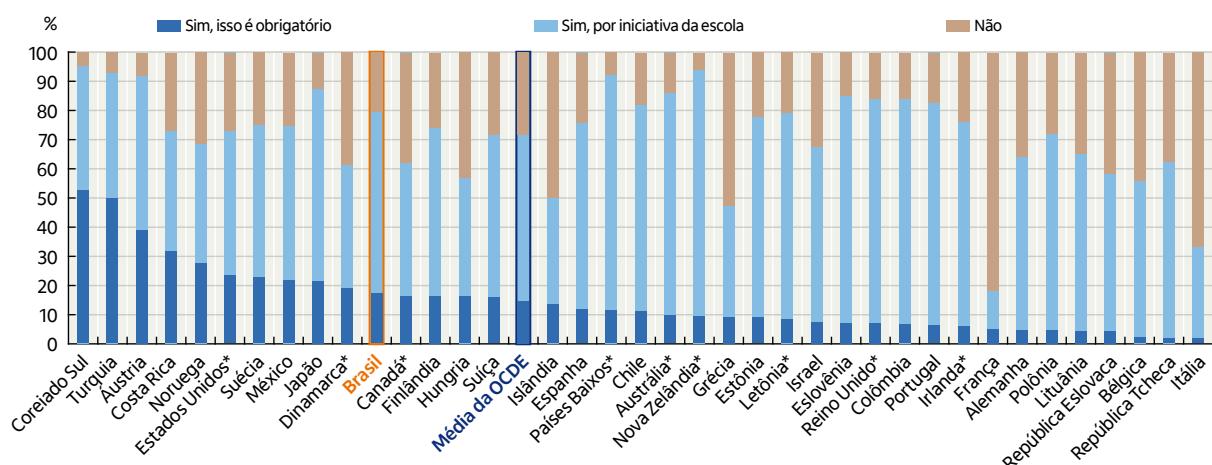
A iniciativa centrou-se em cinco temas principais: aprendizagem, participação, inovação, clima e coexistência. Foi realizado em duas etapas: 1) um exercício de escuta na escola, mediado por professores, para alimentar os esforços da escola e da rede; e 2) um questionário online através do qual os alunos poderiam partilhar opiniões sobre o ambiente escolar e os processos de ensino e aprendizagem a serem analisados pelo Ministério. Para apoiar as redes e as escolas na implementação da semana de escuta, o Ministério forneceu vários recursos, incluindo folhetos de orientação para professores, líderes escolares e líderes de redes educativas, webinários relacionados e uma ferramenta de planeamento de ação para as escolas desenvolverem novas iniciativas participativas para além da semana dedicada.

Mais de 2,2 milhões de adolescentes de escolas públicas de diversas regiões do Brasil participaram das atividades, o que representa quase 20% do total de alunos matriculados nesta fase do ensino público.

Fonte: Ministério da Educação (2024[45]), Semana da Escuta das Adolescências, <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/escola-das-adolescencias/semana-da-escuta-das-adolescencias> (acessado em 27 de junho de 2024).

## Figura 6. Exigências formais para a obtenção de opinião dos alunos nas escolas não são comuns no âmbito mundial

Porcentagem de estudantes de 15 anos de idade em escolas onde a solicitação de feedback por escrito faz parte das medidas de garantia de qualidade (2022)



Observação: os países são mostrados em ordem decrescente da proporção de alunos de 15 anos de idade em escolas cujo diretor da escola informou "Sim, isso é obrigatório". Os dados referem-se a estudantes de 15 anos de idade, independentemente da série/fase de ensino em que estejam atualmente (consulte a nota final 1 para obter mais informações sobre o nível de série dos participantes do PISA 2022).

\*É necessário ter cuidado ao interpretar as estimativas desses países porque um ou mais padrões de amostragem do PISA não foram atendidos.

## O que os sistemas educacionais estão fazendo para incentivar a opinião e a participação dos alunos?

Em 2021, com base em evidências empíricas e análises de políticas comparativas internacionais, o *Education Policy Outlook* (consulte OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021) levantou indicadores de políticas para sistemas educacionais que incentivam a opinião e a participação dos alunos para fortalecer a resiliência:

- **Ouvir a opinião dos alunos nos diferentes estágios da elaboração de políticas.** Integrar formalmente a opinião dos alunos em todos os processos de elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de políticas torna a reforma da política mais centrada no aluno e, ao mesmo tempo, aumenta as oportunidades de ser mais inclusiva.
- **Tornar a opinião dos alunos mais sistemática, regular e impactante.** Isso aumenta a probabilidade de que esses esforços sejam eficazes e levem a ações concretas (Cook-Sather A., 2020). Fazer isso de forma transparente pode aumentar a confiança e o compromisso dos estudantes com os mecanismos de opinião.

Com relação ao primeiro indicador, os sistemas educacionais têm **tornado os estudantes participantes mais ativos na formulação de políticas**. Isso inclui a **Costa Rica** por meio de seus *Diálogos Nacionais de Estudantes* anuais (consulte OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021). Em **Portugal**, os estudantes desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do *Perfil do Aluno do Fim da Escolaridade Obrigatória*. Uma iniciativa nacional de valorizar a opinião do estudante também foi replicada em todo o país por meio de diálogos locais e regionais envolvendo estudantes, o Ministério da Educação e outros (OECD, 2021). Esse e outros esforços de participação das partes interessadas foram identificados como um ponto forte do perfil, ajudando a criar um forte senso de apropriação entre os mais envolvidos. A OCDE identificou a abertura do Ministério da Educação para feedback e reflexão como fundamental para garantir que os estudantes se sentissem valorizados (OECD, 2018). No entanto, alguns grupos de estudantes mais marginalizados não foram consultados ou não foram consultados regularmente, destacando a necessidade de considerar cuidadosamente a inclusão (OECD, 2022).

Para o segundo ponto, muitos países têm **desenvolvido pesquisas de bem-estar em larga escala** para captar regularmente as opiniões de uma ampla população de estudantes sobre a vida escolar. Isso inclui a iniciativa de medição e melhoria do bem-estar dos estudantes da **Dinamarca** (consulte OECD – *Education Policy Outlook in Denmark*, 2020) e a *Survey on Life Skills (Pesquisa sobre Habilidades para a Vida)* da **Irlanda** (consulte OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021). Em 2023, todos os estados e territórios da **Austrália** tinham, ou estavam desenvolvendo, medidas de bem-estar nas escolas, normalmente envolvendo pesquisas anuais para estudantes (com idades entre os 9 e os 17 anos) e, por vezes, para professores e pais. Alguns são obrigatórios; outros são opcionais. No entanto, embora estas medidas produzam informações úteis para os decisores políticos e investigadores, são normalmente subutilizadas a nível escolar e, portanto, tais pesquisas não cumprem o seu potencial para informar a melhoria das escolas (Finefter-Rosenbluh e Berry, 2023[50]; Ofei-Ferri et. al., 2023[51]). Além disso, a falta de uma definição ou medida de bem-estar determinada a nível nacional significa que cada jurisdição mede coisas diferentes com instrumentos de qualidade variável, criando ineficiências e significando que os dados não podem ser totalmente explorados a nível nacional (Ofei-Ferri et al., 2023[51]) destacando a necessidade de consenso dentro de um sistema federal.

Entre os exemplos mais desenvolvidos está a pesquisa *Tell Them From Me* (2013) de **New South Wales**, que recentemente se tornou obrigatória. A pesquisa destaca vários aspectos positivos. Em primeiro lugar, a pesquisa é realizada no início do ano letivo, e as escolas recebem os relatórios de dados dentro de três dias após o encerramento da janela da pesquisa. Em segundo lugar, os dados de tendências e uma segunda administração opcional no fim do ano letivo permitem que as escolas considerem o impacto de quaisquer mudanças que fizerem (NSW Department of Education, 2022; Ofei-Ferri, Collier, Lind, & Griffiths, 2023). As escolas podem personalizar as perguntas da segunda pesquisa, ajudando-as a se aprofundar nos desafios específicos de seu contexto (Finefter-Rosenbluh & Berry, 2023). Além disso, vincular os resultados da pesquisa às matrículas escolares e às avaliações nacionais oferece uma visão abrangente das experiências dos alunos (Ofei-Ferri et al., 2023[51]). No entanto, a extensão da utilização de dados de pesquisas varia e as baixas taxas de resposta têm impacto na confiabilidade dos dados (Finefter-Rosenbluh e Berry, 2023[50]), além disso, destacam a necessidade de desenvolver itens em consulta com educadores para promover a adesão e a usabilidade.

Outra tendência de política relacionada é o fato de os sistemas educacionais **atribuírem aos estudantes funções e responsabilidades específicas** que podem ajudar a aumentar sua participação ativa na escola e na comunidade em geral. Isso inclui os Ecodelegados da **Frância**, o grupo Campeões Ambientais Escolares do **Peru** (de 3 a 18 anos de idade. Consulte OECD – *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green*, 2023) e o programa Orçamento Participativo das Escolas de **Portugal** (OECD- *Engaging young citizens: Civic education practices in the classroom and beyond*, 2023). Em 2009, a **Costa Rica** aprovou um decreto executivo que introduziu novas disposições para o governo estudantil. O Ministério da Educação Pública também criou um Departamento de Participação Estudantil, responsável pela promoção de processos e espaços nos quais os estudantes podem contribuir para a melhoria da escola e participar como cidadãos no mundo todo. De 2009 a 2015, o Ministério organizou uma série de workshops para familiarizar estudantes e professores com os novos regulamentos e processos. O Ministério monitora os resultados das eleições escolares quanto à paridade de gênero e à inclusão de estudantes de origem imigrante. As eleições estudantis agora são realizadas anualmente na maioria das escolas de ensino fundamental e médio (OECD, 2021).

### **Promover ambientação e interações positivas para o aprendizado**

Ambientes escolares positivos podem aumentar a resiliência dos estudantes e dos sistemas educacionais. Os estudantes com um elevado senso de pertencimento na escola geralmente têm maior motivação acadêmica e autoestima, com menor chance de se envolver em comportamentos de risco e antissociais, faltar ou abandonar a escola e estar insatisfeitos com a vida (OECD, 2019). Especificamente entre os estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, a ambientação escolar positiva também está associada a um desempenho acadêmico melhor em toda a OCDE (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, & Longobardi, 2018; OECD, 2023). Esses efeitos podem ser de longo prazo: as evidências sugerem que um maior senso de pertencimento na escola está associado a resultados positivos de saúde mental, bem-estar e mercado de trabalho no início da vida adulta (Biddle, 2021; Allen, et al., 2024; Parker, et al., 2022).

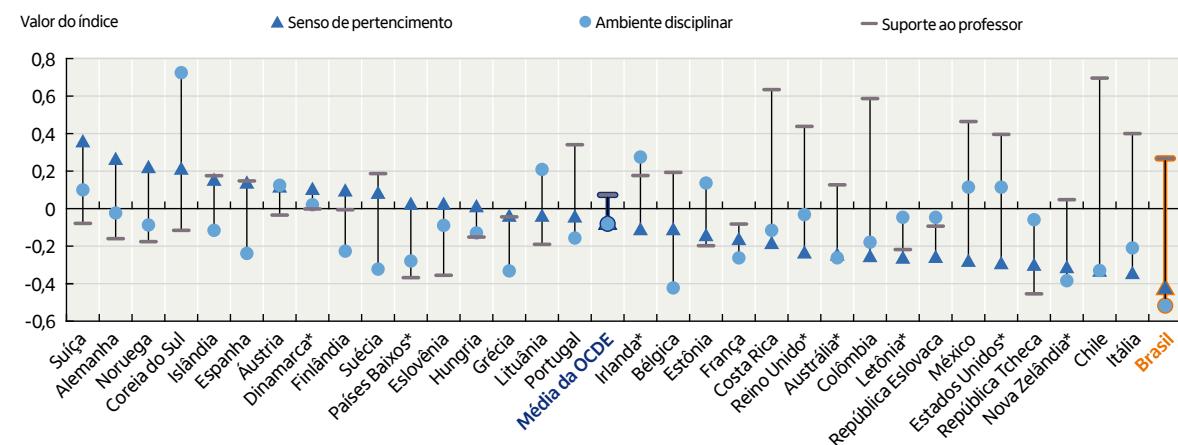
As escolas que oferecem ambientes de aprendizagem positivos também costumam ter um desempenho superior. Em toda a OCDE, o aumento de uma unidade no índice de sentimento de pertencimento à escola entre estudantes de 15 anos de idade está associado ao acréscimo de 21 pontos no desempenho médio em matemática da escola (26 no Brasil). O mesmo aumento no índice de ambientação disciplinar está relacionado ao acréscimo de 25 pontos no desempenho escolar (26 no Brasil) (OECD, 2023). No Brasil, pesquisas indicam que as características comuns das escolas dos anos finais que alcançam bons resultados apesar

das condições desafiadoras incluem um ambiente escolar agradável, seguro e organizado e um bom relacionamento entre professores e estudantes (Todos Pela Educação, 2022).

O PISA 2022 identifica as escolas dos sistemas mais resilientes (ou seja, aquelas capazes de se recuperar rapidamente da pandemia da COVID-19) como sendo mais seguras e mais acolhedoras para os estudantes, com relações mais fortes entre professores, estudantes e pais e disciplina em sala de aula mais propícia ao aprendizado (OECD, 2023). No entanto, em toda a OCDE, nenhum país consegue garantir índices médios positivos para o sentimento de pertencimento, ambientação disciplinar e apoio dos professores nos anos finais do ensino fundamental. No Brasil, o sentimento de pertencimento dos estudantes de 15 anos e as opiniões sobre a ambientação disciplinar são particularmente negativos (veja a Figura 7).

### **Figura 7. Os indicadores de ambientes escolares positivos variam consideravelmente entre os países da OCDE**

**Índices baseados em relatórios de jovens de 15 anos nos anos finais do ensino fundamental (PISA 2022)**



Observação: valores mais altos apontam indicadores mais positivos. Os países e as economias são mostrados em ordem decrescente do índice de senso de pertencimento à escola.

\*É necessário ter cuidado ao interpretar as estimativas desses países, pois um ou mais padrões de amostragem do PISA não foram atendidos.

Fonte: OCDE Banco de dados PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

## **O que os sistemas educacionais estão fazendo para promover ambientes e interações escolares positivos?**

Análise anterior do *Education Policy Outlook* (consulte OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021) revelou as seguintes indicações de políticas para os sistemas educacionais que buscam fomentar ambientação e interações de aprendizado mais positivos:

- **Priorizar abordagens proativas, integrais e tangíveis que promovam interações positivas entre os estudantes.** Educadores e estudantes precisam de orientação sobre as expectativas e ferramentas que promovam interações positivas e evitem atividades prejudiciais em ambientes de aprendizagem físicos e digitais. As escolas e os sistemas podem ajudar a cultivar entendimentos compartilhados sobre os comportamentos positivos a serem incentivados, em vez de agir apenas quando ocorrem comportamentos negativos.

- **Monitorar o impacto das medidas para melhorar o ambiente de aprendizado.** Pesquisas bem elaboradas com estudantes podem fornecer aos professores e às escolas informações vitais sobre como os estudantes vivenciam o ambiente de aprendizagem. Entretanto, para que isso tenha valor, os professores e gestores escolares precisam ter o conhecimento e as habilidades necessárias para interpretar as evidências e responder com as melhorias necessárias.

Com relação ao primeiro indicador, alguns países têm fortalecido **os relacionamentos entre os estudantes on-line e off-line**. Isto inclui a Austrália (*Consent and Respectful Relationships Education*, consulte OCDE (2023[58])) e Portugal (Escola sem *Bullying*, Escola sem Violência, consulte OCDE (2021[8])). Na América Latina, muitos países introduziram estruturas legais, políticas e estratégias que buscam melhorar a convivência escolar. Esse é o caso da **Argentina** (consulte o Congresso Nacional da Argentina – *Law for the promotion of coexistence and addressing social conflict in educational institutions*, 2013), **Chile** (consulte o Quadro 3), **Colômbia** (veja Congresso Nacional da Colômbia – *Law 1620 15 March 2013 – Ley 1260 del 15 marzo 2013*) e **México** (consulte Secretaria de Educação Pública – *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, 2016). O conceito de convivência escolar é mais amplo do que o de ambiente escolar. Ele engloba valores, diversidade cultural, participação do estudante, desenvolvimento socioemocional e relacionamentos *on-line* e *off-line* (Leyton-Leyton, 2020).

De acordo com o segundo indicador, alguns sistemas estão **usando ferramentas digitais para monitorar melhor o ambiente escolar**. Isso inclui o próprio **Brasil**, onde a plataforma CIPAVE+ do **Rio Grande do Sul** é um bom exemplo (consulte OECD – *Education Policy Outlook in Brazil: With a focus on national and sub-national policies*, 2021). Na **Colômbia**, o *Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar* (SIUCE) permite que as escolas, as autoridades educacionais e a polícia relatem infrações de convivência escolar, uso indevido de substâncias e gravidez na adolescência, definindo o nível de gravidade e adotando ações de acompanhamento relevantes. Os dados apoiam o trabalho dos comitês nacionais, territoriais e escolares para a convivência escolar. Esses são órgãos intersetoriais responsáveis pela definição de planos de ação para fortalecer os ambientes escolares. Uma auditoria recente do SIUCE indica que todas as escolas da Colômbia têm acesso e que ele tem apoiado diferentes atores na implementação de iniciativas pedagógicas relacionadas à violência de gênero, uso indevido de substâncias, *cyberbullying*, racismo e desafios de saúde mental (Ortegón Molano, 2022). O Ministério busca aprimorar a ferramenta, com base em seus pontos fortes identificados atualmente. Isso inclui recursos práticos informativos e kits de ferramentas para professores e apoio à colaboração intersetorial (Ortegón Molano, 2022).

### Quadro 3. Renovação dos esforços para melhorar a convivência escolar no Chile como parte da recuperação pós-COVID-19

O Chile vem trabalhando para melhorar a convivência escolar por meio de políticas educacionais há mais de duas décadas. A **Política Nacional de Convivência Escolar** está em vigor desde 2002, com três revisões posteriores. A mais recente foi lançada em 2019 (*Política Nacional de Convivência Escolar*); o Chile está atualmente preparando uma atualização. O aprimoramento da convivência escolar é um dos três principais eixos estratégicos da estratégia de **reativação da educação** do Chile pós-COVID (2023) – *Reactivación Educativa*.

Essas políticas buscam estabelecer a escola como um espaço para o exercício da democracia e da inclusão social, onde os estudantes podem desenvolver a solidariedade comunitária e o respeito mútuo.

