EDUCAÇÃO JÁ

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA GOVERNOS ESTADUAIS E FEDERAL

OUTUBRO DE 2022

TODOS PELA EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO Lemann

instituto natura

Instituto Sonho Grande

Itaú Social

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO 01

1. INTRODUÇÃO 04

1.1 Escopo do documento 04

1.2 Importância do tema 05

2. CONTEXTO E DIAGNÓSTICO 09

2.1 Abrangência dos Anos Finais do Ensino Fundamental 09

2.2 Resultados de Acesso e Qualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental 16

2.3 Causas dos Desafios para os Anos Finais do Ensino Fundamental 23

3. INSPIRAÇÕES E CAMINHOS 29

4. RECOMENDAÇÕES 34

4.1 Princípios Norteadores (visão) 36

4.2 Abordagem pedagógica adaptada para a etapa 38

4.3 Gestão focada no alcance da visão de sucesso 45

4.4 Plataforma facilitadora 51

4.5 Considerações sobre os papéis dos governos estaduais e do governo federal 55

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 57

APRESENTAÇÃO

Sobre o Todos Pela Educação

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

Sobre a Fundação Lemann

A Fundação Lemann é uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Atua em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. A Fundação Lemann aposta em dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país.

Sobre o Instituto Natura

O Instituto Natura foi criado em 2010 com o propósito de ampliar os investimentos em Educação já feitos pela Natura desde 1995, por meio da venda dos produtos da linha Natura Crer Para Ver, comercializados pelas Consultoras de Beleza Natura, sem a obtenção de lucro. No Brasil, nossas iniciativas estão focadas em quatro grandes compromissos: Alfabetização

na idade certa via Regime de Colaboração, Ensino Médio em Tempo Integral, Articulação de Agendas Prioritárias da Educação e Educação e Mobilização para as Líderes e Consultoras de Beleza Natura. Em 2020, expandimos nossa atuação para países da América Hispânica (Argentina, Chile, México, Colômbia e Peru), com o objetivo e o compromisso de melhorar de forma sistêmica o aprendizado das crianças e dos jovens desses países.

Sobre o Instituto Sonho Grande

O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e o terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, a instituição apoia a expansão do Ensino Médio Integral e avalia os resultados do modelo na aprendizagem dos jovens e na redução das desigualdades socioeconômicas do país.

Sobre o Itaú Social

O Itaú Social desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da Educação Pública brasileira. Sua atuação se dá em dois pilares: a formação dos profissionais da Educação e o fortalecimento da sociedade civil. Juntamente com uma rede de parceiros, fornecedores e colaboradores, trabalha para que municípios, estados e a União se unam para entregar aquilo que é direito de todos: acesso à Educação com aprendizagem adequada, sem restrição de tempo, espaço, raça, cor ou gênero. Por entender que a Educação Pública demanda uma organização coletiva, o Itaú Social convida todos os interessados para, juntos, criar e fazer prosperar um Polo de Desenvolvimento Educacional, de forma que seja possível formar cidadãos capazes de construir a nação que todos almejam. A partir de 2019, o Itaú Social passou a integrar a Fundação Itaú.

EXPEDIENTE

Elaboração

Todos Pela Educação

COORDENAÇÃO GERAL

Priscila Cruz
Presidente-executiva

Olavo Nogueira Filho
Diretor-executivo

Gabriel Corrêa (Coordenação Geral)
Líder de Políticas Educacionais

Daniela Mendes
Analista de Políticas Educacionais

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Tiemy Akamine
Líder de Comunicação e Mobilização

Bruna Rodrigues
Analista de Comunicação

Fundação Lemann

Denis Mizne
Diretor Executivo

Camila Pereira
Diretora de Impacto

Lucas Rocha
Diretor de Projetos

Julia Callegari
Gerente de Pesquisa

Renata Ferraz
Gerente de Mobilização

Anna Fernandes
Analista de Mobilização

Instituto Natura

David Saad
Diretor-Presidente

Maria Slemenson
Gerente-Sênior de Políticas Públicas

Anita Stefani
Gerente de Articulação das Agendas Prioritárias da Educação

Haline Floriano
Analista de Articulação das Agendas Prioritárias da Educação

Instituto Sonho Grande

Ana Paula Pereira
Diretora Executiva

Ludmila Serpa
Diretora de Operações

Catherina Rigato
Coordenadora de Implantação

Itaú Social

Eduardo Saron
Presidente da Fundação Itaú

Patricia Mota Guedes
Gerente de Pesquisa e Desenvolvimento do Itaú Social

Cláudia Sintoni
Coordenadora de Formação do Itaú Social

Alexandre Moreira
Analista de Formação do Itaú Social

Consultoria Externa

Amplify

Danilo Dalmon

1. INTRODUÇÃO

1.1 Escopo do documento

Este documento apresenta propostas de políticas públicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar as ações dos governos estaduais e federal que serão eleitos em 2022. Trata-se do aprofundamento de recomendações já apresentadas no documento Educação Já 2022[1], onde a pauta dos Anos Finais é indicada como uma das prioridades em uma proposta sistêmica para a Educação Básica brasileira, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Visão geral da proposta sistêmica para a Educação Básica, apresentada no documento Educação Já 2022

Elaboração: Todos Pela Educação.

[1] O documento pode ser acessado em: https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/

Este material foi construído em parceria entre o Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande e o Itaú Social, que se responsabilizam inteiramente por seu conteúdo.

Ele está dividido da seguinte forma: na próxima seção deste capítulo, expõe-se uma introdução geral ao tema dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No capítulo 2, apresenta-se o contexto e o diagnóstico dessa etapa, com dados e referências sobre os principais problemas (e suas causas) enfrentados por gestores públicos, gestores escolares, professores, alunos e familiares. Em seguida, há um capítulo que descreve perspectivas inspiradoras para a solução dos desafios destacados, com ênfase em experiências que podem indicar caminhos para a superação das principais causas identificadas. Por fim, apresentam-se recomendações de ações e políticas para os governos estaduais e o governo federal visando melhorar a qualidade da Educação e garantir os direitos dos alunos dessa etapa.

1.2 Importância do tema

Os Anos Finais do Ensino Fundamental são a etapa de ensino do 6º ao 9º ano, esperada para alunos de 11 a 14 anos e obrigatória para todos. Nessa etapa, pelo Censo Escolar de 2021[2], havia quase 12 milhões de matrículas no país, sendo 5,3 milhões (44%) em escolas municipais e 4,8 milhões (40%) em escolas estaduais. Em comparação com os Anos Iniciais, os alunos têm aulas com vários professores, especialistas em suas disciplinas, em vez de apenas um professor único por turma e geralmente com uma formação de pedagogo. Além disso, nas redes estaduais, normalmente as escolas são maiores e esses alunos deixam de ser os mais velhos da escola,

[2] Todos Pela Educação (2022), Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

como eram ao final dos Anos Iniciais, para serem os mais novos, por conta dos estudantes do Ensino Médio.

Essa etapa é muito crítica para a Educação e para a sociedade como um todo. Primeiro, ela corresponde a um período de mudanças significativas para os alunos, que entram na adolescência ao mesmo tempo que enfrentam um contexto escolar novo e mais complexo[3]. Segundo, é o momento da trajetória escolar em que mais alunos começam a ter resultados abaixo do esperado, conforme evidenciado pelos níveis de aprendizado e pelas taxas de reprovação, abandono e evasão crescentes ao longo dos anos escolares. Além disso, os resultados ruins afetam desproporcionalmente alunos mais pobres e não brancos. Por fim, a gestão dessa etapa da Educação é mais desafiadora, pelo compartilhamento da responsabilidade entre redes estaduais e municipais, alto número de especialidades dos professores, alto volume de trabalho entre docentes, complexidade da estrutura escolar, entre outros fatores.

