



DADOS PARA
UM DEBATE
DEMOCRÁTICO
NA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Implementação de reformas no ensino médio

Experiências internacionais e aprendizados para o Brasil



por Felipe Michel Braga, Ana Amélia Laborne,
Alexandre Marini, Liliane Souza e Silva e Vanda Duarte

PARCERIA:



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Implementação de reformas no ensino médio [livro eletrônico] : experiências internacionais e aprendizados para o Brasil / Felipe Michel Braga...[et al]. - 1. ed. - São Paulo : D3E, 2022. 2.2 Mb ; PDF

Outros autores: Ana Amélia Laborne, Alexandre Marini, Liliane Souza e Silva e Vanda Duarte
Bibliografia
ISBN 978-65-995856-4-7 (e-book)

1. Reforma do ensino 2. Ensino médio - Brasil 3. Educação I. Braga, Felipe Michel II. Laborne, Ana Amélia III. Marini, Alexandre IV. Silva, Liliane Souza V. Duarte, Vanda

22-5094

CDD 372.1

Índices para catálogo sistemático:
1. Reforma do ensino

Este relatório é fruto da colaboração de organizações comprometidas com o avanço da educação equitativa e de qualidade no Brasil. A associação Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e) foi responsável pela coordenação e a articulação do trabalho. O **Instituto Unibanco** e o **Instituto Natura** apoiaram a realização do estudo. Os autores fizeram parte de um grupo de pesquisa composto para realização do estudo.

[APRESENTAÇÃO

Este relatório busca contribuir para uma melhor compreensão dos desafios inerentes à implementação de um modelo de ensino médio flexível, em que o estudante faz escolhas entre diferentes opções curriculares ofertadas. Com o intuito de gerar subsídios para o acompanhamento da implantação dessa política pública no Brasil, mapeamos as experiências de alguns países que vivenciam transformações semelhantes nessa etapa de ensino.

Apesar de anunciado como Novo Ensino Médio, a reformulação da etapa não é nova. As alterações propostas nos processos de ensino e no currículo escolar da última fase de formação obrigatória no Brasil estão em curso há mais de dez anos. As mudanças fazem parte de uma demanda estudantil pela modernização da educação, além de serem uma resposta governamental aos baixos índices de evolução na aprendizagem e aos altos índices de evasão escolar nessa etapa da educação básica.

A reforma atual do ensino médio, com sua possibilidade de percursos formativos, pode oferecer aos estudantes a chance de refletirem sobre seus sonhos, acerca de quem são e o que desejam para as suas vidas. O modelo foi construído para uma juventude criativa, participativa e atuante. A proposta foi concebida para promover uma educação contemporânea, que prepare os jovens para o mundo do trabalho e para uma vida significativa em sociedade. Isso implica superar o formato conteudista e avançar para a formação de jovens com autonomia.

Sua concretização caminha ao lado de desafios políticos, logísticos e pedagógicos. Existem organizações e atores do campo educacional que questionam o processo de regulamentação do modelo atual. Há diferenças regionais significativas e uma multiplicidade de atores que agrega complexidade ao seu processo de implementação. Além disso, esta foi dificultada com a pandemia de covid-19 e pelo seu impacto na educação brasileira.

Por ser um processo incipiente e em curso, pesquisas e estudos são essenciais para o aprofundamento da compreensão a respeito dos desafios e das potencialidades dessa política pública.

Não fez parte do escopo deste relatório analisar o processo decisório para regulamentação do modelo, nem as experiências nacionais em andamento, mas reconhecemos os importantes esforços das secretarias de Educação, que estão empenhadas na implementação da reforma do ensino médio. É importante identificar e valorizar o que foi realizado até aqui, mas, principalmente, é essencial olhar para o conhecimento científico e técnico sistematizado, a fim de mapear o que precisa ser efetuado e pensar quais são os melhores caminhos para seguir com essa transformação.

A partir da experiência de outros países, apresentamos alguns aprendizados que podem ser relevantes ao contexto brasileiro, reforçando a ideia de que não há um modelo pronto para ser seguido. Aqui mostramos o que eles vivem, o que os inspira e o que pode iluminar nossos próximos anos, já que estamos apenas no início dessa longa caminhada.

BOA LEITURA!

Equipes D³e, Instituto Natura e Instituto Unibanco

[SUMÁRIO

- SUMÁRIO EXECUTIVO p.6
- 1** INTRODUÇÃO p.11
- 2** METODOLOGIA E ESCOLHA AMOSTRAL p.14
- 3** O CONTEXTO BRASILEIRO NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO p. 17
- 4** ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS p. 20
- 4.1 ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS: O CURRÍCULO, OS ESTUDANTES E OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA p. 21
 - 4.1.1 A trajetória curricular p. 21
 - 4.1.2 A trajetória do estudante: itinerários formativos e organização da vida escolar p.24
 - 4.1.3 A trajetória do profissional da escola: o percurso de diretores e professores p.28
- 4.2 A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA PARA A OFERTA DO ENSINO MÉDIO FLEXÍVEL p. 31
 - 4.2.1 A governança interna e a integração de áreas no âmbito do Executivo p.31
 - 4.2.2 A logística para oferta de um ensino médio flexível p.33
- 4.3 SISTEMATIZAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO p.36
 - 4.3.1 A estratégia de comunicação com a comunidade escolar e o público p. 36
 - 4.3.2 As metodologias de monitoramento e avaliação p. 38
- 5** APRENDIZADOS PARA O BRASIL p. 42
- 5.1 POSSIBILIDADES CURRICULARES E RISCOS ASSOCIADOS p.42
- 5.2 AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE INSTALADA p.44
- 5.3 CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DE PARCERIAS p. 45
- 6** RECOMENDAÇÕES p.46
- 6.1 O ESTUDANTE DEVE ESTAR NO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO p. 46
- 6.2 A IMPLEMENTAÇÃO DEVE SER ADAPTATIVA p. 47
- 6.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA É ELEMENTO FUNDAMENTAL p. 48
- 6.4 ORIENTAÇÃO NACIONAL DEVE ACOMPANHAR AS SOLUÇÕES LOCAIS p. 48
- 6.5 A IMPLEMENTAÇÃO REQUER FINANCIAMENTO p.49
- 6.6 ATENÇÃO PARA A NECESSIDADE DE INCLUSÃO E EQUIDADE p.50
- CONCLUSÃO p.50
- REFERÊNCIAS p.51

**IMPLEMENTAÇÃO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO:
EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS E APRENDIZADOS
PARA O BRASIL**

*Felipe Michel Braga¹,
Ana Amélia Laborne², Alexandre Marini³,
Liliane Souza e Silva⁴ e Vanda Duarte⁵*

[SUMÁRIO EXECUTIVO

A atual reforma do ensino médio no Brasil baseia-se na flexibilização dos percursos, buscando o protagonismo dos jovens e uma reorganização sistêmica do ponto de vista pedagógico, conforme diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e estrutural, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017.

A implementação da reforma em grande escala dentro das escolas brasileiras foi inaugurada em 2022, quando todos os estabelecimentos de ensino começaram a oferecer o ensino médio no novo formato, para as turmas de 1º ano, escalonando a implantação aos anos de 2023 e 2024 para o 2º e o 3º anos, respectivamente.

A implantação do modelo requer a reorganização de elementos interligados. Há uma dependência de trajetória, uma vez que o modelo antigo não desaparece de imediato. Esse processo exige uma transição, dado que as escolas, as salas de aula, as formações dos professores e a logística de atendimento dos alunos se estruturaram para atender ao formato antigo de ensino médio. No Brasil, há também várias heterogeneidades a serem consideradas na reforma: contextos locais, capacidades estatais de governos subnacionais, recursos financeiros, humanos,

1. Servidor público no estado de Minas Gerais, presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e assessor na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Mestre em *International Educational Administration and Policy Analysis* pela Universidade de Stanford (Estados Unidos), graduado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro.
2. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ibirité. Doutora e mestre em Educação, e graduada em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), ambos pela UFMG.
3. Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí; mestre em Educação pela UEMG; pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo; graduado em Ciências Sociais (licenciatura) pela UFMG.
4. Professora da Faculdade de Educação da UEMG. Doutora em Educação pela UFMG; mestre e graduada em Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
5. Servidora pública no Estado de Minas Gerais, gerente de Capacitação e Treinamento na Fundação João Pinheiro, com atuação em pesquisas na área das políticas públicas sociais, em especial políticas educacionais, com experiência como empreendedora pública, atuando em projetos da área de educação no governo de Minas Gerais. Mestre em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro e graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

pedagógicos e tecnológicos das instituições, níveis socioeconômicos das famílias e demandas das juventudes. O mercado de trabalho e sua transformação tecnológica desafia o sistema de ensino a se reinventar, enquanto a sociedade manifesta o desejo de ver seus jovens aptos a exercer suas escolhas e a própria cidadania, alicerçados nas competências do século 21. O desafio cresceu com a pandemia de covid-19. O planejamento para a implementação da reforma precisou ajustar-se. Afinal, aulas presenciais foram interrompidas por dois anos.

Para qualificar o debate sobre a implementação da reforma do ensino médio no Brasil, este relatório aborda como três territórios se organizaram para oferecer educação secundária com flexibilidade de trajetória, enfatizando as aprendizagens que essas experiências indicam para o País. Nos três casos analisados – Chile, Portugal e a província de Ontário, no Canadá –, as reformas educacionais de educação secundária estão em andamento.

A proposta do estudo, considerando o contexto brasileiro, teve como lentes de pesquisa:

- O currículo prescrito, o currículo moldado pelos professores e o currículo em ação.
- A governança interna e a integração de áreas dentro dos ministérios de educação.
- Os percursos dos estudantes, considerando os itinerários formativos e a escrita da vida escolar.
- Os percursos dos professores, considerando as suas trajetórias de formação e atuação.
- A logística para oferta de um ensino médio flexível.
- A estratégia de comunicação com a comunidade escolar e o público interessado.
- As metodologias de monitoramento e avaliação.

Esses três territórios possuem muitas diferenças em relação ao Brasil. Portanto, não há pretensão de se encontrar modelos para serem integralmente replicados. Buscou-se conhecer os problemas identificados no decorrer da implementação dessas reformas e as soluções experimentadas, que podem inspirar a execução da reforma brasileira.

A condução da pesquisa que subsidiou este relatório sugere que:

- **O estudante deve estar no centro do processo educativo.**

É fundamental que cada escola disponha de um sólido sistema de apoio ao estudante, voltado a fornecer informações para suas decisões e para a orientação dos alunos quanto à sua trajetória pós-secundária. A criação de repositório de informações sobre a trajetória do estudante, idealmente desde o ensino fundamental, pode servir de orientação para sua trajetória no ensino médio.

O Brasil pode ofertar, pelo Ministério ou por uma secretaria de Educação, um portfólio de programas ou projetos voltados para as necessidades de alunos e professores, com possibilidade de escolha pelas unidades escolares de acordo com as necessidades identificadas, por exemplo, a partir da expansão do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem).

- **A implementação deve ser adaptativa.**

As experiências em Chile, Portugal e Ontário mostram que uma reforma audaciosa da educação secundária deve ser adaptativa. A mudança é em larga escala e com diversidade de públicos e contextos. Os desafios encontrados para uma mudança dessa magnitude são grandes, ampliados no contexto de uma pandemia e com expectativa da expansão da mediação tecnológica. Além disso, o contexto político é relevante e muda constantemente. Nos territórios analisados, diferentes governos, eleitos com agendas políticas distintas, alteraram a adesão governamental à reforma e os pactos entre os atores responsáveis pela sua implantação.

A recomposição das aprendizagens não consolidadas ao longo da pandemia não pode ser ignorada. O sistema demora a absorver e a se adaptar às mudanças e aos choques; as pessoas levam tempo até aprenderem a como agir e interagir com os profissionais e estudantes no âmbito de um novo modelo de oferta educacional.

Com os impactos da pandemia nos anos mais recentes, associados ao tempo necessário para adaptação do sistema à reforma, é de se esperar, inclusive, que haja estagnação dos resultados das avaliações de larga escala no Brasil ou possível retrocesso nos índices no curto prazo – o que pode representar meramente o caráter de acomodação ao novo modelo e, ao mesmo tempo, apresentar um risco para a descontinuidade precoce da reforma.

- **A formação continuada é elemento fundamental.**

As experiências internacionais apontam para a necessidade de programas de formação continuada, com cursos realizados pelas instâncias nacionais, sob parâmetros mínimos de qualidade e conteúdo, mas também de forma descentralizada, nas unidades da Federação e nas escolas. Quando analisamos o caso de Portugal, há variação de estratégias ao longo da reforma, de uma política centralizada para um modelo com empoderamento de órgãos colegiados locais.

No Chile, os relatos indicam que a reforma é orientada por atos normativos publicados pelo governo, disponibilizados em site para download, mas isso não basta para o aumento da capacidade instalada e a qualificação da ação na ponta. Em Ontário, destaca-se o modelo descentralizado, com distribuição de recursos financeiros para distritos e escolas, que podem escolher entre um conjunto de programas e adaptar a formação para seu contexto local. Na província, até sindicatos profissionais podem realizar capacitações e são canais de disseminação de informação oficial.

Para o caso brasileiro, é fundamental considerar a necessidade de formação continuada, com destaque para o papel do gestor escolar – a liderança instrucional que guia a escola durante o processo de implementação da reforma – e o papel do professor de projeto de vida – quem irá orientar os estudantes diante das trajetórias possíveis.

- **A orientação nacional deve acompanhar as soluções locais.**

A Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC do ensino médio consolidaram os alicerces da reforma, mas não são suficientes para sua implementação.

Metas claras para a ação de todos os atores podem facilitar a convergência das ações em prol do objetivo comum: ter o estudante presente na escola, com aprendizado adequado e apto para realizar suas vocações. As quatro prioridades do governo de Ontário (alcançar excelência; assegurar equidade; melhorar a confiança pública; promover bem-estar) foram repetidamente citadas nas entrevistas e nos documentos como elementos importantes para a priorização das escolhas. No âmbito do Sistema Nacional de Educação, a ser instituído no Brasil, a União pode incentivar comparabilidade e compatibilidade entre os sistemas estaduais, bem como promover oportunidades de troca e aprendizagem entre os

governos subnacionais, que possuem demandas e condições diferentes de oferta pela própria geografia ou pela natureza de seus currículos.

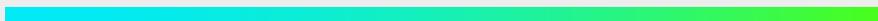
Em especial em relação ao atendimento logístico, considerando transporte e alimentação, trocas entre as unidades da Federação, mediante soluções locais, apresentam-se como uma oportunidade de aprendizado. A produção, o uso e a troca de evidências para desenvolver conhecimento a partir das experiências reais e para traduzir pesquisa em ações práticas geram acúmulo de conhecimento ao longo da implementação, inclusive porque os insumos para essa execução são produzidos durante o processo.

- **A implementação requer financiamento.**

Essas mudanças exigem forte financiamento, uma vez que trazem altos custos para a execução na ponta, com monitoramento das ações e retroalimentação. Reformas desse porte também demandam tempo para implantação, sem garantia de sucesso imediato, mas com possibilidades reais de impacto a longo prazo, quando fomentadas de maneira séria e responsável pelas instâncias governamentais.

- **Atenção para a necessidade de inclusão e equidade.**

As experiências estrangeiras também apontam para a necessidade de promover equidade. Os desdobramentos do uso recorrente de tecnologias e recursos educacionais exigem atenção com a formação dos profissionais contra *bullying* e *cyberbullying*. As migrações reforçam a discussão da questão dos refugiados e de pessoas que têm, no caso brasileiro, a língua portuguesa como segunda língua. As desigualdades regionais e populacionais, bem como as diferenças para o atendimento da população indígena, o trato do racismo e do sexismo no âmbito da instituição escolar, requerem intervenções. O impacto da pandemia e a mudança estrutural no ensino médio terão peso diferenciado sobre populações mais vulneráveis.





1

INTRODUÇÃO

OS MAIS RECENTES PARÂMETROS PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO CAUSARAM MUDANÇAS ESTRUTURAIS NO BRASIL. Os pilares da atual proposta, com destaque para a flexibilização dos percursos e o protagonismo dos jovens, foram estabelecidos com a instituição da Lei n.º 13.415/2017¹ e a homologação da Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio, em 2018. A implementação dessa reforma traz desafios para gestores de sistemas, diretores escolares, educadores, estudantes e a sociedade em geral. Para a efetiva execução das alterações na última etapa escolar obrigatória no Brasil, é preciso considerar a complexidade das relações entre esses atores, as especificidades locais, os gargalos de mão de obra e dos sistemas gerenciais de informações bem como as questões logísticas e operacionais para a devida implantação.

¹. Altera as leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943; e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em jun. 2022.

A atual reforma propõe que os estudantes possam escolher arranjos curriculares a partir de suas preferências e intenções de carreira, de acordo com a possibilidade do sistema de ensino no qual se encontram. Porém, para garantir inclusão e qualidade efetivas, com equidade, não basta ao sistema abrir trajetórias: é preciso viabilizá-las. Quais são os obstáculos para isso acontecer? Analisamos reformas análogas no Chile, em Portugal e na província de Ontário

(Canadá) para identificar possíveis aprendizagens para o Brasil. As reformas nesses territórios passam por desafios além da revisão do currículo e incluem mudanças na infraestrutura, na formação e na contratação de docentes, assim como a organização dos trabalhos no âmbito dos órgãos administrativos e das escolas. Além disso, dependem da solidez dos acordos entre os atores da comunidade educacional para realizar as mudanças desenhadas.

TABELA 1 – PONTOS DE DESTAQUE DAS REFORMAS ANALISADAS

	CHILE	ONTÁRIO	PORTUGAL
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo centralizado na gestão, com ênfase em normativas definidas pelo Ministério da Educação. • Grande participação da rede privada na oferta, com financiamento público. • Movimentação recente para aumentar oferta pública estatal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Província tem autonomia na gestão, com seu próprio Ministério da Educação. • Modelo descentralizado e mais participativo na implementação, com foco na demanda local e no empoderamento dos gestores escolares. • Focalização de projetos de apoio às escolas mediante demanda da direção escolar. • Ênfase na atuação do gestor escolar como líder instrucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão das políticas educacionais em transição nas últimas décadas: “de <i>top down</i> para <i>bottom-up</i>”. • Constituição de conselhos locais e esforço para aumentar capacidade instalada localmente.
DESAFIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Críticas ao destaque regional atribuído internacionalmente pelos altos índices de desigualdades educacionais e o baixo suporte aos profissionais. • Relatos de baixa colaboração no ambiente das escolas e falta de capacitação na ponta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção para equidade de forma intercultural com atividades formativas para professores e profissionais da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transição demográfica apontada como uma situação crítica: maioria dos professores tem décadas de experiência e resistência a mudanças tecnológicas. • Há dificuldade de atração de novos quadros de professores. • Altos índices de reprovação dos estudantes (cultura da repetência). • Diferenciação das trajetórias com risco de democratização segregativa, com acesso e permanência de estudantes de famílias mais vulneráveis em cursos mais curtos e de menor exigência, favorecendo o ciclo intergeracional de pobreza.