À medida que o conceito se desenvolveu ao longo dos anos, ele foi além das ideias de disciplina para incorporar outras prioridades da educação nacional, como a educação inclusiva, integral e participativa e, mais recentemente, as habilidades socioemocionais e a saúde mental dos estudantes. Nesse sentido, a coexistência escolar no Chile é tanto um objetivo quanto um exercício de aprendizagem; também é cada vez mais vista como fundamental para melhorar os resultados acadêmicos.

O Chile busca colocar uma abordagem abrangente no centro dos esforços de implementação. Existem três níveis de apoio, dependendo de quanto desafiador é considerado alcançar a coexistência, da disponibilidade de recursos e da capacidade técnica das escolas e dos municípios. São eles:

- 1. Apoios universais**, que atingem 100% dos municípios/escolas e abrangem aspectos, como a melhoria do ambiente escolar, dos ambientes de aprendizagem e do currículo;
- 2. Apoios direcionados**, que atingem de 10% a 20% dos municípios/escolas e abrangem intervenções adaptadas às necessidades de grupos específicos ou aos riscos específicos que enfrentam (consulte as informações sobre o programa *We Learn by Living Together* a seguir);
- 3. Apoios individuais**, que atingem de 5% a 10% dos municípios/escolas e consistem em intervenções intensas e personalizadas.

Desde 2019, os apoios universais têm se concentrado na melhoria das práticas dos gestores escolares. Os Planos de Melhoria Escolar devem incorporar a coexistência como uma dimensão fundamental, permitindo que os gestores escolares atribuam recursos de acordo. Toda escola também deve desenvolver um Plano de Gestão de Coexistência Escolar, que regule as relações entre os membros da comunidade escolar, descreva as abordagens pedagógicas relacionadas e detalhe os protocolos de ação para conflitos ou incidentes específicos. O plano é desenvolvido com o Conselho Escolar e implementado pelo Gestor de Coexistência Escolar. A pesquisa avaliativa indica que, embora os planos escolares normalmente definam ações relacionadas ao treinamento, *workshops* ou orientação para professores e outros funcionários, eles se beneficiariam da integração de medidas mais voltadas para a sala de aula que promovam a participação ou a cocriação dos estudantes.

Fonte: Aravena, Ramírez e Escare (Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde?, 2020), <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1045>; Ministério da Educação Plan de Reactivación Educativa 2023, Plano de Reativação Educativa 2023 (Plan de Reactivación Educativa 2023), <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>; Ministério da Educação, Política Nacional de Convivência Escolar, <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>; Valdivieso Tocornal et al. (Convivencia Escolar desde la política educativa chilena: una finalidad de la educación, 2017), <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/58732>.

## Posicionar as escolas no centro de uma rede estratégica de atores e serviços

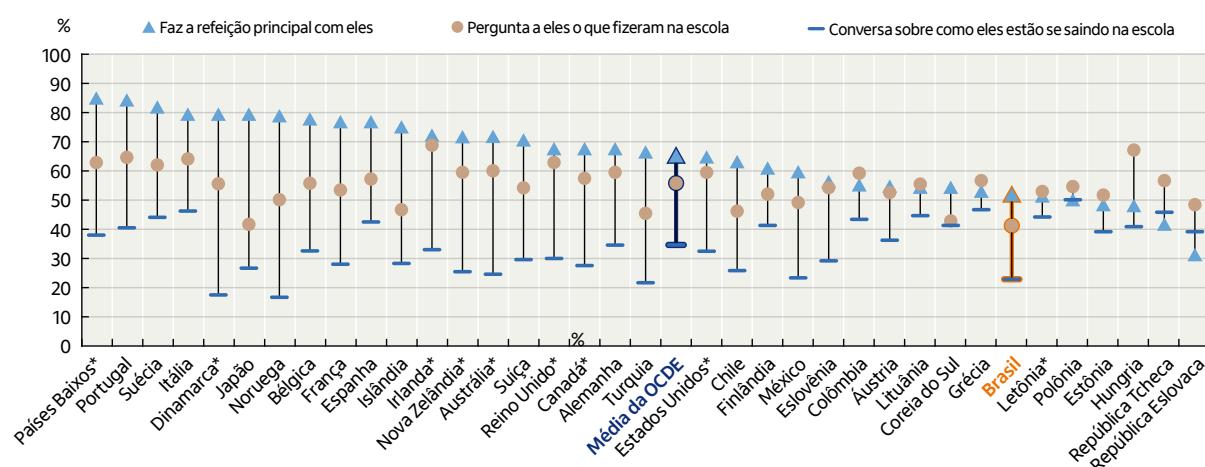
Um sistema educacional resiliente se concentra não apenas na escola como um local de aprendizado, mas na promoção de ambientes de aprendizado mais amplos que moldam uma rede educacional local dinâmica e colaborativa (OECD, 2021). Isso requer a convocação de uma ampla gama de atores para promover o trabalho das escolas e fortalecer os vínculos entre eles. Essa colaboração intersetorial permite que as escolas vejam novos desafios a partir de várias perspectivas e desenvolvam em conjunto possíveis soluções (Nilsson Brodén, 2022).

Parcerias sólidas entre **país, famílias e escolas** reforçam o desenvolvimento psicológico e social dos estudantes e o desempenho acadêmico, principalmente entre estudantes desfavorecidos e imigrantes (OECD, 2020; Sheridan, Smith, Moorman Kim, Beretvas, & Park, 2019). A pandemia da COVID-19 foi um forte lembrete disso: os dados do PISA 2022 revelam que os sistemas educacionais com tendências mais positivas no envolvimento dos pais durante o período da pandemia (2018-22) apresentaram desempenho acadêmico estável ou melhor, especialmente para estudantes desfavorecidos. Além disso, os estudantes que receberam maior apoio familiar relataram maior senso de pertencimento e mais confiança em sua capacidade de aprendizagem autodirigida (OECD, 2023).

Apesar da sua importância, o envolvimento dos pais na aprendizagem dos estudantes diminuiu em muitos sistemas educativos entre 2018 e 2022. Em média, na OCDE, a percentagem de estudantes cujos líderes escolares relataram que os pais discutiram o progresso dos seus filhos com um professor por sua própria iniciativa ou por iniciativa de um professor no ano letivo anterior diminuiu 10 e 8 pontos percentuais, respectivamente. No Brasil, as tendências foram mais estáveis, mas a partir de um ponto de partida mais baixo (OCDE, 2023[19]). Além disso, grandes parcelas de estudantes em vários países, incluindo o Brasil, relataram que um membro da família não lhes pergunta regularmente o que fizeram na escola ou como estão indo na escola (consulte Figura 8). Isto tem implicações para a aprendizagem: em média, em toda a OCDE, os alunos que relataram fazer a refeição principal com um dos pais ou alguém da família pelo menos uma vez por semana tiveram um aumento de 28 pontos no desempenho em matemática, depois de contabilizados os resultados dos alunos e perfil socioeconômico das escolas (20 pontos no Brasil) (OCDE, 2023[19]).

**Figura 8. Muitos estudantes da OCDE sentem que não recebem apoio regular da família**

**Porcentagem de jovens de 15 anos que relatam que um dos pais ou alguém da família realiza as seguintes atividades todos os dias ou quase todos os dias**



Observação: os países são mostrados em ordem decrescente da proporção de estudantes que relatam que alguém da família faz a refeição principal com eles. Os países com valores ausentes não estão incluídos. Os dados referem-se a estudantes de 15 anos de idade, independentemente da série/fase de ensino em que estejam atualmente (consulte a nota final 1 para obter mais informações sobre o nível de série dos participantes do PISA 2022).

\*É necessário ter cautela ao interpretar as estimativas desses países pois um ou mais padrões de amostragem do PISA não foram atendidos.

Fonte: OCDE Banco de dados PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

Envolver **os atores da comunidade** no trabalho das escolas também é fundamental. Essas parcerias permitem que as escolas ampliem a oferta educacional e os recursos disponíveis para o aprendizado e, ao mesmo tempo, ajudam a conectar melhor os estudantes e as famílias aos recursos da comunidade, criando capital social e bem-estar (OECD, 2019; OECD, 2017). Enquanto isso, o envolvimento em programas comunitários fortalece o engajamento educacional e cívico e as habilidades interpessoais dos estudantes (OECD, 2023; Teo, Mitchell, van der Kleij, & Dabrowski, 2022). Essas parcerias colaborativas também promovem a inovação e a resiliência entre os educadores e podem ajudar a aumentar o status da profissão (OECD, 2020; McGrath, 2023).

O envolvimento de **atores do setor privado** no trabalho das escolas é fundamental, principalmente para fazer a ponte entre os mundos do aprendizado e do trabalho, ajudando a motivar e envolver os estudantes à medida que progridem na educação. Relações de qualidade entre instituições e empregadores garantem o alinhamento entre os percursos de educação e treinamento e a demanda por habilidades na economia local (OECD, 2023).

Por fim, reunir diferentes **serviços públicos relacionados aos jovens** por meio de parcerias centradas na escola permite que os educadores criem uma oferta ampliada em torno das escolas, deixando-as em melhor posição para se adaptarem às necessidades dos estudantes, das famílias e das comunidades em situações de mudança. Isso também pode ajudar a mitigar a exclusão social, reduzindo os custos de acesso a diferentes serviços para os estudantes e as famílias (OECD, 2021).

No entanto, colaboração requer tempo e os educadores podem não o ter. A jornada escolar baseada em turnos, as altas cargas de ensino e as condições contratuais (ver acima) no Brasil podem minar a capacidade dos educadores de fortalecer relacionamentos com aqueles que estão fora da comunidade escolar imediata.

## **O que os sistemas educacionais estão fazendo para posicionar as escolas no centro de uma rede estratégica?**

O Panorama da Política Educacional (ver OECD – Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World, 2021) identificou os seguintes indicadores de políticas para sistemas educacionais que buscam posicionar as escolas no centro de uma rede estratégica de atores e serviços:

- **Incentivar colaborações mais integrais, de longo prazo e profundas entre os atores.** Isso pode ser apoiado pelo mapeamento da colaboração em andamento para proteger as parcerias estabelecidas e pelo desenvolvimento da capacidade dos diferentes atores de se envolverem efetivamente na colaboração.
- **Reconhecer o papel das instituições de ensino como promotoras da equidade social, facilitando o acesso dos estudantes e das famílias aos diferentes recursos públicos.** Isso inclui o esclarecimento das funções dos diferentes atores e a promoção de relações de qualidade entre eles para garantir uma colaboração ampliada e mais eficiente entre os serviços públicos.

Com relação ao primeiro indicador, vários sistemas educacionais estão **colaborando com parceiros além da escola para oferecer aprendizado e desenvolvimento mais integrais**. Os exemplos incluem as *Alianças Educacionais* de **Berlim – Alemanha** (consulte *Education Policy Outlook in Germany*, 2020) e o programa **Neulbom – Always Spring** da **Coreia do Sul** (consulte OECD – *Education Policy Outlook in Korea*, em breve). Na **Colômbia**, os esforços recentes para estender a escola de tempo integral se concentraram na promoção da colaboração intersetorial em nível nacional, regional e escolar (consulte o Quadro 4).



#### Quadro 4. Expansão da educação integral por meio da colaboração intersetorial na Colômbia

Como parte do Plano *Nacional de Desenvolvimento 2022-2026* (*Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*), a Colômbia se comprometeu a expandir as oportunidades de aprendizado por meio de uma oferta educacional mais diversificada que atenda à diversidade dos estudantes e aos contextos locais. Para implementar esse **programa de expansão da educação integral** (*formación integral*), o governo busca aumentar o apoio às autoridades educacionais, aos gestores escolares e aos professores para que identifiquem e implementem atividades de aprendizagem diversificadas, tanto dentro do dia escolar típico quanto como parte de um serviço escolar estendido.

A colaboração intersetorial e as parcerias regionais e comunitárias são fundamentais para o plano de implementação do Ministério da Educação que, em nível nacional, está estabelecendo acordos com cinco outros ministérios (Meio Ambiente, Esporte, Cultura, Ciência e Tecnologia). Esses ministérios e seus agentes subnacionais trabalham com escolas e autoridades educacionais para desenvolver e implementar programas relacionados ao seu campo de especialização e em resposta às necessidades e demandas das escolas. Além disso, o Ministério da Educação executa seus próprios programas, incluindo a educação CRESE (educação para a cidadania, para a reconciliação, antirracista, socioemocional e para as mudanças climáticas), educação bilíngue e intervenções de alfabetização e numeração. A Colômbia pretende que o fornecimento às escolas desse amplo menu de programas possa facilitar o acesso a atividades de aprendizado que atendam melhor às necessidades e aos contextos das comunidades locais.

Até 2026, a Colômbia pretende ter 5 mil escolas oferecendo formalmente programas de educação integral, com 8 mil escolas medindo-a e avaliando-a por meio dos testes SER (*Pruebas SER*) e 30% dos estudantes em escolas com jornada escolar estendida.

Para complementar a oferta de educação integral, a Colômbia também introduziu medidas para aprimorar a *Aliança Família-Escola* (*Alianza Familia-Escuela*). Um decreto recente atribui às escolas a tarefa de incorporar ações específicas em seu planejamento institucional anual que melhorem os vínculos da escola com as famílias e as comunidades, incluindo espaços e horários para reuniões. Enquanto isso, espera-se que as famílias assinem compromissos no início do ano letivo, reconhecendo sua responsabilidade de participar desses esforços de planejamento e implementação.

Embora seja muito cedo para que o programa nacional tenha sido avaliado, a política se baseia em um conjunto de iniciativas em nível municipal implementadas em Bogotá de 2012 a 2015. Os resultados mostraram que essas iniciativas ampliaram com sucesso a compreensão da educação de qualidade entre os participantes e a comunidade em geral, para integrar conceitos de desenvolvimento holístico da criança como um todo. A iniciativa foi popular entre os envolvidos, com ênfase particularmente eficaz nos processos participativos. Entretanto, os professores poderiam ter se envolvido mais na elaboração dos programas de enriquecimento para garantir impacto na pedagogia. O plano de implementação nacional está seguindo essas descobertas: o Ministério da Educação está realizando workshops com professores e escolas em todo o país para entender melhor as necessidades e os interesses. Além disso, um grupo de tutores atuará como elo entre os desenvolvedores de programas e os professores para ajudar a garantir maior alinhamento entre a oferta educacional, as realidades e as necessidades locais.

Fonte: Congresso Nacional da Colômbia (Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: "Colombia potencia mundial de la vida", 2023), <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf>; Schujman et al. (Resultados de las valoraciones cualitativas de programas educativos implementados por la Secretaría de Bogotá 2012-2015, 2016), [https://issuu.com/oscarg.sanchez/docs/informe\\_final\\_unesco\\_abril\\_26\\_04\\_20](https://issuu.com/oscarg.sanchez/docs/informe_final_unesco_abril_26_04_20); Ministério da Educação Nacional (Decreto número 0459 de 2024) [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-420277\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-420277_archivo_pdf.pdf).

Alguns sistemas educacionais têm **reunido os serviços da escola, da comunidade e do setor público para oferecer suporte mais integral às pessoas em risco**. Isso pode ser feito individualmente reunindo atores e organizações em torno do estudante, como no *Programa Schools Plus* da **Nova Escócia (Canadá)** – consulte *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, 2020 e no *Student Welfare Act* da **Finlândia** (consulte OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021), ou em nível escolar ou comunitário, como no *Modelo de Liderança, Organização e Implementação* da **Noruega** (consulte Nilsson Brodén (*Cross-sector and interprofessional collaborations: A powerful tool for the teaching profession?*, 2022). Nos **Estados Unidos**, o governo federal investiu na expansão do programa *Full-Service Community Schools*. Essa iniciativa busca integrar serviços educacionais, de desenvolvimento, familiares, de saúde e outros serviços para estudantes, famílias e comunidade por meio das escolas, facilitando o acesso e aprimorando as sinergias. Distritos escolares individuais e organizações sem fins lucrativos ou consórcios, podem se candidatar ao financiamento federal por um período de 5 anos e devem se comprometer a implementar o modelo em pelo menos duas escolas que atendam a comunidades carentes ou com alta demanda (Department of Education, 2023). Várias avaliações identificaram uma série de impactos positivos, incluindo melhor desempenho e aproveitamento, melhor frequência e progressão de série e ambientes disciplinares mais positivos especificamente nas escolas com anos finais do ensino fundamental. Os efeitos positivos se aplicam aos estudantes com desempenho mais baixo e aos estudantes desfavorecidos ou marginalizados. Os principais fatores desses resultados positivos incluem a integração de serviços educacionais e de saúde mental, oportunidades ampliadas de aprendizado e relações sólidas entre família e escola (Johnston, Engberg, Opper, Sontag-Padilla, & Xenakis, 2020; Maier, Daniel, Oakes, & Lam, 2017). Vários estados agora também estão fornecendo financiamento para apoiar as escolas na implementação do modelo.

Alguns sistemas educacionais têm se concentrado especificamente no **fortalecimento das relações entre a escola e a família**. Isso inclui a *Aliança Família-Escola* da **Colômbia** (consulte o Quadro 4 e a OCDE (*Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, 2020)). O programa *Parents' Briefcase (La Malette des Parents)* da **França** começou como uma intervenção direcionada aos pais de estudantes do primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental em comunidades carentes. As escolas participantes realizam três sessões de grupo de 2 horas com os pais, geralmente facilitadas pelos gestores da escola e seguindo diretrizes precisas e elaboradas pelas autoridades locais ou regionais. As discussões abrangem a estrutura e os processos da escola e oferecem conselhos práticos sobre como apoiar e monitorar as crianças com a lição de casa. Um estudo controlado e randomizado constatou que os pais participantes tinham maior probabilidade de marcar reuniões com os professores, participar de organizações de pais e apoiar o aprendizado em casa. Por sua vez, isso teve impactos positivos no comportamento e na frequência dos estudantes. Um programa semelhante, aplicado no fim dos anos finais do ensino fundamental, reduziu significativamente a evasão escolar. No entanto, as comunidades com poucos recursos podem exigir intervenções mais intensivas (Abdul latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), 2020[84]). O programa está agora disponível para todas as escolas francesas, centrando-se nos anos de transição com um repositório digital de recursos para famílias e escolas (Ministério da Educação Nacional e da Juventude, 2020[85]).

## Capacitar educadores resilientes para equilibrar a mudança e a inovação com as necessidades contínuas

A chegada da adolescência significa que os professores e gestores escolares para essa faixa etária podem estar mais propensos a encontrar comportamentos difíceis, desinteresse e problemas complexos de saúde mental ou bem-estar entre os estudantes. Além disso, passam menos tempo com os estudantes do que com seus colegas, o que dificulta a construção de relacionamentos entre professor e aluno. No Brasil, isso é ainda mais complicado pelo fato de que os professores têm menos horas de instrução com seus alunos em geral.