Resultados inadequados nos Anos Finais do Ensino Fundamental prejudicam os alunos e a população como um todo, além de diminuir a eficiência do gasto público em Educação, e criam dificuldades para o governo. Alunos que, eventualmente, reprovam ou abandonam os estudos têm uma probabilidade maior de atuar como trabalhadores informais, ficar desempregados por mais tempo, se envolver com violência ou crimes, enfrentar gravidez na adolescência, ter problemas de saúde mais jovens, entre outras situações sociais desfavoráveis. Apoiar os estudantes nesse momento e acolhê-los em uma escola conectada às suas necessidades, interesses e realidades é um passo importante para melhorar a vida da população e reduzir as desigualdades sociais e econômicas.

[3] Unicef (2020). *Secondary Education Guidance: Multiple and Flexible Pathways*. https://www.unicef.org/reports/secondary-education-guidance-multiple-flexible-pathways-2020.

A responsabilidade do governo federal para essa etapa abarca três aspectos centrais: regulamentar o ensino em nível nacional[4]; coordenar e fornecer assistência técnica para os sistemas estaduais e municipais de ensino; e oferecer assistência financeira suplementar aos municípios e estados, de acordo com a Constituição Federal. Dessa forma, o Ministério da Educação e suas entidades vinculadas devem apoiar a criação de leis federais pelo Congresso Nacional, além de emitir portarias e resoluções que regulamentam a oferta da Educação em todo o país. Também precisam manter diálogo e pactuação constantes com as secretarias estaduais e municipais de Educação para apoiá-las na gestão de suas escolas e no atendimento aos alunos. Por fim, devem transferir recursos financeiros de acordo com a legislação vigente e as necessidades das redes. Atualmente, não há uma política nacional voltada para atacar os problemas que mais atingem os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A responsabilidade dos governos estaduais para essa etapa é composta de três partes: regulamentar o ensino em nível estadual; ofertar o ensino para os alunos matriculados nas escolas estaduais; e apoiar a oferta pelas redes municipais em seu território. A principal preocupação dos governos estaduais, normalmente, é com a oferta do ensino e gestão de suas escolas, que inclui supervisionar seu funcionamento, gerenciar os recursos humanos, entre outras ações cotidianas. Além disso, regulamentam o ensino para as escolas estaduais, particulares e parte das escolas municipais, principalmente pelos Conselhos Estaduais de Educação. No entanto, como os governos estaduais são corresponsáveis com as redes municipais que possuem matrículas nessa etapa, também devem

[4] Constituição Federal (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1994 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

apoiar a atuação das escolas do território para que melhorem continuamente e de forma coordenada.

Por sua vez, os governos municipais têm a responsabilidade de ofertar o ensino para os alunos de suas redes. Os municípios são encarregados pela maior parcela de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e, normalmente, contam com menos recursos e pouco apoio das demais esferas de governo para gerenciar essa oferta, o que é mais acentuado em municípios menores.

2. CONTEXTO E DIAGNÓSTICO

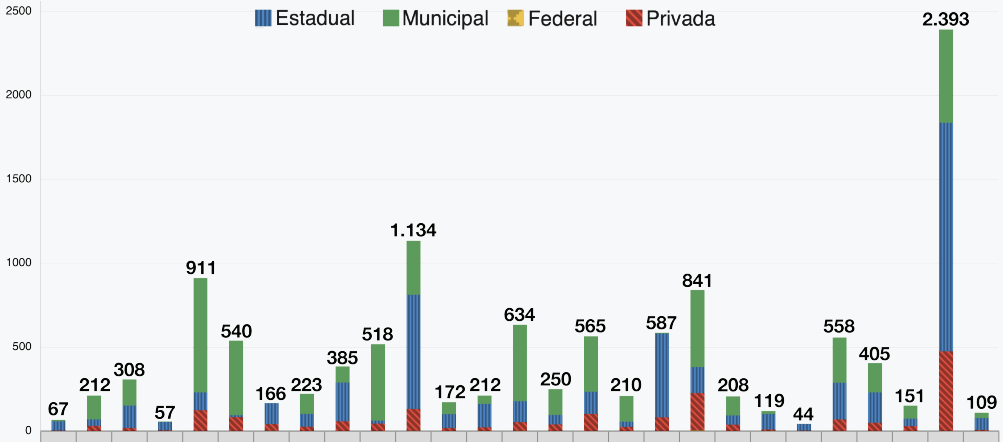
Para discutir e propor políticas que atacam os problemas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante conhecer a abrangência e os resultados recentes dessa etapa em nível nacional e no nível de cada estado, de acordo com a esfera de atuação. Além desses dois tópicos, esta seção explora mais profundamente as causas dos problemas, que envolvem aspectos locais, nacionais e tendências internacionais[5].

2.1 Abrangência dos Anos Finais do Ensino Fundamental

As cerca de 12 milhões de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental são divididas em redes municipais, com 5,3 milhões de alunos (44%); redes estaduais, com 4,8 milhões (40%); rede privada, com 1,8 milhão (15%); e rede federal, com 15 mil alunos (1%). Nos estados em que predominam matrículas estaduais (como Acre, Amapá, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná e Roraima), o governo estadual tem um peso mais direto na qualidade da Educação para essa etapa. Por outro lado, em casos onde há mais matrículas municipais (a exemplo da Bahia, Ceará, Maranhão e Piauí), o estado atua mais na coordenação da oferta pelos municípios, oferecendo, em alguns casos, apoio técnico para as gestões municipais. O número de matrículas varia bastante em cada unidade federativa, por exemplo, o estado de São Paulo possui quase 2,4 milhões de alunos, enquanto no estado de Roraima há cerca de 44 mil estudantes. A Figura 2 apresenta essa distribuição de matrículas por estado.

[5] Estudos e materiais que complementam a visão aqui apresentada podem ser encontrados na plataforma "Anos Finais do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas", do Itaú Social. Ela pode ser acessada em: https://www.itausocial.org.br/divulgacao/entendendo-os-anos-finais/

Figura 2: Número de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e por Unidade da Federação (em milhares).



	AC	AL	AM	AP	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PE	PI	PR	RJ	RN	RO	RR	RS	SC	SE	SP	TO
M	13,4	67,6	50,9	6,0	74,6	82,2	0	54,5	24,8	88,1	28,4	41,1	24,5	72,1	61,7	58,4	73,7	1,0	54,7	55,0	14,3	4,1	48,3	43,2	51,4	23,3	28,8
E	82,2	17,7	43,3	85,8	11,8	2,0	74,6	33,8	59,9	3,5	60,0	48,1	65,0	19,5	22,5	23,4	14,6	85,1	18,2	26,9	77,9	89,4	39,3	44,7	29,2	56,9	64,2
F	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1	0,8	0,0	0,1	0,1	0,1	0,3	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,1	0,7	0,0	0,0	0,5	0,2	0,1	0,2	0,0	0,0
P	4,2	14,9	5,6	8,2	13,5	15,4	24,6	11,7	15,2	8,4	11,4	10,5	10,5	8,1	15,8	18,0	11,8	13,8	26,4	18,1	7,8	6,1	12,2	12,1	19,3	19,8	7,1

% por UF

Gráfico colorido em barras com o número de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a proporção por dependência administrativa em cada Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2021.