Fonte: elaboração dos autores.

A partir de pesquisa bibliográfica e entrevistas com professores e gestores, o estudo realça que o estudante deve estar no centro do processo educativo, por intermédio de ações como o registro da sua trajetória e o apoio para sua tomada de decisões. As possibilidades curriculares e a organização da oferta podem impactar a equidade ou a manutenção de injustiças no tratamento de diferentes estratos sociais. O sucesso da reforma depende da manutenção do esforço no tempo e da existência de diretrizes claras, assim como do foco para incorporar as especificidades de diferentes regiões e contextos, incluindo, com destaque para o caso brasileiro, a necessidade de adequação da infraestrutura escolar. Especialmente por se tratar de uma implantação adaptativa e gradual, há necessidade de sistematização e disseminação do conhecimento, especialmente na formação continuada, com destaque para os gestores escolares e os professores, pois todos estão aprendendo sobre a reforma enquanto ela se desdobra. A transição de um modelo rígido e consolidado para um modelo flexível e incipiente depende da construção e da manutenção de parcerias para a diversificação e a consolidação da oferta de trajetórias flexíveis.

Este relatório contém esta introdução, a apresentação da metodologia da pesquisa, a contextualização do caso brasileiro e a análise das experiências internacionais, com aprendizados e pontos de atenção, levando-se em conta a implementação da reforma brasileira.

*PORÉM, PARA GARANTIR
INCLUSÃO E QUALIDADE
EFETIVAS, COM EQUIDADE,
NÃO BASTA AO SISTEMA
ABRIR TRAJETÓRIAS: É
PRECISO VIABILIZÁ-LAS.
QUAIS SÃO OS OBSTÁCULOS
PARA ISSO ACONTECER?
ANALISAMOS REFORMAS
ANÁLOGAS NO CHILE, EM
PORTUGAL E NA PROVÍNCIA
DE ONTÁRIO (CANADÁ)
PARA IDENTIFICAR
POSSÍVEIS APRENDIZAGENS
PARA O BRASIL.*



2]

METODOLOGIA E ESCOLHA AMOSTRAL

ESTA PESQUISA É QUALITATIVA E EXPLORATÓRIA. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica, com análise documental da legislação de cada país e consulta a artigos científicos e a revistas sobre políticas educacionais de ampla circulação. A partir disso, foram organizados eixos de análise para entrevistas sobre como se dá, dentro das escolas e dos sistemas, a implantação da reforma em cada território. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professores de educação secundária e gestores escolares e de políticas educacionais nessa etapa de ensino, em atuação ou com experiência recente nos ministérios da Educação dos territórios pesquisados. **Os eixos considerados nas entrevistas foram a governança interna e a integração de áreas dentro dos ministérios; os percursos dos estudantes e dos professores; a formação dos docentes e profissionais; a logística para a oferta do ensino médio flexível; a estratégia de comunicação com a comunidade escolar e o público interessado; e as metodologias de monitoramento e avaliação da política educacional e dos estudantes.**

A amostra dos territórios foi selecionada de forma intencional, a partir de critérios como contexto socioeconômico, localização, centralização ou descentralização do modelo, dimensão do sistema e diversidade étnica da população. Todos esses territórios passam por reforma da educação secundária no período recente e com modelo que pode dialogar com o brasileiro. Foram descartados, no estudo, países onde há uma divisão mais estrutural, em que o estudante opta por um sistema vocacionado ou acadêmico, como Finlândia e Alemanha; e onde a divisão é mais clara entre duas etapas, na qual uma é obrigatória para todos e o acesso para uma segunda etapa é alcançado mediante processos de seleção, como Equador, Colômbia, Coréia do Sul e Espanha. Experiências nas quais há conjuntos de disciplinas obrigatórias e eletivas, ou trilhas, que ficam a critério de cada estudante, foram selecionadas, caso dos Estados Unidos, Canadá, Portugal, Argentina e Chile, por exemplo.

Foram escolhidos os territórios do Chile, de Portugal e da Província de Ontário (Canadá) para aprofundamento, todos com reformas educacionais em andamento no nível análogo ao médio no Brasil². Esses sistemas têm resultados históricos no *Programme for International Student Assessment*³ (PISA) melhores que os do Brasil, mas oferecem diferentes perspectivas. O Chile tem um histórico de ser apontado, “principalmente por organismos internacionais, como modelo a ser seguido pela América Latina” (ZIBAS, 2002), isto é, como uma vitrine. O destaque no continente se dá por ser um precursor de mudanças educacionais, em um movimento global de reformas, com um recorte de mudanças durante e após a ditadura Pinochet, passível de muitas críticas, como ser um país com manutenção da elevada desigualdade. Já Portugal, como

representação europeia, dialoga com a história e a cultura brasileira. Desde 2005, o território implementa “políticas para reduzir o abandono escolar precoce e elevar o nível de escolaridade completo da população e as qualificações da força de trabalho”, para reforçar a “autoridade da liderança do diretor da escola” e promover “políticas de descentralização a nível local e escolar” (OCDE, 2014), em um contexto de revisão da oferta de educação secundária. Já Ontário integra um país de grandes dimensões, com diversidade populacional e autonomia local para a gestão das políticas educacionais nas províncias. O sistema educacional de Ontário enfrentou grandes reformas durante o governo conservador do primeiro-ministro Mike Harris, de 1995 a 2002, marcado por conflitos com organizações de professores e alegado prejuízo aos estudantes. A este se seguiu outro período reformista, na gestão de McGuinty, com um viés orientado para resultados, que buscou superar o tom de conflito e reconstruir a confiança geral por meio de algumas entregas específicas (BOYD, 2021), período analisado neste estudo.

Derivado de uma pesquisa qualitativa, este relatório tem limitações quanto à subjetividade dos indivíduos entrevistados e dos seus autores. Os pesquisadores realizaram e analisaram as entrevistas em conjunto, sendo que, em cada território, foi entrevistado um professor de escola secundária e um gestor do respectivo Ministério da Educação, alguns com passagens como diretores de unidades escolares, em atividade ou com experiência recente nessas posições. De característica comum, são profissionais que também se dedicam a estudar as políticas educacionais e, em suas pesquisas e publicações, analisam os modelos dos seus próprios países com perspectiva científica. O anonimato deles é garantido neste relatório.

2. Para mais informações sobre o contexto e o desenvolvimento histórico das políticas de educação secundária nesses três territórios bem como informações mais descritivas sobre as reformas em andamento, recomenda-se a consulta ao “Relatório de Revisão Bibliográfica”, disponível no site do D3e: <https://d3e.com.br/wp-content/uploads/apendice_2211_implementacao_reformas_ensino_medio.pdf>.

3. Tradução livre dos autores: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. É um estudo internacional comparativo, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos, medindo o desempenho dos estudantes de 15 anos, idade próxima do término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

TABELA 2 - CARACTERÍSTICAS DOS PAÍSES DA AMOSTRA COMPARADAS AO BRASIL

	Brasil	Canadá	Chile	Portugal
Área	8.510.345,5 km ²	9.984.670 km ²	756.950 km ²	92.256 km ²
População (Censo)	190.755.799 hab. (2010)	35.151.728 hab. (2016)	17.574.003 hab. (2017)	10.347.892 hab. (2021)
PIB Total (Base PPC - Estimativa)	US\$ 3,078 trilhões (2020)	US\$ 1,808 trilhão (2020)	US\$ 410,277 bilhões (2014)	US\$ 339,948 bilhões (2020)
PIB Per capita (Base PPC - Estimativa)	US\$ 14.563 (2020)	US\$ 47.569 (2020)	US\$ 23.165 (2014)	US\$ 33.131 (2020)
IDH (2019)	0,765 (84.º) - alto	0,929 (16.º) - muito alto	0,851 (43.º) - muito alto	0,864 (38.º) - muito alto
Gastos totais em escolas secundárias (% do PIB)	1,2%	1,4%	1,8%	2,4%
Despesa anual por aluno equivalente em tempo integral em educação secundária	U\$ 3.986 (2015)	U\$ 13.891 (2017)	U\$ 5.167 (2017)	U\$ 10.721 (2017)

Fonte: elaboração dos autores.



3

O CONTEXTO BRASILEIRO NA ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO

DEFINIR UMA IDENTIDADE PRÓPRIA PARA O ENSINO MÉDIO É UM DOS DESAFIOS PARA UM MODELO QUE ATENDA ÀS EXPECTATIVAS E ÀS NECESSIDADES DAS JUVENTUDES (UNICEF, 2014). No último século, o ensino médio brasileiro passou por várias reformas em busca de significado próprio, para articular a formação escolar com a formação cidadã e a qualificação para inserção no mundo do trabalho (BALD; FASSINI, 2018). Quando ainda não era obrigatório, configurava-se como espécie de etapa final na formação dos poucos que o acessavam, tornando sua conclusão um diferencial importante e de destaque na sociedade. Somente com as leis n.ºs 12.061/2009 e 12.796/2013 se previu a universalização do ensino médio gratuito e de oferta obrigatória. Essas mudanças legais trazem a necessidade de construção de uma estrutura apropriada e a formação de professores em um território continental e heterogêneo, além da expectativa de

embasamento em um currículo que dialoga com as necessidades dos jovens e da sociedade. Observa-se que, à medida que se expandiu o atendimento no ensino médio, ele foi deixando de ser uma etapa final e se tornando meio de acesso a uma concorrida educação superior. Seu aspecto diferencial, frente às oportunidades de trabalho, praticamente se exauriu diante de um mercado laboral cada vez mais concorrido e tecnológico.

A mais recente reforma do ensino médio se dá no contexto da crise política vivenciada na última década. Em 2012, foi criada, por articulação do Congresso Nacional e do Ministério da Educação, a Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), com o objetivo de estudar alternativas e proposições para reorganização dessa etapa de ensino. A partir da comissão, foi elaborado o Projeto de Lei n.º 6.840/2013, com a coordenação dos deputados federais Reginaldo Lopes (PT-MG) e Wilson Filho (PTB-PB).

Como uma das reações de resistência, foi instituído, em 2014, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, reunindo dez entidades do campo educacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), buscando intervir na discussão do referido projeto de lei. Após amplos debates, foi gerado um projeto de lei substitutivo, aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em dezembro de 2014. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) também foi fortemente influenciado por essas discussões em relação ao ensino médio.

Na conjuntura de tensão política pelo impeachment de Dilma Rousseff em 2016 e a ascensão de Michel Temer, foi editada a Medida Provisória n.º 746, em 2017, que instituiu a reforma do ensino médio. Desde então, a referida reforma é apontada como uma oportunidade por um grupo da sociedade, o qual salienta que a medida provisória foi, em grande parte, embasada no Projeto de Lei n.º 6.840/2013 e que suas bases são sólidas. Por outro lado, há grupos os quais argumentam que a imposição da medida foi autoritária e rompeu o ciclo de construção colaborativa em andamento.

Na justificativa para a edição da Medida Provisória n.º 746, que deu origem à Lei n.º 13.415/2017, o

ministro da Educação apontou que o ensino médio era marcado por “um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século 21” (BRASIL, 2016). No parecer para a instituição da BNCC do ensino médio, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou que a etapa “é o grande desafio nacional, dada a enorme dívida social que o Brasil carrega, resultante de mais de quinhentos anos de descaso em relação à instrução pública” (BRASIL, 2018b). Para lidar com isso, a BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais as quais todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica preconiza, que “o ensino médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, 2018a) e estabelece, para cada sistema de ensino, a função de formular e organizar seu currículo escolar.

Assim, cada uma das unidades da Federação assumiu o compromisso de reformular o ensino médio, adequando-o às mudanças promovidas pela Lei n.º 13.415/2017 e pela BNCC. Até então, o ensino médio era formado por três anos de escolaridade obrigatória, com 800 horas de duração por ano, ou seja, 2.400 horas no total, com um conjunto fixo e comum de disciplinas, a serem cursadas por todos os estudantes na mesma ordem cronológica. O chamado Novo Ensino Médio continua com a duração de três anos, mas com no mínimo 1.000 horas anuais, ou seja, 3.000 horas no total, passando a ser composto por uma parte de formação geral básica, com 1.800 horas no total, e por itinerários formativos, com o mínimo de 1.200 horas.

Cada ente federado passa a ter um currículo, alinhado à BNCC, com uma arquitetura diferente, em que é distribuída a nova carga horária. Na formação geral básica, há a oferta do conhecimento essencial, estabelecido pela BNCC, transposto pelas disciplinas tradicionais e reorganizado em áreas do conhecimento (matemática, linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas), que, por sua vez, são constituídas por componentes

curriculares. Já os itinerários devem oferecer diferentes arranjos curriculares, tornando-se trajetórias opcionais, de acordo com os anseios dos estudantes, o contexto local e a realidade da escola e dos sistemas de ensino. São compostos pelas atividades de aprofundamentos nas áreas do conhecimento e/ou da formação técnica e profissional, contemplando também as unidades curriculares das eletivas e do projeto de vida. Esses novos elementos ainda estão sendo estruturados durante os estágios iniciais de implementação da reforma, por exemplo, pela necessidade de adaptação dos livros e materiais didáticos; da formação específica de professores, antes formados para a oferta tradicional de disciplinas fixas e agora com possibilidades de atuação na diversificação dos componentes eletivos e na mediação do projeto de vida; e das avaliações formativas e somativas dos estudantes, com altas expectativas em relação aos testes de larga escala em cenário nacional, seja pela avaliação dos sistemas estaduais de ensino, a partir dos resultados dos seus estudantes, seja pela seleção realizada nos vestibulares⁴.

A implantação dessa nova arquitetura encontra um ambiente escolar com um número significativamente alto de professores envolvidos e estudantes a serem atendidos. Em 2021, 92,5% da população de 15 a 17 anos frequentava a escola⁵, ainda que nem todos no ensino médio. Nessa etapa, foram registradas 7,77 milhões de matrículas em 2021, 88% delas em instituições públicas. Do total matriculado, 84,5% estavam nas redes estaduais⁶. Estabelece-se um novo patamar para a realidade da gestão e da governança, em um universo de 516 mil professores com atuação nas 29.167 escolas que oferecem ensino médio no Brasil⁷, o que requer uma significativa mudança.

As transformações na regulamentação do ensino médio chegam às salas de aula com implantação em larga escala a partir de 2022, quando sua provisão se inicia no 1º ano da etapa secundária, em todas as escolas, públicas e privadas. As mudanças nos currículos e na arquitetura impactam novas demandas para a gestão. A flexibilidade dos percursos dos estudantes interfere na administração dos sistemas de ensino, na composição das salas de aula e nos métodos de aprovação ou reprovação. Há também necessidade de adaptação nos percursos formativos e na alocação dos professores, seja pela revisão da formação inicial nas faculdades, seja pela necessidade de remodelação das formações continuadas, para atualização frente a um novo modelo e para diversificação da oferta de componentes curriculares. **Toda essa reorganização requer revisão da estrutura de governança dentro dos sistemas estaduais. Não basta o trabalho das equipes pedagógicas. A reforma requer a revisão do trabalho realizado em outras áreas, que administram os meios e os materiais para o atendimento dos estudantes.** Na área de gestão de dados, o tratamento das matrículas dos alunos que não são mais fixas ao longo dos anos, combinado com a variação de professores, gerenciados pelas áreas de recursos humanos, torna mais complexas as exigências de cruzamentos de informações para negociação de soluções e revisão da logística no atendimento. Uma mudança estrutural desse porte acaba por exigir também a revisão dos métodos de monitoramento e avaliação da política em si, com novos parâmetros, e da aprendizagem dos estudantes, pois os testes em vigor não mais atendem. Esses desafios são também vivenciados por outros países.

4. Para conhecer mais sobre a BNCC e a reforma do ensino médio, é possível acessar o site mantido pelo Ministério da Educação com perguntas frequentes e documentos de referência. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em jul. 2022.

5. Fonte: IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – segundo trimestre – 2021.

6. INEP; Censo Escolar 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: mar. 2022.

7. Idem.



4] ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

NESTA SEÇÃO, SÃO ANALISADAS AS EXPERIÊNCIAS DOS TRÊS TERRITÓRIOS A PARTIR DE TRÊS PERSPECTIVAS: (I) o currículo e as trajetórias dos estudantes e profissionais nas escolas, (II) a organização administrativa para a oferta do ensino médio flexível, e (III) a sistematização e disseminação do conhecimento acumulado ao longo da implantação.

4.1] ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS: O CURRÍCULO, OS ESTUDANTES E OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

4.1.1] A TRAJETÓRIA CURRICULAR

Cada um dos territórios tem uma organização curricular típica, contextualizada política e historicamente, que se relaciona com a trajetória do próprio sistema educacional.

O **Chile** possui dezesseis regiões administrativas com um sistema educacional misto, marcado pela descentralização da educação pública e por uma forte participação da gestão privada (OCDE, 2017). No Chile, os alunos do 7º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio passam em média seis horas diárias na escola, totalizando 30 horas semanais. Apenas os estudantes do 3º e do 4º ano médio chegam a uma carga horária semanal de 40 horas, ou seja, de oito horas diárias. A mudança mais recente no currículo do ensino secundário aconteceu no ano de 2015, quando foram estabelecidas as bases curriculares do 7º ano básico ao 2º médio (CHILE, 2015). Esse documento prevê objetivos de aprendizagens transversais e objetivos de aprendizagem por curso e disciplina. Na prática, essa mudança trouxe a incorporação do 7º e do 8º ano do ensino primário para o ensino secundário, fazendo com que este passe a totalizar seis anos de formação. No entanto, essa mudança é gradativa e prevista para ser plenamente implementada nas escolas secundárias (particulares subsidiadas) e liceus (escolas públicas) até 2025. A incorporação de dois anos do ensino básico ao secundário busca garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos centrais das disciplinas com professores especialistas, visando garantir uma aprendizagem mais sólida do que com professores generalistas. Em 2019, dando continuidade às mudanças, o Ministério da Educação chileno lançou as bases curriculares para os cursos de 3º e 4º ano, em que prevê os conhecimentos considerados essenciais aos dois últimos anos formativos do ensino secundário (CHILE, 2019). O ensino médio chileno é estruturado em três possíveis percursos formativos: Ensino Médio Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profissional (EMTP) e Artístico, com uma duração de quatro anos, com os

dois primeiros anos sendo básicos para todos. Já os dois últimos anos são organizados de acordo com a escolha do percurso dos estudantes.