Esses desafios existem em um contexto mais amplo de crescente complexidade no trabalho dos professores e das escolas. As sociedades de hoje encarregam os educadores de formar estudantes que sejam pensadores críticos, cidadãos ativos, proficientes digitalmente e preparados para o mercado de trabalho. Espera-se que eles façam isso em contextos de mudança, enfrentando desafios econômicos, migrações em grande escala, emergências relacionadas ao ambiente e rápida transformação digital. Os desafios de longa data da força de trabalho criam pressões adicionais (OECD, em breve).

Portanto, é essencial fortalecer a resiliência dos educadores. Educadores resilientes reagem com confiança às surpresas cotidianas e se adaptam positivamente às evoluções de longo prazo, encontrando soluções inovadoras para desafios novos e antigos (OECD, 2020). Eles têm autonomia para liderar e moldar processos educacionais que atendam às necessidades dos estudantes e às realidades locais (OECD, 2021). Pesquisas anteriores do *Education Policy Outlook* identificaram várias alavancas de políticas para aumentar a resiliência dos educadores: 1) oferecer aprendizado profissional eficaz e promover a colaboração profissional; 2) apoiar o bem-estar; e 3) aumentar a liderança entre todos os educadores (OECD, 2020).

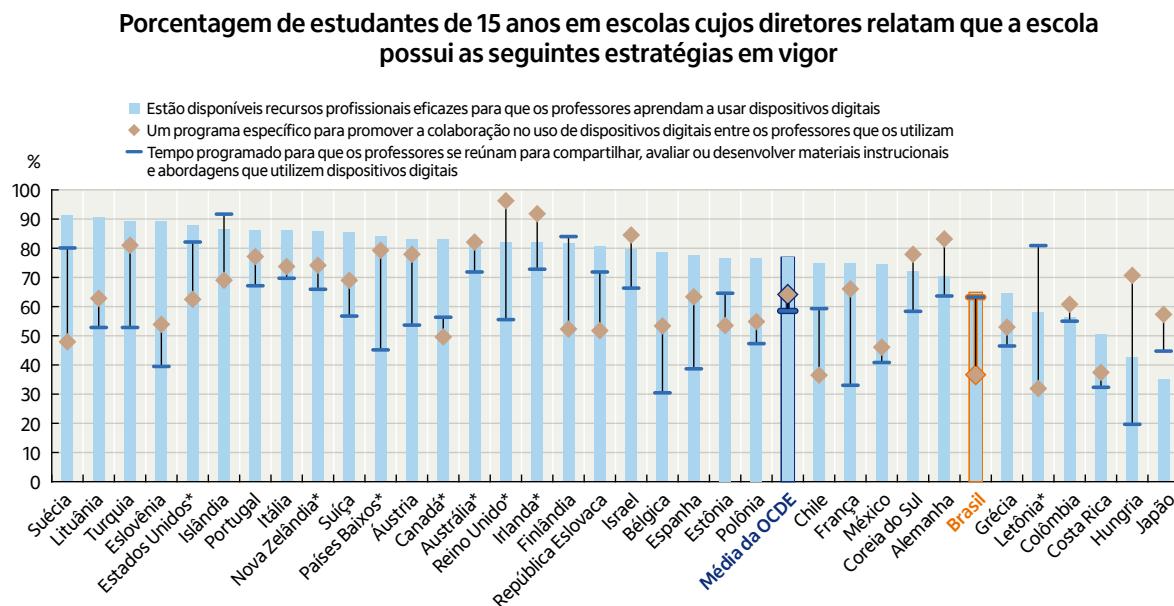
### Fomentar o aprendizado profissional e a colaboração entre os educadores

Para fortalecer a resiliência dos educadores, é necessário oferecer a eles oportunidades de desenvolvimento apropriadas, adaptadas às suas necessidades e que respondam às mudanças de contexto. O engajamento no aprendizado profissional contínuo é fundamental para garantir que os educadores desenvolvam, mantenham e fortaleçam seus conhecimentos ao longo da carreira. A colaboração profissional também estimula a resiliência, promovendo a troca de conhecimentos e práticas e fornecendo uma forma de apoio social para aqueles que trabalham em circunstâncias desafiadoras (OECD, 2021). As culturas colaborativas ajudam os educadores a desenvolver atitudes mais positivas em relação à profissão, aumentando a satisfação no trabalho, a autoeficácia e a qualidade do ensino (Suarez & McGrath, 2022; OECD, 2020). Em 2018, 4 em cada 5 professores do ensino fundamental em toda a OCDE concordaram que suas escolas têm uma cultura de colaboração e apoio mútuo: no Brasil, a proporção foi de 79%, tendo aumentado 6 p.p. desde 2013 (OECD, 2020).

O ensino técnico e a colaboração podem ser mutuamente benéficos. De acordo com descobertas anteriores A colaboração é um motor essencial da aprendizagem profissional de alta qualidade (OCDE, 2020[80]; OCDE, 2019[88]). Além de ter um impacto maior nas práticas de ensino e na aprendizagem dos estudantes, as formas colaborativas de desenvolvimento profissional, como a observação por pares e a auto-observação, o trabalho em rede e o *coaching*, também tendem a ser mais econômicas e mais sensíveis aos contextos locais (OECD, 2021). No âmbito da escola, os professores que participam de colaboração profissional formativa, como ensino e planejamento em equipe, têm maior probabilidade de usar práticas de ensino eficazes (Viac & Fraser, 2020). Abordagens colaborativas que usam mentores ou supervisores podem ser particularmente benéficas para professores novatos, aumentando seu “compromisso e compreensão da profissão (Zhao & Zhang, 2017; Rodrigues & Mogarro, 2019).

Há um consenso internacional sobre a importância de estimular professores que aprendem ao longo da vida. Em todos os países da OCDE, 94% dos professores dos anos finais do ensino fundamental (87% no Brasil) relataram ter participado de pelo menos uma atividade de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores à Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS) 2018 (OECD, 2019). No entanto, as abordagens colaborativas geralmente não são priorizadas. No que diz respeito à educação digital, por exemplo, os gestores escolares na maioria dos sistemas educacionais da OCDE que participaram do PISA 2022 tinham maior probabilidade de relatar que forneciam aos professores recursos para aprender a usar dispositivos digitais, que os incentivavam a aprender de forma colaborativa (veja a Figura 9). No Brasil, enquanto 63% relataram que os professores têm tempo programado para se reunir e compartilhar ideias, apenas 37% relataram ter um programa específico para colaboração. É provável que seja mais simples fornecer recursos de aprendizagem do que promover a colaboração; no entanto, pode ser mais estratégico investir os recursos adicionais, uma vez que as abordagens colaborativas trazem tantos benefícios extras.

**Figura 9. Na maioria dos sistemas educacionais, o ensino técnico parece ter prioridade quanto à colaboração na educação digital**



Observação: os países são mostrados em ordem decrescente da proporção de diretores que relatam que há recursos eficazes disponíveis para o aprendizado profissional. Os países e as economias com valores ausentes não são mostrados. Os dados referem-se a jovens de 15 anos, independentemente da série/fase de ensino em que estejam atualmente (consulte a nota final 1 para obter mais informações sobre o nível de série dos participantes do PISA 2022).

\*É necessário ter cautela ao interpretar as estimativas desses países porque um ou mais padrões de amostragem do PISA não foram atendidos.

Fonte: OECD Banco de dados PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

## O que os sistemas educacionais estão fazendo para promover o ensino profissional colaborativo?

Durante a pandemia da COVID-19, com base na análise de políticas de respostas emergenciais e políticas impactantes antes da crise, o Panorama da Política Educacional – ver OECD (Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems, 2020) – relatou que os sistemas educacionais que buscam construir maior resiliência devem:

- **Promover relações colaborativas entre educadores, onde professores mais experientes possam orientar outros com base na realidade dos seus novos contextos.** Isto pode ajudar a melhorar a qualidade da aprendizagem profissional, contribuir para o reconhecimento profissional dos mentores e promover a solidariedade e a aprendizagem mútua contínua entre os professores.

Em consonância com isso, vários sistemas educacionais estão **designando professores mais experientes ou competentes para orientar, tutorar ou treinar colegas**. Isso pode ocorrer em uma área pedagógica específica, como na *Rede de Professores Tutores Digitais* da **Finlândia** (consulte OECD – *Education Policy Outlook in Finland*, 2020) e o programa *Digital Classroom Officer* de **New South Wales – Austrália** (consulte OECD – *Policy Dialogues in Focus for Brazil: International Insights for Digital Education Reform*, 2024). Como alternativa, pode ocorrer para profissionais em um estágio específico de sua carreira, como o treinamento entre pares oferecido pelo *Centre for School Leadership* da **Irlanda** (consulte OECD – *Education Policy Outlook in Ireland*, 2020). Na América Latina, a **Colômbia** e o **México** introduziram programas de orientação para professores novatos nos últimos anos (consulte UNESCO/UNICEF/Comissão Europeia – *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: regional monitoring report SDG4* – Education 2030, 2022). **Ontário (Canadá)** ampliou o programa *New Teacher Induction* desde 2018 para incluir qualquer professor nos primeiros 5 anos de sua prática. Um elemento fundamental do programa é a orientação contínua de um colega experiente. Os resultados de uma pesquisa longitudinal mostram que os professores novatos participantes obtiveram melhorias significativas e sustentáveis em termos de confiança, eficácia e prática instrucional e demonstram compromisso com o aprendizado profissional contínuo. As oportunidades criadas para orientação formal e informal ou apoio de colegas foram consideradas particularmente úteis, e os relacionamentos entre mentores e mentorados e entre os próprios mentores foram identificados como fundamentais para a implementação bem-sucedida (Frank, et al., 2021).

Alguns sistemas educacionais têm **criado comunidades de práticas profissionais entre professores que enfrentam desafios semelhantes**. Essas comunidades podem estar no âmbito da escola, como nos projetos de aprendizagem colaborativa baseada em pesquisa para professores da **Suécia** (consulte OECD – *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, 2020); em nível comunitário, como no programa *We Learn by Living Together* do **Chile** (consulte o Quadro 5); ou em nível nacional e normalmente *on-line*, como o *Knowledge Spring* da **Coreia do Sul** (consulte a seguir e OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021).

Em **Victoria (Austrália)**, cerca de 800 escolas implementaram *Comunidades de Aprendizagem Profissional* desde 2016 (Victorian Department for Education, 2024). Por meio delas, pequenos grupos de professores trabalham juntos por um ciclo de oito semanas em uma prioridade específica alinhada com o plano de desenvolvimento da escola. As escolas nomeiam um “gestor instrucional” (ou seja, um professor exemplar em sala de aula com aptidão para a liderança). Juntamente com o gestor da escola, o gestor instrucional recebe treinamento relacionado. As escolas também recebem apoio dos gestores regionais. Os participantes

veem a iniciativa com bons olhos, e as atitudes em relação ao desenvolvimento profissional no nível dos professores e das escolas geralmente se tornam mais positivas. Os efeitos diretos sobre os resultados dos estudantes são menos claros, principalmente nos estágios iniciais. Os principais fatores de sucesso incluem o compromisso dos gestores escolares em alocar explicitamente tempo, dinheiro e outros recursos para dar aos professores espaço para colaborar e a qualidade do apoio que os professores recebem dos gestores regionais e gestores instrucionais (Victorian Auditor-General's Office, 2019).

#### **Quadro 5. Fornecimento de apoio intensivo a educadores no Chile em colaboração com universidades**

Para apoiar a implementação da *Política Nacional de Coexistência Escolar* (consulte o Quadro 2), o Chile introduziu o programa *No convívio se aprende* (*A convivir se aprende*, 2022). Essa iniciativa de desenvolvimento de capacidade oferece suporte intensivo e direcionado para escolas com ambientes particularmente complexos, identifica os municípios prioritários para maior apoio com base em seu Índice de Vulnerabilidade Escolar, consultas com autoridades regionais e relatórios de inspeção ou incidentes. Após uma série de desastres naturais em 2022-23, as escolas recentemente atingidas por situações de emergência também são consideradas. Em 2022, 60 municípios foram selecionados de um total de 345; em 2024, 160 municípios foram envolvidos.

O programa é implementado por meio de acordos com 16 universidades, cujo pessoal assessora e treina as equipes de convivência escolar. As abordagens incluem a promoção de redes municipais de coexistência escolar; apoio ou treinamento focado das universidades; e oficinas em nível municipal destinadas a professores, equipes de coexistência, equipes de gestão, profissionais de apoio psicossocial ou assistentes de educação sobre tópicos específicos, como violência escolar, resolução de conflitos, intervenção em crises e saúde mental. Seus participantes avaliaram positivamente o programa, relatando que ele aprimorou as práticas de liderança e promoveu uma valiosa aprendizagem entre pares entre as escolas. A localização das intervenções e dos apoios em nível municipal é vista como a chave para o seu sucesso.

Fonte: Ministério da Educação (Plan de Reactivación Educativa 2023), <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>.

Os países também estão **estabelecendo redes institucionais para a melhoria das escolas** a fim de promover a colaboração entre professores e gestores escolares que trabalham na mesma área geográfica ou em um tema semelhante. Os exemplos incluem a *Rede de Escolas de Pesquisa* na **Inglaterra** (consulte OECD – *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement*, 2022) e as *redes Eco-Schools* na **Áustria** e no **País de Gales** (consulte OECD – *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green*, 2023). A **Irlanda** incentiva as escolas a colaborarem em agrupamentos locais por meio do *School Excellence Fund* (2017). Os grupos apresentam propostas potencialmente inovadoras em áreas-alvo definidas pelo governo, inclusive para a implementação de reformas nos anos finais do ensino fundamental, para receber financiamento do governo. As escolas participantes têm um consultor especializado do Serviço de Desenvolvimento Profissional para Professores da Irlanda para apoiar seu aprendizado e colaboração. Entre os vários efeitos positivos identificados está uma cultura de colaboração mais forte entre as equipes escolares, o que facilitou o aprendizado profissional, a confiança e a disposição para inovar. Outros efeitos incluem maior envolvimento dos estudantes e oportunidades de

aprendizado mais amplas que utilizam as habilidades da comunidade local (Morrissey, 2023; Department of Education, 2022). Os fatores de sucesso identificados para isso incluem os recursos financeiros fornecidos às escolas e o tempo dedicado fora da escola dado aos agrupamentos.

## **Cuidar do bem-estar dos educadores para apoiar o presente e o futuro da profissão**

Responder à evolução das necessidades dos estudantes em um mundo cada vez mais complexo implica uma mudança no papel dos professores e dos gestores escolares, com novas tarefas e responsabilidades (OECD, 2020). Os formuladores de políticas devem garantir que as crescentes demandas impostas aos educadores não tenham impacto negativo em seu bem-estar e motivação. Isso poderia levar a um desempenho ruim, alta rotatividade e esgotamento, gerando custos para os estudantes, escolas e sistemas educacionais como um todo. No contexto da crescente escassez de professores em muitos sistemas educacionais, cuidar do bem-estar dos educadores torna-se uma prioridade ainda maior.

Pesquisas anteriores da OCDE sobre o bem-estar dos educadores identificam quatro componentes principais: autoeficácia, relações profissionais sólidas, satisfação no trabalho e condições de trabalho favoráveis (Viac & Fraser, 2020). Ao promover a autoeficácia e os relacionamentos, a colaboração e o aprendizado profissional de alta qualidade (veja acima) podem contribuir muito para o bem-estar dos educadores, mas também podem envolver custos adicionais para professores ocupados. Portanto, também é importante garantir condições contratuais e práticas de trabalho satisfatórias.

Infelizmente, uma grande parte dos professores está insatisfeita com seus salários. Na TALIS 2018, apenas 40% dos professores dos anos finais do ensino fundamental na OCDE concordaram que estão satisfeitos com seus salários (18% no Brasil). Entretanto, mesmo excluindo os salários da equação, apenas 66% dos professores dos anos finais do ensino fundamental na OCDE (53% no Brasil) relataram estar satisfeitos com os termos de seu contrato de trabalho como professor (OECD, 2020). Isso significa que os salários não são o único fator que determina as atitudes em relação às condições de trabalho.

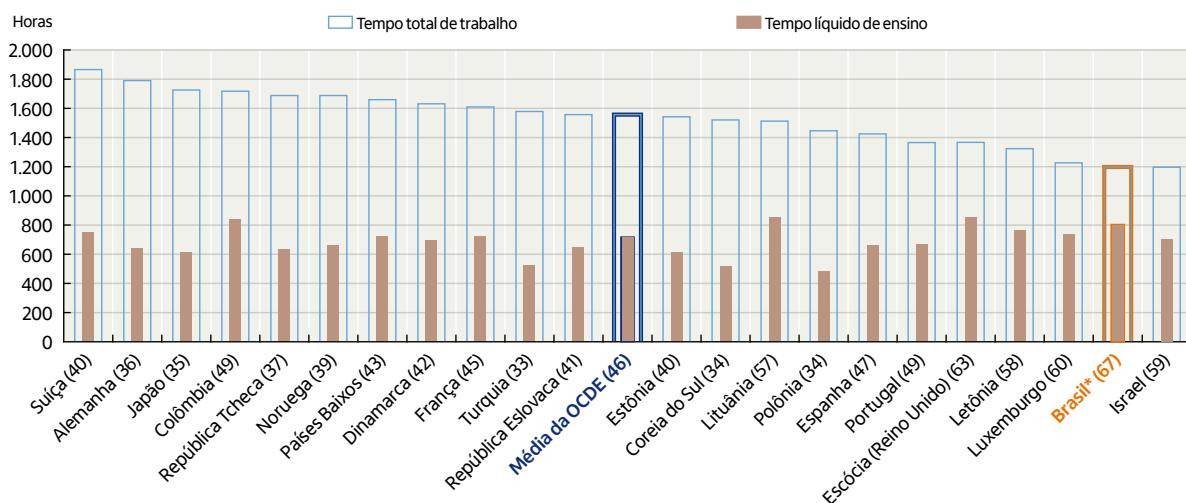
A carga de trabalho e as pressões de tempo são uma importante fonte de estresse para os educadores e estão fortemente associadas ao seu senso de equilíbrio entre vida pessoal e profissional e ao risco de esgotamento (Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010). Em média, na OCDE, os professores dos anos finais do ensino fundamental lecionam 711 horas por ano letivo. No Brasil, esse tempo é de 800 horas. De acordo com isso, os principais fatores de estresse para os professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil estão mais diretamente relacionados à docência (por exemplo, ter muitas aulas para dar, fazer muitas avaliações e manter a disciplina em sala de aula) do que para os seus colegas da OCDE.