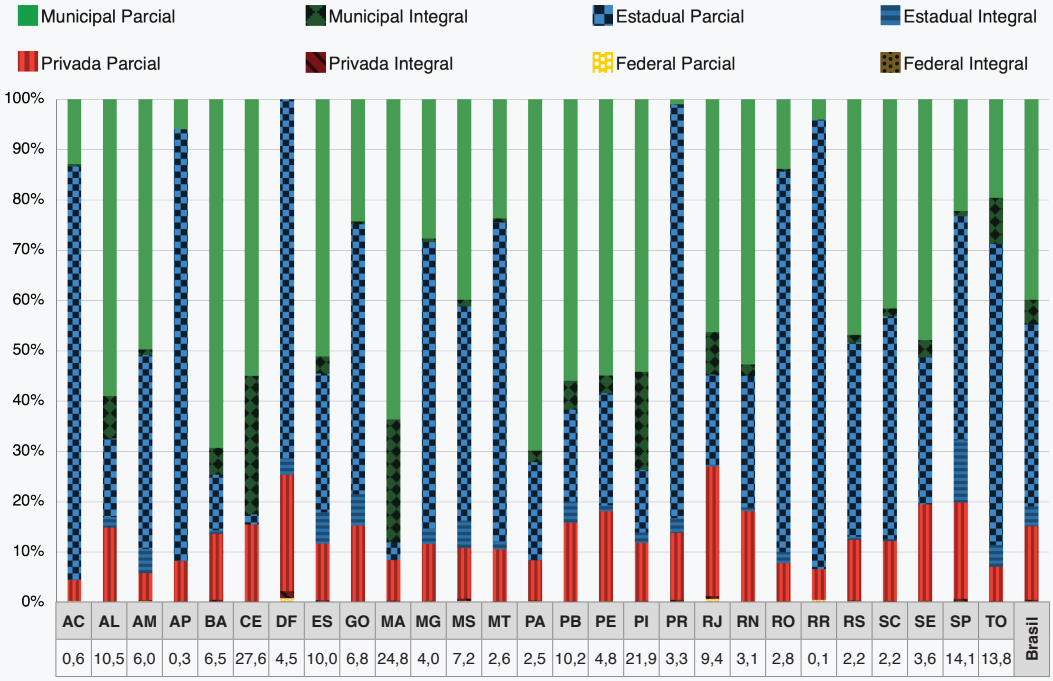
Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Censo Escolar 2021.

Em geral, a etapa dos Anos Finais tem baixo percentual de matrículas em tempo integral. O tempo médio em que o aluno permanece na escola por dia caracteriza matrículas de tempo parcial, entre quatro e sete horas, ou de tempo integral, com sete horas ou mais. No país, 90% dos alunos têm jornadas escolares em tempo parcial e apenas 10% têm matrículas em tempo integral[6]. E, diferentemente do que ocorre no Ensino Médio, essa parcela vem caindo nos últimos anos.

As redes com os maiores números de matrículas em tempo integral são a rede estadual de São Paulo e as redes municipais do Ceará e do Maranhão. Os demais estados têm pouca proporção de matrículas em tempo integral. A Figura 3 descreve a porcentagem de matrículas em tempo parcial ou integral por estado.

[6] Todos Pela Educação (2022), Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

Figura 3: Porcentagem de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por tempo parcial ou integral, dependência administrativa e por Unidade da Federação



AC	AL	AM	AP	BA	CE	DF	ES	GO	MA	MG	MS	MT	PA	PB	PE	PI	PR	RJ	RN	RO	RR	RS	SC	SE	SP	TO	Brasil
0,6	10,5	6,0	0,3	6,5	27,6	4,5	10,0	6,8	24,8	4,0	7,2	2,6	2,5	10,2	4,8	21,9	3,3	9,4	3,1	2,8	0,1	2,2	2,2	3,6	14,1	13,8	

% de matrículas em tempo integral por UF

Gráfico colorido em barras com a porcentagem de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental que estão em tempo parcial ou integral e a proporção por dependência administrativa em cada Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2021.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Censo Escolar 2021.

Para a gestão da rede de ensino, é importante saber quais são e onde estão as escolas maiores e mais complexas, pois atendem mais alunos, possuem mais professores, salas, turnos e etapas, e, por causa disso, são mais difíceis de gerir. Porém, são também nessas escolas maiores onde há oportunidade para que bons gestores escolares façam a diferença para um número maior de alunos e professores. As escolas municipais, normalmente, são menos complexas. No país, 7% das escolas que oferecem os Anos Finais têm o maior nível de complexidade e os níveis menores somam 10%[7]. A Figura 4 apresenta a distribuição de escolas nas redes estaduais e municipais por nível de complexidade em cada estado.

[7] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

Figura 4: Porcentagem de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental das redes municipais e estaduais, por nível de complexidade[8] e Unidade da Federação

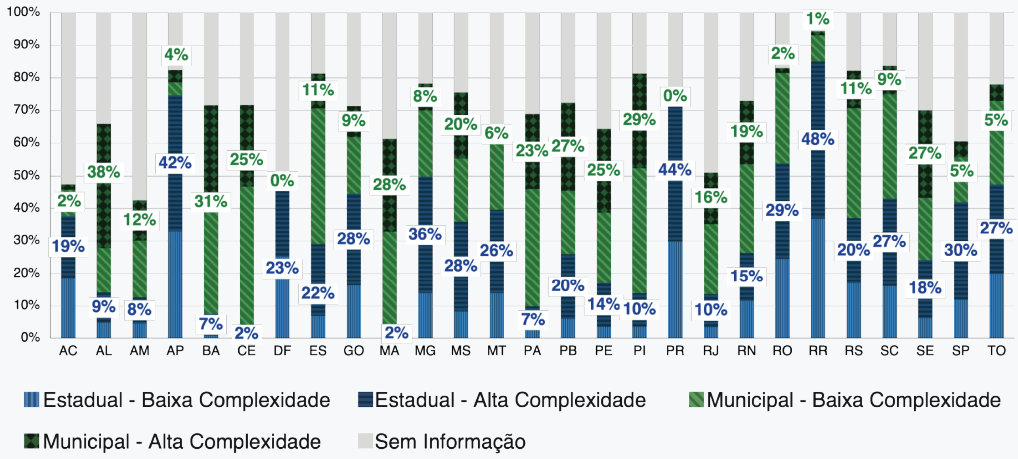


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental por nível de complexidade e a proporção por dependência administrativa em cada Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2021.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Indicadores Educacionais 2021.

Outros fatores importantes para a gestão escolar são a infraestrutura predial e o nível socioeconômico dos alunos. Normalmente, alunos com nível socioeconômico menor estudam em escolas com menos recursos. A distribuição do nível socioeconômico das escolas reflete a renda média dos estados, isto é, estados do Centro-Oeste, Sudeste e Sul têm maior renda média e escolas com melhor infraestrutura. Além disso, as escolas das redes municipais têm um menor índice socioeconômico e pior infraestrutura em geral. Ainda há quase 3.000 escolas que atendem os Anos Finais que não possuem uma infraestrutura básica de acesso à água potável, energia elétrica ou banheiros no país[9]. As Figuras 5 e 6 apresentam a distribuição das escolas por estado, por dependência administrativa, do índice de infraestrutura e do nível socioeconômico.

[8] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

[9] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Microdados do Censo Escolar https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar

Figura 5: Porcentagem de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e índice de infraestrutura[10] por Unidade da Federação

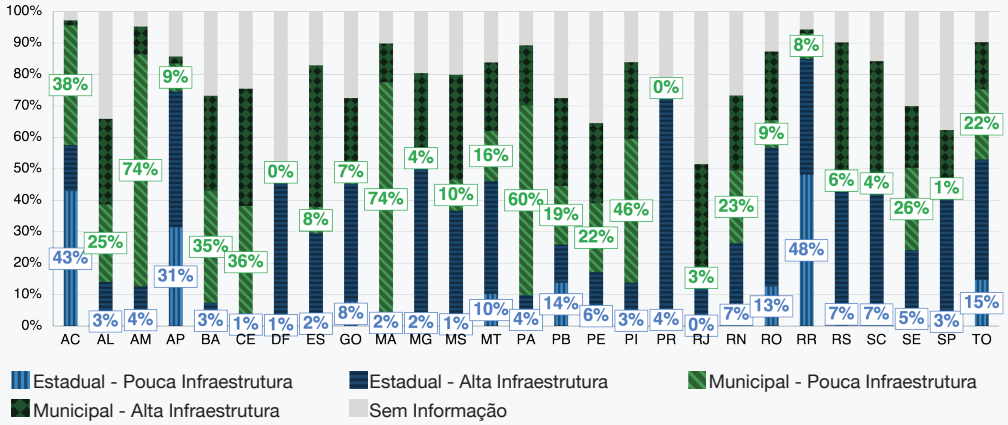


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a proporção pelo índice de infraestrutura e por dependência administrativa em cada Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2021.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Censo Escolar 2021.