Segundo as entrevistas realizadas, alguns pontos dessa organização curricular trazem muita padronização, gerando críticas a algumas escolas por se concentrarem na preparação para provas e testes. Cada escola no Chile deve oferecer pelo menos duas opções para a escolha dos estudantes, mas a preferência mais comum é por matemática e linguagens, áreas mais cobertas em testes de larga escala e no processo seletivo para a educação superior. Há estabelecimentos, contudo, onde as comunidades escolares atuaram para favorecer a oferta de artes e humanidades, tanto por tradição da unidade quanto por mobilização de professores e profissionais da própria escola, em contato com os estudantes, pais e responsáveis. Há limitações estruturais para o oferecimento de alguns componentes curriculares. Por exemplo, ainda que haja a previsão para oferta de Geometria 3D, não há como disponibilizá-la em todas as escolas por ausência de infraestrutura tecnológica, material de referência e formação dos professores (dados de entrevistas). Falta formação qualificada para os professores oferecerem aulas, como “compreensão histórica do presente” (dados de entrevistas). Os educadores notam que há competição entre as escolas por matrículas e pelos indicadores de aprendizagem, gerando conflitos entre o subgruposamento de professores e a “marketização” do ensino. Apontam, ainda, que o modelo nacional, em uma cultura que fomenta o exercício da liberdade, interfere na organização das escolas, por exemplo, por não haver a exigência de georreferenciamento para a matrícula próxima da residência, gerando incerteza sobre como as preferências dos estudantes irão impactar a demanda por vagas nas escolas.

No caso de **Portugal**, a governança do sistema de ensino é centralizada no Ministério da Educação, “responsável por definir o currículo, os exames nacionais, o recrutamento e colocação de

professores, e o orçamento na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário, e no ensino superior” (OCDE, 2014). A duração da educação básica é equivalente ao Brasil, com 12 anos. O ensino secundário é equivalente ao ensino médio brasileiro, com duração de três anos (10º, 11º e 12º ano) e corresponde à idade escolar entre 15 e 18 anos. Ao estudante do secundário são disponibilizadas seis ofertas formativas possíveis. A matriz curricular de cada categoria é composta por componentes de formação geral comum e de formação específica. O componente de formação geral visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens; e o componente de formação específica almeja proporcionar formação científica consistente no domínio do respectivo curso, com opções de escolha pelo aluno. A maior parcela dos portugueses frequenta a opção do curso científico-humanístico (CCH), a partir do qual procuram dar continuidade no ensino superior e em especializações. As outras opções são os cursos com planos próprios (para uma dupla certificação, geralmente tecnológica); cursos artísticos especializados (profissionalizantes); cursos profissionais (o estudante deve apresentar projeto e há uma relação de concorrência); ensino secundário na modalidade de ensino recorrente (como o educação de jovens e adultos no Brasil) e os cursos vocacionais (para alunos a partir de 13 anos que não se adaptam à escola). Estão disponíveis também os sistemas de aprendizagem (SA), organizados pelo Ministério do Trabalho, com foco técnico e na inserção no mercado de trabalho.

Dessa experiência, chama a atenção o desafio de articulação política entre unidades administrativas diferentes. Os SA possuem um horário compartilhado entre trabalho e formação na empresa, com aulas em centro de formação e matriz curricular com menor exigência de provas. Já o científico, gerido pela Direção-Geral da Educação (DGE) — equivalente ao Ministério da Educação do Brasil —, viabiliza o ensino a quem deseja continuar estudando. Essa política facilitou o acesso e diminuiu a desistência dos estudantes, mas com uma “democratização

segregativa”, segundo Antunes (2017). Há maior distanciamento dos estudantes nos SA, que interrompem aí os estudos devido à baixa qualificação, enquanto os que fazem o científico saem mais preparados (ANTUNES, 2017). Essa característica se traduz na manutenção de uma divisão social, pois as famílias menos escolarizadas têm seus filhos com maior frequência nos SA, o que, por sua vez, leva à perpetuação de um acesso mais limitado a carreiras com maiores remunerações.

Desde julho de 2017, o documento norteador da organização curricular portuguesa é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)⁸. Para se considerar que um egresso do sistema secundário português tem letramento capaz de analisar criticamente a realidade, dez competências gerais são levadas em conta, de forma muito parecida com a BNCC. São elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo.

Algumas mudanças foram homologadas em 2018, como as aprendizagens essenciais (AE), um conjunto mínimo de conhecimentos que cada componente curricular deve ofertar, enquadradas e articuladas com o PA. As AE foram monitoradas por três anos e se tornaram definitivas desde 1º de setembro de 2021. São os “únicos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular a seguir pelas escolas” (PORTUGAL, 2021).

A nova configuração curricular do ensino secundário português tem fragilidades. Os entrevistados apontam que as AE não se constituem como material de apoio e orientação efetiva para os educadores. Há falhas na organização de seu conteúdo e, principalmente, os livros didáticos não acompanham as AE. Por isso, os professores usam as seguintes estratégias: adaptar os livros didáticos às aprendizagens essenciais; desconsiderá-las e utilizar-se de seu próprio conhecimento para a construção curricular

8. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em mar. 2021.

das aulas; ou utilizar a organização dos livros didáticos como material principal. Como consequência, o currículo deixa de ter a força norteadora para o qual foi desenvolvido, tendo os livros didáticos um maior impacto. Na distribuição entre os anos, Portugal optou por uma carga horária significativamente maior para o 10º e o 11º ano, com ênfase nas disciplinas obrigatórias (formação geral), e deixando o último ano do ensino secundário com maior abertura para disciplinas da formação específica. Matemática, história, geografia, física, química e outros não fazem parte da formação geral, ou seja, um estudante pode percorrer todo o ensino secundário sem passar por essas ciências, caso seja sua escolha. Não há ainda dados que reflitam as consequências dessa organização. As escolhas dos alunos não estão garantidas para todas as disciplinas da grade curricular, definida pela DGE, mas sim pela possibilidade ofertada por cada unidade escolar, considerando o conhecimento específico do quadro de professores⁹.

Por fim, no Canadá, há dez províncias e o papel federal é limitado, uma vez que estas têm autonomia. Em **Ontário**, a educação é pública e universal, ainda que exista uma pequena parcela de escolas privadas. O ensino secundário vai do 9º ao 12º ano da escolarização. Em relação ao currículo, há bastante flexibilidade no percurso. Os alunos devem concluir 18 créditos em cursos obrigatórios e 12 em cursos optativos. Desses 30 créditos, 2 passam a ser necessariamente obtidos on-line a partir de 2022, como forma de diversificar a oferta (dados de entrevistas). Além disso, os estudantes devem apresentar 40 horas de atividades comunitárias. Existe um grupo de disciplinas obrigatórias que todos devem cursar, ao longo dos quatro anos, podendo se estender por mais dois. Mesmo para disciplinas obrigatórias, pode ser feita uma escolha entre um grupo de disciplinas. Por exemplo, há mais de uma opção para matemática (SEGATTO, s.d).

O conteúdo do currículo é definido pelo Ministério da Educação, mas há uma abertura de 15% para conteúdos locais. Com isso, pretende-se abrir espaço para que competências e habilidades que são caras a uma determinada comunidade integrem o currículo escolar (SILVA, 2020). As entrevistas apontam que a eletividade pode ser vista como parte de um projeto integral e estruturante de trajetórias, cujo desafio é fazer com que a escolha seja real e equitativa. O sistema educacional visa garantir que o aluno diferencie as opções disponíveis e as oportunidades e os desafios associados a cada uma delas. Para isso, Ontário criou uma estrutura de governança e outra de apoio ao estudante. A construção da oferta de cursos é responsabilidade dos conselhos escolares locais.

A oferta de eletivas pode ser reconfigurada a cada ano sob liderança do gestor escolar, de acordo com as preferências dos estudantes, o que exige realocar docentes e alunos para garantir horas de trabalho para todos os professores e horas de aula a todos os discentes. A oferta das eletivas pode incluir alunos de até três anos diferentes. Nesse caso, os docentes têm de lidar com estudantes de diferentes níveis de proficiência e devem avaliar alunos segundo diferentes expectativas. Nas entrevistas, foi relatada uma pressão para que não haja essa diferenciação, de forma a evitar dificuldades de integração nos anos subsequentes.

Na apreciação dos três modelos, percebe-se que todos organizam suas diretrizes em documentos centralizados, mas os depoimentos dos entrevistados apontam que há um intervalo entre a publicação dos documentos e as mudanças nas escolas. O mesmo se dá em relação ao currículo prescrito e o que entra em ação, nos termos do que aponta Sacristán (2000). Segundo o autor, todo o currículo é elaborado de forma preliminar, mas recebe influências até sua implementação nas salas de aula, pela forma como é apresentado, moldado e realizado pelos gestores e

9. Formação específica do 10º e do 11º ano: *Desenho A, História A, Matemática A, Biologia e Geologia, Economia A, Física e Química A, Geografia A, Geometria Descritiva A, História B, História da Cultura e das Artes, Alemão Iniciação, Alemão Continuação, Espanhol Iniciação, Espanhol Continuação, Francês Iniciação, Francês Continuação, Latim A, Literatura Portuguesa, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Matemática B, Educação Moral e Religiosa*. Formação Específica do 12º ano: *Antropologia, Biologia, Ciência Política, Clássicos da Literatura, Direito, Economia C, Filosofia A, Física Geografia C, Geologia, Grego, Inglês Continuação, Alemão Iniciação, Alemão Continuação, Espanhol Iniciação, Espanhol Continuação, Francês Iniciação, Francês Continuação, Latim B, Literaturas de Língua Portuguesa, Materiais e Tecnologias, Oficina de Artes, Oficina de Multimídia B, Psicologia B, Química, Sociologia, Aplicações Informáticas B, Educação Moral e Religiosa Católica, História-Culturas e Democracia*.

professores. Também se observa, em todos os territórios, o esforço de conciliar o que é conhecimento obrigatório com o conhecimento adicional, portanto opcional, para escolha dos estudantes. Os modelos abordam, de diferentes formas, a composição das disciplinas e dos conteúdos obrigatórios, conforme a cultura e os consensos construídos em cada país. **Destaca-se também que as reformas estão em**

andamento nos três territórios, com mudanças na última década, demonstrando que são movimentos com características de processo — compostos por uma sequência de etapas, passando por revisões e tentativas de melhorias. Não se caracterizam, entretanto, no jargão da administração, como um projeto, com prazo definido de execução e com um produto como resultado definitivo.

QUADRO 1 – PONTOS DE ATENÇÃO E REFERÊNCIAS: TRAJETÓRIA CURRICULAR

Pontos de atenção para o Brasil	Referências dos territórios analisados
Oferecer um repositório atualizado de disciplinas eletivas como sugestão e inspiração para professores de todo o País.	Em Ontário, o conteúdo do currículo é definido pelo Ministério da Educação, mas há uma abertura para adicionar 15% de conteúdos locais. No Chile, os professores relatam que realizam disciplinas e atividades interdisciplinares por iniciativa própria, com pouca referência nos materiais externos, que poderiam incentivar inovações.
Promover um planejamento adaptativo da oferta educacional: os diretores das escolas reconfiguram os cursos oferecidos anualmente, consultando seus estudantes ao final de cada ano letivo. É preciso estar atento para a necessidade de realocar docentes e estudantes.	Em Portugal, a direção tem autonomia administrativa e pedagógica, podendo influenciar a oferta de todo o ensino secundário. Em Ontário, os diretores podem consultar os estudantes e professores, sugerindo a estes formação continuada e cursos que podem ser ofertados nos anos seguintes.
Concentrar a formação geral básica dos estudantes nos primeiros anos do ensino médio.	No ensino secundário chileno, os dois primeiros anos são considerados básicos e em todos há as disciplinas de matemática e linguagens, com carga horária alta por força das avaliações nacionais e internacionais. Ao longo dos anos seguintes, os alunos aprofundam-se nos percursos formativos escolhidos.
Explorar os esquemas de promoção parcial, visando reduzir a repetência, ao fazer com que os alunos apenas retomem as matérias ou unidades temáticas em que não foram aprovados. É possível pensar em uma “recuperação de componente curricular”, a qual permite que os alunos também o façam em horários extracurriculares no contraturno, evitando uma defasagem em relação ao seu grupo de classe. No Brasil, essa proposta possui empecilhos devido às condições dos docentes.	No Chile, não há relação entre o ano anterior e o que se segue, nem pré-requisitos de um componente curricular para outro, o que facilita a implementação de uma proposta para reduzir a repetência. Em Ontário, há a possibilidade de realizar a recuperação por crédito, o que também reduz a reprovação. Em Portugal, é reportado que há muita reprovação, assim como abandono escolar.

4.1.2] A TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR

No **ensino secundário chileno**, os dois primeiros anos são considerados básicos e, em todos eles, são oferecidas as disciplinas de matemática e linguagens, que possuem carga horária alta, por força das avaliações nacionais e internacionais. No 3º e no 4º ano, os conteúdos se diferenciam de acordo com a orientação do estudante. Nesses dois últimos anos, os alunos continuam com extensa carga horária de matemática e linguagens, mas podem escolher cursos de aprofundamento que lhes permitirão prosseguir no

ensino superior. Em geral, o leque de opções limita-se a três disciplinas de aprofundamento por percurso formativo. Por lei, todo estabelecimento de ensino secundário tem de oferecer pelo menos dois dos percursos, com pelo menos três componentes alternativos por ano (CHILE, 2015; CHILE, 2019).

Após os quatro anos de ensino médio, os alunos obtêm o diploma de bacharel em educação secundária. Aqueles que optam pela formação científica-humanística poderão pleitear o acesso ao ensino superior se o desejarem, ou se voltarem para alguma formação técnica. Aqueles que terminarem esta receberão o diploma na sua especialidade para que

possam se inserir no mercado de trabalho. Antes da mudança no ensino secundário em 2015, a formação técnica recebia fortes críticas de formar mão de obra barata sem oferecer oportunidade aos egressos de pleitear cursos universitários. Após a reforma, todas as escolas técnicas incorporaram disciplinas básicas que não faziam parte do currículo dos cursos técnicos, como filosofia. A intenção dessa inclusão de novas disciplinas é oferecer uma formação mais sólida e menos tecnicista. Em relação ao percurso formativo artístico, há muitas controvérsias e desvalorização em torno dessa ênfase, tanto que poucas escolas chilenas a oferecem e há pouca procura por parte dos estudantes (MARÍN, 2006). As poucas escolas que ofertam o percurso formativo artístico são, em geral, públicas. Essas enfrentam também grandes dificuldades para oferecer os cursos de aprofundamento devido a carências estruturais e de equipamentos para o ensino.

Há oportunidades de mudança no percurso dos estudantes nesse currículo, pois ele se baseia no cumprimento de créditos. Não há uma relação entre o ano anterior e o que se segue, assim como não existem pré-requisitos, pois o aluno precisa contabilizar créditos.

Já no **ensino secundário português**, há a matriz curricular composta por componentes de formação geral comum e de formação específica. A partir do 11º ano, os alunos podem escolher quais ênfases seguir nos cursos científicos humanísticos: ciências e tecnologias; ciências socioeconômicas; línguas e humanidades, e artes visuais. Na distribuição das disciplinas, há ênfase curricular nas áreas de linguagem (incluindo língua estrangeira) e uma maior dispersão nos conteúdos das ciências da natureza e matemática. Esta última, inclusive, sequer faz parte da formação geral, fazendo-se presente apenas na específica.

O percurso do estudante atende às possibilidades de oferecimento da escola em que está matriculado. Não há, por conseguinte, uma livre e ampla escolha dos alunos, pois esta se dá diante da organização de

cada uma das escolas, as quais levam em conta o seu quadro de professores efetivos e contratados. Isso se reflete não apenas na impossibilidade de cursar várias das diversas disciplinas da formação específica, mas também nas ênfases escolhidas.

Como as matrículas são feitas por proximidade domiciliar, a alternativa para um estudante cursar a ênfase que a escola não oferece é a mudança de endereço que coincida com outra escola a qual possua tais percursos¹⁰.

Não cabe às escolas a criação de disciplinas eletivas, e sim seguir aquelas descritas na organização curricular publicada pela DGE. A autonomia das escolas está presente na organização da sua grade curricular, nas ênfases oferecidas e no uso de metodologias, projetos, oficinas e demais possibilidades pedagógicas que atendam às competências presentes no PA. No final do ensino secundário, todos os estudantes são certificados como concluintes, ou seja, seus percursos não determinam ou prejudicam o ingresso para o curso superior.

Já em **Ontário**, a reforma foca a viabilização e o apoio na construção da trajetória de cada estudante por meio da orientação do seu percurso, dos programas específicos voltados para suprir deficiências e das possibilidades de experimentação do aluno junto a empresas, universidades e outras instituições parceiras.

A trajetória do estudante do ensino secundário é desenhada antes de ser iniciada e considera a sua aspiração pós-secundária: alinhamento com requisitos de universidades e de empregabilidade. Um ano antes, o aluno opta por uma das trajetórias — acadêmica; tecnológica; voltada para o mercado; e cursos de ofício e de aprendiz. Essa escolha é feita com a ajuda de um professor denominado *guidance counselor*, ou seja, um conselheiro. O seu papel é dialogar e orientar o aluno, a partir do desejo do estudante (o que quer ser ou fazer). Se o aluno disser, por exemplo, que quer ser professor de inglês, na sua trajetória, deverá ter disciplina (créditos) relativa a um inglês acadêmico. Como cada

10. Caso ocorram mudanças de alunos de escolas por causa de alteração domiciliar para novo endereço e que envolvam escolas com oferecimento de ênfases diferentes, cabe ao setor administrativo pedagógico da nova escola a orientação e o acompanhamento do aluno nas novas disciplinas disponíveis, podendo, inclusive, oferecer apoio pedagógico específico por meio de seus professores (se assim for necessário).

universidade é diferente, os alunos podem ter acesso a programas de diferentes universidades e o que elas requerem. Tendo isso em mente, os estudantes, desde o 8º ano, participam de conferências e de interações com os *guidance counselor* de escolas secundárias, que vão às escolas de educação básica para falar com os estudantes (dados de entrevistas). Um fator crítico para acompanhar e promover a permanência dos discentes é o *progress report*, que registra o desenvolvimento de cada estudante.