Ao mesmo tempo, os professores da OCDE são obrigados a se envolver em uma ampla variedade de tarefas e a assumir muitas outras voluntariamente. Em muitos países, os professores passam a maior parte de seu tempo de trabalho em tarefas não relacionadas ao ensino. Em 2021, 46% do tempo de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental foi dedicado ao ensino – 67% no Brasil (veja a Figura 10). Isso sinaliza a amplitude e a complexidade do trabalho dos professores e indica que muitas vezes eles podem estar realizando tarefas para as quais não foram especificamente preparados e sem incentivo ou recompensa. No entanto, muitas dessas tarefas, como o desenvolvimento profissional e o trabalho em equipe com colegas, melhoram a qualidade do ensino. Outras, como a comunicação e a cooperação com os pais, a atuação como professor de classe ou de turma e o envolvimento em atividades extracurriculares, ajudam a construir relacionamentos mais fortes com os estudantes. Cuidar das cargas de trabalho dos professores é, portanto,

um ato de equilíbrio minucioso de proteger o tempo para garantir um ensino de qualidade, proporcionando espaço no dia de trabalho para que os professores se envolvam em atividades que possam apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes e salvaguardar a carga e a complexidade do trabalho dos professores.

**Figura 10. Variação do tempo dedicado ao ensino por parte dos professores entre os países da OCDE**

**Número de horas obrigatórias de ensino e trabalho por ano letivo nos anos finais do ensino fundamental (2021)**



Observação: são mostrados apenas os países com dados disponíveis para horas de ensino e de trabalho. Os países são mostrados em ordem decrescente do número de horas de ensino por ano letivo. As porcentagens entre parênteses referem-se à parcela do tempo de trabalho dedicada ao ensino. Os dados do Brasil são estimativas baseadas nas horas líquidas de ensino e na exigência legal de que no máximo dois terços do tempo de trabalho dos professores sejam dedicados ao ensino.

Fonte: OCDE, *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

## O que os sistemas educacionais estão fazendo para cuidar do bem-estar dos educadores?

Em 2021, o *Education Policy Outlook* informou que os sistemas educacionais que buscam aumentar a resiliência dos educadores devem procurar maneiras de:

- **Equilibrar melhor a mudança e a inovação no ensino com o tempo e as cargas de trabalho** (OECD, 2021). Isso pode envolver a redução do tempo que os professores passam em sala de aula e dar-lhes tempo protegido para trabalhar de forma colaborativa, oferecendo incentivos para a participação em atividades de aprendizagem entre pares, alocando recursos humanos ou financeiros adicionais ou reduzindo as demandas em outras áreas, como carga de trabalho administrativo ou procedimentos de responsabilidade de alto risco (OECD, 2019).

Alguns sistemas educacionais estão **analisando as cargas de trabalho dos professores e desenvolvendo orientações ou treinamentos relacionados para as escolas**. Isso inclui o *Guia de Bem-estar e Saúde no Local de Trabalho para Equipes Educacionais* do Chile (consulte o Ministério da Educação (Well-being and Workplace Health for Education Teams [Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos], 2023) e o Grupo de Trabalho da **República Eslovaca** para combater a carga excessiva de trabalho administrativo (consulte

OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021). A **Inglaterra** tem revisado a carga horária dos professores desde 2016, com a recente ambição de reduzir o tempo de trabalho dos professores em 5 horas por semana. Após duas pesquisas sobre a carga de trabalho dos professores em 2016 e 2019, o Departamento de Educação lançou a pesquisa *Working lives of teachers and leaders* em 2022, uma pesquisa longitudinal anual sobre o bem-estar dos professores, que acompanhará os mesmos participantes por pelo menos 5 anos (Adams, et al., 2023).

Juntamente com a coleta de dados, a Inglaterra vem desenvolvendo suportes práticos. Em 2016, o Departamento criou três *Grupos de Revisão de Carga de Trabalho* (2016) que publicaram recomendações para aumentar a eficiência no planejamento de aulas, marcação e gerenciamento de dados. A partir disso, o *Workload Reduction Toolkit (Kit de ferramentas para redução da carga de trabalho)* ajuda as escolas a identificar e resolver problemas de carga de trabalho e avaliar o impacto das estratégias relacionadas. A pesquisa sobre os esforços relacionados em 80 escolas constatou que os esforços reduziram o tempo de trabalho semanal dos professores em cerca de 1h30 (sendo mais quando se controla o impacto da COVID-19), e quanto mais a equipe estava ciente do Toolkit, maior era a redução. Os esforços para reduzir a carga de trabalho foram associados à melhoria do bem-estar dos professores, o que, por sua vez, estava ligado a um desempenho melhor dos estudantes. Os principais fatores de sucesso incluíram a atribuição de responsabilidade a alguém pela implementação de esforços relacionados, o uso de tecnologia para automatizar os processos de gerenciamento de dados e a priorização de intervenções projetadas por professores (OECD, 2021; Churches & Fitzpatrick, 2023). Em 2023, a Inglaterra criou a *Workload Reduction Taskforce (Força-tarefa de Redução da Carga de Trabalho)* composta por profissionais experientes, representantes de sindicatos e especialistas. Suas recomendações iniciais incluem o aumento do conhecimento e da acessibilidade do *School Workload Reduction Toolkit*, para que os impactos positivos possam ser percebidos de maneira mais ampla.

Outros sistemas estão **nomeando novos funcionários para assumir algumas das tarefas adicionais dos professores**, incluindo os aspectos administrativos e sociais do trabalho dos professores e alguns elementos de ensino e aprendizagem. Como parte das respostas à COVID-19, muitos sistemas, inclusive o do **Chile** (*Tutores para o Chile*, consulte OECD – *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, 2020), o da **Inglaterra** – *Programa Nacional de Tutoria*, ver (OECD, 2020) e o da **Itália** (*Tutoring Online*, consulte Minea-Pic, 2023) recrutaram professores estagiários e outros estudantes de ensino superior como tutores para oferecer intervenções em pequenos grupos para estudantes com baixo desempenho. Na **Colômbia**, para facilitar a implementação da educação integral nas escolas (consulte o Quadro 3), o Ministério da Educação está recrutando mais conselheiros de orientação escolar, que podem ajudar os estudantes e as escolas a definir seus interesses pela educação integral. Também está nomeando tutores designados (ou seja, professores especialistas) que darão suporte a seus colegas. Esse grupo de tutores é apoiado por um grupo de tutores estagiários (ou seja, professores estudantes) que concluirão estágios de 3 meses sobre a implementação da educação integral nas escolas. Embora seja muito cedo para considerar seu impacto sobre a implementação, estudos anteriores que exploram iniciativas semelhantes identificaram que essas funções adicionais devem ser bem definidas, inclusive em termos de suas interações com os professores, e que as escolas devem garantir tempo para que os colegas colaborem para evitar sua subutilização (Nilsson Brodén, 2022).

## Promoção e fortalecimento da liderança instrucional

A promoção e o fortalecimento da liderança nas escolas, tanto por meio da orientação aos gestores escolares e suas equipes de liderança quanto pelo desenvolvimento da liderança coletiva entre todos os funcionários, é uma característica fundamental dos sistemas educacionais resilientes (OECD, 2021). Os gestores escolares e suas equipes são os primeiros implementadores das políticas nacionais: eles entendem as mudanças de prioridades, são responsáveis por operacionalizá-las no contexto de sua instituição e comunicam as mudanças aos funcionários e às famílias (OECD, 2021). Enquanto isso, a liderança instrucional (ou seja, ações de liderança que buscam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem) entre gestores escolares e professores pode favorecer tanto o crescimento profissional colaborativo quanto o bem-estar (OECD, 2020).

Metanálises anteriores indicam que os gestores escolares eficazes podem ter um impacto positivo direto, de pequeno a moderado, sobre os resultados dos estudantes e efeitos mais fortes sobre os relacionamentos colegiados dos professores, suas práticas e bem-estar. Eles também podem ter um forte impacto no ambiente da escola e nas relações com a comunidade (Sun & Leithwood, Transformational School Leadership Effects on Student Achievement, 2012; Liebowitz & Porter, 2019; Tan, Gao, & Shi, 2020). As escolas mais eficazes são lideradas por diretores que estabelecem metas educacionais claramente definidas e acordadas, garantem que o ensino e a aprendizagem estejam alinhados a essas metas e cultivam relacionamentos construtivos em toda a comunidade escolar (Grissom, Loeb, & Master, 2013; Karadag, Bektaş, Çogaltay, & Yalçın, 2015; Sun & Leithwood, Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence, 2015).

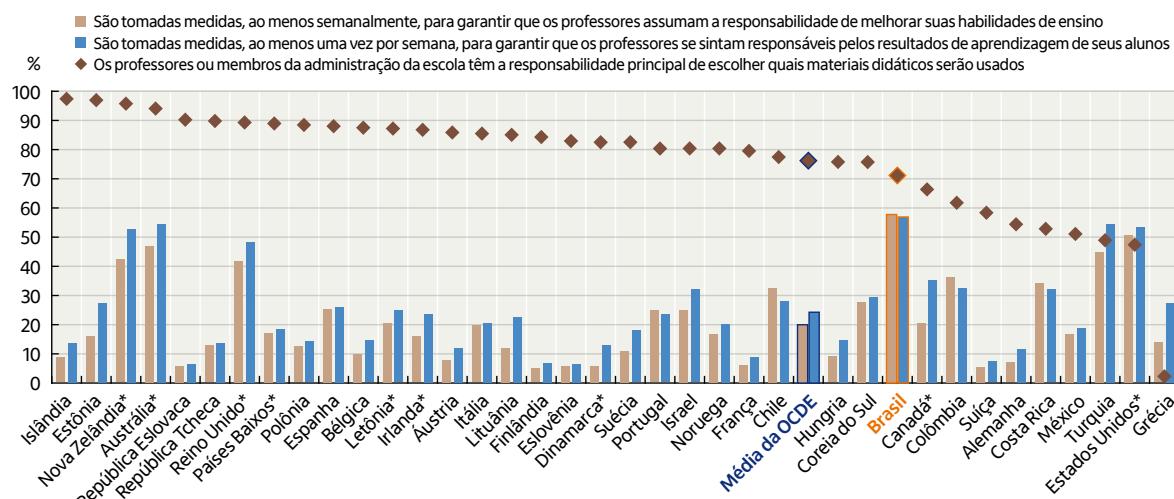
Na OCDE, os índices mostram valores mais elevados de liderança educativa e instrucional nos anos finais do ensino fundamental em comparação com o ensino médio. O Brasil espelha isso com um índice de liderança instrucional de 1,09 e de liderança educacional de 1,05 nos anos finais, bem acima das médias da OCDE de 0,02 (OCDE, 2023[19]). Entretanto, em toda a OCDE, a fraca associação entre os fatores de liderança escolar examinados no PISA e o desempenho em matemática em nível escolar indica que mais poderia ser feito para melhorar a qualidade das ações dos gestores escolares (OECD, 2023). Análises de políticas em toda a OCDE e especificamente na América Latina constataram que as políticas de apoio aos gestores escolares não foram comuns na última década (OECD, 2019; UNESCO/UNICEF/European Commission, 2022).

Os gestores escolares não lideram e não devem liderar suas escolas sozinhos. Os modelos de liderança distribuída, que procuram melhorar a capacidade de liderança em todo o corpo docente, podem ter um impacto positivo moderado na satisfação profissional, na autoeficácia e na colaboração dos professores (OCDE, 2021[117]; Liu, Bellibaş e Gümüş, 2020[118]). Entretanto, a liderança dos professores está positivamente associada ao desempenho dos estudantes, de acordo com vários estudos (Shen et al., 2020[119]).

A capacidade de liderança dos professores e dirigentes escolares pode ser limitada ou facilitada, de acordo com a liberdade que possuírem para determinar os processos de ensino e aprendizagem. Os dados do PISA 2022 revelam tensões entre a liderança instrucional e a autonomia dos professores em alguns países, incluindo o Brasil, grande parte dos gestores escolares relata se envolver regularmente em ações que buscam garantir que os professores assumam a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem, mas apenas uma parcela relativamente pequena relata ter a responsabilidade principal pela escolha dos materiais didáticos a serem utilizados (veja a Figura 11). No Brasil, 52% dos professores dos anos finais do ensino fundamental afirmam que serem responsabilizados pelo desempenho dos alunos é a segunda maior causa de estresse para os educadores (OECD, 2020).

## Figura 11. Em alguns países, os baixos níveis de autonomia dos professores podem inibir sua capacidade de liderar

Porcentagem de estudantes de 15 anos cujos gestores escolares relatam as seguintes ações (PISA 2022)



Observação: os países são mostrados em ordem decrescente da proporção de gestores escolares que relataram que os professores ou membros da direção da escola têm a responsabilidade principal pela escolha dos materiais didáticos. Os países e as economias com valores ausentes não são mostrados. Os dados referem-se a jovens de 15 anos, independentemente da série/fase de ensino em que estejam atualmente (consulte a nota final 1 para obter mais informações sobre o nível de série dos participantes do PISA 2022).

\*É necessário ter cautela ao interpretar as estimativas desses países, pois um ou mais padrões de amostragem do PISA não foram atendidos.

Fonte: OCDE Banco de dados PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

## O que os sistemas educacionais estão fazendo para fortalecer a liderança instrucional?

O Panorama da Política Educacional (ver OECD – *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, 2020; *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021) identificou anteriormente os seguintes indicadores de políticas para sistemas educacionais que buscam fortalecer a liderança instrucional:

- **Apoiar os gestores como catalisadores de mudanças nas escolas.** Os diretores desempenham um papel fundamental como implementadores de políticas e gerenciadores de mudanças nas escolas. Isso precisa ser reconhecido, incentivado e apoiado, mas, em geral, tem sido um pouco ignorado nos esforços de políticas.
- **Posicionar os educadores para que se tornem os condutores de seu próprio aprendizado e fornecer a eles ferramentas que respondam a seus contextos.** Isso pode ajudar a garantir que o desenvolvimento profissional esteja alinhado com as necessidades e interesses ao longo da carreira docente e sinalizar maior senso de valor para a profissão.

Alguns sistemas educacionais estão **oferecendo programas de coaching e mentoria para gestores escolares**. Os exemplos incluem a **Austrália** (programa *Future Leaders*, consulte OECD – *Education Policy Outlook in Australia*, 2023), **Irlanda** (*Centre for School Leadership*, consulte *Education Policy Outlook in Ireland*, 2020) e **Eslovênia** (programa *Middle Leadership*, consulte OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021).

Para apoiar a implementação de iniciativas de recuperação da aprendizagem durante a COVID-19, a Agência de Qualidade da Educação do **Chile** forneceu orientação por vídeo às equipes de gestão escolar. Os especialistas realizaram três chamadas de vídeo com equipes de liderança durante um longo período. Isso incluiu um diagnóstico inicial das necessidades com relação à gestão do currículo, avaliação dos estudantes, desenvolvimento de habilidades socioemocionais ou gestão de recursos. Na segunda chamada, a agência ajudou as escolas a identificar ações ou ferramentas relevantes para atender às suas necessidades. Posteriormente, elas analisaram o progresso e refletiram sobre formas de melhorar. Essa abordagem engloba quatro características principais do ensino técnico de alta qualidade: incorporação ao contexto escolar, foco no conteúdo, duração sustentada e aprendizagem colaborativa ativa (OECD, 2020). Além disso, o formato remoto ajudou a oferecer o suporte em escala: a agência atingiu quase 1.000 escolas em dois anos. O programa de mentoria foi repetidamente destacado como fundamental no apoio aos gestores escolares para implementar o ensino técnico dos professores durante o retorno ao ensino presencial. Desde então, a agência expandiu o modelo para oferecer apoio às escolas que buscam melhorar os resultados em matemática (Education Quality Agency, 2023).

Outros países estão **desenvolvendo ferramentas e plataformas on-line que permitem que os professores se envolvam em aprendizado profissional autogerido**. Os exemplos incluem o Competency Compass for Environmental Education for Sustainable Development da **Áustria** (consulte OCDE (2023)[53]) e a *Professional Learning by Choice Community* na Virgínia (Estados Unidos). Em 2020, a **Coreia do Sul** lançou o *Knowledge Spring*. Essa plataforma personalizada de treinamento de professores permite que os usuários selecionem conteúdo e recursos com base em suas necessidades, com professores especializados fornecendo o conteúdo. Entre os pontos fortes da plataforma estão a flexibilidade que oferece em termos de tempo e espaço e a capacidade que ela dá aos professores de direcionar seu próprio aprendizado, de liderar o aprendizado de seus colegas e de interagir com eles (OECD, 2024). Pesquisas mais amplas observam que permitir que os professores assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado pode ajudar a garantir o crescimento profissional em diferentes idades e estágios da carreira e evita abordagens padronizadas, que normalmente são menos eficazes (Suarez & McGrath, 2022; Mezza, 2022). A plataforma está se tornando cada vez mais sofisticada: A Coreia do Sul lançará uma ferramenta, pela qual os professores podem autoavaliar suas competências profissionais e receber recomendações de treinamento personalizado, e introduzirá certificados digitais para a certificação do aprendizado em quatro níveis de interação (“iniciante”, “executor”, “mentor”, “especialista”). Recentemente, a OCDE forneceu insights internacionais sobre as reformas da educação digital no Brasil, que oferecem outras orientações possíveis nesse sentido (OECD, 2024).

## Apoiar as transições dos estudantes em seus percursos de aprendizagem

No Brasil, como em muitos outros países, os anos finais do ensino fundamental é um momento de duas transições educacionais importantes. À medida que entram nesta fase a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, que normalmente oferece currículos mais restritos e menos horas, os estudantes enfrentam mudanças significativas. Da mesma forma, à medida que se preparam para a transição dos anos finais para o ensino médio ou outros percursos, muitos apresentam dificuldades com a percepção de relevância e a preparação para o futuro. As baixas taxas de conclusão no Brasil refletem esses desafios, levando a potenciais

consequências de longo prazo, como baixo desempenho acadêmico, relacionamentos mais difíceis com colegas, desengajamento e aumento do abandono escolar (van Rens et al., 2017[123]).

Os sistemas educativos resilientes devem adaptar-se para responder às necessidades individuais e sociais em evolução, promovendo percursos educativos flexíveis e dinâmicos que se adaptem aos estudantes e aos tempos (OCDE, 2021[8]). Esta seção explora duas alavancas políticas principais anteriormente identificadas pelo Education Policy Outlook como promotora de resiliência em sistemas educacionais: 1) suavizar as transições através do alinhamento de estruturas, pessoas e processos e 2) apoiar os estudantes a desenvolver expectativas de carreira ambiciosas e realistas (OCDE, 2021[8]).