Figura 6: Porcentagem de escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e nível socioeconômico[11] por Unidade da Federação

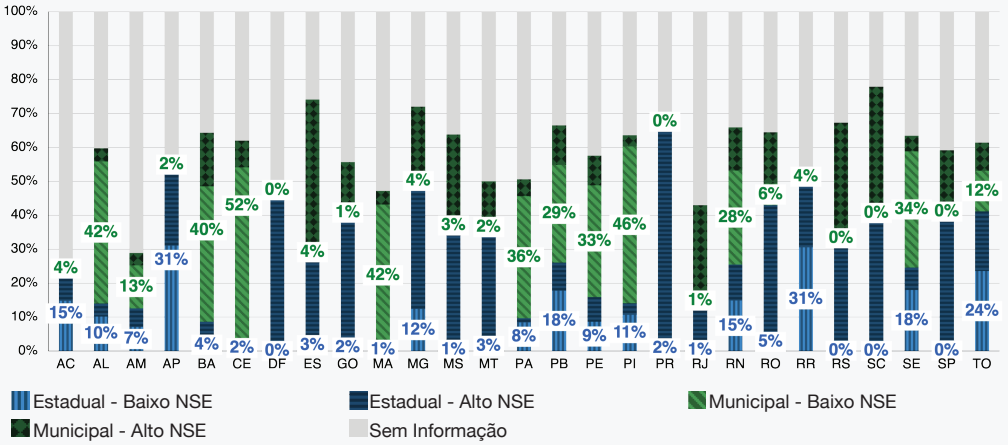


Gráfico colorido em barras com o número de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a proporção por nível socioeconômico e dependência administrativa em cada Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2021.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Indicadores Educacionais 2021.

Com relação aos professores, há dois aspectos particularmente importantes: o esforço exigido em seu trabalho cotidiano e a

[10] O índice de infraestrutura considera acesso à água, energia elétrica, esgoto e banheiro como básica, e sala de professores, laboratórios e equipamentos como necessárias para o bom funcionamento. Foi baseado em Soares Neto, J. J., & Castro, E. S. (2020). Escalas específicas para medir a infraestrutura escolar da Educação Básica. Pesquisa e Debate em Educação, 10(1), 1160–1189. https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32026

[11] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

adequação de sua formação à disciplina que leciona. Os Anos Finais do Ensino Fundamental são oferecidos por redes que também proveem outras etapas, sejam os Anos Iniciais ou o Ensino Médio, o que pode afetar a gestão dos professores e a oferta de suporte adequado ao trabalho deles. Preferencialmente, os docentes devem atuar apenas em uma etapa e em uma escola, o que é a situação de poucos deles, devido à estrutura das redes e à organização dos planos de carreira.

O esforço dos professores está associado ao número de alunos que atende, assim como o número de turmas, turnos, escolas e etapas. Quanto mais alunos e escolas de atuação para um único professor, maior é seu esforço. Em média, as redes estaduais têm educadores com maior esforço em relação às municipais: são 21% dos professores estaduais com os maiores níveis de esforço, em comparação a apenas 13%[12] dos professores municipais. A Figura 7 mostra a distribuição de docentes nas redes estaduais e municipais por nível de esforço em cada estado.

Figura 7: Porcentagem de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e nível de esforço[13] por Unidade da Federação

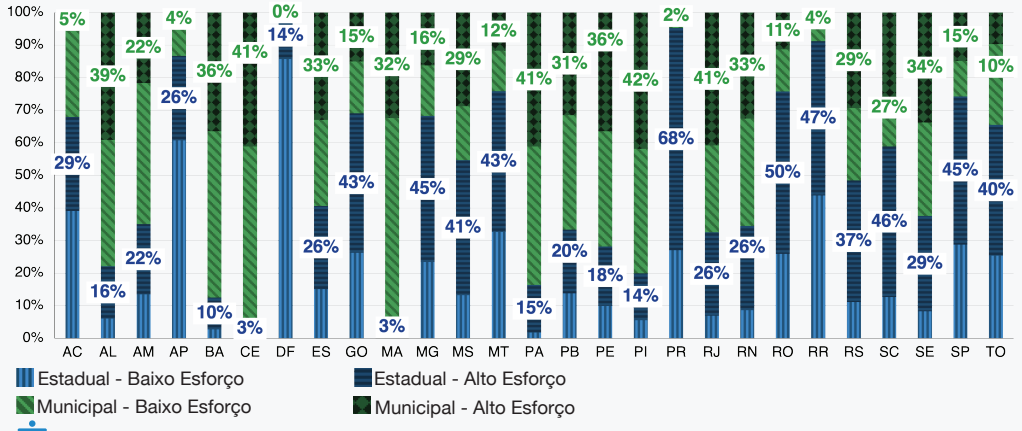


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a proporção por nível de esforço e dependência administrativa em cada Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2021.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Indicadores Educacionais 2021.

[12] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

[13] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

A falta de adequação na formação dos professores em relação às disciplinas que lecionam é um problema grave para vários estados. Por exemplo, há professores com formação em Matemática que lecionam Ciências, ou professores sem diploma de nível superior. No país, apenas 45% dos professores das redes municipais e 64% das estaduais têm formação adequada[14]. A Figura 8 apresenta a distribuição de docentes que não têm formação para alguma das aulas que lecionam.

Figura 8: Porcentagem de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e adequação por Unidade da Federação

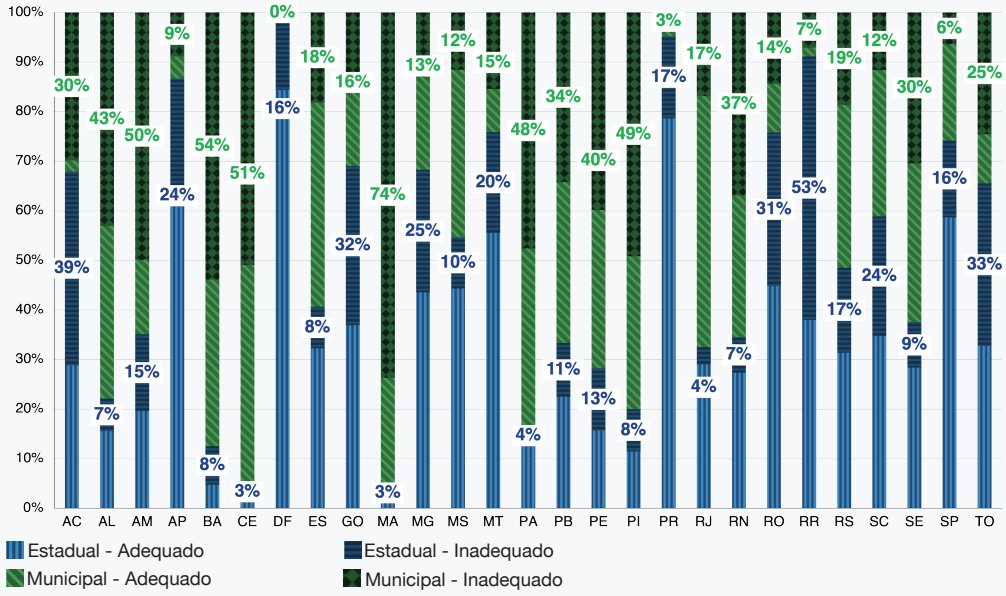


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a proporção por adequação por Unidade da Federação e dependência administrativa. Os dados são referentes ao ano de 2021.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Indicadores Educacionais 2021.