O acompanhamento e o aconselhamento de todos os alunos até o 9º ano ainda são desafios, já que não há profissionais suficientes para apoiar cada um dos estudantes nas escolas elementares (dados de entrevistas). Algumas não têm número suficiente de conselheiros e, usualmente, são os próprios professores que trabalham com o estudante. Já no ensino secundário, os conselheiros são mais presentes e possuem expertises sobre as carreiras possíveis. Esses profissionais vão às salas de aula e ajudam os alunos a definir suas metas de carreira e como se preparar. Nesse sentido, os dois primeiros anos do ensino secundário são muito importantes. O 12º ano também é chave para o estudante; se ele completou 30 créditos, já faz a sua aplicação para conclusão. Se não tiver cumprido esses requisitos, fica até completar os créditos (dados de entrevistas).

Existem programas que ajudam os alunos a planejar e conhecer as carreiras que pretendem seguir, ter experiências no ensino superior, em *colleges* e em universidades, e experiências no mercado de trabalho a partir de estágios e programas de aprendizagem. Essas parcerias são buscadas pela escola, geralmente pelos professores, e não necessariamente institucionalizadas em larga escala. De posse de todas essas vivências, orientações e informações, no 9º ano, o aluno define a sua trajetória, sendo possível mudá-la durante os estudos. O estudante é orientado durante todo o percurso, desde a escolha de trajetória e das

disciplinas até a adesão a programas ofertados pelas escolas, distritos e ministério, sempre com o envolvimento das famílias¹¹ (SEGATO, 2017; CARDINE; SANCHEZ, 2018; INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Os estágios e programas de aprendizes acontecem por meio de um programa que supervisiona o estudante, o Co-op¹² (Programa de Educação Cooperada), que é a opção para intercâmbio de trabalho e estudo em Ontário por meio de atuação junto aos negócios na comunidade. Com ele, é possível conciliar um curso vocacional, enquanto o aluno trabalha um tempo parcial em uma empresa. Entre os créditos optativos, o estudante pode escolher dois ou três cursos desse programa e a escola tem de se organizar para realizar a oferta. Essa iniciativa só é possível para discentes dos últimos anos — 11º e 12º ano. Um exemplo, dado em entrevista, é que um estudante que quer cursar veterinária pode fazer estágio em uma clínica veterinária e o professor desenvolverá um relacionamento com essa organização, para acompanhar a finalidade pedagógica da experiência. O aluno não receberá remuneração, apenas créditos.

A mudança de trajetória pelo aluno tem se mostrado um desafio para Ontário: como fazer isso sem que esse se desmotive em função das novas disciplinas que precisará cursar e sem produzir desigualdades de oportunidades entre os estudantes? Isso acontece, por exemplo, porque existem disciplinas A (acadêmica) e B (não acadêmica). Conforme apontado em entrevistas, se o estudante quer ingressar em um *college* ou em cursos da área de humanidades, geralmente, ele cursará disciplinas de matemática que exigem um nível menor de aprofundamento e de expectativas. No entanto, se decidir por ingressar em um curso superior de engenharia, por exemplo, deverá cursar outras disciplinas de matemática, o que pode aumentar o tempo de sua permanência no ensino médio. Por isso, as escolas têm discutido ofertar apenas uma disciplina no caso de matemática e

11. Desde 2006, são coletados dados sobre todos os alunos, suas demandas e características demográficas, incluindo *background* familiar, renda, orientação sexual e cultural, experiências dos estudantes dentro e fora da escola, quais atividades extracurriculares eles fazem, aspirações no ensino superior e outros. A partir de 2011, foram incluídas questões sobre bem-estar e equidade, relacionadas, por exemplo, à alimentação e às atividades fora do horário escolar, cruzadas com dados de renda. Isso mostra que alunos dos estratos com menor renda não realizam atividades extracurriculares e é comum que suas atividades incluam assistir à televisão e jogar videogame, bem como dados étnico-raciais, de gênero e orientação sexual (SEGATTO, 2017).

12. O Co-op, traduzido como educação cooperativa a partir do termo "*co-operative education*", busca combinar os estudos escolares com um período de trabalho. O estudante ganha uma experiência em uma carreira em que está interessado, ao mesmo tempo em que acumula créditos para obter seu diploma.

inglês, por exemplo. A solução para esse desafio seria todos os alunos cursarem as mesmas disciplinas obrigatórias e diversificarem suas trajetórias a partir das disciplinas optativas.

Em Ontário, também há dificuldade de oferta diversificada, que cresce à medida que aumenta o leque de opções pelo nível secundário (CARDINI; SANCHEZ, 2018). Há escolas que se tornam referências por determinadas características, competências e especialidades (dados de entrevistas). As escolas secundárias têm, em geral, uma ordem de grandeza de atender aproximadamente mil estudantes, o que permite concentrar um distinto corpo docente em um único espaço físico e oferecer maior variedade de cursos. Já em escolas em áreas remotas, como o norte da província, com menos estudantes, não é fácil garantir um número de cursos suficiente para que seja feito o percurso curricular desejado. O governo tem procurado resolver isso por meio da educação a distância, tornando obrigatória, a partir de 2022, a obtenção de ao menos dois créditos no formato on-line.

Na comparação dos três territórios, **é notável como as opções de fato acessíveis aos estudantes são condicionadas pela capacidade de oferta da escola e do sistema no qual está matriculado. Em nenhum dos três modelos há a garantia de que todas as opções possíveis serão oferecidas a todos os alunos em todas as escolas do sistema.** Uma diferenciação que chama a atenção é como a composição das trajetórias pode ser mais fragmentada ou mais articulada. Enquanto, no modelo do Chile, a falta de correlação entre disciplinas pode resultar em um amontoado de estudos mais desconectados, com escassa articulação entre o que for apreendido nos diversos componentes curriculares, o modelo de Ontário busca consolidar conjuntos de conhecimentos, gerando, no caso de transferência de alunos, um pedágio para compensação. Na província canadense, o destaque da seção é o suporte dado aos discentes para conhecer as opções de carreira, escolher os conteúdos em que se deseja aprofundar e orientar suas atividades para fazer bom uso do tempo na educação secundária.

QUADRO 2 – PONTOS DE ATENÇÃO E REFERÊNCIAS: TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE

Pontos de atenção para o Brasil	Referências dos territórios analisados
Garantir condições para que o estudante, um ano antes do ensino médio, com orientação da escola, reflita sobre qual itinerário pretende seguir.	Em Ontário, um dos aspectos mais destacados da reforma é o foco na construção da trajetória de cada estudante por meio da orientação na escolha do seu percurso.
Garantir uma organização curricular que possibilite a mudança de trajetória/itinerário.	No Chile, em relação às possibilidades de mudanças no percurso, há plenas oportunidades, pois o sistema se baseia no cumprimento de créditos. Em Ontário, os estudantes podem mudar de percurso, mas se houver diferenciação na formação anterior, podem ter de ficar mais tempo na escola para readequação.
Combater a cultura da retenção/reprovação e promover a aprendizagem centrada em competências e habilidades.	Em Ontário, as aprendizagens são acompanhadas pelos professores como um portfólio de ações, que leva à aprovação. Tais práticas abrem possibilidades para métodos não alinhados às formas tradicionais de avaliação.
Incluir, em cada escola, serviço de acompanhamento e orientação como apoio para os estudantes e suas famílias na condução de suas trajetórias.	Em Ontário, existe um repositório de informações sobre a trajetória do estudante para orientar a escolha da sua trajetória. Esses registros são acessíveis por diferentes professores e profissionais, gerando uma continuidade ao longo do seu ciclo de escolarização e identificando pontos fortes e áreas de interesse de cada estudante.
Garantir a possibilidade de escolha de disciplinas/ componentes curriculares pelos estudantes, em alinhamento com a “vocação” da escola.	Em Ontário, há uma estrutura de governança e uma outra de apoio ao estudante. A eletividade é parte de um projeto integral e estruturante de trajetórias. O desafio é fazer com que a escolha seja real e equitativa, considerando as opções de continuidade de estudos ou inserção no mercado de trabalho.

4.1.3] A TRAJETÓRIA DO PROFISSIONAL DA ESCOLA: O PERCURSO DE DIRETORES E PROFESSORES

O **Chile** conta com dois sistemas de contratação da mão de obra docente: pelo Estatuto Docente ou, no caso da maioria, pelo Código Geral do Trabalho, aplicado a todos os trabalhadores do país. A escola contratante pode adotar qualquer um dos dois, mas muitas preferem realizar contratações por um ano pelo Código Geral do Trabalho. Essa flexibilidade permite a diversificação da oferta de um ano para o outro, mas também gera instabilidade, com pouco tempo para engajamento e integração dos professores com os projetos educacionais e com a comunidade escolar (HIGUERAS, 2013; CAVIERAS; CIFUENTES, 2017).

Os baixos salários do professorado geram desestímulo; há excesso de trabalho, turmas numerosas, multiplicidade de atividades escolares e falta de orçamento (dados de entrevistas). A municipalização forçada das escolas públicas no governo Pinochet afetou os docentes e os estabelecimentos de ensino, com perda nos orçamentos tanto para pagamento de salários quanto para compra de recursos pedagógicos e manutenção das estruturas. Esse quadro tem gerado severas dificuldades no recrutamento e na seleção de professores mais qualificados (HIGUERAS, 2013; CAVIERAS; CIFUENTES, 2017).

Para se manterem nas escolas, professores divulgam seus cursos como se os estudantes fossem clientes, o que pode fazer com que alguns deles deixem reais contribuições pedagógicas de lado. Além disso, as entrevistas revelam que o ambiente inibe o espaço para cooperação e interdisciplinaridade. Em relação aos gestores, o Chile adota uma lógica considerada gerencialista, isto é, com exigência de resultados atrelada a uma liderança que cumpre o papel de gerente. Apesar de obter bons desempenhos nas avaliações internacionais, essa opção tem apresentado efeitos colaterais, como a competição entre as escolas e a menor frequência de construções coletivas no seu interior (CAVIERAS; CIFUENTES, 2017).

Em relação a **Portugal**, os diretores das escolas públicas são professores que se tornam os gestores das unidades por meio de um processo de escolha da comunidade escolar. Não há uma carreira exclusiva para o trabalho como diretor. Todavia, conforme apontam Silva e Sá (2017), parece existir uma

carreira informal de diretores escolares, que alcançam uma expressiva longevidade nos cargos de gestão, muitas vezes na mesma escola, ou alternando entre escolas. Com isso, esses profissionais sobrevivem na função de direção mesmo diante de sucessivos modelos e reformas educacionais.

De acordo com as entrevistas, a direção escolar conta com grande autonomia administrativa e pedagógica, podendo influenciar a oferta de todo o ensino secundário. É na autonomia do corpo docente e da direção escolar que a construção de projetos se organiza, com comunidades de aprendizagem, ofertas de disciplinas e apoio pedagógico. Trata-se, segundo uma das entrevistadas, da busca pela efetividade pedagógica e educacional decorrente das necessidades pontuais da comunidade escolar, sem mera obediência ao que vem “de fora ou de cima para baixo”.

Os professores se dividem entre efetivos e contratados. Como efetivos, são funcionários públicos e possuem estabilidade de emprego. Em pesquisa bibliográfica e a partir das entrevistas realizadas, muitos consideram que um dos maiores desafios da educação portuguesa é o envelhecimento dos professores. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2019), apenas 1% dos professores de ensino básico e secundário tem menos de 30 anos e 38% têm 50 anos ou mais, com um aumento de 16% entre 2005 e 2016. Há uma preocupação em Portugal sobre a atratividade e a substituição desse corpo de docentes (PEZZONI, 2018), porque profissionais com longos períodos de atuação oferecem certa resistência a ferramentas de modernização e uma desmobilização para o uso de tecnologias e inovações educacionais.

Acompanhando a tendência na Europa, as políticas portuguesas de ingresso na profissão de professor têm se tornado cada vez mais rigorosas, com exigência mínima de nível de mestrado. Posteriormente, durante seu percurso docente, há provas de aferição de conhecimentos que condicionam a progressão salarial e avaliações mais amplas de atitudes e de aptidões. Embora estudos da OCDE apontem que os salários de professores em Portugal são compatíveis com a média do mercado de trabalho, tem se tornado preocupante a falta de jovens profissionais interessados pela carreira. Nas palavras de especialistas,

a “desvalorização social e a menor atratividade da profissão poderá decorrer das condições efetivas e da percepção das condições do trabalho docente” (VISEU; BARROSO, 2020).

Em **Ontário**, a gestão escolar passa por rigorosos requisitos e competências exigidas para exercer o cargo de diretor, como ter experiência de no mínimo cinco anos como professor, certificado em pelo menos três das quatro divisões existentes (*primary, junior, intermediate e senior*); mestrado concluído ou em andamento ou duas especializações; e ter o Programa de Qualificação de Diretores. Em termos gerais, esse profissional tem a função de ser, ao mesmo tempo, um líder e um gestor na escola. O documento “*The Ontario Leadership Framework*” (Estrutura de Liderança de Ontário) orienta toda a formação dos diretores e sua atuação (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Os diretores fazem a gestão administrativa, financeira e a coordenação pedagógica da escola, compartilhada com os professores responsáveis pelas diferentes áreas (SEGATTO, 2017).

A contratação é realizada pelos distritos, que têm, em seu corpo de funcionários, supervisores com um papel central de mentoria. Eles verificam qual escola se beneficiará de qual diretor, considerando suas competências e forças, para então alocá-los. Isso também envolve mudanças ao longo da carreira, ou seja, os diretores são transferidos a outras escolas, que podem se beneficiar de suas competências e experiência. Essa troca costuma ser estimulada a cada cinco anos. A relação entre os supervisores dos distritos e os diretores da escola é fundamental no processo de implementação dos planos de melhoria das escolas (SEGATTO, 2017).

De acordo com as entrevistas, o diretor é o líder instrucional: pensa a estratégia, faz escolhas, tem um diálogo importante com os alunos, professores e com o ministério. Ele tem uma autonomia importante em relação aos recursos humanos da escola: pode indicar curso para professores, contratar e avaliar¹³.

Para promover a troca de conhecimento e a construção coletiva de soluções entre os diretores,

foi criado o programa *Leading Student Achievement* (LSA). Seu foco é desenvolver competências de liderança relacionadas principalmente à coordenação pedagógica no nível da escola, com estratégias orientadas segundo o processo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, o programa usa diversos recursos, como simpósios, sessões regionais, sessões virtuais e webinários, recursos impressos e digitais e rede on-line de aprendizagem (SEGATTO, s.d.).

A diferença salarial entre um diretor e um professor não é grande. Muitas vezes, o que desafia os docentes a se tornarem diretores é o próprio reconhecimento da importância do papel. O salário de um diretor é similar ao de um burocrata do Ministério da Província (INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Para ser professor do nível secundário, é preciso fazer um curso universitário de quatro anos com duas especializações (*majors*) e depois cursar a formação em educação, com dois anos de duração.

Em Ontário, existe o colégio de professores (*College of Teachers*), criado em 2004 e que certifica professores e diretores. Esses colégios atuam na certificação de cursos para docentes e de qualificação de diretores, com alto padrão na prática de ensino. São éticos e funcionam como um espaço para os professores relatarem problemas e pensarem coletivamente soluções. Todos os currículos devem ser submetidos à aprovação dessa instituição. Para ter certificado de diretor ou vice, deve-se passar por cursos de qualificação aprovados por ela e cursar a faculdade de educação. Para os entrevistados, a existência desse colégio aumentou o padrão dos docentes e do ensino em Ontário. A entrevista também apontou que, se o profissional desejar mudar para uma área diferente, deve fazer qualificação e ser aprovado. No entanto, o diretor pode pedir ao professor para ensinar um tema no qual ainda não está qualificado, mas, em um ou dois anos, o docente precisa se qualificar no tema.

Na província canadense, os professores são contratados em função do que a escola precisa. São os diretores que determinam quantos docentes são necessários a cada ano e para quais disciplinas. O candidato deve

13. O diretor avalia o professor e é avaliado pela coordenação pedagógica (dados de entrevista).

dar uma aula diante de um comitê de especialistas e ser aprovado em uma entrevista pessoal. Durante os dois primeiros anos, o diretor da escola revisará seu trabalho e, se estiver dentro dos padrões, voltará a enfrentar esse controle a cada cinco anos.

Os professores são incentivados a fazer formações continuadas, o que lhes permite lecionar mais créditos e favorece a oferta de eletivas no ensino secundário. O docente pode dar seis cursos ao ano — três em cada semestre, sendo que um ou dois desses cursos podem ser on-line, segundo apontado em entrevista. O uso de metodologias ativas no ensino faz parte da profissão docente em Ontário; o professor constrói, assim, o conteúdo a partir do que o aluno gosta de fazer, de sua experiência e do perfil da turma. Cabe ao docente pesquisar que metodologia utilizar para ensinar o seu conteúdo e os relatos apontam que há muitas trocas entre os profissionais. Não é incomum o professor buscar trabalhar junto com outro na perspectiva da interdisciplinaridade, mas é difícil realizá-lo, pois é preciso cumprir as diretrizes do ministério. No entanto, a falta de tempo

para articulação das atividades tampouco favorece trabalhos entre docentes (dados de entrevista).

A formação continuada é um dos pontos-chave da reforma educacional de Ontário, que não parou mesmo durante a pandemia. Segundo entrevistas, o sistema começou sete anos atrás, em 2015, com workshops on-line e híbridos, mas atualmente são 100% virtuais. No pós-pandemia, há o desejo de realizar alguns encontros presenciais.