### **Suavizar as transições dos estudantes por meio do alinhamento de estruturas, pessoas e processos**

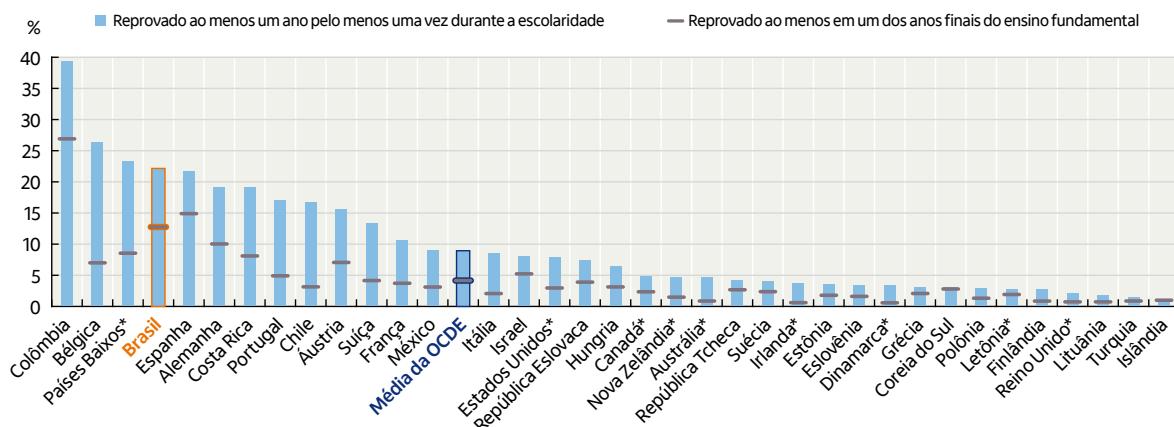
Apoiar as transições dos estudantes entre as diferentes fases da educação pode ajudar a construir o sentido de agência dos jovens e a confiança na sua capacidade de moldar o seu próprio futuro. Ao apoiar a partilha de conhecimentos sobre o contexto dos estudantes, pode ajudar os sistemas a nutrir contextos escolares mais positivos e relações mais fortes na comunidade escolar. Também pode aumentar a eficiência, uma vez que conhecimentos valiosos acompanham os estudantes ao longo da sua educação, em vez de serem deixados para trás com professores e instituições específicas (Perico E Santos, 2023[3]).

Promover transições bem-sucedidas também significa ajudar os estudantes a permanecerem no caminho, minimizando a reprovação e o abandono escolar, ambos com custos para os estudantes e as sociedades (OECD, 2018). Os estudantes com histórico de reprovação geralmente têm atitudes mais negativas em relação à escola, menor desempenho acadêmico e maior probabilidade de abandonarem a escola. Também há desigualdades importantes: os estudantes desfavorecidos no Brasil tinham duas vezes mais chances de repetir um ano do que seus colegas favorecidos em 2018 (OECD, 2019).

Os sistemas educacionais têm reduzido os obstáculos à progressão dos estudantes no sistema educacional, mas ainda há mais trabalho a ser feito. Entre 2018 e 2022, a parcela de estudantes da OCDE que relataram ter sido reprovados ao menos uma vez em seus percursos escolares diminuiu dois pontos percentuais, de 11% para 9% (OECD, 2023). Alguns países, inclusive o Brasil, registraram reduções de mais de seis pontos percentuais. Entretanto, em vários sistemas, uma parcela importante dos estudantes ainda relata ter sido reprovada, inclusive nos anos finais do ensino fundamental (veja a Figura 11). No Brasil, 1 em cada 5 jovens de 15 anos (22%) relatou ter repetido um ano, sendo que 13% relataram que isso aconteceu nos anos finais do ensino fundamental.

## Figura 12. A reprovação continua sendo uma prática comum em alguns sistemas educacionais

Porcentagem de jovens de 15 anos que foram reprovados ao menos uma vez, com base nos relatórios dos estudantes no PISA 2022



Observação: os países são mostrados em ordem decrescente pela proporção de estudantes que relatam ter repetido uma série. Os dados referem-se a estudantes de 15 anos, independentemente da série/fase de ensino em que estejam atualmente (consulte a nota final 1 para obter mais informações sobre o nível de série dos participantes do PISA 2022).

\*É necessário ter cautela ao interpretar as estimativas desses países porque um ou mais padrões de amostragem do PISA não foram atendidos.

Fonte: OECD Banco de dados PISA 2022, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

## O que os sistemas educacionais estão fazendo para facilitar as transições dos estudantes?

O Panorama da Política Educacional (ver OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021; *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners*, 2022) identificou anteriormente os seguintes indicadores de políticas para sistemas educacionais que buscam facilitar as transições dos estudantes:

- **Construir pontes entre pessoas de diferentes etapas do sistema educacional, criando as condições para uma colaboração eficaz.** Conectar educadores e outros profissionais em todos as etapas de ensino facilita a troca de informações sobre cada estudante e apoia esforços mais amplos para garantir que o currículo e a pedagogia os preparem de forma eficaz. Os formuladores de políticas precisam garantir que os profissionais tenham tempo, orientação e recursos para que essa colaboração seja bem-sucedida.
- **Melhorar a qualidade e a acessibilidade dos dados, o que é tão importante quanto a capacidade das pessoas de usá-los.** A coleta oportuna e granular de dados sobre fatores de risco precisa ser combinada com a acessibilidade, a compreensão e a ação das informações.

Alguns sistemas educacionais estão **ajustando as estruturas organizacionais para facilitar a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental**. Isso inclui os requisitos legais introduzidos na *Lei Orgânica 3/2020 sobre Educação* (consulte o Quadro 5) na **Espanha** e na **Frácia**, que recentemente introduziu apoios intensificados e mais tempo curricular para alfabetização e numeramento nos anos finais do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio (consulte Ministério da Educação Nacional e da Juventude – *Collège: Ce qui change pour les élèves de 6e à la rentrée 2023*, 2023). Enquanto isso, desde 2016,

o **Japão** vem promovendo escolas integradas de ensino fundamental anos iniciais e finais em um esforço para diminuir a evasão escolar e o *bullying* (OECD, 2019; MEXT, 2005). O Japão oferece três modelos diferentes para isso: 1) uma parceria colaborativa entre uma escola separada de ensino fundamental anos iniciais e outra de ensino fundamental anos finais; 2) instituições individuais de ensino fundamental e médio com um conselho escolar compartilhado; 3) instituições totalmente integradas que compartilham equipes de funcionários e de liderança e podem compartilhar um único local. A iniciativa tem registrado um crescimento anual constante e parece ser popular entre as escolas que a implementaram. Embora não pareça haver um impacto direto nos resultados dos estudantes, os estudantes de escolas integradas geralmente relatam ter experiências mais positivas na vida escolar e nas transições (Okada, 2021). No entanto, há preocupações sobre as tensões criadas pela existência de vários modelos em um sistema (MEXT, 2018).

Entre outros esforços, o desenvolvimento de ferramentas e orientações relacionadas ao apoio aos educadores na implementação de abordagens mais formativas à avaliação dos estudantes pode ajudar a melhorar a qualidade da informação que as escolas têm à sua disposição para apoiar as transições dos estudantes de ano para ano e de fase para fase. Vários sistemas educacionais adotaram abordagens relacionadas, incluindo o banco online de avaliações diagnósticas da Estónia (ver Guthrie et al. (2022[130])) e as avaliações nacionais dos alunos da França nos principais anos de transição (ver OCDE (2020[131])). O Chile implementou a Avaliação Diagnóstica Integral da Aprendizagem durante a pandemia da COVID-19, que integra aspectos socioemocionais e acadêmicos. Esta avaliação baseada em computador forneceu aos professores e dirigentes escolares feedback e gráficos a nível de turma e individual sobre competências específicas dos estudantes ainda não dominadas e que, portanto, exigiam revisão. O governo forneceu orientações e ferramentas passo a passo muito detalhadas, vídeos animados, tutoriais e webinars para apoiar a implementação. Esta avaliação diagnóstica desenvolveu-se e as escolas continuam a utilizá-la voluntariamente em três momentos diferentes do ano letivo para um diagnóstico inicial, monitoramento e avaliação. Existe uma orientação clara de que estas avaliações devem ser utilizadas apenas para fins internos e para informar o ensino e a aprendizagem; eles não devem ser usados para atribuir notas ou avaliar o desempenho dos professores.

Os sistemas educacionais também têm **aprimorado o apoio para manter o progresso dos estudantes no ensino médio**. Na Europa, várias políticas, incluindo o programa *Tackling early school leaving* da **Letônia** (ver OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021), o *Programa de Intervenção em Territórios Educativos de Terceira Prioridade* de **Portugal** (consulte OECD – *Education Policy Outlook in Latvia*, 2020) e o *Programa de Orientação, Avanço e Enriquecimento Educacional* da **Espanha** (consulte o Quadro 5) buscaram fortalecer o ensino e a aprendizagem para oferecer apoio mais individualizado aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Na América Latina, tem havido uma clara tendência à detecção precoce em situação de vulnerabilidade por meio do monitoramento dos estudantes (UNESCO/UNICEF/European Commission, 2022), como o *Sistema de Informação para Monitoramento, Prevenção e Análise das Taxas de Abandono Escolar* da **Colômbia** – consulte UNESCO/UNICEF/Comissão Europeia (Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: regional monitoring report SDG4 - Education 2030, 2022) e o *Sistema de Alerta Precoce para Escolas* do **Chile** – consulte o Ministério da Educação (User Guide: Early Warning System [Guía de usuário: Sistema de Alerta Temprana (SAT)], 2021).

O programa *ProEDUCA* da **Costa Rica** combina essas abordagens. Financiado pela Comissão Europeia de 2012 a 2023, ele tem como objetivo reduzir a repetência e o abandono escolar por meio do aprimoramento do apoio aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Inicialmente voltado para 80 escolas socioeconomicamente desfavorecidas em cinco regiões, o programa foi expandido em sua segunda fase

(a partir de 2018) para 110 escolas (Miquel & Sijbrandij, 2017). Durante esse período, a Costa Rica estabeleceu a Unidade de Permanência, Reincorporação e Sucesso Educacional dentro do Ministério da Educação Pública e equipes especializadas em cada uma das administrações regionais para consolidar as boas práticas nacionalmente. Uma avaliação da primeira fase mostrou alta eficácia e recepção positiva entre os estudantes e professores participantes. O modelo de rede de suporte, em que funcionários de diferentes escolas formam grupos colaborativos, foi considerado particularmente bem-sucedido (Miquel & Sijbrandij, 2017). O caráter participativo do programa, que envolveu estudantes e professores na tomada de decisões e no estabelecimento de redes de liderança estudantil nas escolas participantes, também recebeu elogios, conforme observado acima, quando os próprios estudantes podem expressar os apoios necessários, eles têm potencial para serem mais eficientes.

#### **Quadro 6. Uma abordagem dupla para garantir percursos educacionais tranquilos para os estudantes na Espanha**

Em 2021, a **Lei Orgânica 3/2020** da Espanha sobre Educação (LOMLOE) entrou em vigor. A nova lei estabelece os principais objetivos relacionados à melhoria dos resultados educacionais e mecanismos de detecção precoce, limitando a repetição de séries, promovendo a inclusão e reforçando a autonomia escolar. A LOMLOE estabelece requisitos específicos para as transições entre as etapas da educação. As administrações educacionais são legalmente obrigadas a fornecer aos estudantes que fazem a transição entre o que o sistema espanhol considera como educação primária e secundária um relatório personalizado dos principais objetivos de aprendizado que atingiram e das habilidades que adquiriram. Isso reflete as medidas já em vigor em vários sistemas educacionais para crianças mais novas, que determinam e informam sobre a prontidão das crianças para a escola quando elas saem da educação infantil.

O processo de relatório é facilitado pela estrutura do currículo baseado em competências da Espanha, que define um perfil de saída do conhecimento, das habilidades e das atitudes que os estudantes devem demonstrar ao chegarem ao final de cada fase da educação. Além disso, para ajudar os estudantes a se moverem sem problemas ao longo de sua educação, foram eliminadas diferentes trilhas, hierarquias de disciplinas e testes obrigatórios de fim de etapa nos anos finais do ensino fundamental, enquanto a repetição de série deve ser excepcional.

Para facilitar a implementação dessas novas exigências legais e de outras reformas, o Ministério da Educação e Treinamento Vocacional e as comunidades autônomas estão implementando conjuntamente dois programas de cooperação territorial. O Programa de Orientação, Avanço e Enriquecimento Educacional (PROA+) busca reduzir a evasão, repetência e a reprovação de ano em escolas onde pelo menos 30% do grupo de estudantes é considerado vulnerável do ponto de vista educativo. O ministério aloca fundos com base em fórmulas para as comunidades autônomas que, por sua vez, podem estabelecer seus próprios critérios para identificar as escolas beneficiárias e distribuir os fundos de acordo. As escolas, então, determinam como usar os fundos em iniciativas vinculadas às metas do programa, inclusive para recursos adicionais, fortalecimento do ensino e da aprendizagem ou contratação de mais professores e/ou pessoal de apoio. O segundo programa reforça a orientação profissional disponível para os estudantes durante toda a escolaridade (veja abaixo).

A pesquisa da OCDE realizada na implementação inicial dessas reformas observou que a Espanha está canalizando cada vez mais recursos financeiros e humanos para as escolas e os estudantes que mais precisam e que o foco da ação no âmbito da escola e do estudante aumentou a capacidade de resposta. No entanto, a OCDE também observou que a Espanha poderia aprimorar os esforços de monitoramento e avaliação, tanto em nível nacional quanto comunitário, para garantir mais bases para as autoridades subnacionais aprenderem umas com as outras. Além disso, a OCDE observou que o projeto inicial dos programas regionais às vezes ignorava o conjunto mais amplo de atores que podem apoiar as escolas em seu trabalho, como os atores da comunidade, os pais e outros serviços.

Fonte: OCDE *Proposal for an action plan to reduce early school leaving in Spain*, 2023), *OECD Education Policy Perspectives*, No. 71, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0c249e7a-en>.

## Estimular as aspirações dos estudantes desde a mais tenra idade

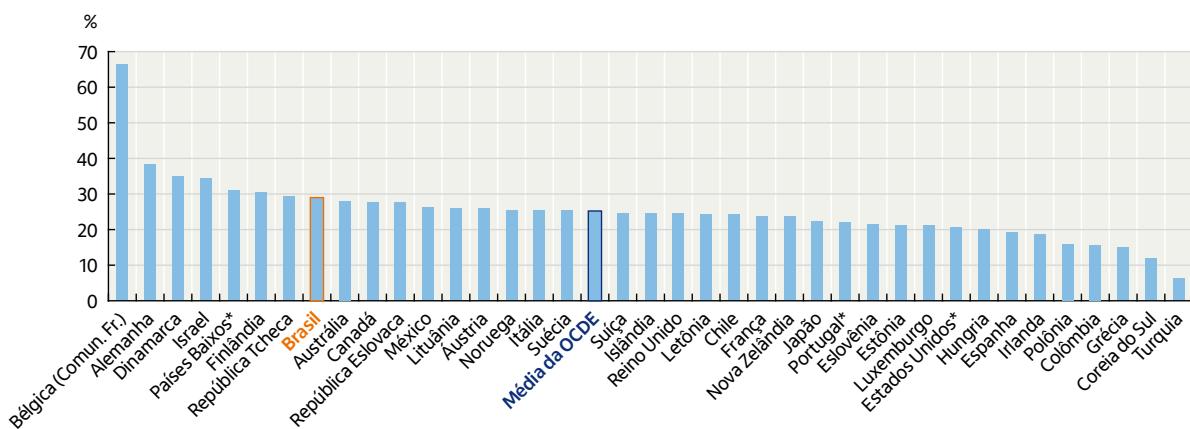
A colocação do estudante em diferentes programas educacionais ocorre com mais frequência quando ele sai dos anos iniciais e entra nos anos finais do ensino fundamental. Em todos os países da OCDE, os estudantes têm alguma influência na decisão sobre os programas em que ingressam (Perico E Santos, 2023). Assim, os anos finais do ensino fundamental marcam um período importante na vida dos estudantes, quando eles começam a tomar decisões que podem influenciar todo o seu futuro. Entretanto, contextos de mudança e perturbação podem levar o indivíduo a fazer avaliações ruins de risco e recompensa e a tomar decisões que podem afetar negativamente seu futuro (Biddle, 2021). Portanto, é fundamental que os sistemas educacionais apoiem todos os estudantes para que desenvolvam aspirações realistas, relevantes e ambiciosas e entendam quais medidas precisam tomar para transformar essas aspirações em realidade. Isso precisa começar desde cedo. Quando perguntados sobre a carreira que desejam seguir no futuro, crianças de 5 e 15 anos dão respostas muito semelhantes (OECD, 2021; Mann, et al., 2020). Isso se deve, em parte, aos níveis crescentes de concentração nas aspirações de carreira dos estudantes desde 2000. No Brasil, por exemplo, 68% das meninas de 15 anos e 66% dos meninos relataram que esperam trabalhar em um dos dez empregos mais citados para seu gênero (Mann, et al., 2020).

Os esforços dos países para fomentar as aspirações também devem reconhecer as desigualdades inerentes à capacidade de aspiração dos estudantes. Além de os estudantes mais desfavorecidos socioeconomicamente terem menos acesso a atividades de exploração de carreira, como conversas sobre carreira, feiras de emprego e visitas a locais de trabalho, eles também têm menos probabilidade de esperar ingressar em uma profissão altamente qualificada ou concluir o ensino superior. Mais importante ainda, eles relatam com mais frequência aspirações desalinhadas, como a expectativa de ingressar em uma ocupação altamente qualificada sem esperar ingressar no ensino superior. No Brasil, 15% apresentam esse desalinhamento; a proporção aumenta para 23% entre os estudantes desfavorecidos (OECD, 2019). Nos sistemas em que as aspirações dos estudantes são informadas principalmente pelos pais e por sua rede social imediata, essas desigualdades e outros vieses podem se autoperpetuar (Mann, Denis, & Percy, *Career ready? : How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19*, 2020). Se os sistemas escolares não conseguirem romper esses padrões, correm o risco de limitar a motivação dos estudantes, atrasar ou reduzir as taxas de graduação e inibir a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho (Covacevich, Mann, Santos, & Champaud, 2021).

Apesar disso, em 2018, uma parcela substancial dos jovens de 15 anos em toda a OCDE relatou não ter uma ideia clara de como será sua futura carreira (veja a Figura 13). No Brasil, esse foi o caso de 29% dos jovens de 15 anos, em comparação com 25% em média na OCDE. Isso pode ser devido a problemas de acesso à educação profissional, mas também à qualidade dessa educação. Em todos os sistemas educacionais da OCDE, espera-se que os professores se envolvam em aconselhamento de estudantes, incluindo aconselhamento de carreira, mas eles nem sempre recebem treinamento para se prepararem para essa função. Em 2021, 26 sistemas educacionais informaram que as atividades de aconselhamento de estudantes são obrigatórias para todos ou alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, mas apenas quatro dos sistemas com dados disponíveis informaram que isso estava entre os componentes obrigatórios do desenvolvimento profissional (OECD, 2022).