[14] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

Quadro-resumo

- 12 milhões de matrículas de Anos Finais do Ensino Fundamental no país, com apenas 10% em tempo integral;
- Há estados com mais matrículas na sua rede estadual, e outros, nas municipais. Não há critérios claros na definição da rede responsável pelas matrículas;
- Escolas com pouca infraestrutura predominam nas redes municipais das regiões Norte e Nordeste;
- Escolas das redes municipais atendem alunos com menor índice socioeconômico e têm menor complexidade do que as estaduais;
- Redes estaduais têm 21% de docentes com esforço muito alto, em comparação a 13% das redes municipais;
- Redes municipais têm apenas 45% dos docentes com formação adequada, enquanto que as estaduais têm 64%.

2.2 Resultados de Acesso e Qualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para 2024 associadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental[15]. Para acesso, a meta é de 100% das pessoas em idade escolar matriculadas. Em 2020, havia 98%. Para conclusão, a meta é que 95% dos alunos concluam a etapa até os 16 anos. Em 2020, esse número era de 82%. Já a meta de qualidade prevista pela lei, para 2021, é de 5,5 pontos no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que inclui níveis de aprendizado adequado e taxas de aprovação. Porém, em

[15] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Relatório do 3° Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2020 https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

2019, o valor atingido foi de 4,9, o que ainda corresponde a baixas proporções de alunos com aprendizado adequado.

Os Anos Finais enfrentam um aumento relevante na taxa de insucesso dos alunos, com apenas 66% dos estudantes concluindo a etapa no tempo esperado de 4 anos, em 2019[16]. Para entender mais profundamente o problema do atraso escolar, a Figura 9 descreve a taxa de distorção idade-série (mais de 2 anos de atraso com relação à idade esperada) para os Anos Finais do Ensino Fundamental, por estado, de acordo com cada dependência administrativa. Essa taxa representa os alunos que sofrem com reprovação e abandono acumulados. A maior parte dos estados tem taxas de distorção tanto na rede estadual como nas redes municipais, por volta dos 30% ou mais[17].

Figura 9: Taxa de Distorção Idade-Série[18] dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e por Unidade da Federação

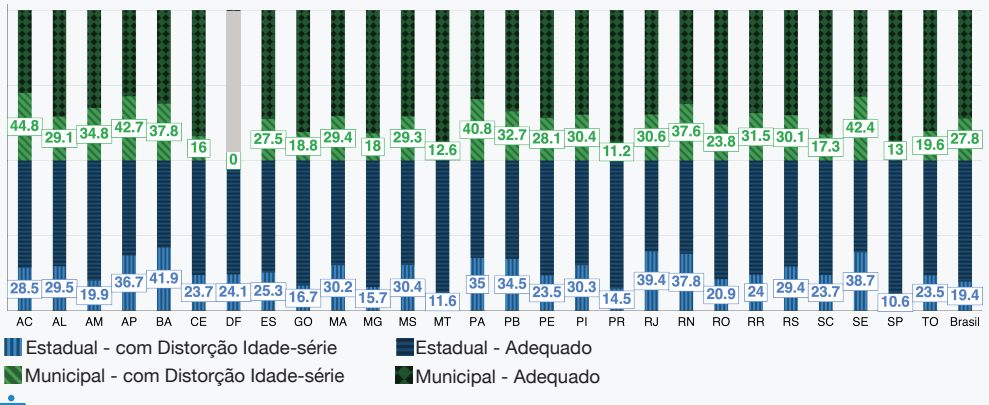


Gráfico colorido em barras com a taxa de distorção idade-série dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a proporção por dependência administrativa e por Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2021.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Indicadores Educacionais 2020.

[16] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Resumo Técnico do Censo Escolar 2021 https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf

[17] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

[18] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Indicadores Educacionais https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais

Com relação à aprendizagem dos alunos, enquanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm superado a meta de Ideb, os Anos Finais têm ficado abaixo da meta desde 2013[19]. A Figura 10 explicita a distribuição dos alunos por adequação ao nível de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática por dependência administrativa e por estado, em 2019 (antes do período da pandemia de Covid-19). A média de alunos com nível de aprendizado adequado nas redes estaduais e municipais é baixa. Mesmo as redes com os melhores resultados têm menos da metade de seus alunos com aprendizado adequado. Em geral, a diferença entre os resultados por dependência administrativa é pequena[20].

[19] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - Resumo Técnico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019 https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf

[20] O artigo *"Os Efeitos da Organização do 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental nos Municípios sobre a Proficiência dos Alunos"* (Menezes Filho et al., 2022) se debruça nessa comparação e indica impactos positivos da municipalização do Ensino Fundamental. Os autores reportam que os alunos evoluem mais nas notas do Saeb entre o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental naqueles municípios onde ambos os ciclos são municipalizados.

Figura 10: Porcentagem de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa e por Unidade da Federação, com proficiência inadequada[21]

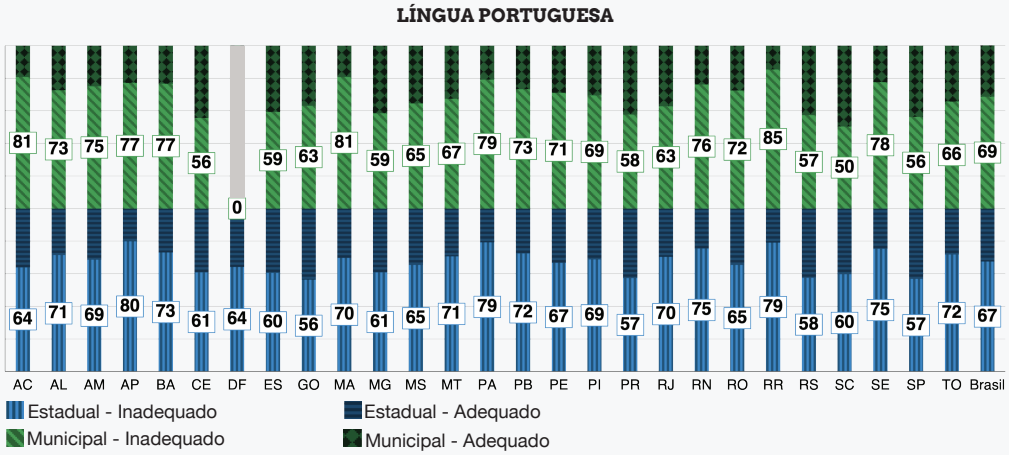


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental com proficiência inadequada em Língua Portuguesa e a proporção por dependência administrativa e por Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2019.

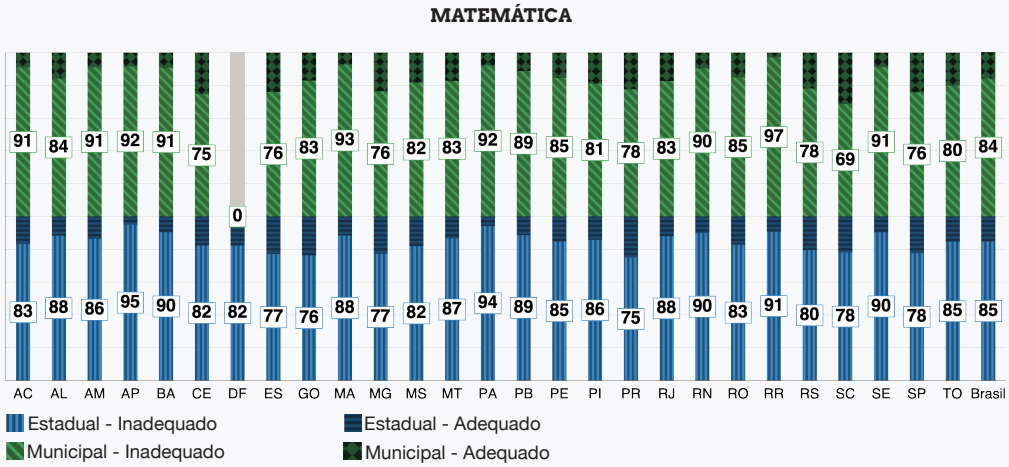


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental com proficiência inadequada em Matemática e a proporção por dependência administrativa e por Unidade da Federação. Os dados são referentes ao ano de 2019.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Inep, Saeb 2019.