Nos três contextos analisados, destaca-se o papel fundamental de quem realiza as ações na escola: os diretores e os professores. **Dessa análise se vislumbra a importância que os gestores escolares terão no Brasil para conduzir a implantação da reforma do ensino médio em suas unidades e as provocações a que os professores serão submetidos a fim de considerarem formações complementares ou adicionais, especialmente para terem competências e credenciais. O panorama inclui ofertar mais componentes curriculares para conquistar a atenção e preferência dos estudantes, que podem ser disputados por outros docentes.**

QUADRO 3 – PONTOS DE ATENÇÃO E REFERÊNCIAS: TRAJETÓRIA DO PROFISSIONAL DA ESCOLA

Pontos de atenção para o Brasil	Referências dos territórios analisados
Mapear interesses e necessidades formativas, acompanhar e subsidiar a formação continuada dos docentes.	Em Ontário, existe o colégio de professores (<i>College of Teachers</i>), o qual certifica professores e diretores. Esses colégios têm alto padrão na prática de ensino e são um espaço para os professores relatarem problemas e pensarem coletivamente soluções.
Investir nas formações de docentes e gestores.	Em Ontário, o papel dos supervisores dos distritos e dos diretores da escola é fundamental na implementação dos planos de melhoria.
Garantir formação adequada para adotar requisitos e padrões mínimos de um diretor de escola, como gestão administrativa, financeira e de coordenação pedagógica.	A formação continuada dos diretores é fundamental, seja por sua presença (Ontário e Portugal), seja por sua ausência (Chile).
Promover um programa de formação continuada de professores centrado na prática pedagógica e no protagonismo juvenil.	No caso de Ontário, o intercâmbio entre professores com portfólios construídos individual e coletivamente, bem como a tutoria de professores mais experientes, são diferenciais que os professores reconhecem como fator de sucesso. No Chile, é reportado que não há incentivos ou diretrizes para a atuação colaborativa entre os docentes, embora eles a desejem.
Promover, em parceria com as instituições de formação inicial de professores e os estados, uma campanha de sensibilização, incentivo e valorização social e financeira da profissão docente.	As políticas portuguesas de ingresso na profissão docente exigem níveis elevados de escolarização. Para ser professor do nível secundário em Ontário, é preciso um curso universitário de quatro anos com duas especializações e depois cursar a formação em educação, com dois anos de duração. Nos dois casos, há a intenção de realizar a valorização da profissão docente e com médias salariais compatíveis com o nível de escolaridade exigido de outras profissões.

4.2] A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA PARA A OFERTA DO ENSINO MÉDIO FLEXÍVEL

4.2.1] A GOVERNANÇA INTERNA E A INTEGRAÇÃO DE ÁREAS NO ÂMBITO DO EXECUTIVO

A **educação chilena** é administrada por um sistema misto (público, particular e particular subvencionado), sendo que ao Estado nacional cabe um papel condutor (OCDE, 2017). O Estado mantém funções normativas, avaliativas, de financiamento, controle, supervisão e apoio técnico. Ao Ministério da Educação chileno cabe a aprovação dos planos e programas de estudo com vigência nacional obrigatória. O Estado contribui também para a produção de orientações aos professores mediante apoio técnico e insumos materiais, assim como para a distribuição gratuita de textos de estudos e bibliotecas na educação básica, prestações ou benefícios assistenciais aos estudantes de baixa renda e capacitação gratuita aos docentes (OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 2009). Toda a estrutura do ministério até a escola é hierarquizada e verticalizada. A maioria das escolas depende de *sostenedores*, ou mantenedores, não sendo de propriedade ou gerenciada pelo Ministério da Educação. As escolas são municipais ou privadas — com e sem subsídio público. Há também escolas particulares pagas, normalmente atendendo à elite. Existe, contudo, uma contrarreforma em andamento no Chile, desde que a Lei n.º 21.040/2017 (CHILE, 2017), publicada durante o segundo governo de Michelle Bachelet, criou o Sistema de Educação Pública no país, estabelecendo os *Servicios Locales de Educación Pública* (SLE), cuja finalidade é administrar a educação pública, incluindo o nível secundário. Seu objetivo é retirar os municípios da gestão da pasta, que lhes foi entregue na década de 1980, transferindo os estabelecimentos de ensino dos 345 municípios do país para 70 novos SLE, prevendo, até 2025, a desmunicipalização gradual da educação no país.

O país enfrenta dificuldade de articulação entre o nível central, ligado ao Ministério da Educação, os intermediários, representados pelos mantenedores, e o nível local, representado pelas equipes de gestão nas

escolas. O modelo adotado confia na capacidade técnico-pedagógica e administrativa dos mantenedores municipais e privados. Estudiosos apontam problemas no modelo, pois a Federação parte do pressuposto de que todas as escolas possuem capacidade instalada para realizar o gerenciamento e a aplicação do currículo previsto. Em muitos casos, como apontam também os entrevistados, essas capacidades são incertas e questionáveis (BRITO, 2011; HIGUERAS, 2013).

O sistema educacional descentralizado gera competitividade entre a oferta pública e a particular subvencionada. Por ter sido municipalizada no governo Pinochet, a escola pública enfrenta dificuldades financeiras. Já a rede privada conta com financiamento do Ministério da Educação na modalidade vale-subvenção à demanda; quanto mais matrículas, maior é o financiamento estatal. O orçamento das escolas públicas é fixado por ano (HIGUERAS, 2013).

A descentralização do sistema educacional chileno dificulta a comunicação entre gestores e professores das diferentes escolas. Apesar de o Ministério da Educação administrar e orientar o currículo, ele deixa a cargo das escolas e suas equipes a discussão de implementação e estratégias pedagógicas. Há menos possibilidades de trocas de experiências entre as escolas da mesma região ou seus diretores, pois são pressionadas pela necessidade de serem “atrativas” aos olhos das famílias, impondo-se restrições para a discussão de erros ou carências na implantação da proposta. Segundo os entrevistados, quando se fala em apoio do ministério para as escolas chilenas, trata-se de ordem financeira, e não de acompanhamento pedagógico ou consistência curricular.

Já em **Portugal**, a educação é financiada majoritariamente pelo Estado (OCDE, 2014), que repassa recursos diretamente para escolas públicas e também para escolas privadas que tenham contrato com o Ministério da Educação e Ciência. As autoridades locais podem arcar com os custos de gestão das escolas, do transporte e das atividades extracurriculares.

Órgão do Ministério da Educação e Ciência, a Direção-Geral da Educação (DGE) possui autonomia administrativa e é responsável pela execução das políticas pedagógicas e didáticas desde a educação pré-escolar até o ensino secundário. Entre suas atribuições está o desenvolvimento de currículos, a organização pedagógica das escolas, o estabelecimento de normas, a elaboração de estudos técnicos de acompanhamento e avaliação bem como a criação de instrumentos de suporte pedagógicos às escolas, incluindo materiais didáticos, avaliação e certificação¹⁴. Para isso, a administração da DGE se estrutura em cinco direções: exames nacionais, desenvolvimento curricular, educação especial, projetos educacionais e planejamento administrativo.

Na última década, Portugal teve uma reforma para reforçar capacidades a nível local e da própria escola. Entre 2011 e 2012, o Ministério da Educação e Ciência racionalizou serviços com o Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (Premac). Desde 2005, escolas com menos de 21 alunos ou desempenho insuficiente foram agrupadas com outras. Em 2010, com o Acordo Relativo à Reorganização da Rede Escolar, realizado entre o governo e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, foram identificados estabelecimentos a terem atividades encerradas, com coordenação dos municípios nas medidas de reorganização escolar. O país também fixou três conselhos nas escolas em 2008. Como aponta o relatório

da OCDE (2015), foram estabelecidos “o Conselho Geral (com representantes de funcionários da escola, professores, pais e autoridades locais)”, com responsabilidade por planejar e acompanhar a estratégia e por realizar a seleção do líder da escola; o “Conselho Pedagógico, que supervisiona e coordena as atividades pedagógicas”; e também “o Conselho de Administração, que é responsável pelas questões administrativas e financeiras”.

Em **Ontário**, a gestão para resultados e o diálogo entre diferentes atores e instâncias foram apontados como chaves na implementação da reforma. Ali, a política educacional, desde 2014, busca quatro objetivos: alcançar excelência, assegurar equidade, melhorar a confiança pública e promover bem-estar. A intenção do ministério foi estabelecer poucos objetivos — claramente definidos, mensuráveis e alcançáveis — para garantir coerência ao sistema. Esses objetivos estão no plano de Educação da Província, o *Achieving Excellence*, e foram desdobrados pelo órgão em duas metas relacionadas à melhoria do desempenho dos alunos e às suas taxas de aprovação.

A governança em Ontário favorece a autonomia das províncias e escolas (Figura 1) e possibilita maior engajamento dos atores e das políticas apontadas pelos entrevistados como mais aderentes às realidades locais. Observa-se que as escolas “não estão abandonadas à própria sorte, uma vez que recebem suporte, treinamentos e recursos necessários para a implementação de ações”, segundo entrevistados.

FIGURA 1 - ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DE ONTÁRIO



Fonte: elaboração própria.

14. Diário da República, 1.ª série – n.º 15 – 20 de janeiro de 2012. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/QuemSomos/2012_dl_14.pdf. Acesso em mar. 2022.

É importante destacar que há a Secretaria de Equidade na província. Os professores de Ontário lidam cotidianamente com grande população de imigrantes, e, para isso, recebem treinamento e formação no combate ao racismo. Os diretores escolares são orientados a ficarem atentos a essas questões (dados de entrevistas).

Na comparação dos três territórios, destaca-se o papel de condutor e indutor das reformas, que é comum aos seus ministérios da Educação, mas a atuação se difere na forma de fazê-lo. **No Chile, há centralização administrativa e críticas sobre ausência de comunicação com as escolas. Em Portugal, há um processo de descentralização, com empoderamento de conselhos no âmbito das escolas, a partir de uma**

articulação entre os poderes municipais e nacionais. Em Ontário, a comunicação é feita via documentos oficiais, como nos outros dois países, mas também se destacam o compartilhamento de informações com sindicatos, o envio de notas e orientações para os distritos e escolas assim como a apresentação de um conjunto de projetos e iniciativas aos quais cada escola pode se candidatar, gerando uma focalização das intervenções. No Brasil, portanto, um dos desafios é o Ministério da Educação realizar o apoio técnico às unidades da Federação, com disponibilização de informação, formação e alocação de recursos financeiros, gerando aumento da capacidade instalada para cada unidade contextualizar as soluções para a implementação da reforma do ensino médio.

QUADRO 4 – PONTOS DE ATENÇÃO E REFERÊNCIAS: GOVERNANÇA INTERNA

Pontos de atenção para o Brasil	Referências dos territórios analisados
Estabelecer objetivos simples, que gestores, governantes e comunidade escolar compreendam e com os quais se comprometam.	Em Ontário, são quatro objetivos sempre lembrados e citados: alcançar excelência; assegurar equidade; melhorar a confiança pública; e promover bem-estar.
Considerar que a reforma do sistema educacional requer negociações e consensos entre familiares, estudantes, professores, diretores, superintendentes, sindicatos e autoridades governamentais.	Em Ontário, a gestão para resultados e o diálogo entre diferentes atores e instâncias foram chave na implementação da reforma. Em Portugal, há um esforço de organizar o sistema com construção e consolidação de instâncias locais e participação da comunidade.

4.2.2] A LOGÍSTICA PARA OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO FLEXÍVEL

Desde a Lei Geral de Educação de 2009, a oferta do **sistema educacional chileno** é de natureza mista: de administração e propriedade do Estado, e particular, subsidiada ou paga, assegurando aos pais e responsáveis a liberdade de escolher o estabelecimento educacional que desejam matricular seus filhos (OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 2009).

No Chile, as escolas secundárias funcionam em período integral, ou seja, o estudante inicia as aulas às 8h e segue até as 16h30. O almoço do estudante é de responsabilidade das famílias. Apenas os estudantes que apresentam alguma vulnerabilidade socioeconômica têm direito de solicitar subsídios do governo para custear a alimentação na escola. Segundo as entrevistas, a maioria das famílias chilenas pode pagar pelos almoços dos estudantes. Há,

ainda, um desejo de manter a autonomia em relação à alimentação dos seus filhos.

Em termos de mobilidade, não há gratuidade no transporte público para os estudantes secundaristas. Esse ponto é bastante controverso no país e a luta por gratuidade vem sendo pauta das lutas estudantis desde 2001. Apesar disso, o Chile oferece uma espécie de “meio-passe” a partir das práticas de subsídios aos estudantes carentes.

Não há obrigatoriedade de matrícula por georeferenciamento, mas também não há garantias de que essas escolhas sejam efetivas, pois, se escolas tiverem mais candidatos do que vagas, haverá sorteio. Por outro lado, a família deve arcar com custos de transporte se escolher e conseguir a vaga para seu filho muito longe de sua comuna. Aqueles que já têm irmãos ou irmãs em uma escola, ou que são filhos ou filhas de professores ou professoras da instituição ou de funcionários têm prioridade.

Os livros didáticos de toda a rede de ensino secundário são fornecidos pelo governo chileno. O acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nas escolas chilenas é bom e as escolas possuem bons laboratórios de informática. O Ministério de Educação chileno conta com programas governamentais de fornecimento de computadores aos estudantes chilenos de todas as redes educacionais (pública e particular subvencionada). Contudo, há relatos de problemas no acesso à internet tanto nas escolas quanto em uso particular de professores e estudantes. Essa situação ficou evidente durante o período do ensino remoto, adotado na pandemia de covid-19, conforme revelam as entrevistas.

Segundo os entrevistados, não há registros conhecidos de parcerias e acordos entre as escolas chilenas e empresas privadas. A relação mantida entre eles é sempre de compra de serviços por parte do Estado chileno. Não há trocas generalizadas, incentivos fiscais, filantropia ou colaboração entre o setor privado e público no Chile. A relação, apontada nas entrevistas, é sempre de caráter comercial.

No caso de **Portugal**, a maioria frequenta as escolas públicas, e a minoria, as escolas privadas. Os pais e/ou responsáveis pagam pela alimentação e pelo transporte valores proporcionais ao seu imposto de renda. Durante as entrevistas e mediante a análise dos documentos disponibilizados pela DGE, foi possível verificar pouca demanda por merenda e transporte.

As matrículas são feitas priorizando as escolas próximas de casa, o que não exclui que as mais bem avaliadas tenham listas de espera. As unidades escolares não possuem a obrigatoriedade de oferecer todas as disciplinas de formação específica, tampouco um número mínimo de percursos: as turmas são abertas de acordo com as possibilidades oferecidas a partir das características do quadro de professores. Cerca de 80% de sua composição são efetivos e a organização da grade curricular deve respeitar o perfil do corpo docente. Há a possibilidade de contratar professores desde que haja espaço no orçamento da unidade escolar e que se considere o interesse de um percentual significativo de alunos (turmas incompletas, por exemplo, não podem ser abertas).

Os professores escolhem os manuais escolares (livros didáticos, no Brasil), considerando uma lista disponibilizada pelo governo português, e os pais costumam pagar por eles. Somente em 2019, foi incluída no orçamento do governo a distribuição gratuita até o 12º ano do ensino secundário, em que os pais ou responsáveis efetuam as compras dos livros definidos pelos professores por meio de *vouchers*. Segundo entrevistas, as mudanças ocorridas na grade curricular na última etapa de ensino obrigatório português ainda não estão refletidas nos conteúdos dos manuais, problema ainda maior ao se considerarem as disciplinas de formação específica.

O estatuto da carreira docente de Portugal¹⁵ define uma carga horária de 22 horas letivas semanais e outras 10 horas não letivas. São nestas que os professores podem fazer seu trabalho mais burocrático (como lançamento de notas e planejamento de aulas) e se reunir com os demais profissionais para desenvolver projetos em conjunto. Não houve alargamento de tempo não letivo quando das recentes mudanças ocorridas no ensino secundário. As entrevistas apontaram que cabe a cada uma das escolas, em conjunto com seus professores, definir tempos e espaços para encontros pedagógicos. Quanto aos cursos de aperfeiçoamento (formação continuada), esses devem ser realizados fora do horário de trabalho.

Está, portanto, na autonomia das escolas e dos professores, um dos aspectos primordiais da implementação das políticas educacionais portuguesas. Tempos e espaços de reuniões, metodologias de ensino, formação de comunidades de aprendizagens, construção da organização curricular oferecida, entre outros, são frutos do empreendimento da equipe pedagógica e gestora junto à comunidade escolar, não sendo determinada pelo órgão central.

A província de **Ontário** conta com 850 escolas com financiamento público, 42 mil professores e aproximadamente 700 mil estudantes (MINISTRY OF EDUCATION, 2017). São 200 horas anuais e 6 horas diárias de aula do jardim ao ensino secundário.

A matrícula é feita por geolocalização. Nas escolas regulares, há vagas para todos e não existe seleção,

15. Decreto-Lei n.º 139-A/90. Disponível em: <https://files.dre.pt/15/1990/04/09801/00020019.pdf> Acesso em abr. 2022.

mas se o número de interessados for maior que o número de vagas, é feita uma lista de espera para o ano seguinte. Isso raramente acontece, como apontam as entrevistas. Algumas escolas especializadas, como as de arte (teatro, música e dança), possuem processos seletivos, assim como as escolas que se destacam pelas notas. Em unidades escolares que se destacam pelo esporte, por exemplo, há avaliação pela trajetória esportiva do estudante (dados de entrevista).

Em relação à distribuição geográfica, no norte do Canadá, que é mais populoso, algumas cidades podem possuir dez escolas de ensino elementar e duas de ensino secundário. Nesse caso, o estudante tem de ir para uma delas e escolher entre o que for possível em termos de optativas. Em áreas remotas ou de baixa densidade populacional, há limites explícitos para a oferta de várias alternativas e as entrevistas apontam que essa característica é percebida pela população.

Preocupações comuns no Brasil, como transporte e merenda escolar, não são uma questão apontada como crítica pelos entrevistados em Ontário. Lá, o estudante é responsável pelo próprio transporte e lanche. Se ele morar na zona residencial da escola, em um raio acima de três quilômetros, o transporte é garantido pelo governo. Se quiser ir para uma escola com determinada especialidade fora da sua zona residencial, ele poderá comprar o passe com desconto de estudante ou os pais o levarão até a escola. De toda forma, o distrito tem autonomia para dispor de seus recursos e decidir sobre a política de transporte para estudantes.

Da mesma maneira, em relação ao professor, o distrito tem autonomia para definir sua alocação, mas é preciso dar as condições em termos de locomoção e carga horária — “tem de ser justo com o professor”, nas palavras de uma entrevistada.