**Figura 13. Um a cada quatro estudantes da OCDE não tem senso claro de direção em relação à sua carreira futura**

**Porcentagem de jovens de 15 anos que afirmam não ter uma ideia clara sobre seu futuro emprego**



Observação: os países e as economias são mostrados em ordem decrescente da parcela de estudantes que relataram não ter uma ideia clara sobre seu futuro emprego. Os dados referem-se a estudantes de 15 anos, independentemente da série/fase de ensino em que estejam atualmente.

\*Os dados não atenderam aos padrões técnicos do PISA, mas foram aceitos como amplamente comparáveis.

Fonte: OCDE (PISA Database 2018, 2019), PISA Database 2018, <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>.

## O que os sistemas educacionais estão fazendo para nutrir as aspirações dos estudantes?

O Panorama da Política Educacional (ver OECD – *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*, 2021; *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners*, 2022) identificou recentemente várias dicas de políticas relacionadas ao apoio a estudantes de todas as idades para que desenvolvam aspirações realistas, relevantes e motivadoras.

- **Direcionar as informações sobre carreira para aqueles que mais precisam delas, agindo para mudar as perspectivas ao longo do ciclo de vida.** Apenas facilitar o acesso às informações pode não ser suficiente; as iniciativas precisam alcançar ativamente os estudantes em maior situação de vulnerabilidade e desfavorecidos, desde cedo e em intervalos regulares ao longo de suas trajetórias de educação e emprego.

- **Para mudar as perspectivas dos estudantes mais jovens, é necessário mudar as dos adultos em suas vidas, incluindo famílias, professores, profissionais de orientação e outros.** Em particular, não se pode presumir que os professores e/ou profissionais de orientação tenham as informações e as habilidades necessárias para manter conversas significativas sobre carreiras com os jovens.

Vários sistemas educacionais estão **introduzindo ou aprofundando as atividades de exploração de carreira para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e mais jovens**. Por exemplo, a **Espanha** introduziu requisitos legais para que os estudantes do ensino médio recebam duas oportunidades de orientação educacional individualizada e orientação de carreira (consulte OECD – *Proposal for an action plan to reduce early school leaving in Spain*, 2023). O *Programa de Desenvolvimento de Orientação de Carreira* da **Finlândia** visa ao apoio adicional aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental em resposta às demandas dos professores e orientadores educacionais (consulte OECD – *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners*, 2022). Em **New Brunswick (Canadá)**, a *Career Connected Learning Strategy* (2019) enfatiza a necessidade de adotar uma abordagem em toda a escola, desenvolvendo uma conscientização básica sobre carreira e mercado de trabalho entre todos os professores e introduzindo a educação sobre carreiras no ensino fundamental. Ela integra aprendizagem socioemocional, competências globais, aprendizagem experimental, planejamento de carreira na vida real e acesso a informações sobre o mercado de trabalho (New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, 2019). Para apoiar a implementação, New Brunswick incentiva todas as escolas a usar a plataforma digital *myBlueprint*, uma ferramenta de planejamento de educação, carreira e vida que oferece recursos para professores do ensino médio, estudantes e seus pais. Embora o *myBlueprint* seja projetado para estudantes de todas as idades, a implementação tem se concentrado nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental desde 2019 (Berry, 2021). Os esforços de New Brunswick foram informados por medidas federais no **Canadá**, como a *Estrutura de Referência para Transições Bem-sucedidas de Estudantes* (2017). Essa estrutura oferece um conjunto de referências e uma ferramenta de autoavaliação para orientar os governos provinciais e territoriais sobre as melhores práticas, medir o progresso e definir prioridades de ação no apoio às transições dos estudantes da escola para a escola e da escola para o trabalho (CMEC, 2017).

A OCDE identificou recentemente abordagens adotadas por sistemas educacionais para ajudar a desenvolver as aspirações de estudantes socioeconomicamente desfavorecidos: 1) intensificar os suportes para grupos desfavorecidos; 2) aumentar a capacidade dos profissionais de orientação para responder às desigualdades; 3) conectar estudantes desfavorecidos com profissionais; 4) capacitar os estudantes para o desafio. Vários sistemas educacionais adotam a primeira abordagem, **direcionando recursos para a educação profissional para estudantes socioeconomicamente desfavorecidos**. Isso inclui recursos financeiros, como no programa *Delivering Equality of Opportunity in Schools (Proporcionando igualdade de oportunidades nas escolas)* da **Irlanda** (consulte OECD – *Challenging Social Inequality Through Career Guidance: Insights from International Data and Practice*, 2024) ou recursos profissionais, como a introdução de discussões sobre carreira entre pais e educadores para estudantes com maior risco de evasão escolar na **França**. Também abrange programas especializados, como o *Growing Careers Project*, financiado pelo governo federal da **Austrália** e implementado pela Smith Family Foundation, que oferece orientação profissional aprimorada para estudantes-alvo, geralmente com a participação de empregadores e mentores (OECD, 2024).

Como parte de esforços mais amplos para reduzir o abandono escolar precoce (consulte o Quadro 5), a **Espanha** criou **Unidades de Serviço de Apoio e Orientação** voltadas para estudantes em situação de risco na educação escolar. As unidades combinam serviços de tutoria, orientação educacional e orientação de carreira, ao mesmo tempo em que buscam fortalecer a colaboração entre escolas e famílias. As comunidades

autônomas recebem fundos nacionais de acordo com critérios que incluem taxas de abandono escolar precoce e desempenho educacional. Em seguida, distribuem esses recursos para escolas selecionadas, com prioridade para aquelas consideradas “vulneráveis do ponto de vista educacional” e/ou localizadas em áreas rurais ou isoladas (OECD, 2023). A OCDE propôs alguns caminhos para a Espanha aprimorar esses esforços. Isso inclui o estabelecimento de um índice nacional de vulnerabilidade escolar para evitar que diferentes comunidades apliquem diferentes mecanismos e possam aprimorar os recursos humanos para a educação profissional em nível escolar, investindo em conselheiros educacionais para orientação e aconselhamento (OECD, 2023).

# Considerações essenciais

Os anos finais do ensino fundamental são um período crucial para os estudantes, marcado por múltiplas transições em suas vidas educacional, pessoal e social. No Brasil, essa fase representa um ponto de pressão crítico na trajetória educacional de muitos estudantes, levando a taxas de conclusão fora do tempo ideal e baixas, além de um desempenho inferior aos padrões de referência nacionais e internacionais. Apesar de ter contribuído para expandir significativamente a abrangência educacional, o modelo organizacional baseado em turnos para a maioria das escolas nessa fase educacional, aliado a uma carga intensa de ensino em várias escolas, dificulta a vida profissional de muitos educadores dos anos finais do ensino fundamental. O modelo também pode prejudicar a capacidade dos educadores e dos estudantes de desenvolver relacionamentos sólidos entre si e com suas escolas.

A análise de políticas internacionais identifica caminhos para melhorar a resiliência e a responsividade nos anos finais do ensino fundamental. Isso inclui estratégias para fortalecer a resiliência dos estudantes, ouvindo e respondendo às necessidades dos estudantes, tanto na escola quanto em suas vidas em geral. Também envolve medidas que buscam capacitar os educadores para equilibrar melhor a mudança e a inovação com suas necessidades contínuas de apoio e desenvolvimento. Por fim, abrange esforços que buscam facilitar as transições dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, garantindo que eles passem de uma fase para outra sem problemas e de acordo com suas próprias aspirações.

O Brasil introduziu recentemente um programa nacional para aprimorar os anos finais do ensino fundamental, área anteriormente sub representada por políticas federais (consulte o Quadro 7).

## Quadro 7. Programa Escola das Adolescências no Brasil

Em junho de 2024, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consel), lançou um programa de apoio financeiro e técnico-pedagógico voltado exclusivamente para o fortalecimento dos anos finais do ensino fundamental.

O programa é fundamentado em debates e workshops com gestores escolares, professores, especialistas da área e organizações da sociedade civil, bem como nos resultados da Semana da Escuta das Adolescências. Seu objetivo é aprimorar e aprofundar a cooperação federativa para impulsionar a qualidade social dos anos finais do ensino fundamental, incluindo o acesso e a conclusão, bem como as transições e o desenvolvimento global dos estudantes durante essa fase da educação. Com isso, o programa busca acelerar o progresso em direção a dois objetivos principais da educação nacional: conclusão universal dos anos finais do ensino fundamental na idade esperada, melhoria do desempenho acadêmico e transições tranquilas de anos escolares.

O programa está estruturado em torno de três pilares principais:

- 1. Governança para um aprendizado equitativo**, com foco em: apoio aos gestores da rede de ensino para facilitar as transições dos estudantes no ingresso e saída dessa fase escolar; aprimoramento da função dos dirigentes das escolas dos anos finais do ensino fundamental; e melhoria dos mecanismos de planejamento para obter maior eficiência e equidade nas matrículas.

- 2. Desenvolvimento profissional de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas das secretarias de educação**, com foco em: planejamento e articulação pedagógica, engajamento dos estudantes, ambiente e convivência escolar, gestão de sala de aula e estabelecimento de metodologias de conteúdo e sequências didáticas.
- 3. Organização curricular e pedagógica**, com recomendações curriculares adaptadas para a Escola das Adolescências e respectivos Cadernos de Inovação Curricular (CIC).

O programa oferece suporte técnico para cada uma dessas áreas por meio de orientações escritas para redes e escolas, bem como trilhas de treinamento profissional no ambiente de aprendizado on-line do Ministério da Educação. O apoio financeiro será direcionado para escolas prioritárias com base em critérios socioeconômicos e étnico-raciais. Para apoiar a implementação, monitoramento e avaliação, o Brasil estabeleceu o Comitê Gestor Nacional do Programa Escola das Adolescências (Conapea) com representantes do Ministério da Educação e gestores de redes estaduais e municipais de educação. Além disso, uma Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola das Adolescências (Renapea), localizada dentro das redes subnacionais, ajudará a implementar ações relacionadas em suas áreas administrativas.

Fonte: Ministério da Educação (2024 [144]), *Escola das Adolescências*, <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/escola-das-adolescencias> (acesso em: 26, junho, 2024).

Com base na análise empírica e política internacional apresentada neste resumo e nas discussões durante os Diálogos sobre Políticas em Foco, à medida que o Brasil avança com a implementação deste programa nacional, emergem três considerações centrais para os formuladores de políticas em todo o sistema.

***Consideração essencial 1: Como a elaboração e a implementação de políticas podem alavancar a participação de pessoas-chave dentro e fora da educação para atender melhor às necessidades complexas dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental?***

A iniciativa nacional de transformar os anos finais do ensino fundamental oferece uma oportunidade de reenergizar e reengajar os estudantes nessa fase e os adultos que trabalham com eles. Os exemplos de políticas explorados neste resumo ilustram de forma consistente que os esforços participativos que envolvem estudantes e educadores em seu projeto e implementação tendem a ter uma boa adesão e a causar um impacto positivo nas atitudes, nos relacionamentos e no desempenho dos participantes. Durante os *Diálogos sobre Políticas em Foco*, as discussões enfatizaram reiteradamente que os processos participativos para estudantes e educadores dos anos finais do ensino fundamental são fundamentais para responder de forma eficaz à diversidade das experiências dos adolescentes no Brasil e para reengajá-los e a seus professores.

Além disso, as evidências internacionais e as experiências políticas indicam que o envolvimento com os principais atores além do sistema educacional pode ajudar a expandir a oferta curricular e ampliar o apoio oferecido pelos sistemas educacionais aos estudantes, atendendo melhor às suas diversas necessidades. As referências à importância da colaboração intersetorial para os anos finais do ensino fundamental também foram frequentes durante as discussões nos *Diálogos sobre Políticas em Foco*. Vários participantes consideraram que as abordagens intersetoriais poderiam ajudar a proteger os direitos dos adolescentes à educação, à saúde, à cultura, à assistência e ao esporte em contextos em que esses direitos costumam ser negados, o que afeta negativamente suas trajetórias educacionais. Dessa forma, a colaboração intersetorial

pode criar uma rede de proteção em torno dos estudantes, ajudando a mantê-los na escola e no caminho para um futuro mais seguro.

Portanto, apoiar abordagens participativas e intersetoriais dentro e fora do setor educacional pode ser particularmente impactante nos anos finais do ensino fundamental, quando os estudantes normalmente começam a navegar em contextos educacionais e pessoais mais complexos. O Brasil pode considerar várias ações diferentes para fortalecer a participação de estudantes, educadores, a comunidade em geral e os serviços públicos na transformação dos anos finais do ensino fundamental. Isso inclui:

- 1. Ouvir sistematicamente estudantes e educadores para entender melhor suas necessidades e preocupações.** A Semana da Escuta das Adolescências que antecede o lançamento do Programa Escola das Adolescências (ver Quadro 2) é um primeiro passo positivo para sinalizar aos atores de todo o sistema que a voz dos estudantes é importante na transformação dos anos finais do ensino fundamental. O Brasil poderia se beneficiar ao garantir que esses esforços se tornem parte das atividades regulares das escolas dos anos finais do ensino fundamental e das autoridades educacionais; por exemplo, repetindo o processo anualmente e garantindo que os atores tenham os recursos necessários para expressar sua voz nesse exercício. O Brasil também pode considerar expandir esses esforços para ouvir outros atores-chave, como educadores e autoridades educacionais. Para garantir que as pessoas percebam o valor da participação em tais atividades, a experiência internacional sugere que o governo federal deve ser transparente sobre como responde ao que ouve, esclarecendo a lógica da tomada de decisão (seja ela positiva ou não) e responsabilizando os dirigentes de todo o sistema pelo alinhamento dos esforços de aprimoramento com as principais descobertas.
- 2. Facilitar a participação de outros serviços públicos e atores comunitários para fornecer esforços políticos mais amplos para transformar os anos finais do ensino fundamental.** As relações de colaboração responsivas entre a educação, a comunidade e outros agentes públicos geralmente se formam em nível local. No entanto, o governo federal pode facilitar essa colaboração desenvolvendo orientações e protocolos para apoiar as autoridades municipais e estaduais e os gestores escolares na criação de parcerias com aqueles que trabalham fora da educação. O desenvolvimento de tais ferramentas em colaboração com contrapartes relevantes em nível federal, ou por meio de outras parcerias de trabalho com elas, pode ajudar a sinalizar a importância fornecida pelos atores federais para promover uma cultura mais colaborativa do setor público em todo o sistema. Os pais não devem ser esquecidos nesses esforços colaborativos. Evidências sugerem que mesmo pequenos aumentos nos níveis de envolvimento dos pais na educação das crianças estão associados a melhores resultados. Os formuladores de políticas podem estabelecer determinados requisitos mínimos ou diretrizes de práticas recomendadas que sinalizem a importância dos esforços relacionados tanto para as escolas quanto para os pais.
- 3. Identificar prioridades estratégicas de alto impacto para os anos finais do ensino fundamental para impulsionar resultados educacionais abrangentes.** Essas prioridades estratégicas devem ser informadas por exercícios de escuta e evidências internacionais, com foco em alavancas políticas que melhorem os resultados dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental e fortaleçam a resiliência dos estudantes e dos educadores. Os exemplos incluem melhorar a colaboração com os pais, melhorar o ambiente escolar, incorporar a avaliação formativa e promover a colaboração entre os professores. Ao identificar essas prioridades no nível federal e canalizar apoio financeiro e técnico de acordo, o Brasil pode orientar as autoridades educacionais e as escolas a investir esforços e recursos de forma mais coerente.

## **Consideração essencial 2: Como a implementação de políticas pode apoiar mudanças nas atividades diárias das escolas que melhoram a qualidade e a equidade nos anos finais do ensino fundamental?**

Um ambiente de aprendizagem resiliente valoriza as pessoas e seus relacionamentos, indo além da infraestrutura e equipamentos físicos (OCDE, 2021[8]). Garantir um ambiente escolar positivo em que todos os estudantes, educadores e famílias se sintam incluídos e valorizados é fundamental para melhorar os resultados educacionais. Os participantes dos *Diálogos sobre Políticas em Foco* também enfatizaram a importância de fortalecer as relações entre os adolescentes, seus professores e sua escola para tornar o contexto de aprendizagem mais significativo e envolvente para estudantes de todas as origens.

Os dirigentes e professores das escolas moldam esses ambientes positivos. No entanto, nas escolas dos anos finais do ensino fundamental do Brasil, o modelo de ensino baseado em turnos e as altas cargas de ensino em várias escolas limitam as interações entre estudantes e educadores além da sala de aula. Estabelecer uma cultura de aprendizagem profissional contínua também é crucial para capacitar os educadores a impulsionar a mudança institucional. Os *Diálogos sobre Políticas em Foco* identificaram o desenvolvimento profissional dos educadores dos anos finais do ensino fundamental como uma lacuna significativa e uma grande oportunidade para fomentar a mudança. As oportunidades de desenvolvimento adaptadas para abordar o desenvolvimento do adolescente e os currículos e a didática dos anos finais do ensino fundamental foram consideradas particularmente importantes.

**O Brasil poderia considerar a adoção das seguintes ações para garantir que os esforços de implementação nos anos finais do ensino fundamental estimulem mudanças impactantes nas práticas dos gestores escolares e dos professores:**

**4. Reconhecer os líderes escolares como os principais impulsionadores da mudança institucional.**

Os esforços para melhorar o ambiente escolar e a aprendizagem profissional precisarão chegar a todos os educadores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil. No entanto, com recursos limitados, priorizar apoios financeiros e técnicos para os líderes escolares é estratégico. Várias das experiências políticas incluídas neste resumo mostram que o aprimoramento da liderança escolar pode levar a mudanças que apoiam as práticas dos professores. A mentoria e o treinamento de dirigentes escolares podem ser particularmente eficazes para ajudá-los a responder à complexidade de suas funções, e as ferramentas digitais podem ajudar a ampliar esses apoios. Além disso, o Brasil deve explorar os esforços para profissionalizar ainda mais o papel do líder escolar, revisando os processos de seleção e nomeação e garantindo que estes tenham autonomia e conhecimento para impulsionar a inovação curricular e pedagógica.