Além dos desafios gerais dessa etapa, há muitas desigualdades importantes, com destaque para as socioeconômicas e raciais. As altas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar e resultados de aprendizagem inadequados nos Anos Finais atingem com mais intensidade os estudantes mais pobres e negros. As Figuras 11 e 12 mostram que estudantes brancos e negros de mesmo nível socioeconômico têm desempenhos educacionais diferentes, evidenciando o fator racial dessas desigualdades para além de

[21] Um nível adequado de aprendizado em Língua Portuguesa corresponde a uma pontuação de 275 ou mais na escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; para Matemática, corresponde a 300 pontos ou mais. Todos Pela Educação (2022), Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf

questões de renda[22]. É preciso destacar que essas desigualdades não têm relação com a diferença nas capacidades desses alunos de aprender, mas, sim, com as diferenças em oportunidades e com estigmas e preconceitos sofridos por esses alunos.

Figura 11: Porcentagem de alunos com nível de aprendizado adequado no 9º ano, em Língua Portuguesa, por raça/cor e NSE escolar

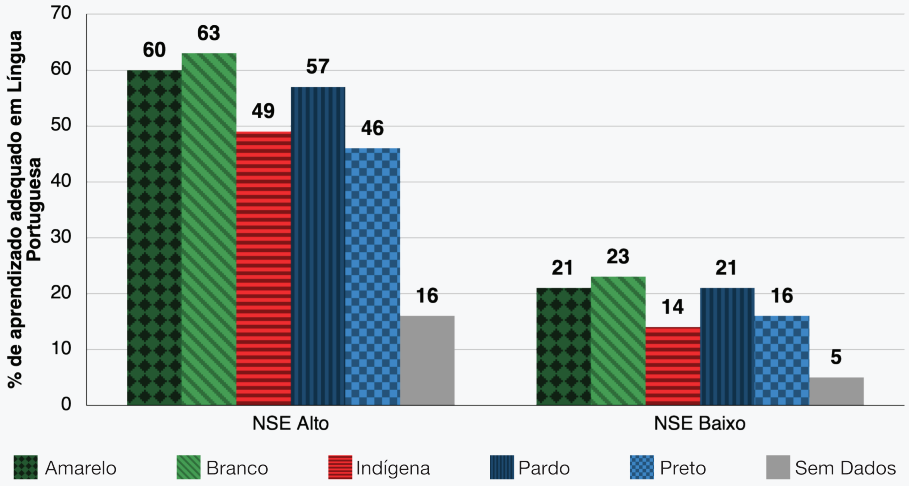


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de alunos do 9º ano com nível de aprendizado adequado em Língua Portuguesa e a proporção por raça/cor e nível socioeconômico. Os dados são referentes ao ano de 2019.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Saeb 2019.

Figura 12: Porcentagem de alunos com nível de aprendizado adequado no 9º ano, em Matemática, por raça/cor e NSE escolar

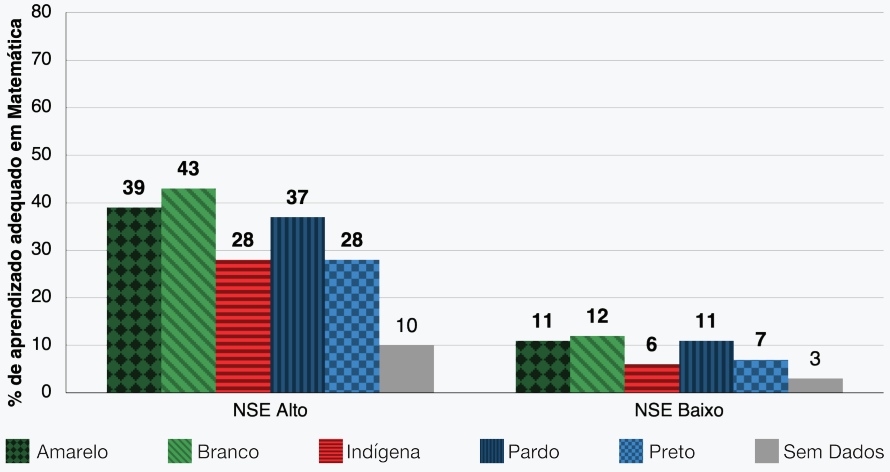


Gráfico colorido em barras com a porcentagem de alunos do 9º ano com nível de aprendizado adequado em Matemática e a proporção por raça/cor e nível socioeconômico. Os dados são referentes ao ano de 2019.

Fonte: Elaboração própria, com dados do Saeb 2019.

[22] Com relação à proporção da população para cada raça/cor, os números são os seguintes: entre os alunos de NSE Alto, há 2% de amarelos, 44% de brancos, 1% de indígenas, 26% de pardos, 6% de pretos e 21% sem dados; entre os alunos de NSE Baixo, há 2% de amarelos, 12% de brancos, 2% de indígenas, 49% de pardos, 9% de pretos e 26% sem dados.

Em uma perspectiva internacional, o país não está bem posicionado. Na avaliação Pisa (*Programme for International Student Assessment*), da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que avalia alunos de 15 anos, próximo à idade de conclusão dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Brasil tem resultados próximos a países com condições similares, como México e Colômbia[23]. Porém, a desigualdade entre os alunos com mais e menos condições socioeconômicas no Brasil é maior do que a desses países. A Figura 13 apresenta os resultados da edição mais recente, de 2018, do Pisa.

Figura 13: Resultado médio em Leitura no Pisa, pelo quartil de nível socioeconômico de cada país - Países selecionados - 2018

Fonte: OCDE/PISA 2018. Elaboração: Todos Pela Educação.

Gráfico colorido em ícones com o resultado médio em Leitura no Pisa, pelo quartil de nível socioeconômico de cada país. Os dados são referentes ao ano de 2018. O Brasil está destacado com um resultado médio do quartil superior de renda abaixo da média da OCDE.

Além de o Brasil ter resultados educacionais insuficientes historicamente, a pandemia de Covid-19 causou uma grande crise

[23] Banco Mundial - *What are the main lessons from the latest results from PISA 2018 for Latin America?* (em Inglês) https://blogs.worldbank.org/latinamerica/what-are-the-main-results-pisa-2018-latin-america

na Educação. Particularmente para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, há uma estimativa de ter aumentado as taxas de abandono e evasão, apesar de não existirem estatísticas oficiais nacionais[24]. Em todo caso, algumas pesquisas de opinião revelam um cenário preocupante. Logo nos primeiros meses da pandemia (maio de 2020), 32% dos pais ou responsáveis por estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental concordavam com a frase: "Tenho medo de o estudante desistir da escola se não conseguir acompanhar as aulas em casa". Um ano depois, em maio de 2021, esse percentual passou para 46%, sendo o maior entre todas as etapas da Educação Básica. Já em maio de 2022, em um contexto mais consolidado de retomada das atividades presenciais, a taxa voltou a 21% - uma redução significativa, mas um percentual bastante elevado[25].

Além disso, a perda de proficiência foi alta por causa dos períodos sem aulas presenciais, dificuldades de cumprir aulas a distância e os próprios traumas da pandemia, como já evidenciado por avaliações estaduais com resultados divulgados[26]. Uma recente pesquisa de opinião mostrou que 32% dos estudantes dos Anos Finais se sentem despreparados para realizar as atividades escolares, de acordo com os seus responsáveis[27].