Em relação ao uso de tecnologias para aulas, principalmente no contexto de pandemia, os educadores de Ontário não tiveram muitas dificuldades porque, há alguns anos, já começaram a integrar essas tecnologias ao ensino e isso foi mais intensificado na pandemia. Em relação às ferramentas, algumas são programas do Google e outras da Microsoft. Também é utilizado o sistema *brightspace*, uma plataforma on-line na qual são feitos uploads. O agrupamento de escolas facilitou o uso de equipamentos portáteis, como *chromebooks*, disponibilizados a todos sem computador. Durante a pandemia, aos estudantes que não tinham acesso à internet foi dado um token USB com ligação 4G para que eles tivessem internet via celular (dados de entrevistas).

A gestão da logística nos três territórios se diferencia do Brasil, pois não há, a rigor, políticas universais de transporte escolar ou alimentação. **Com a necessidade de lidar com as consequências da pandemia gerada pelo coronavírus, os três territórios passaram por necessidades de adaptação na infraestrutura, ampliando o uso de computadores e da internet. A pandemia também foi uma crise externa não prevista no cronograma da reforma educacional em curso no Brasil, ampliando, assim, as demandas por adaptação das tecnologias e o atraso na implementação das mudanças.**

QUADRO 5 – PONTOS DE ATENÇÃO E REFERÊNCIAS: LOGÍSTICA PARA ENSINO MÉDIO FLEXÍVEL

Pontos de atenção para o Brasil	Referências dos territórios analisados
Promover parcerias com instituições de ensino superior de reconhecida excelência, organizações privadas de educação e não governamentais para ampliar e garantir a pluralidade da oferta dos itinerários.	Nos países observados, verificou-se uma diversidade no formato de alianças com universidades, com organizações privadas e não governamentais para garantir a pluralidade da oferta. As escolas, por iniciativa de seus diretores e gestores, constroem parcerias com outras escolas públicas e privadas, com empresários e empresas, com universidades e instituições de educação superior.
Aumentar o investimento na educação, garantindo e respeitando a previsão da legislação nacional.	Portugal, Chile e Ontário nos dão exemplos de reformas educacionais que necessitaram de tempo e recursos financeiros para que se efetivassem.

4.3] SISTEMATIZAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO

4.3.1] A ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR E O PÚBLICO

No **Chile**, a comunicação entre o Ministério da Educação e as escolas acontece de maneira vertical, por intermédio de decretos e mandatos. Na própria escola, também há a reprodução dessa lógica e a proposta de ensino secundário não contou com participação e diálogo entre os diferentes sujeitos do processo na sua criação, como professores e alunos (dados de entrevistas). Os estudantes, por exemplo, até o momento da implementação, “não faziam ideia do currículo”, apesar de haver uma intensa politização das entidades estudantis chilenas. Segundo os relatos apurados, os professores não foram convidados ao diálogo para a criação e a implementação do novo currículo secundário. Apesar de o Ministério da Educação ter oferecido cursos on-line para preparar os professores, não se pode dizer que esses cursos estejam habilitando efetivamente os profissionais para o trabalho, devido à sua baixa qualidade, por usarem material desatualizado como referência e por não terem vínculo com as atividades e dilemas práticos observados dentro das escolas e salas de aula. Na prática, de acordo com dados de entrevista, são os professores que precisam atuar no momento da implementação, buscando, muitas vezes sozinhos, os conhecimentos necessários.

Não foram encontrados materiais bibliográficos relacionando as estratégias de comunicação ministerial e de dentro do sistema. Os relatos apontam que a Secretaria Ministerial se comunica de maneira hierárquica e formal, apenas por meio de decretos e documentos oficiais, enviados à organização e à gestão da escola. Notificam-se as equipes de gestão das escolas e essas comunicam à comunidade escolar o que deve ser feito, como agir e os critérios estabelecidos. O Ministério da Educação apresenta, em seu site, materiais de apoio para a capacitação

de gestores e professores para a implementação do ensino secundário. Ainda que haja um repositório virtual, há certa burocratização para baixar todo esse material, por necessitar de identificação para isso, e essa disponibilização, centralizada e auto-orientada, é apontada como insuficiente para a comunicação das decisões e a formação das equipes nas escolas.

Em **Portugal**, a comunicação também se faz de maneira tradicional, com a disponibilização de materiais, como normas e documentos. Além de um website que concentra os decretos e demais materiais pedagógicos¹⁶, a DGE procura estabelecer contato com pais e educadores a partir de redes sociais, um portal de apoio on-line¹⁷ e e-mails junto à direção de cada unidade escolar.

No entanto, as entrevistas destacaram a grande importância da direção escolar na circulação das diretrizes, normas e orientações junto aos professores. Os diretores (escolhidos por assembleia da própria comunidade escolar) possuem relativa autonomia em suas escolas. Essa autonomia é partilhada junto à equipe pedagógica, que propõe adaptações possíveis frente à organização do ensino secundário, como a aplicação de novas metodologias, oficinas e novos projetos educacionais.

Já em **Ontário**, o fluxo de informação se dá via instâncias de decisões articuladas e por meio do diálogo do Ministério da Educação da província com diversos atores do sistema. No nível das escolas, dos distritos e do ministério, foram criados canais de comunicação com uso de e-mails e também com boletins informativos sobre as políticas promovidas, as diretrizes e outras decisões e orientações. Essas são distribuídas para os *boards* (conselhos), sindicatos e escolas. Os boletins, por vezes, estabelecem práticas desejadas, com flexibilidade para cada unidade escolar definir um plano de ação a fim de executar a orientação. Há fiscalização desses planos para

16. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/>. Acesso em mar. 2022.

17. Disponível em: <https://area.dge.mec.pt/dsdccomext/default.aspx>. Acesso em mar. 2022.

verificar como a reforma está sendo implementada nas escolas (dados das entrevistas).

Contudo, nem todos os comunicados feitos pelo ministério devem ser reportados aos diretores, cabendo aos supervisores avaliar e selecionar o que consideram importante para ser discutido. Isso também deve ser uma preocupação dos diretores em relação aos funcionários e professores, evitando uma sobrecarga de comunicações simultâneas e favorecendo uma priorização no uso do tempo e na implementação das recomendações recebidas (dados de entrevistas).

A comunicação também se dá por associações de pais, de diretores e de professores; dos sindicatos e das três associações consolidadas, reunindo as escolas públicas, as católicas e as francesas. Segundo as entrevistas, são realizadas reuniões frequentes com esses atores, nas quais são compartilhadas preocupações e temas de interesse, identificadas necessidades comuns e conciliados os esforços para buscar satisfazer as demandas.

A participação dos pais e da comunidade na escola, segundo entrevistas, depende da clientela. Por exemplo, nos subúrbios ou nas partes menos desenvolvidas e abastadas das cidades, a participação é menor. Como prática, quando é enviado o relatório do aluno no meio do ano (o “*progress report*”), é solicitada entrevista com os pais. Há sempre um dia específico dedicado a esse encontro e, não raramente, poucos aparecem, segundo os documentos. Entretanto, nas zonas mais influentes das cidades e nas quais os alunos geralmente estão bem, os pais são mais presentes.

Segundo os relatos, os professores usam ferramentas, como Twitter ou Instagram, para se comunicar com os alunos. Uma entrevistada afirmou que a escola orienta que o contato com os estudantes seja pelo e-mail da escola e/ou dos professores. Os professores são encorajados a não desenvolver “amizade” com alunos fora do contexto escolar.

Nas escolas, existe um software com acesso à base de dados dos alunos, aos contatos do pai e da mãe ou aos do encarregado na educação (com telefone, e-mail e celular). A base de dados deve ter pelo menos um número de telefone e um e-mail. Assim, quando é preciso, o diretor ou o professor faz contato com a família dos estudantes. A base é a mesma para todas as escolas e passa por uma atualização no início de cada ano, mas nem sempre está completa. No início do ano, a administração da escola imprime os dados relativos a cada turma e dá uma cópia aos alunos para que verifiquem junto aos pais se as informações estão corretas. Se há correções a serem feitas, elas são encaminhadas ao escritório para atualização.

Ao analisar os três contextos, observa-se que é comum a prática do Ministério da Educação de emitir normas e publicá-las por meios oficiais, um padrão de comportamento nos órgãos públicos executivos. A percepção dos professores e gestores escolares, captada pelas entrevistas, é que essa forma de publicação é necessária, mas não suficiente. **Espera-se mais clareza e orientação para o cumprimento das normas, sendo fundamental, no âmbito das escolas, o acesso e a curadoria das informações pelo diretor escolar. Espera-se apoio sobre como fazer e para fazer as mudanças, não somente a descrição do que fazer.** No Chile, não havendo uma deliberada organização do sistema para que o diretor cumpra um papel de agente intermediário, o seu exercício, na prática, depende da iniciativa e do protagonismo do próprio diretor bem como da forma como se relaciona com a comunidade escolar. Em Ontário, o modelo é desenhado para que esse profissional seja o elo entre a comunidade escolar e a administração central, com fluxos de informação e processos de trabalho que buscam privilegiar essa atuação. Em Portugal, há um esforço crescente, nos últimos anos, para ampliação da capacidade instalada no contexto local, via diretores e órgãos colegiados de assessoramento e acompanhamento.

QUADRO 6 - PONTOS DE ATENÇÃO E REFERÊNCIAS: COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Pontos de atenção para o Brasil	Referências dos territórios analisados
Permitir que pais e os membros da comunidade escolar participem da tomada de decisões por meio das entidades representativas.	Em Ontário, as instâncias de participação ou de monitoramento das escolas contam com representantes da comunidade, dos estudantes, dos professores e dos gestores. Em Portugal, os conselhos comunitários em nível escolar têm buscado ampliar o apoio ao grupo da direção e o atendimento das especificidades locais.

4.3.2] AS METODOLOGIAS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

No **Chile**, o sistema de mensuração da qualidade do ensino, previsto na Lei Geral de Educação (LGE), foi criado pela Lei n.º 20.529/2011, que instituiu o Sistema de Asseguramento da Qualidade da Educação Escolar. Para isso, o sistema conta com dois polos: a Superintendência de Educação, com a função de fiscalizar o uso dos recursos e o cumprimento da normativa educacional; e a Agência de Qualidade da Educação, responsável por avaliar os resultados de aprendizagem (MARÍN, 2006).

A Agência de Qualidade da Educação classifica os estabelecimentos de ensino e seus administradores com base no cumprimento dos padrões de aprendizagem. A classificação, de periodicidade anual, divide-se em desempenhos alto, médio, médio-baixo e insuficiente. As escolas que apresentarem rendimento insuficiente receberão apoio técnico e pedagógico do Ministério da Educação. Se, em três anos, não houver melhora significativa, os pais recebem uma lista de 30 estabelecimentos mais próximos com desempenho superior para nova matrícula. Se o nível seguir insuficiente após quatro anos, a escola perde o reconhecimento oficial e deixa de receber subvenções (MARÍN, 2006).

Quanto ao desempenho dos alunos, o principal instrumento de avaliação é o Sistema de Medição

dos Resultados de Aprendizagem (SIMCE), definido como padrão preferencial pela agência em 2012. Há forte orientação para uso das avaliações e essas impactam os processos de escolha de trajetória e o prestígio das escolas na sociedade (MARÍN, 2006).

Em relação aos docentes, as escolas públicas e particulares subvencionadas possuem avaliações internas do seu desempenho. Um professor entrevistado aponta que essas são bastante controversas, por não haver clareza de seu uso para a melhoria da qualidade da educação e por acarretarem, no caso de docentes sem estabilidade, possível desligamento da escola.

Em **Portugal**, o ano é dividido em três trimestres e os estudantes não reprovam o ano letivo, mas somente aquelas disciplinas em que tenham ficado abaixo da média mínima. Segundo as entrevistas, as escolas não são obrigadas a oferecer aulas específicas para os alunos retidos nas disciplinas (alguns professores podem oferecer apoio, sem acréscimo de salário ou qualquer outro benefício) que, em sua maioria, estudam por si mesmos para refazer o teste obrigatório ao final do ano letivo. Um ponto importante com relação aos resultados recentes do sistema educacional português diz respeito à diminuição da retenção dos alunos. No entanto, segundo dados de 2019, é perceptível se tratar de um problema que ainda permanece, sobretudo quando se trata da opção de CCH.

GRÁFICO 1 - ALUNOS SEM RETENÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL - PERCENTAGEM DE PERCURSOS DIRETOS DE SUCESSO ENTRE OS ALUNOS DOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS 2015/16 - 2018/19.



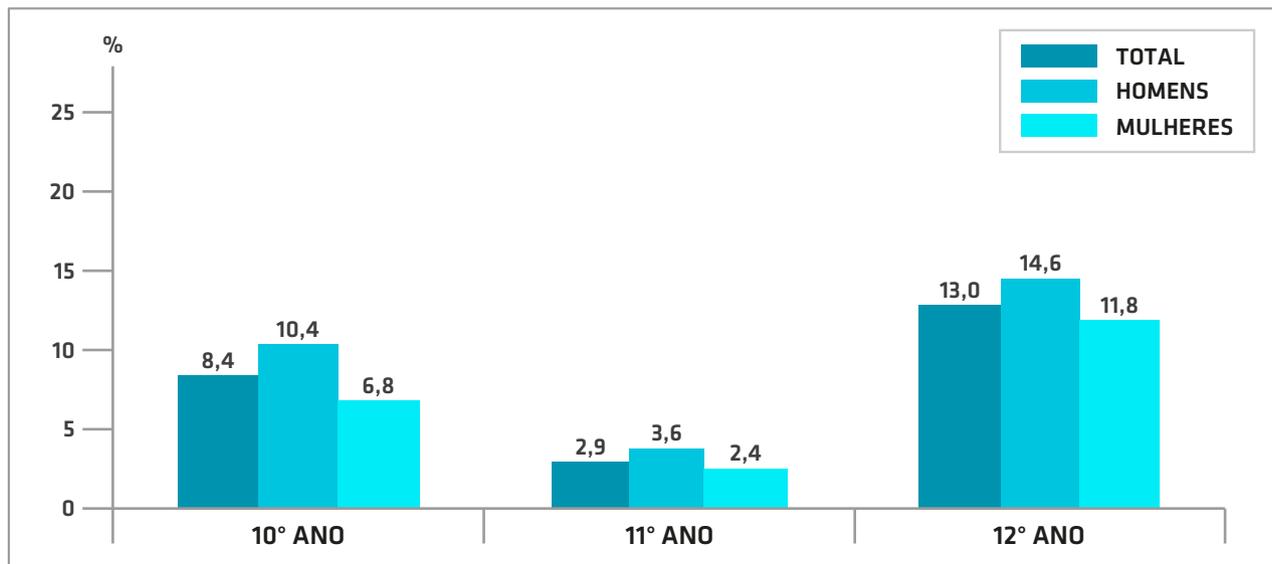
Fonte: DGEEC.

As avaliações escolares são recorrentes no sistema português e é difícil especificar o seu efeito no nível de desempenho dos estudantes, mas há um elemento histórico importante que é apontado pela OCDE e autores especializados: o uso frequente da retenção ou reprovação escolar (PEZZONI, 2018). Em Portugal, como no Brasil, há a manifestação da pedagogia da repetência, uma medida sem impactos

na aprendizagem e com efeitos deletérios para a manutenção da escolarização de crianças e jovens.

O último relatório de avaliação de aprendizagem a partir das provas finais que os alunos do 12º ano de CCH fazem ao final do ensino secundário é de 2019/2020 e demonstra que Portugal enfrenta um outro problema recorrente: o alto índice de desistência.

GRÁFICO 2 - TAXA DE DESISTÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (%), POR ORIENTAÇÃO CURRICULAR, SEXO E ANO DE ESCOLARIDADE - CCH



Fonte: Perfil do aluno, DGECC, 2019/2020.

Ressalta-se que, no mesmo relatório da DGE sobre retenção e desistência dos alunos¹⁸, este não traz indicadores melhores para cursos profissionais ou para aqueles que possuem planos de ensino próprio: o percentual de desistência no 12º ano chega à média de 19,5% dos estudantes.

As práticas de monitoramento e avaliação são bastante diferentes em **Ontário**. O monitoramento é feito por planos de ação elaborados por cada escola. As informações obtidas subsidiam o planejamento educacional da província. Toda escola, com base nas metas estabelecidas, elabora um plano de melhoria. Existe o plano de melhoria da província e, com base nele, as escolas elaboram o seu projeto para o ano,

com certo grau de autonomia. Para unidades escolares com piores desempenhos, são exigidos planos mais detalhados (SEGATTO, 2017).

Cada plano deve incluir objetivos e metas para: 1) comunidade, cultura e cuidado; 2) trajetórias; 3) leitura e escrita; e 4) matemática. A intenção é que os planos não sejam uma lista de regras, mas um *framework* das prioridades. Gestores dos distritos e das escolas lideram o processo. O diagnóstico, os objetivos, as estratégias, o monitoramento e a avaliação devem se basear em pesquisa e evidências empíricas, além de análise de dados.

Para a implementação dos planos, o ministério e os distritos oferecem programas e assistência

18. Disponível em: <https://area.dge.mec.pt/dsdccomext/default.aspx>. Acesso em mar. 2022.

às escolas. As escolas recebem formação contínua, recursos para a sua implementação e assistência contínua ao longo de todo o ano letivo. Os distritos contam com visitas de especialistas, para dar apoio e formação, relacionados à implementação dos recursos de apoio às escolas. Já essas recebem assistência na implementação dos recursos e no monitoramento feito pelos supervisores dos distritos. O supervisor faz a avaliação do diretor, considerando os resultados da política com a formação das pessoas ou o desenvolvimento profissional. Há um esforço de discutir tanto o plano quanto a carreira do diretor: de que cursos ele ou os professores precisam para melhorar o desempenho (SEGATTO, s.d).

Na implementação dos planos, há processos de monitoramento em que os distritos acompanham as escolas e o ministério supervisiona os distritos. Quando há problemas na implementação, os programas — especialmente o Parceria de Intervenção Focalizada de Ontário (*Ontario Focused Intervention Partnership*) — são usados como estratégias para a redução de falhas. A intervenção é feita de maneira não punitiva, a partir de suporte e assistência.

As lideranças novamente são chave nesse processo. A relação dos supervisores dos distritos e dos diretores da escola bem como a mentoria e o suporte dado pelos supervisores aos diretores, são fundamentais no processo de implementação dos planos de melhoria das escolas.