**5. Proporcionar a (alguns) educadores tempo e espaço para inovar e promover mudanças.** Os

educadores precisam de tempo e espaço longe da sala de aula para impulsionar a mudança sem aumentar as cargas de trabalho atuais e a complexidade do trabalho. A expansão da escolaridade de dia inteiro, particularmente para o ensino fundamental, pode ser uma poderosa alavanca política, e o Brasil poderia explorar formas de priorizar os anos finais do ensino fundamental na implementação da Política de Educação em Tempo Integral na Educação Básica. Em curto prazo, é essencial garantir que alguns educadores de cada escola tenham tempo para as prioridades estratégicas, além de responsabilidade formal e reconhecimento financeiro ou profissional. Garantir melhor a conformidade com a exigência legal de que os professores gastem um terço de seu tempo de trabalho em atividades não docentes e explorar as restrições sobre o número de escolas em que um professor pode trabalhar também são medidas valiosas, por meio da consideração cuidadosa das implicações da força de trabalho para a oferta e a demanda.

**6. Apoiar os professores dos anos finais do ensino fundamental para que identifiquem suas necessidades contínuas e emergentes de desenvolvimento e garantir que a formação profissional corresponda.** As necessidades de desenvolvimento dos professores variam de acordo com seu contexto, fase da carreira e interesses. O Brasil pode aumentar a eficiência do desenvolvimento profissional dos educadores, ajudando-os a identificar suas diferentes necessidades. Adaptar as Bases Nacionais Comuns para a educação inicial e o desenvolvimento contínuo (ver OCDE (2021 [11])) em ferramentas práticas de autoavaliação pode ser útil, assim como as abordagens sistemáticas de escuta descritas anteriormente. Em longo prazo, a avaliação formativa de professores pode fornecer informações sobre suas necessidades de aperfeiçoamento profissional. Embora as atividades formais de desenvolvimento profissional, incluindo cursos on-line, possam ser úteis, a aprendizagem profissional colaborativa baseada na escola, conduzida por gestores escolares de alta qualidade, é crucial.

### **Consideração essencial 3: Como os esforços de monitoramento e avaliação podem incentivar a disseminação da inovação de forma econômica?**

Transformar os anos finais do ensino fundamental no Brasil exigirá um investimento considerável. A solução de vários dos principais desafios descritos neste resumo pode envolver mudanças na gestão de recursos, como o aumento da escola de dia inteiro, a reconsideração da carga horária de ensino e a busca de apoio mais individualizado para estudantes desfavorecidos ou vulneráveis. Apesar de uma parcela substancialmente alta da riqueza nacional ser alocada para a educação no Brasil e dos mecanismos redistributivos atuais para reduzir as desigualdades (OCDE, 2021 [11]), as pressões financeiras persistem em razão do crescimento econômico lento e das demandas concorrentes por recursos financeiros em todo o sistema educacional.

A diversidade geográfica e demográfica do Brasil exige a elaboração de políticas responsivas em nível local. Ampliar as inovações bem-sucedidas e aprender com as menos eficazes são fundamentais para realizar a transformação nacional e otimizar os recursos públicos. Este resumo oferece algumas orientações estratégicas para os formuladores de políticas no Brasil. Dentre estas:

- 7. Gerar e responder a evidências sólidas sobre o que funciona (e o que não funciona) para garantir um uso consciente dos recursos.** Os sistemas educacionais resilientes adotam um pensamento avaliativo contínuo para identificar o que está funcionando e o que não está, levando em conta a relação custo-benefício e os compromissos associados. O sistema educacional descentralizado do Brasil oferece diversas experiências para aprender. Informações acessíveis podem ajudar os educadores a adaptar iniciativas e disseminar boas práticas em tempo hábil. A promoção de redes interescolares entre professores e líderes escolares pode melhorar a qualidade e a equidade por meio do compartilhamento de conhecimento e da cocriação de soluções para problemas comuns. Os formuladores de políticas incentivam esse tipo de colaboração por meio de recursos financeiros ou tempo adicionais, requisitos de desenvolvimento profissional relacionados e equipe de apoio de rede dedicada em administrações municipais ou estaduais (ver OCDE (2024[93]) para explorar ainda mais como essas abordagens poderiam ser aplicadas no Brasil no contexto da política de educação digital).
- 8. Adaptar o apoio técnico e financeiro de acordo com diferentes contextos e características do estudante ou da escola.** Reconhecer que nem todos os estudantes, educadores, escolas ou redes de ensino precisam do mesmo nível de apoio é vital. Alguns podem exigir tempo adicional de aprendizagem, orientação profissional e parcerias para além dos muros da escola. A avaliação regular e a alocação responsável de recursos humanos e financeiros ajudarão a garantir um maior impacto. Também será importante estabelecer critérios transparentes e acordados nacionalmente para a

alocação de recursos com base nas necessidades e, ao mesmo tempo, apoiar as redes de ensino ou escolas de acordo com os diferentes níveis de necessidade de seus estudantes, para ajudar a atender às necessidades que não são facilmente identificadas pelos indicadores nacionais.

### **Sobre este trabalho**

Este documento foi preparado por Christa Rawkins e Diana Toledo Figueroa como parte da série Diálogos sobre Políticas em Foco do Education Policy Outlook. Esta série de seminários *on-line* oferece um diálogo político oportuno e direcionado, impulsionado pelas necessidades específicas de um sistema educacional. Estabelecendo um ambiente de confiança e aprendizado, os seminários mobilizam a ampla base de conhecimento do Education Policy Outlook e a grande rede de formuladores de políticas sênior internacionais para promover conversas honestas e orientadas para a prática sobre o que funciona bem, o que poderia funcionar melhor e como resolver os principais desafios da política educacional. As discussões facilitam a construção conjunta de indicadores de políticas para ações que abrangem a elaboração, a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas.

Em 2023, os *Diálogos sobre Políticas no Brasil: evidências internacionais para o fortalecimento no ensino fundamental II* reuniram formuladores de políticas federais e subnacionais, atores da sociedade civil e pesquisadores no Brasil que atuam na educação escolar. Os participantes tiveram a oportunidade de aprender com as experiências de reforma de três sistemas educacionais (Chile, Colômbia e Espanha). Os seminários também forneceram informações sobre outros trabalhos comparativos e empíricos internacionais relevantes da OCDE, incluindo o trabalho do Education Policy Outlook sobre responsabilidade e resiliência na política educacional. As discussões e as experiências internacionais, bem como as evidências anteriores coletadas pela OCDE, fundamentam a análise apresentada neste resumo.

Este trabalho foi realizado com o apoio financeiro e logístico da Fundação Itaú Social.

Para mais informações, entre em contato com [Diana.ToledoFigueroa@oecd.org](mailto:Diana.ToledoFigueroa@oecd.org)

# Anexo 1 – Lista de políticas internacionais por sistema educacional

Sistema educacional	Nome da política	Nível de resiliência	Componente político da capacidade de resposta
Argentina	Lei para a promoção da coexistência e abordagem de conflitos sociais em instituições educacionais	Aprendiz	Ambiente escolar
Austrália	Programa Futuros Líderes	Educador	Liderança instrucional
	Projeto Crescimento de Carreiras	Sistema	Alimentar aspirações
	Educação sobre consentimento e relacionamentos respeitosos	Aprendiz	Ambiente escolar
Austrália (Nova Gales do Sul)	Pesquisa de bem-estar dos estudantes do programa Tell them From Me	Aprendiz	Opinião do estudante
	Programa Digital Classroom Officer	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
Austrália (Victoria)	Comunidades de aprendizado profissional	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
Áustria	Rede de Escolas Ecológicas	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
	Bússola de competências para educação ambiental para o desenvolvimento sustentável	Educador	Liderança instrucional
Brasil (Rio Grande do Sul)	Plataforma CIPAVE	Aprendiz	Ambiente escolar
Canadá	Quadro de referência para transições bem-sucedidas de estudantes	Sistema	Alimentar aspirações
Canadá (New Brunswick)	Estratégia de aprendizado conectado à carreira e plataforma digital myBlueprint	Sistema	Alimentar aspirações
Canadá (Nova Sotnia)	Programa Schools Plus	Aprendiz	Rede estratégica
Canadá (Ontário)	Programa de orientação de novos professores	Educador	Aprendizado profissional e colaboração

<b>Chile</b>	Política Nacional de Convivência Escolar e Estratégia de Reativação da Educação	Aprendiz	Ambiente escolar
	Programa Aprendemos Vivendo Juntos	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
	Guia de bem-estar e saúde no local de trabalho para equipes educacionais	Educador	Bem-estar
	Tutores para o Chile	Educador	Bem-estar
	Orientação por vídeo para equipes de gestão escolar	Educador	Liderança instrucional
	Avaliação diagnóstica de aprendizagem integral	Sistema	Transições
<b>Colômbia</b>	Sistema Nacional de Convivência Escolar e Formação para o Exercício dos Direitos Humanos, Educação para a Sexualidade e Prevenção e Mitigação da Violência Escolar	Aprendiz	Ambiente escolar
	Sistema de informações de coexistência de escolas unificadas	Aprendiz	Ambiente escolar
	Programa de expansão da educação integral	Aprendiz	Rede estratégica
	Aliança Famílias-Escola	Aprendiz	Rede estratégica
	Programa de orientação da Pioneros	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
	Sistema de informações para monitoramento, prevenção e análise das taxas de evasão escolar	Sistema	Transições
<b>Costa Rica</b>	Diálogos Nacionais de Estudantes	Aprendiz	Opinião do estudante
	Decreto executivo para novos arranjos para o governo estudantil	Aprendiz	Opinião do estudante
	Programa ProEDUCA	Sistema	Transições
<b>Dinamarca</b>	Medição e aprimoramento da iniciativa de bem-estar dos estudantes	Aprendiz	Opinião do estudante
<b>Estônia</b>	Banco online de avaliações diagnósticas	Sistema	Transições
<b>Finlândia</b>	Lei de Bem-Estar do Estudante	Aprendiz	Rede estratégica
	Rede de professores do Digital Tutor	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
	Programa de desenvolvimento de orientação de carreira	Sistema	Alimentar aspirações

França	Delegados ecológicos	Aprendiz	Voz dos estudantes
	Programa de pasta dos pais	Aprendiz	Rede estratégica
	Quadro de Referência de Competências Digitais	Educador	Liderança instrucional
	Apoios intensificados e mais tempo curricular para o letramento e a numeramento nos anos finais do ensino fundamental e no primeiro ano ensino médio	Sistema	Transições
	Discussões sobre carreira para pais e educadores	Sistema	Alimentar aspirações
Alemanha (Berlim)	Alianças educacionais	Aprendiz	Rede estratégica
Irlanda	Pesquisa sobre habilidades para a vida	Aprendiz	Opinião do estudante
	Centro de Liderança Escolar	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
	Fundo de Excelência Escolar	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
	Proporcionando igualdade de oportunidades nas escolas	Sistema	Alimentar aspirações
Itália	Aulas particulares <i>on-line</i>	Educador	Bem-estar
Japão	Escolas de ensino fundamental e médio integradas	Sistema	Transições
Coreia do Sul	Neulbom – Programa Sempre Primavera	Aprendiz	Rede estratégica
	Knowledge Spring	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
Letônia	Programa de combate ao abandono escolar precoce	Sistema	Transições
México	Programa Nacional de Convivência Escolar	Aprendiz	Ambiente escolar
	Mentoria para professores novatos	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
Noruega	Modelo de liderança, organização e implementação	Aprendiz	Rede estratégica
Peru	Campeões ambientais escolares	Aprendiz	Opinião do estudante
Portugal	Iniciativa nacional de opinião do estudante para o Perfil do Estudante ao Final da Escolaridade Obrigatória	Aprendiz	Opinião do estudante
	Terceiro Programa de Intervenção em Territórios Educacionais de Prioridade	Sistema	Transições
	Escola sem <i>bullying</i> , escola sem violência	Aprendiz	Ambiente escolar
República Eslovaca	Grupo de trabalho para lidar com a carga excessiva de trabalho administrativo	Educador	Bem-estar
Eslovênia	Programa de liderança intermediária	Educador	Liderança instrucional

<b>Espanha</b>	Lei Orgânica 3/2020 sobre Educação	Sistema	Transições
	Programa de orientação, avanço e enriquecimento educacional	Sistema	Transições
	Unidades de serviço de suporte e orientação	Sistema	Alimentar aspirações
<b>Suécia</b>	Projetos colaborativos de aprendizagem baseados em pesquisa para professores	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
<b>Inglaterra (Reino Unido)</b>	Rede de Escolas de Pesquisa	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
	Pesquisa sobre a vida profissional de professores e gestores e Kit de ferramentas para redução da carga de trabalho	Educador	Bem-estar
	Programa Nacional de Tutoria	Educador	Bem-estar
<b>País de Gales (Reino Unido)</b>	Rede de Escolas Ecológicas	Educador	Aprendizado profissional e colaboração
<b>Estados Unidos</b>	Escolas comunitárias de serviço completo	Aprendiz	Rede estratégica
<b>Estados Unidos (Virgínia)</b>	Comunidade de Ensino Técnico por Escolha	Educador	Liderança instrucional

Experiências de políticas internacionais descritas em detalhes neste resumo de políticas. Os links para informações adicionais sobre todas as políticas estão incluídos no texto.

# Referências Bibliográficas

- Abdul latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). (2020). *Parental engagement to improve children's schooling*. Abdul latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL), Paris. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://www.povertyactionlab.org/case-study/parental-engagement-improve-childrens-schooling>
- Adam, T., Gagnier, K. M., & Brizzo, A. (2022). *Teacher-Directed Professional Learning: Opportunities, Challenges, and Solutions. Cross-Project Summary*. Office of Elementary and Secondary Education, Washington D.C. Acesso em 11 de março, 2024: [https://oese.ed.gov/files/2022/07/EIR\\_Teacher-Directed-Professional-Learning-Opportunities-Challenges-and-Solutions\\_FINAL.pdf](https://oese.ed.gov/files/2022/07/EIR_Teacher-Directed-Professional-Learning-Opportunities-Challenges-and-Solutions_FINAL.pdf)
- Adams, L., Coburn-Crane, S., Sanders-Earley, A., Keeble, R., Harris, H., Taylor, J., & Taylor, B. (2023). *Working lives of teachers and leaders – Wave 1 (Research report)*. London: Government Social Research. Acesso em 19 de abril, 2024: [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/642b519efbe620000c17db94/Working\\_lives\\_of\\_teachers\\_and\\_leaders\\_-\\_wave\\_1\\_-\\_core\\_report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/642b519efbe620000c17db94/Working_lives_of_teachers_and_leaders_-_wave_1_-_core_report.pdf)
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/e22490ac-en
- Allen, K.-A., Greenwood, C., Berger, E., Patlamazoglou, L., Reupert, A., Wurf, G., ... Letcher, P. (2024). Adolescent School Belonging and Mental Health Outcomes in Young Adulthood: Findings from a Multi-wave Prospective Cohort Study. *School Mental Health*, 16(1), 149-160. doi:10.1007/s12310-023-09626-6
- Alves, M., & Ferrão, M. (2020). Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(75), 688. doi:10.18222/eaee.v0ix.6298
- Aravena, F., Ramirez, J., & Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educacional*, 59(2). doi:10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bauer, F., Chopitea, L., & Klaus, M. (2022). *Children in monetary poverty in Brazil: Impacts of the pandemic on the income of families with children and adolescents*. UNICEF, New York. Acesso em 13 de abril, 2024: <https://www.unicef.org/brazil/media/18866/file/children-in-monetary-poverty-in-brazil.pdf>
- Berry, T. (2021). *myBlueprint Engagement Progress Report 2020/21*. New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, Fredericton. Acesso em 7 de maio, 2023: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/FRL/my-blueprint-engagement-progress-report-2020-2021.pdf>
- Biddle, N. (2021). Behavioural economics and the COVID-induced education crisis. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/eba2b867-en
- Churches, R., & Fitzpatrick, R. (2023). *Workload reduction in schools in England*. Education Development Trust. London: Department for Education. Acesso em 19 de abril, 2024: [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64b928e7ef5371000d7aef84/Workload\\_reduction\\_in\\_schools\\_in\\_England.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64b928e7ef5371000d7aef84/Workload_reduction_in_schools_in_England.pdf)

CMEC. (2017). *CMEC Reference Framework for Successful Student Transitions*. Council of Ministers of Education, Canada, Toronto. Acesso em 6 de maio, 2024: <https://www.cmecc.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/372/CMEC-Reference-Framework-for-Successful-Student-Transitions-EN.pdf>

Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. doi:10.1037/a0029356

Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke, & J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality' through student voice*. Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-981-13-1858-0>

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191. doi:10.1080/00405841.2019.1705091

Covacevich, C., Mann, A., Santos, C., & Champaud, J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/cec854f8-en

Dahl, R., Allen, N., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450. doi:10.1038/nature25770

Department of Education. (2022). *Step Up School Excellence Fund project report: process, activities, future relevance (2018-2021)*. Department of Education of Ireland, Dublin. Acesso em 11 de março, 2024: [https://static1.squarespace.com/static/616866f72178d25e04a928c9/t/620bd7d4bc323a3998840f0a/1644943318357/Step+Up+Project\\_Composite+Report.pdf](https://static1.squarespace.com/static/616866f72178d25e04a928c9/t/620bd7d4bc323a3998840f0a/1644943318357/Step+Up+Project_Composite+Report.pdf)

Department of Education. (2023). *White House Toolkit: Federal Resources to Support Community Schools*. Department of Education of the United States, Washington D.C. . Acesso em 11 de abril, 2024: [https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2023/01/2023-01-13-WHITE-HOUSE-TOOL-KIT\\_Federal-Resources-to-Support-Community-Schools.pdf](https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2023/01/2023-01-13-WHITE-HOUSE-TOOL-KIT_Federal-Resources-to-Support-Community-Schools.pdf)

Education Quality Agency. (2023). *Outstanding Actions of educational communities during the COVID-19 pandemic 2020-2021 [Acciones Destacadas de comunidades educativas durante la pandemia COVID-19 2020-2021]*. Agencia de Calidad de la Educación , Santiago. Acesso em 12 de abril, 2024: <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/DEOD-catalogo-+abril+2023-interactivo.pdf>

Elacqua, G., & Marotta, L. (2019). *Do Multiple School Jobs Affect Teacher Performance?: Evidence from Brazil*. Inter-American Development Bank. doi:10.18235/0001889

Finefter-Rosenbluh, I., & Berry, A. (2023). Student voice and promoting holistic assessments in schools. *ReConnectEd*, 3, 25-29. Acesso em 15 de abril, 2024: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.465887459586216>

Fonseca, F., Sena, R., Santos, R., Dias, O., & Costa, S. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(2), 258-264. doi:10.1590/s0103-05822013000200019