[24] Banco Mundial, Unesco e Unicef (2021) - O Estado da Crise Global da Educação: um Caminho para a Recuperação (em Inglês). https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings

Sumário Executivo, em Português: http://documents1.worldbank.org/curated/en/383711638854600820/pdf/Executive-Summary.pdf

[25] Esses dados são das ondas da pesquisa "Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias", feita pelo Datafolha entre 2020 e 2022, em parceria com a Fundação Lemann e o Itaú Social. Seus resultados podem ser vistos em: https://www.itausocial.org.br/divulgacao/pesquisas-itau-social/

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

[27] Fonte: 9ª onda da pesquisa "Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias" (Datafolha, 2022). Disponível em https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/07/Pesquisa-Itau-Social_Datafolha-Educacao_onda-9.pdf

Quadro-resumo

- Quase 2,5 milhões de alunos (21%) têm 2 anos ou mais de defasagem, e são os mais prejudicados pelos problemas do sistema educacional;
- Poucos alunos aprendem o esperado, sendo cerca de 30% em Língua Portuguesa e 20% em Matemática.
- Para um mesmo nível de renda, alunos pardos e pretos sofrem com maiores defasagens e menor aprendizado, indicando que as desigualdades entre os estudantes vão além de questões socioeconômicas.

2.3 Causas dos Desafios para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Os desafios dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm causas associadas a problemas gerais da Educação Brasileira e, também, a condições específicas dessa etapa no país. Com relação aos aspectos gerais, é importante considerar a história da Educação no Brasil, que universalizou o acesso ao Ensino Fundamental apenas recentemente, as desigualdades enraizadas em nossa sociedade, a falta de valorização e de infraestrutura para o trabalho educativo, as dificuldades de coordenação do sistema federativo, entre outros. Além disso, os efeitos da pandemia serão sentidos por mais alguns anos. Os desafios específicos da etapa estão associados a (1) características da fase de vida dos alunos durante o início da adolescência; e (2) à complexidade da gestão da etapa no âmbito das secretarias e das escolas, elementos que serão mais explorados a seguir.

Características da Adolescência

A faixa de idade prevista para os alunos dessa etapa, de 11 a 14 anos, é crítica para a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais[28]. Eles passam por mudanças emocionais, comportamentais e físicas que afetam de maneira significativa como lidam com a escola, família, amigos e a sociedade. A adolescência é considerada o último estágio do indivíduo no qual o cérebro tem alta plasticidade justamente porque passa por essa reorganização.

Nesse período, os alunos têm um aumento drástico de receptores de dopamina, liberada em experiências de prazer, fazendo com que busquem por e sejam mais responsivos a experiências prazerosas. Por um lado, isso pode trazer desafios, a exemplo da maior propensão ao consumo de substâncias tóxicas como álcool e drogas, mas, por outro, pode aumentar o engajamento desses jovens em experiências pedagógicas afetivas e que ofereçam um senso de recompensa.

Os adolescentes também passam por mudanças no sistema regulador. Isso afeta seu autocontrole e os deixam mais suscetíveis a comportamentos de risco. Ao mesmo tempo, as escolas podem criar espaços que estimulem a curiosidade e novas experiências para esses alunos, potencializando, assim, sua criatividade e indo além de aulas meramente expositivas.

Outro exemplo de mudança durante o período da adolescência que afeta a Educação nos Anos Finais do Ensino Fundamental é o desenvolvimento do cérebro social do aluno. Eles tendem a passar por momentos de maior vulnerabilidade e a sofrer mais com

28 Unicef (2020). *Secondary Education Guidance: Multiple and Flexible Pathways*. https://www.unicef.org/reports/secondary-education-guidance-multiple-flexible-pathways-2020.

rejeição, além de buscar maior aceitação social. Transformações no corpo, *bullying*, relacionamentos, questões identitárias e o uso de tecnologias digitais e redes sociais são elementos centrais que poucas escolas conseguem abordar de maneira satisfatória e acolhedora.

Durante essa fase da vida, os alunos estão desenvolvendo sua própria autonomia e visão de futuro. Por isso, tendem a se afastar afetivamente da família, ao passo que a família também tende a se afastar de sua vida escolar. Amigos passam a ser a principal referência, o que deve ser considerado nas atividades da escola para evitar isolamento dos estudantes e, ao mesmo tempo, promover espaços de mais confiança e conforto para eles. Além disso, os adolescentes nessa fase tendem a questionar mais as instituições e demandar por serem ouvidos, o que poderia ser aproveitado em oportunidades de aprendizagem a partir da escuta e acolhimento por parte da escola, usando o afeto como condutor do conhecimento.

Em muitos casos, aquilo que é importante para os adolescentes não é bem recebido ou aproveitado durante o período em que estão na escola. Isso faz com que se crie uma distância entre as intenções e desejos dos alunos e os objetivos educacionais institucionais.

Complexidade da gestão da etapa

A complexidade da gestão de uma escola que oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental é agravada pela quantidade de professores especialistas envolvidos, o currículo normalmente fragmentado, problemas de infraestrutura, a transição de etapa vivida pelos alunos e os aspectos já abordados da adolescência. Com o aumento do número de professores, em comparação aos Anos Iniciais, os

problemas de gestão de recursos humanos aumentam muito, como a rotatividade dos professores, dificuldade de relacionamento entre os profissionais, assiduidade e acompanhamento das aulas.

Professores especialistas, muitas vezes, precisam trabalhar em mais de uma escola ou turno para completar sua carga horária de aulas contratual[29]. Em outros países, isso é minimizado pela possibilidade de assumir funções que não envolvem lecionar aulas dentro da própria escola[30]. Por exemplo, professores podem ser tutores ou mentores de uma turma, ser responsáveis por formações continuadas, projetos ou grupos (de estudos, teatro, esportes etc.), dar apoio à administração, entre outras atividades. Isso faz com que o esforço docente seja menor e haja mais identificação com a escola e vínculo com os alunos.

O currículo fragmentado em várias disciplinas é difícil de ser acompanhado pela gestão escolar. Os professores, normalmente, não têm formação para lidar com os aspectos da adolescência que são tão importantes para os alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi recentemente publicada e define os direitos de aprendizagem dos alunos, o que inclui competências gerais (entre elas, as socioemocionais) e as habilidades dos componentes curriculares, como Matemática e Ciências da Natureza. Esse documento nacional foi usado para criar os referenciais curriculares estaduais. Gestores e coordenadores pedagógicos precisam acompanhar professores de especialidades diferentes e manejar muitos interesses e necessidades de apoio. Por causa disso, a carga administrativa dos gestores é maior e o tempo para dedicação às necessidades dos professores para melhorarem suas práticas de ensino é escasso.

[29] Muitas vezes, os professores especialistas lecionam nos Anos Finais e no Ensino Médio, seja na mesma rede ou em redes de ensino distintas.
[30] Moriconi, G. M., Gimenes, N. A. S. e Leme, L. F. (2021). Volume de trabalho dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Relatório de Política Educacional D3E. Veja em https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/10/d3e_relatorio7_volumedetrabalho.pdf

A infraestrutura necessária para a oferta de qualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental é mais complexa quando comparada com os Anos Iniciais. As salas de aula precisam ser organizadas em número e distribuição adequadas para a troca de turmas e dos professores. Ademais, algumas aulas exigem uma infraestrutura específica, como as de Ciências da Natureza e Educação Física. As áreas comuns precisam atender às necessidades dos alunos, de acordo com a fase da vida em que estão. A gestão da infraestrutura demanda muita dedicação dos gestores e recursos financeiros costumam não ser suficientes.

Da perspectiva do aluno, ao mudar do 5º para o 6ª ano, os estudantes passam a ter poucas aulas com cada professor. Somado a isso, os próprios educadores têm um número maior de alunos, pois atendem várias turmas em, eventualmente, mais de uma escola e, por isso, não conseguem ter o mesmo nível de atenção que um professor regente pode dar ao estudante, como ocorre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em muitos casos, a gestão escolar não tem recursos ou não está organizada para recepcionar bem os novos alunos, especialmente quando a escola que oferta os Anos Finais não é a mesma que oferta os Anos Iniciais. Esses fatores levam a maiores desafios no estabelecimento e fortalecimento de vínculos nas escolas.