Em relação às avaliações internas, elas são de dois tipos: avaliação formativa, dada pelo professor da disciplina (pode ser por participação, trabalhos de grupo ou com outras metodologias); e teste final da disciplina. Elas são obrigatórias a partir do 10º ano, quando o estudante deve fazer um teste de matemática e outro de linguagem. Caso necessário, um professor do sistema irá avaliar, identificar as dificuldades e estabelecer ações para melhoria do desempenho desse estudante. Ao final do percurso, será feito um novo teste de matemática e linguagem. No teste de matemática, o aluno pode ser reprovado, mas o governo tem o conhecimento de quais escolas estão abaixo, na média ou acima da média geral. Já no teste de inglês, o chamado “*Ontario secondary literacy test*”, o aluno tem de passar para ter o diploma. Se não passar, pode refazê-lo duas vezes. Se continuar reprovado, é necessário fazer

uma nova disciplina de inglês no 12º ano (dados de entrevistas). O resultado não gera consequências negativas ou positivas para a escola. Em vez disso, é realizado um acompanhamento mais próximo para recuperação (dados de entrevistas). Em Ontário, as instâncias de participação ou de monitoramento das escolas contam com representantes da comunidade, dos estudantes, dos professores e dos gestores.

EM ESPECIAL PARA OS ANOS DE 2023 E 2024, QUANDO SE ESCALAM AS OFERTAS DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL PARA O 2º E O 3º ANO DESSA ETAPA, A DISCUSSÃO E A REVISÃO DE PRÉ-REQUISITOS PARA O ITINERÁRIO E AS ELETIVAS PODEM FACILITAR A GESTÃO DA SALA DE AULA E A INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS DE CONTROLE DE MATRÍCULA E AVALIAÇÃO.

A reforma em Ontário teve participação de universidades e pesquisadores consolidados, com uma abordagem de pesquisa apoiada em práticas escolares, usando evidências científicas na proposição de intervenções escolares. A participação de especialistas, como Michael Fullan, no desenho e no monitoramento das políticas e dos projetos, é apontada como um elemento que qualificou o debate e a retroalimentação a partir das experiências. Essa evolução, contudo, foi lenta. Segundo as entrevistas, houve a percepção de até três anos sem resultados concretos nas avaliações, até porque as faculdades de educação também demoraram para responder às novas diretrizes. As alterações foram incorporadas

gradualmente ao currículo universitário, aos treinamentos e às metodologias de ensino. **As entrevistas destacam que a manutenção da energia concentrada na reforma permitiu um processo gradual de aprendizagem sobre formação dos professores, orientação dos diretores e outras engrenagens do sistema.** Conforme relatado, quem participava, ao longo da intervenção, tornava-se apto a atuar como um melhor professor ou diretor.

Em relação à avaliação, há perspectivas diferentes nos três territórios. Enquanto no Chile e em Portugal são feitas avaliações da aprendizagem, com características de *high-stakes*¹⁹, pode-se dizer que em Ontário as avaliações são para a aprendizagem. Em Portugal se observa a manutenção de um cenário crítico de reprovações, com significativos níveis de abandono escolar. Na província

canadense, os estudantes possuem diversas oportunidades de comprovar a aprendizagem, recebendo apoios intermediários entre a realização dos poucos testes considerados obrigatórios, para favorecer a conclusão da etapa secundária. As diferenciações também acontecem no monitoramento. Segundo as entrevistas, há um viés de ranquear desempenhos no Chile, recompensando as escolas melhor posicionadas e ameaçando as pior posicionadas com o fim do seu funcionamento. Já em Ontário, o monitoramento tem o objetivo de identificar quais estabelecimentos precisam de mais suporte, ampliando a quantidade e as formas de interação. Do ponto de vista da gestão, no Chile, é mais nítido um modelo de comando e controle; em Ontário, o sistema é baseado em colaboração.

QUADRO 7 – PONTOS DE ATENÇÃO E REFERÊNCIAS: MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Pontos de atenção para o Brasil	Referências dos territórios analisados
Reformar os sistemas de avaliação dentro das escolas, cuja influência se manifesta na facilidade que os alunos têm de transitar e cumprir o currículo.	Em Ontário, há poucas avaliações obrigatórias, as quais podem ser repetidas durante a educação secundária para favorecer a conclusão da etapa. No Chile e em Portugal, as avaliações são recorrentes e há relatos de sobrecarga dos estudantes, com impacto em abandono.

19. Um teste com alto risco (*high-stakes test*) é aquele em que há consequências importantes para quem o faz. Se passar, existem benefícios, como ser promovido de ano ou obter um diploma, enquanto não passar significa desvantagens, como ter de repetir conteúdos e tomar aulas adicionais até passar no teste.



5]

APRENDIZADOS PARA O BRASIL

5.1] POSSIBILIDADES CURRICULARES E RISCOS ASSOCIADOS

É oportuna a concentração da formação geral básica nos primeiros anos, deixando as eletivas para os anos seguintes. Esse formato dá maior solidez à formação do aluno, favorecendo uma sequência didática e de consolidação de competências que leva em conta a maturidade dos estudantes e a construção de conhecimentos preliminares (inclusive como pré-requisitos). Ele também favorece a organização dos sistemas, pois as escolas e os professores também aprendem sobre os estudantes e suas trajetórias.

Deve-se considerar o desafio de garantir a possibilidade de escolha das disciplinas por parte dos estudantes, mesmo que essa oferta seja influenciada pela “vocação” da escola ou da região. Para isso, seria oportuno mapear a formação dos professores das escolas tanto para definir a oferta quanto para identificar as necessidades de formação. Diretores e professores fazem a própria mobilização para oferecer conteúdos e itinerários sobre os quais têm domínio, pela formação acadêmica inicial ou continuada, com acúmulo de conhecimentos e credenciais para oferecer conteúdos eletivos.

A oferta de disciplinas com ou sem pré-requisitos (alinhamento vertical e horizontal) chama a atenção nos três territórios. Em Ontário, evita-se a fragmentação do que é aprendido em diferentes módulos ao longo da obtenção dos créditos. No Chile, não há uma estrutura de pré-requisitos definida, o que gera menor articulação entre o que é aprendido nos diversos componentes curriculares, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos de uma eletiva. Para facilitar a gestão da sala de aula e proporcionar maior coesão em relação   trajetória e   formação articulada, seria oportuno prever pré-requisitos para o itinerário e as eletivas. Em especial para os anos de 2023 e 2024, quando se escalam as ofertas do Novo Ensino Médio no Brasil para o 2  e o 3  ano dessa etapa, a discussão e a revisão de pré-requisitos para o itinerário e as eletivas podem facilitar a gestão da sala de aula e a integração dos sistemas de controle de matrícula e avaliação.

Um catálogo nacional de boas práticas em eletivas poderia facilitar a implementação das matérias optativas, bem como seu controle de qualidade e aproveitamento em casos de transferências dos estudantes. Isso facilita a promoção de um planejamento adaptativo da oferta educacional: as escolas, sob a lideranç a de seus diretores, reconfiguram o menu de cursos eletivos anualmente, de acordo com as preferências dos estudantes ao final de cada ano letivo e as competências do professorado.

Quanto ao quinto itinerário, de educação profissional e tecnológica, é preciso atentar-se para a experiência de Portugal. A maioria dos estudantes

ESPERA-SE MAIS CLAREZA E ORIENTAÇÃO PARA O CUMPRIMENTO DAS NORMAS, SENDO FUNDAMENTAL, NO ÂMBITO DAS ESCOLAS, O ACESSO E A CURADORIA DAS INFORMAÇÕES PELO DIRETOR ESCOLAR. ESPERA-SE APOIO SOBRE COMO FAZER E PARA FAZER AS MUDANÇAS, NÃO SOMENTE A DESCRIÇÃO DO QUE FAZER.

estava matriculada nos cursos científico-humanísticos — 53% — e uma parcela menor, nos cursos de aprendizagem — 5,3%, em 2019/2020 (PORTUGAL, 2021). Segundo Antunes (2017), l  foi observada a “democratização segregativa” e a manutenção do “ciclo intergeracional de pobreza”. As famílias mais desfavorecidas econ mica e socialmente mantiveram a maior frequência de envio dos seus filhos a cursos profissionalizantes — e não a cursos superiores —, por serem de menor duração e por permitirem a entrada antecipada no mercado de trabalho, ainda que com menores salários e menores perspectivas de carreira. A proposta de superação desse contexto em Portugal passa pelo empoderamento local. É importante dar atenção   participação social e   circulação de informações, que podem, gradativamente, qualificar o processo decisório das famílias e dos estudantes.

5.2] AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE INSTALADA

Apostar que já há a capacidade instalada na ponta traz riscos, como mostra a experiência do Chile. Os entrevistados registraram que decisões administrativas tomadas no âmbito do ministério e comunicações restritas à publicação de atos normativos e disponibilização de material on-line para download não foram suficientes para disseminar o modelo e as expectativas, nem mudar hábitos e induzir mudanças.

A formação continuada é chave, aliada à capacidade de produzir material localmente. No caso de Ontário, a construção e o intercâmbio entre professores, dos portfólios construídos individual e coletivamente, assim como a realização de processos de tutoria de profissionais mais experientes para os menos experientes, são diferenciais que os próprios docentes reconhecem como um fator crítico.

Em Ontário, também se demonstra que há alternativas para lidar com a necessidade de ampliar a capacidade instalada das redes de ensino, com construção de cadeias formativas as quais desenvolvam competências. A experiência de Portugal, transicionando para um modelo com essa abordagem, demonstra que a estratégia inicial não é definitiva e existe espaço para adaptação.

A formação continuada aparece sempre como um elemento fundamental, por sua presença (como relatado para Ontário), ou por sua ausência (no caso do Chile): informar, treinar e empoderar o diretor escolar para tomar decisões e orientar as ações da escola é crucial. Cabe ao diretor escolher programas para a escola aderir, via financiamento local ou nacional; instruir professores sobre formações e capacitações a cursar; orientar os estudantes sobre os itinerários e trocar experiência com outros diretores escolares. Esse ator representa a liderança instrucional e, ainda que em várias unidades da Federação brasileiras não seja um profissional de carreira na função, concursado como diretor escolar, o que se pode observar, como no caso de Portugal, é que vários profissionais, quando assumem a posição de

*O DIRETOR ESCOLAR
GUIA A ESCOLA
NO PROCESSO
DE REFORMA; O
PROFESSOR GUIA O
ESTUDANTE, COM
INEDITISMO, POIS
NENHUMA OUTRA
GERAÇÃO PERCORREU
O CAMINHO
FLEXÍVEL ANTES.*

diretor escolar, permanecem nessa função por longos períodos de tempo, na mesma escola ou em escolas distintas. Essa continuidade gera um incentivo adicional para a formação dos diretores escolares: torna-se um investimento com possibilidade de retornos ao longo dos anos, favorecendo o desenvolvimento do ensino médio, reformado ao longo da sua implementação.

No caso do Brasil, considerando o componente curricular do projeto de vida, a formação dos professores para moderar essa construção parece ser também uma alavanca para o sucesso da reforma. O diretor escolar guia a escola no processo de reforma; o professor guia o estudante, com ineditismo, pois nenhuma outra geração percorreu o caminho flexível antes. **Expandir e qualificar as iniciativas de formação dos gestores escolares e dos professores de projeto de vida, dadas as análises desses três casos internacionais, pode ser um elemento importante para a consolidação dos primeiros anos da reforma do ensino médio brasileiro.**

5.3] CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DE PARCERIAS

Nos países observados, verificou-se uma diversidade no formato de alianças com universidades, organizações privadas e não governamentais para garantir a pluralidade da oferta de itinerários nas escolas. As manifestações nas entrevistas foram no sentido de que as parcerias se firmaram conforme necessidade e oportunidade, sem grandes contratos ou convênios firmados em larga escala. As escolas, por iniciativa de seus diretores e gestores, constroem parcerias com outras, públicas e privadas, com empresários e empresas, universidades e instituições de ensino superior. Há, com isso, uma diferenciação, em que alguns estabelecimentos alcançam sucesso e diversificação, enquanto outros permanecem mais restritos e com menos alternativas para os estudantes, pela dificuldade dos gestores de consolidar parcerias ou pela ausência de parceiros potenciais nas imediações da escola.

No caso de Ontário, por exemplo, é recente a formalização de que pelo menos 2 dos 30 créditos necessários para a conclusão da educação secundária devem ser feitos no formato de educação a distância. Com o advento da pandemia, foi observada

uma dificuldade para oferecer ensino em regime remoto. No norte do país, região mais fria e isolada, não havia torres para transmissão de sinal de telefonia celular e internet. O Estado canadense realizou intervenções e buscou ampliar a cobertura para permitir que mais estudantes pudessem ter acesso à educação de forma não presencial. Nesse contexto e também com o objetivo de economizar recursos e ampliar o universo de possibilidade de escolhas pelos alunos das escolas nessas regiões remotas, estabeleceu-se esse novo paradigma de, lançando mão de parcerias entre escolas e outras entidades, ampliar o leque de opções para os estudantes em aulas remotas. No Brasil, assim como nos outros territórios que também enfrentam esse cenário em decorrência da pandemia, **há expectativas sobre o uso de tecnologias educacionais e da internet para diversificar a oferta e atender ao desejo de oferecer mais opções aos jovens. Esse exercício, além de exigir novos investimentos, deve também se ater à qualidade, evitando a precarização e o prejuízo daqueles que estão em condições mais vulneráveis.**



6]

RECOMENDAÇÕES

6.1] O ESTUDANTE DEVE ESTAR NO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO

É fundamental que cada escola disponha de um sólido sistema de apoio ao estudante, voltado a fornecer informações para suas decisões e para a orientação dos alunos quanto à sua trajetória pós-secundária. A criação de repositório de informações sobre a trajetória do aluno, idealmente desde o ensino fundamental, pode servir de orientação da sua trajetória no ensino médio. Esses registros podem ser acessados por diferentes professores e profissionais.

O Brasil pode ofertar, pelo Ministério ou por secretaria de Educação, um portfólio de programas ou projetos voltados para as necessidades de alunos e professores, com possibilidade de escolha pelas unidades escolares de acordo com as necessidades identificadas, por exemplo, a partir da expansão do ProNem. Essa experiência é vista no modelo de Ontário e a focalização pode evitar a extrapolação generalizada de programas complexos e caros para escolas e contextos onde não são intervenções consideradas essenciais. A escolha, pautada pelas necessidades dos estudantes, intermediada pelos gestores escolares, pode otimizar o gasto e qualificar o investimento.

A existência de um profissional com o papel de aconselhar e orientar a escolha da trajetória dos estudantes favorece a continuidade do aluno nos estudos e seu ingresso no trabalho. Os professores, com destaque para o responsável pelo projeto de vida, nesse caso, além de orientador, poderá agir como um promotor das trajetórias alternativas. A construção dessa disciplina se torna uma oportunidade de alinhar, desde a partida (do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio), a trajetória do estudante com seu objetivo.

6.2] A IMPLEMENTAÇÃO DEVE SER ADAPTATIVA

A reestruturação da etapa de ensino secundária é em larga escala e há uma diversidade de públicos atendidos e de atores envolvidos na implementação. O próprio contexto está em mudança, considerando-se, por exemplo, a pandemia e o crescimento da demanda por atividades educacionais não presenciais e com mediação tecnológica. Durante a elaboração da reforma, não se previu a complexidade da sua implementação, sendo necessárias adaptações ao longo do percurso.

O contexto político para a manutenção da reforma ou para sua revisão é relevante e há variações nas políticas dessa natureza, com repercussão na implementação. Assim como nos territórios analisados, no Brasil, também ocorreram mudanças políticas durante a elaboração da BNCC e desde a Lei n.º 13.415, com cenário adverso à frente, uma vez que o ambiente político continua polarizado. Diferentes governos, eleitos com agendas políticas distintas, podem alterar

a adesão governamental à reforma e os pactos entre os atores responsáveis pela sua implantação. Há mudança de foco ou na forma de implementação: o grau de centralização das decisões e a articulação entre as instâncias federativas, a descentralização de recursos e o nível de autonomia de quem está nas escolas e na sala de aula variaram no tempo e impactaram a reforma nos territórios analisados.

É fundamental a compreensão de que a evolução é gradativa. A reforma do ensino médio é construída ao longo de anos e requer compromisso político dos entes que coordenam esse processo para evitar a descontinuidade. **Existem, inclusive, chances de retrocesso dos resultados de avaliações de larga escala no início da implementação, embora isso possa ser devido ao caráter de acomodação ao novo modelo de ensino médio, em meio à recuperação da pandemia.**

6.3] A FORMAÇÃO CONTINUADA É ELEMENTO FUNDAMENTAL

A formação continuada é decisiva, seja focada em parâmetros nacionais mínimos, seja na vertente descentralizada das capacitações feitas pelas unidades da Federação. A aprendizagem acontece ao longo da reforma. Inclusive, na implementação, serão descobertas possibilidades e limitações para a transformação de um ensino médio fixo e previamente determinado em um ensino médio flexível e ainda em construção.

Para o País implantar a reforma do ensino médio, a alternativa viável passa por produzir o seu próprio material e dar sequência ao que foi prescrito na BNCC e nos currículos, com discussões derivadas para os materiais didáticos, formação inicial e continuada e avaliações de larga escala. As transformações e adaptações nessas frentes são chave

para a construção da massa crítica para completar a reforma do ensino médio.

A análise enfatizou a importância da comunicação, vertical e horizontal. Documentos legais e orientações disponibilizadas on-line são insuficientes. Há demanda para capacitação e construção de espaços de troca para compartilhamento de projetos e material pedagógico, o que origina as comunidades de aprendizagem entre os atores que estão iniciando a reforma na ponta. Capacitações exclusivamente virtuais, assíncronas e autoinstrucionais, foram criticadas. Existe demanda para atividades práticas e síncronas, sobre o que fazer, mas a demanda está centrada principalmente em como fazer, nas escolas e salas de aula.

6.4] A ORIENTAÇÃO NACIONAL DEVE ACOMPANHAR AS SOLUÇÕES LOCAIS

A Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC do ensino médio são os alicerces da reforma, mas não são suficientes para sua implementação.