- Frank, C., Zorzi, R., McGinnis-Dunphy, M., Dourado, L., Dare, L., Van den Daele, G., & Brooker, A.-S. (2021). *Beginning Teachers' Learning Journeys: Longitudinal Study Year 5 Report*. Christine Frank and Associates, Toronto. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://www.opsba.org/wp-content/uploads/2022/10/BTLJ-y5-report-final-July2021.pdf>
- Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. doi:10.3102/0013189x13510020
- INEP. (2019). *Results of the Basic Education Development Index 2019 [Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019]*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília. Acesso em 3 de março, 2024: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resultados\\_indice\\_desenvolvimento\\_educacao\\_basica\\_2019\\_resumo\\_tecnico.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf)
- INEP. (2022). *School Census 2022 [Censo Escolar 2022]*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. Acesso em 15 de março, 2024: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- INEP. (2023). *School Census 2023 [Censo Escolar 2023]*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. Acesso em 15 de março, 2024: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Itaú Social. (2023). *Perceptions and Challenges of the Final Years of Fundamental Education in Municipal Networks [Percepções e Desafios dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino]*. Itaú Social, São Paulo. Acesso em 15 de março, 2024: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Percepcoes-e-Desafios-dos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental-nas-redes-municipais-de-ensino\\_Undime-e-IS.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Percepcoes-e-Desafios-dos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental-nas-redes-municipais-de-ensino_Undime-e-IS.pdf)
- Itaú Social, Fundação Lemann, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Datafolha. (2021). *Remote education as seen by students and their families - Wave 6 [Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias - Onda 6]*. Datafolha, São Paulo. Acesso em 3 de março, 2024 <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-estudantes-e-suas-familias-Onda-6.pdf>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526-566. doi:10.1002/rev.3197
- Johnston, W., Engberg, J., Opper, I., Sontag-Padilla, L., & Xenakis, L. (2020). *Illustrating the Promise of Community Schools: An Assessment of the Impact of the New York City Community Schools Initiative*. RAND Corporation. doi:10.7249/rr3245
- Karadag, E., Bektaş, F., Çogaltay, N., & Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93. doi:10.1007/s12564-015-9357-x
- Kawaoka Komatsu, B., Carvalho Souza, F., Menezes Filho, N., & da Costa, T. (2022). *The effects of the organisation of Grades 5 and 9 in municipal education on student proficiency [Os Efeitos da Organização do 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental nos Municípios sobre a Proficiência dos Alunos]*. Itaú Social, São Paulo. Acesso em 15 de março, 2024 <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Artigo-Os-efeitos-da-organizacao-do-5o-e-9o-ano-do-ensino-fundamental-nos-municipios-sobre-a-proficiencia-dos-alunos.pdf>

- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación, 1*(80). doi:10.17227/rce.num80-8219
- Liebowitz, D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 785-827. doi:10.3102/0034654319866133
- Liu, Y., Bellibaş, M., & Gümüş, S. (2020). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational Management Administration & Leadership, 49*(3), 430-453. doi:10.1177/1741143220910438
- Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community Schools as an Effective School Improvement Strategy: A Review of the Evidence*. Learning Policy Institute, Palo Alto. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://learningpolicyinstitute.org/product/community-schools-effective-school-improvement-report>
- Mann, A., Denis, V., & Percy, C. (2020). Career ready? : How schools can better prepare young people for working life in the era of COVID-19. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/e1503534-en
- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' career aspirations and the future of work*. Paris: OECD publishing. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>
- McGrath, J. (2023). What systematic connections should we have around schools to support the work of teachers?: Global lessons and the potential of ambition loops. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/77de597c-en
- MEXT. (2005). *Creating a new era of compulsory education* [新しい時代の義務教育を創造する]. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Tokyo.
- MEXT. (2018). *Elementary and Junior High School Integrated Education Promotion Project* [平成30年度「小中一貫教育推進事業」]. Acesso em 11 de abril, 2024 Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan: [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/ikkan/1416700.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/ikkan/1416700.htm)
- Mezza, A. (2022). Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/117a675c-en
- Minea-Pic, A. (2023). Catching up on lost learning opportunities: Research and policy evidence on key learning recovery strategies. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/a69c5909-en
- Ministério da Educação. (2024, March 27). *MEC presents the School of Adolescences programme to Consed [MEC apresenta ao Consed o programa Escola das Adoescências]*. Acesso em 15 de abril, 2024, do Governo do Brasil: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-apresenta-ao-consed-o-programa-escola-das-adolescencias>

Ministério da Educação. (2024). *Policy development guide for comprehensive full time education [Guia para a elaboração da política de educação integral em tempo integral]*. Ministério da Educação, Brasília. Acesso em 15 de março, 2024: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/documentos/AFCARTILHAEDUCACAOEMTEMPOINTEGRAL210X297.pdf>

Ministry of Education. (2019). *National Policy of School Coexistence [Política Nacional de Convivencia Escolar]*. Ministry of Education of Chile, Santiago. Acesso em 15 de março, 2024: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministry of Education. (2021). *User Guide: Early Warning System [Guía de usuario: Sistema de Alerta Temprana (SAT)]*. Government of Chile, Santiago. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2021/04/Guia-de-usuario-SAT-1.pdf>

Ministry of Education. (2023). *Plan for Education Reactivation 2023 [Plan de Reactivación Educativa 2023]*. Ministry of Education of Chile, Santiago. Acesso em 15 de março, 2024 <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>

Ministry of Education. (2023). *Well-being and Workplace Health for Education Teams [Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos]*. Ministry of Education of Chile, Santiago. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>

Ministry of National Education. (2024). *Decree number 0459 of 2024 [Decreto número 0459 de 2024]*. Ministry of National Education of Colombia, Bogotá. Acesso em 11 de abril, 2024: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-420277\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-420277_archivo_pdf.pdf)

Ministry of National Education and Youth. (2020). *The Parents' Briefcase [La mallette des parents]*. Acesso em 13 de março, 2024: <https://www.education.gouv.fr/la-mallette-des-parents-7256>

Ministry of National Education and Youth. (2023, July). *Lower secondary school: Changes for students in grade 6 in September 2023 [Collège: Ce qui change pour les élèves de 6e à la rentrée 2023]*. Acesso em April 11, 2024: <https://www.education.gouv.fr/college-ce-qui-change-pour-les-eleves-de-6e-la-rentree-2023-344017>

Miquel, F., & Sijbrandij, P. (2017). *Final Evaluation of PROEDUCA "Project to support secondary education to reduce student dropout [Evaluación Final del PROEDUCA "Proyecto de apoyo a la educación secundaria para la reducción del abandono estudiantil"]*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Acesso em 11 de abril, 2024: [https://international-partnerships.ec.europa.eu/document/download/d85366d5-62a7-40e3-90f5-fdff985e063d\\_en?filename=evaluation-report-2016-f-62-costa-rica-redacted\\_es.pdf&prefLang=es](https://international-partnerships.ec.europa.eu/document/download/d85366d5-62a7-40e3-90f5-fdff985e063d_en?filename=evaluation-report-2016-f-62-costa-rica-redacted_es.pdf&prefLang=es)

Morrissey, D. (2023). *Creative Clusters: A Collaborative Approach to Cultivating Creativity in School*. Dublin: Department of Education of Ireland. doi: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.211775.48805>

National Congress of Argentina. (2013, October 1). Law for the promotion of coexistence and addressing social conflict in educational institutions. Buenos Aires, Argentina. Acesso em 15 de março, 2024: <https://www.argentina.gob.ar/nORMATIVA/nACIONAL/220645/TEXTO#:~:text=ARTICULO%201%C2%B0%20%2E%20%94%20La%20presente,modalidades%20del%20sistema%20educativo%20nacional>

National Congress of Colombia. (2013, March 15). Law 1620 15 March 2013 [Ley 1260 del 15 marzo 2013]. Bogotá, Colombia. Acesso em 15 de março, 2024, <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

National Congress of Colombia. (2023). *National Development Plan 2022-2026: "Colombia world power of life" [Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: "Colombia potencia mundial de la vida"]*. National Congress of Colombia, Bogotá. Acesso em 11 de abril, 2024 <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-05-05-texto-conciliado-PND.pdf>

New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. (2019). *Career Connected Learning: New Brunswick K-12 Career Education Strategy*. New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, Fredericton. Acesso em 7 de maio, 2024: <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/FRL/career-education-strategy.pdf>

Nilsson Brodén, D. (2022). Cross-sector and interprofessional collaborations: A powerful tool for the teaching profession? In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/7144c6ac-en

NSW Department of Education. (2022). *How schools use Tell Them From Me data: A practical guide for schools*. Government of New South Wales, Sydney. Acesso em 15 de março, 2024: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/about-us/educational-data/cese/2022-how-schools-use-TTFM-data.pdf>

OECD. (2011). Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011. In *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264114579-en

OECD. (2017). Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264282766-en

OECD. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. Paris: OECD Publishing. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>

OECD. (2018). Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success. In *OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264306707-en

OECD. (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. In T. Burns, & F. Gottschalk (Eds.), *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/b7f33425-en

OECD. (2019). Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential. doi:10.1787/2b8ad56e-en

OECD. (2019). PISA Database 2018. Acesso em 8 de ago., 2023: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database>

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. In *TALIS*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2019). *Teaching and Learning International Study 2018*. Acesso em 13 de março, 2024: <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>

OECD. (2019). Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. In *OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/b7aaf050-en

OECD. (2020). Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children. In T. Burns, & F. Gottschalk (Eds.), *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/1209166a-en

OECD. (2020). Education Policy Outlook in Denmark. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/3288629c-en

- OECD. (2020). Education Policy Outlook in Finland. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/f162c72b-en
- OECD. (2020). Education Policy Outlook in France. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/debad1c1-en
- OECD. (2020). Education Policy Outlook in Germany. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/47b795b1-en
- OECD. (2020). Education Policy Outlook in Ireland. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/978e377b-en
- OECD. (2020). Education Policy Outlook in Latvia. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/8b07fc9f-en
- OECD. (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/0a530888-en
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. In *TALIS*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/19cf08df-en
- OECD. (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/d86d4d9a-en
- OECD. (2021). *Education in Brazil: An International Perspective*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/60a667f7-en
- OECD. (2021). Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World. doi:10.1787/75e40a16-en
- OECD. (2021). Education Policy Outlook in Brazil: With a focus on national and subnational policies. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/5aa935d9-en
- OECD. (2021). *Public Employment and Management 2021: The Future of the Public Service*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/938f0d65-en
- OECD. (2021). *The future at five: Gendered aspirations of five-year-olds*. Paris: OECD publishing. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://issuu.com/oecd.publishing/docs/future-at-five-gendered-aspirations-five-year-olds>
- OECD. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. doi:10.1787/3197152b-en
- OECD. (2022). Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners. doi:10.1787/c77c7a97-en
- OECD. (2022). Review of Inclusive Education in Portugal. In *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/a9c95902-en
- OECD. (2022). Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Strengthening Research Engagement. In *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/d7ff793d-en
- OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. doi:10.1787/e13bef63-en
- OECD. (2023). Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green. doi:10.1787/f5063653-en
- OECD. (2023). Education Policy Outlook in Australia. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/ce7a0965-en

- OECD. (2023). *Engaging young citizens: Civic education practices in the classroom and beyond*. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/2166378c-en
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. In *PISA*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/53f23881-en
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. In *PISA*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/a97db61c-en
- OECD. (2023). *PISA Database 2022*. Acesso em 13 de dez., 2023: <https://www.oecd.org/pisa/data/2022database>
- OECD. (2023). *Proposal for an action plan to reduce early school leaving in Spain*. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/0c249e7a-en
- OECD. (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/bac4dc9f-en
- OECD. (2024). *Challenging Social Inequality Through Career Guidance: Insights from International Data and Practice*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/619667e2-en
- OECD. (2024). *Policy Dialogues in Focus for Brazil: International Insights for Digital Education Reform*. In *OECD Education Policy Perspectives*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/b6ec7886-en
- OECD. (em breve). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (em breve). *Education Policy Outlook in Korea*. Paris: OECD Publishing.
- Ofei-Ferri, S., Collier, A., Lind, R., & Griffiths, K. (2023). *Student wellbeing data and measurement in Australia*. Australian Education Research Organisation. Acesso em 15 de março, 2024: <https://www.edresearch.edu.au/resources/student-wellbeing-data-and-measurement-australia>
- Okada, Y. (2021). What a large-scale survey of children revealed [児童生徒を対象とした大規模調査が明らかにしたこと]. In T. Umehara, M. Tsuzuki, & Y. Yamamoto (Eds.), *Empirical verification of integrated elementary and junior high school education: Psychological survey of children's attitudes and education* [小中一貫教育の実証的検証：心理学による子ども意識調査と教]. Kadensha.
- Ortegón Molano, G. (2022). *Policy evaluation: School Coexistence System [Evaluación de Política: Sistema de Convivencia Escolar]*. Ministry of Education of Colombia, Bogotá. Acesso em 11 de abril, 2024: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411448\\_recuso\\_68.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411448_recuso_68.pdf)
- Parente, C. (2020). Multiple-shift schooling: international context and the brazilian case. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-20. doi:10.20952/revtee.v13i32.12962
- Parker, P., Allen, K.-A., Parker, R., Guo, J., Marsh, H., Basarkod, G., & Dicke, T. (2022). School belonging predicts whether an emerging adult will be not in education, employment, or training (NEET) after school. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1881-1894. doi:10.1037/edu0000733
- Perico E Santos, A. (2023). Managing student transitions into upper secondary pathways. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/663d6f7b-en

Presidência da República. (2014). *National Education Plan PNE 2014-2024: Baseline [Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha De Base]*. INEP\, Brasília. Acesso em 3 de março, 2024: [http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13\\_7101e1a36cda79f6c97341757dcc4d](http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13_7101e1a36cda79f6c97341757dcc4d)

Productivity Commission. (2023). *Review of the National School Reform Agreement*. Productivity Commission, Canberra. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://www.pc.gov.au/inquiries/completed/school-agreement/report>

Radinger, T., & Boeskens, L. (2021). More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days . In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/1f50c70d-en

Rodrigues, F., & Mogarro, M. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 100286. doi:10.1016/j.edurev.2019.100286

Schujman, G., Finocchio, S., Reyes, J., & Manzi, J. (2016). *Results of qualitative evaluation of education programmes implemented by the Secretariat of Bogotá 2012-2015 [Resultados de las valoraciones cualitativas de programas educativos implementados por la Secretaría de Bogotá 2012-2015]*. OREALC/UNESCO, Quito. Acesso em 11 de abril, 2024: [https://issuu.com/oscarg.sanchez/docs/informe\\_final\\_unesco-abril\\_26\\_04\\_20](https://issuu.com/oscarg.sanchez/docs/informe_final_unesco-abril_26_04_20)

Secretaría de Educación Pública. (2016). *National Programme of School Coexistence [Programa Nacional de Convivencia Escolar]*. Federal Government of Mexico, Mexico City. Acesso em 15 de março, 2024: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>

Sharma-Brymer, V., Davids, K., Brymer, E., & Bland, D. (2018). Affordances in nature: Australian primary school children identify learning opportunities. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 175-180. doi:10.1007/s41297-018-0052-z

Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. doi:10.1016/j.edurev.2020.100357

Sheridan, S., Smith, T., Moorman Kim, E., Beretvas, S., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. doi:10.3102/0034654318825437

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/b19f5af7-en

Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451. doi:10.1080/15700763.2012.681001

Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. doi:10.1080/09243453.2015.1005106

Symonds, J., & Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: an international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1-27. doi:10.1002/rev3.3021

Tan, C., Gao, L., & Shi, M. (2020). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469-490. doi:10.1177/1741143220935456

Teo, I., Mitchell, P., van der Kleij, F., & Dabrowski, A. (2022). *Schools as Community Hubs: Literature Review*. Australian Council for Educational Research, Camberwell. Acesso em 15 de março, 2024: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=tll\\_misc](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1038&context=tll_misc)

Todos Pela Educação. (2022). *Anos finais do Ensino fundamental : Recomendações de políticas educacionais para governos estaduais e federal*. Todos Pela Educação, São Paulo. Acesso em 3 de março, 2024: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-aos-finais-do-ensino-fundamental.pdf>

UNESCO/UNICEF/European Commission. (2022). *Education in Latin America and the Caribbean at a crossroads: regional monitoring report SDG4 - Education 2030*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Santiago. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382671>

UNESCO-UIS. (2012). *International Standard Classification of Education - ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Acesso em 13 de abril, 2024: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-ised-2011-en.pdf>

Valdivieso Tocornal, P., Leyton Leyton, I., Toledo, F., & González, P. (2017). School coexistence and Chilean education policy: an educational goal [Convivencia Escolar desde la política educativa chilena: una finalidad de la educación]. *Revista Enfoques Educacionales*, 14(1). Acesso em 11 de abril, 2024: <https://revistas.uchile.cl/index.php/REE/article/view/58732>

Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2017). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56. doi:10.1007/s40894-017-0063-2

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/c36fc9d3-en

Victorian Auditor-General's Office. (2019). *Professional Learning for School Teachers*. Melbourne: Victorian Government Printer. Acesso em 11 de abril, 2024: <https://www.audit.vic.gov.au/sites/default/files/2019-02/20190220-Professional-Learning.pdf>

Victorian Department for Education. (2024, January 24). *School operations: Professional Learning Communities*. Acesso em 11 de abril, 2024: Victorian Department for Education: <https://www2.education.vic.gov.au/pal/professional-learning-communities/policy>

Welton, A., Mansfield, K., & Salisbury, J. (2021). The Politics of Student Voice: The Power and Potential of Students as Policy Actors. *Educational Policy*, 36(1), 3-18. doi:10.1177/08959048211059718

Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The Influence of Field Teaching Practice on Pre-service Teachers' Professional Identity: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.01264

## Nota

1. O PISA avalia as principais competências adquiridas por jovens de 15 anos, independentemente da série ou do nível de escolaridade. No PISA 2022, 88% dos alunos participantes no Brasil estavam no primeiro ano do ensino médio ou acima (ou seja, ensino médio completo) e 12% estavam no 9º ano ou abaixo (ou seja, ensino fundamental incompleto). Ao incluir os dados do PISA, este resumo de política informa sobre os anos finais do ensino fundamental especificamente onde a desagregação por nível de escolaridade é possível e apropriada. Deve-se ter cuidado ao interpretar os dados relatados pelos alunos nesse nível, pois os alunos de 15 anos de idade nos anos finais do ensino fundamental no Brasil estão estudando abaixo do nível da série alinhada com sua idade. Os dados do PISA para a coorte completa de alunos de 15 anos também são incluídos neste relatório de política quando se considera que oferecem percepções relevantes sobre as experiências educacionais que os alunos no Brasil tiveram antes do PISA (ou seja, também nos anos finais do ensino fundamental) ou sobre as condições mais amplas do sistema educacional brasileiro.