Chama a atenção a oportunidade de estabelecer, no âmbito do Ministério da Educação no Brasil, metas claras para a ação de todos os atores: ter o estudante presente na escola, com aprendizado adequado e apto para realizar suas vocações. As quatro prioridades do governo de Ontário (alcançar excelência; assegurar equidade; melhorar a confiança pública; e promover bem-estar) foram repetidamente citadas nas entrevistas e nos documentos como elementos importantes para a convergência das ações e da priorização das escolhas. No âmbito do Sistema Nacional de Educação, a ser instituído no Brasil, a União pode incentivar comparabilidade e compatibilidade entre

os sistemas estaduais, responsáveis pelos próprios currículos e por mais de 80% das matrículas no ensino médio no Brasil, respeitando-se sua autonomia. A competição intra e interescolar no Chile aponta para um cenário em que as escolas e os sistemas estimulam a divulgação de iniciativas fantásticas e transformacionais, sem espaço para o reconhecimento público de dificuldades e erros. Em Ontário, por outro lado, redes diferentes, com apoio contínuo e empoderamento dos atores locais, facilitam a abordagem científica. Portugal é um caso intermediário e com uma abordagem em transição; tem autoridade central presente, mas também ações para o desenvolvimento de competências e empoderamento decisório nas localidades e nas escolas. Esse caminho também é possível para o Brasil. A União pode

coordenar a organização e a disponibilização das informações das unidades da Federação, de forma a produzir insumos para pesquisa, formação continuada e controle social.

Também é possível promover oportunidades de troca e aprendizagem entre os governos subnacionais sobre a logística, pois possuem demandas e condições diferentes de oferta, pela própria geografia ou pela natureza de seus currículos. Destaca-se uma característica cultural e estrutural do Brasil: o transporte escolar e a oferta de alimentação nas escolas públicas não foram relatados como desafios nos territórios analisados. Neles, cada família provê a alimentação dos filhos ou os estudantes não fazem uma refeição considerável na escola e o governo não se responsabiliza pelo deslocamento dos alunos até as unidades escolares. Nesses quesitos, trocas

entre as unidades da Federação, de soluções locais, apresentam-se como uma oportunidade mais promissora. **Para se ter efetivamente uma escolha de trajetória ou disciplinas, é necessária uma logística que permita essa escolha, que vai de equipamentos a recursos humanos. Para isso, o desafio no Brasil não é só pedagógico, passando pela necessidade de ações coordenadas com outras áreas das políticas públicas, como transporte, saúde e assistência social.**

A produção, o uso e a troca de evidências geradas pelas experiências em andamento, para desenvolver conhecimento a partir da prática e a fim de traduzir pesquisas em ações concretas, geram acúmulo de conhecimento ao longo da implementação, inclusive porque os insumos para essa execução estão sendo produzidos ao longo da implantação.

6.5] A IMPLEMENTAÇÃO REQUER FINANCIAMENTO

A implementação traz uma mudança de longo prazo, que requer a manutenção do esforço no tempo pelo governo, as escolas, as instituições do terceiro setor, as universidades e os demais atores envolvidos, com construção da capacidade estatal. **Há necessidade de investimento para ampliação da oferta de cursos escolares, com maior carga horária para professores, com turmas eventualmente menores, as quais podem se distribuir em disciplinas eletivas.**

Mais tempo do estudante na escola ou em atividades escolares, ainda que remotas, requer investimento. Além disso, a presença da pandemia, ao impor a necessidade de atividades não presenciais, demonstrou que existe demanda para ampliar a cobertura de redes de dados e a qualificação dos parques tecnológicos das escolas, com atenção para a formação dos profissionais envolvidos e um olhar criterioso para evitar a ampliação de desigualdades.

6.6] ATENÇÃO PARA A NECESSIDADE DE INCLUSÃO E EQUIDADE

Há um contexto diverso no Brasil, para atendimento de escolas urbanas e rurais, em cidades grandes e pequenas. Os modelos estudados não encontraram soluções para oferecer todos os conteúdos e trilhas possíveis em todos os estabelecimentos de ensino e a todos os estudantes, condicionando as ofertas aos conhecimentos dos professores em atividade em cada unidade escolar e as possibilidades de parcerias para além dos muros da escola.

No caso do Brasil, deve-se observar as diferenças do ensino médio noturno e, em especial, dos jovens trabalhadores, para os quais a ampliação das exigências e da carga horária não deveria

representar causas para o abandono escolar. A implementação da reforma deve considerar a situação dos jovens vulneráveis para evitar a democratização segregativa no Brasil.

As políticas de formação também podem incluir atividades formativas para os profissionais, seja para lidar com *bullying* e *cyberbullying*, seja para tratar de minorias ou populações historicamente discriminadas, como as populações negra, indígena e aqueles com a língua portuguesa como segunda língua, evitando vieses de comportamento dos educadores e vícios acumulados pelo sistema, marcado por desigualdades de acesso.

[CONCLUSÃO

Observa-se que existe um conjunto de elementos que favorecem o sucesso da implementação: foco no estudante, atenção para as desigualdades, empoderamento da liderança, coordenação, formação e treinamento de professores e diretores, diálogo com diferentes atores, monitoramento e alocação de recursos. Não existe solução pronta e a capacidade não está instalada. As escolas precisam ser preparadas, durante anos,

para oferecer o ensino secundário de acordo com o crivo desejado de qualidade e há uma necessidade contínua de preparação dos professores e diretores para oferecer o novo currículo flexível. A apreciação das reformas no Chile, em Portugal e na província de Ontário demonstram com nitidez que a melhoria da educação secundária não se materializa em curto prazo, requerendo perseverança e resiliência durante a implementação.

[REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. **Políticas públicas e ensino secundário: caminhos da democratização**. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (org.). *Equidade e justiça em educação: desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora, 2017, pp. 43-50.

BALD, Volnei; FASSINI, Edí. **Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura** (2018). Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>>. Acesso em: jul. 2022.

BOYD, Taylor. **Education Reform in Ontario: Building Capacity Through Collaboration**. In: RAIMERS, F. M. (ed.). *Implementing Deeper Learning and 21st Century Education Reforms*, cap. 2. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57039-2_2>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: jun. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 2016**. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 15/2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/60821-2018-pareceres-do-conselho-pleno>>. Acesso em: jul. 2022.

BRITTO, Ariana. **Reformas educacionais no Chile: a vez do agente**. *Revista de Estudos Universitários*, v. 37, n. 1, 2011. Disponível em <<https://cedeff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/04/TD-055-BRITTO-A.-2011.-Reformas-educacionais-no-Chile.-A-vez-do-agente.pdf>>. Acesso em: set. 2022.

CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén. **Modelos curriculares para o ensino médio: desafios e respostas em onze sistemas educacionais**. São Paulo: Metalivros, 2018.

CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén; MOTOVICH, Ivan. **Formar para o trabalho no nível secundário: as respostas de 11 sistemas educacionais a este desafio**. In: *CIPPEC: Políticas Públicas*. 2018. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/documents/CIPPEC_Formar-para-o-trabalho-no-nivel-secundario.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

CAVIERES, Paula; CIFUENTES, Gilda. **La precarización del trabajo docente en el sistema educacional chileno**. In: *Revista Trabajo, Política e Sociedad*, v. 2, n. 3, pp. 299-324, 2017.

CHILE. **Lei n.º 21.040, de 16 de novembro de 2017**. Disponível em: <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>>. Acesso em: ago. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares 7º básico a 2º médio**. Santiago: 2015. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares para 3º y 4º medio**. Santiago: 2019. Disponível em: <https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf>. Acesso em: jul. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão para equidade na educação. O que podemos aprender com as experiências da Inglaterra e de Ontário?** São Paulo: 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/69ea1bca-a640-42b9-b9f3-4752d87e606a/>

HIGUERAS, Jorge Luiz Inzunza. **O neoliberalismo nas políticas educativas do Chile: da imposição ao consenso**. In: FLACSO. Universidade do Chile: 2013.

MARÍN, José Pablo Arellano. **A qualidade da educação no Chile: 125 prioridades estratégicas para melhorar**. In: *Cadernos Adenauer*, VII, n. 2, Educação e Pobreza na América Latina. Brasil: 2006.

MINEDUC. APUNTES 12.

Documento elaborado pela Unidade de Estadísticas, Centro de Estudos, Ministério de Educação. 2021. Disponível em: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. **La Crisis del Experimento Educativo Chileno y el debate en torno a la Ley General de Educación.** 2009. Disponível em: <<https://opech.cl>>. Acesso em: jun. 2021.

OCDE. **Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2019.** Disponível em: <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1656589061&id=id&accname=guest&checksum=4C13D5FBD14307CB2C5908621E546A48>>. Acesso em: jun. 2022.

OCDE. **Overview and the OECD review process, in Education in Chile.** OECD Publishing, Paris, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264284425-5-en>>. Acesso em: jul. 2022.

OCDE. **Perspectivas das políticas de educação.** 2014. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **Secondary education.** 2017. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/secondary.html>>. Acesso em: abr. 2022.

PEZZONI, Carolina. **Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: pouco dinheiro, muito empenho.** BBC News: São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45806314>>. Acesso em: jun. 2022.

PORTUGAL. **Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-7-6, p. 241.** Disponível em: <<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>>. Acesso em: jun. 2022.

PORTUGAL. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). **Educação em Números – Portugal 2021.** Disponível em: <[https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1262&fileName=DGEEC_2021_EducacaoEmNumeros.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1262&fileName=DGEEC_2021_EducacaoEmNumeros.pdf)>. Acesso em: jul. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEGATTO, Catarina Ianni. **As reformas implementadas em Ontário (Canadá) e suas implicações no sistema de ensino e nos resultados educacionais.** [s.d.].

SEGATTO, Catarina Ianni. **Relatoria: Missão a Ontário.** Relatório técnico. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

SILVA, Bartholomeu Eneias Gomes da. **O modelo federalista canadense e a coordenação de políticas públicas de educação na província de Ontário.** São Paulo, 2020. Tese de doutorado – Insper.

SILVA, Guilherme; SÁ, Virgínio. **O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional.** In: *Revista Espaço do Currículo*, v. 10, n. 1, pp. 62-81, 2017. DOI: 10.15687/rec.v10i1.33555. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.33555>>. Acesso em: jun. 2022.

UNICEF. VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Salette Silva; RIBEIRO, Júlia (Coord.). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** Brasília: Unicef, 2014.

WISEU, Sofia; BARROSO, José. **A carreira e a avaliação dos professores em Portugal: Mudanças nos modos de regulação da educação.** In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, pp. 108-128, 2020.

ZIBAS, Dagmar. **A reforma do ensino médio no Chile: Vitrine para a América Latina?** In: *Cadernos de pesquisa*, n. 115, pp. 232-262. São Paulo, 2002.



DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

A ASSOCIAÇÃO CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO (D3E), CRIADA EM 2018, COLABORA PARA O APRIMORAMENTO DO DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO E PARA A QUALIFICAÇÃO DO USO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS FUNDAMENTADAS E CONSISTENTES, QUE PROMOVAM EDUCAÇÃO EQUITATIVA E DE QUALIDADE NO BRASIL.

O D³e também investe na coordenação de esforços e na articulação de atores para a promoção da diversidade de pontos de vista e a qualificação do processo democrático de debate na educação. Além disso, tem por objetivo conectar o conhecimento de ponta à realidade do contexto educacional brasileiro.

[QUEM SOMOS

EQUIPE DO PROJETO

Antonio Bara Bresolin

Diretor Executivo

David Plank

Fundador e Conselheiro

Lara Simielli

Diretora de Conhecimento Aplicado

Fernanda Lima Silva

Coordenadora de Conhecimento Aplicado

Carolina Cotta

Coordenadora de Comunicação Institucional



O INSTITUTO NATURA FOI CRIADO EM 2010, COM O PROPÓSITO DE AMPLIAR OS INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO JÁ FEITOS PELA NATURA DESDE 1995. INVESTIMENTOS QUE SÓ SÃO POSSÍVEIS POR MEIO DA VENDA DOS PRODUTOS DA LINHA NATURA CRER PARA VER, COMERCIALIZADOS PELAS CONSULTORAS DE BELEZA NATURA, SEM A OBTENÇÃO DE LUCRO. TODO O RECURSO ARRECADADO É DESTINADO AOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO DESENVOLVIDOS PELO INSTITUTO NATURA.

No Brasil, as iniciativas estão focadas em quatro compromissos: alfabetização na idade certa via regime de colaboração, ensino médio em tempo integral, articulação com agendas prioritárias da educação e educação e mobilização para as líderes e consultoras de beleza Natura. Em 2020, o instituto expandiu sua atuação para países da América hispânica e hoje tem sedes na Argentina, no Chile, no México, na Colômbia e no Peru, com o objetivo e o compromisso de melhorar, de forma sistêmica, o aprendizado das crianças e dos jovens desses países.

[QUEM SOMOS

EQUIPE DO PROJETO

David Saad

Diretor-Presidente

Maria Slemenson

Gerente Sênior de Políticas Públicas

Anita Stefani

Gerente de Articulação de Agendas Prioritárias da Educação

Carolina Faria

Gerente de Políticas Públicas para Ensino Médio

Yuri Oliveira

Coordenador de Políticas Públicas para Ensino Médio

Haline Floriano

Analista de Articulação de Agendas Prioritárias da Educação



CRIADO EM 1982, O INSTITUTO UNIBANCO ATUA PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL, POR MEIO DA GESTÃO EDUCACIONAL PARA O AVANÇO CONTÍNUO. O INSTITUTO APOIA E DESENVOLVE SOLUÇÕES DE GESTÃO PARA AUMENTAR A EFICIÊNCIA DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS. ALÉM DE RESULTADOS SUSTENTÁVEIS DE APRENDIZAGEM, TRABALHA PELA EQUIDADE NO ENSINO, TANTO ENTRE AS ESCOLAS QUANTO NO INTERIOR DE CADA UMA DELAS, COM BASE EM QUATRO VALORES FUNDAMENTAIS: CONECTAR IDEIAS, ACELERAR TRANSFORMAÇÕES, VALORIZAR A DIVERSIDADE E SER FUNDAMENTADO EM EVIDÊNCIAS.

O Instituto Unibanco apoia ações e projetos em quatro frentes: conceber, desenvolver, implementar e avaliar soluções para a gestão educacional; produzir e difundir conhecimento sobre essas soluções, com base em evidências empíricas e na investigação científica; apoiar iniciativas para vencer os desafios do ensino médio; ocupar posições estratégicas e intensificar articulação junto aos principais atores e tomadores de decisão de políticas públicas na área da educação. O Instituto Unibanco é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*), que lhe garante o alinhamento estratégico e a oferta gratuita de serviços e produtos para secretarias de Educação, escolas, profissionais de educação e estudantes que participam de seus projetos.

[QUEM SOMOS

EQUIPE DO PROJETO

Ricardo Henriques

Superintendente Executivo

João Marcelo Borges

Gerente de Pesquisa e Inovação

Maria Julia Azevedo

Gerente de Implementação de Programas e Projetos Educacionais

Mirela de Carvalho

Gerente de Desenvolvimento da Gestão Educacional

Núbia Freitas Silva Souza

Gerente de Administração e Tecnologia

Tiago Borba

Gerente de Planejamento e Estratégia e Ciência de Dados

Djana Contier Fares

Coordenadora de Articulação e Disseminação de Conhecimento

José Jacinto de Amaral

Coordenador de Comunicação

Thaís Dias Luz Borges Santos

Analista Sênior de Estratégias Educacionais

[RELATÓRIO

COORDENAÇÃO DE PESQUISA

Felipe Michel Santos Araújo Braga
Ana Amélia de Paula Laborne

Edição: Maurício Savarese

Revisão Victor Ferreira

Projeto gráfico LABIRIN.TO

Diagramação Reginaldo Vieira

Imagens Instituto Natura

(páginas 1, 11, 14, 42 e 46)



AUTORES

Felipe Michel Santos Araújo Braga

Servidor público no estado de Minas Gerais, presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e assessor na Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. Mestre em *International Educational Administration and Policy Analysis* pela Universidade de Stanford (Estados Unidos), graduado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro.

E-mail: fbraga@alumni.stanford.edu

Ana Amélia de Paula Laborne

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) – Unidade Ibitiré. Doutora e mestre em Educação, e graduada em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), ambos pela UFMG.

E-mail: anaplaborne@yahoo.com.br

Alexandre Marini

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí; mestre em Educação pela UEMG; pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo; graduado em Ciências Sociais (licenciatura) pela UFMG.

E-mail: alexandremarini@gmail.com

Liliane Souza e Silva

Professora da Faculdade de Educação da UEMG. Doutora em Educação pela UFMG; mestre e graduada em Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: lilianesouza@hotmail.com

Vanda Duarte

Servidora pública no Estado de Minas Gerais, gerente de Capacitação e Treinamento na Fundação João Pinheiro, com atuação em pesquisas na área das políticas públicas sociais, em especial políticas educacionais, com experiência como empreendedora pública, atuando em projetos da área de educação no governo de Minas Gerais. Mestre em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro e graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

E-mail: vandacatarina.duarte@gmail.com

[AGRADECIMENTOS

Para a construção deste estudo, contamos com a colaboração de muitas pessoas. Por isso, deixamos registrado os nossos agradecimentos:

Às organizações do terceiro setor que atuam no ensino médio e foram acionadas, ao longo da pesquisa, para leitura crítica e contribuição no caminho adotado: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Reúna, Instituto Sonho Grande, Itaú Educação e Trabalho e Movimento Pela Base.

À Rita Jobim, que participou das discussões iniciais sobre o relatório.

À leitura crítica de Carolina Carvalho Fernandes Colossio, Thaís Dias Luz Borges Santos e Tiago Torres Gomes, do Instituto Unibanco; Anita Stefani, Carolina Ilídia, Haline Floriano, Maria Slemenson e Yuri Oliveira, do Instituto Natura; Luci Ferraz, da Fundação Telefônica Vivo; e Fernanda Lima Silva e Bruna du Plessis, do D3e.

Aos interlocutores do campo educacional da província de Ontário, do Chile e de Portugal.

Aos comentários e sugestões feitas à versão preliminar do relatório, oferecidos por Antônio Gois, Lycinia Maria Correa, Paulo Emílio de Castro Andrade e Leandro Oliveira Costa, que participaram do Encontro com Especialistas promovido pelo D3e.

À Marina Conceição Vieira Leocádio e à Sara Esther Dias Zarucki Tabac, pela transcrição e tradução das entrevistas.

Erros e omissões são de responsabilidade dos autores.

Coordenação



DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Apoio