A pandemia de Covid-19 agravou muitas dessas situações. Por exemplo, a proporção de alunos com problemas de saúde mental aumentou durante o período sem aulas presenciais[31]. O retorno às aulas presenciais também provocou novos desafios para

[31] Banco Mundial, Unesco e Unicef (2021) - O Estado da Crise Global da Educação: um Caminho para a Recuperação (em Inglês) https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings.

Sumário Executivo em Português: http://documents1.worldbank.org/curated/en/383711638854600820/pdf/Executive-Summary.pdf

alunos, professores e gestores. Os profissionais da Educação precisaram adaptar suas práticas de ensino para aulas a distância e, mais recentemente, passaram a enfrentar o desafio de retomar as aulas presenciais e de realizar, ao mesmo tempo, ações de complementação pedagógica para recomposição da aprendizagem[32].

Em suma, na escola, todos esses desafios se conectam. Os alunos têm dificuldades inerentes à idade, os professores não têm tempo ou recursos suficientes para se dedicarem mais integralmente aos alunos, além de enfrentarem outros desafios de infraestrutura e gestão escolar. Os resultados desse cenário impactam negativamente o aprendizado dos alunos e o seu interesse pela escola, resultando, muitas vezes, em reprovação e risco de evasão.

[32] Fundo Monetário Internacional (FMI) - G-20 *Background Note on Minimizing Scarring from the Pandemic* https://www.imf.org/-/media/Files/Research/imf-and-g20/2022/g20-minimizing-scarring-from-the-pandemic.ashx (em Inglês)

3. INSPIRAÇÕES E CAMINHOS

O sucesso dos Anos Finais do Ensino Fundamental depende, principalmente, do acesso, conclusão e aprendizado dos alunos. É preciso, portanto, trabalhar para que todos estejam na escola, concluam a etapa na idade prevista e alcancem níveis de aprendizado adequado. Para essas dimensões dos resultados educacionais, há indicadores e metas claras. Aspectos complementares do sucesso desta etapa incluem o desenvolvimento de competências de componentes curriculares, além de Língua Portuguesa e Matemática, as competências gerais da BNCC e a vivência saudável dos alunos, professores e outros envolvidos.

Políticas realizadas por secretarias estaduais ou municipais podem servir de inspiração para novas iniciativas, com o objetivo de atender a essas metas. Algumas dessas políticas têm como proposta o aprimoramento incremental nas práticas da secretaria e escolas. Várias escolas alcançam bons resultados mesmo em condições desafiantes. As características comuns dessas escolas incluem um ambiente escolar agradável, seguro e organizado, uma boa relação entre os professores e alunos, aulas estimulantes, o cumprimento dos horários e responsabilidades de todos, além do acompanhamento das faltas e da participação dos alunos[33]. A atuação das secretarias de Educação é essencial para as escolas alcançarem essa situação. As escolas recebem apoio para suas necessidades específicas em cada momento.

[33] Fundação Lemann, CSHG, Itaú BBA. Excelência com equidade: os desafios dos Anos Finais do Ensino Fundamental. https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade-anos-finais-do-ef

Nessa direção, a rede de Teresina, capital do Piauí, tem obtido bons resultados com ações similares para toda a rede[34]. O município tem hoje o melhor Ideb dos Anos Finais do Ensino Fundamental entre todas as capitais do país. Para isso, estabeleceu ciclos de avaliação, análise dos resultados, além de formação para professores e gestores nas escolas que mais precisam. Essas formações apoiam os educadores a melhorar suas práticas de ensino associadas às dificuldades dos alunos diagnosticadas por meio de avaliações. O suporte à gestão escolar atua para melhorar o clima da escola, reduzir a complexidade do trabalho dos gestores e acompanhar de perto a frequência e o envolvimento dos alunos.

No que se refere às estratégias específicas de apoio à transição do quinto para o sexto ano, a rede municipal de Pojuca (BA)[35] tem implementado uma política que pode inspirar tanto redes municipais como redes estaduais. Trata-se do MAT - Modelo de Apoio à Transição, composto por um conjunto de oito estratégias: 1) escolha de profissionais para o sexto ano com um perfil específico, com experiência junto aos Anos Iniciais, abertura para dialogar e conhecer seus alunos, em termos pedagógicos e sociais; 2) enturmação para o sexto ano de forma a manter as redes afetivas e sociais formadas em turmas/escolas anteriores; 3) pluridocência, mesmo que não plena, para o quarto e o quinto ano do Fundamental; 4) mapeamento da rede intersetorial de assistência e proteção à criança e ao adolescente, com protocolos no nível do território, ou seja, no entorno de cada escola; 5) condução, especialmente nas semanas pedagógicas, de encontros entre os professores de quinto e sexto anos sobre as expectativas e realidades de cada estudante em transição; 6) ações desenvolvidas pelas escolas para

[34] Todos Pela Educação (2022). Educação Que Dá Certo Municípios: Teresina, o melhor Ideb do Brasil. https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/serie-municipios-teresina/

[35] Para saber mais, acesse: https://www.itausocial.org.br/divulgacao/central-de-pesquisas/#sexto-ano

o acolhimento dos estudantes e favorecimento da afiliação nos Anos Finais, inclusive envolvendo os alunos "veteranos" em ações que extrapolam as salas de aula e reúnam toda a comunidade escolar; 7) implementação de grupos de acompanhamento aos estudantes, para que neles sejam refletidos aspectos que afetam a transição, tanto os escolares como aqueles da mudança para a adolescência e para o enfrentamento às adversidades de contexto; 8) acompanhamento dos professores do sexto ano e troca entre pares, para que possam compartilhar suas experiências e buscar coletivamente estratégias.

O estado do Ceará também tem altos resultados para suas condições socioeconômicas, sendo a Unidade da Federação com melhor Ideb da etapa, junto com São Paulo. Isso se deve, entre outros fatores, à articulação da secretaria estadual com as redes municipais, que inclui incentivos para as prefeituras, prêmios para as melhores escolas e apoio específico para as escolas que não atingem suas metas[36]. Quase todas as matrículas do estado são municipais e a secretaria estadual possui um setor exclusivo para colaboração. Esse setor, junto com os escritórios regionais, acompanha de perto os resultados dos municípios e oferece apoio para os que mais precisam, o que inclui formações, materiais e apoio técnico específico para as dificuldades enfrentadas. Há, também, programas de reconhecimento de escolas com bons resultados em função de suas metas específicas, que só recebem parte do prêmio depois de colaborarem com uma escola similar que não atingiu suas metas no período.

Outras políticas propõem mudanças mais arrojadas ao sistema educacional. Por exemplo, a secretaria municipal do Rio de Janeiro tem dois programas interessantes: o 6º ano experimental e o

[36] Banco Mundial (2021). Fazendo a Educação dar certo: O sucesso do Ceará e Sobral nas reformas educacionais para a alfabetização universal. https://documents1.worldbank.org/curated/en/678571593599867479/pdf/Getting-Education-Right-State-and-Municipal-Success-in-Reform-for-Universal-Literacy-in-Brazil.pdf

Ginásio Carioca[37]. O 6° ano experimental atua na transição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais, oferecido na mesma escola que os Anos Iniciais e com mais apoio aos alunos e às famílias. Essa proposta tem reduzido o número de reprovação nas escolas participantes. O Ginásio Carioca é um programa de escolas em tempo integral em que, durante o 7° e o 8° ano, há professores polivalentes que acompanham as turmas em várias disciplinas, além de outras ações como assembleia de estudantes e disciplinas eletivas. Essas escolas têm resultados de aprendizagem maiores do que a média da rede.

Outra política já avaliada com resultados positivos ocorreu em Belo Horizonte (MG). Criado em 2006, o Programa Escola Integrada interligou as propostas pedagógicas das escolas municipais aos diversos espaços da cidade. Fazem parte dessa rede: escolas, creches, empresas, faculdades, centros culturais, centros de saúde, entre outros. As escolas que integram o projeto oferecem 9 horas diárias de atendimento aos estudantes e contam com um professor comunitário, responsável pela articulação entre a escola e a comunidade; e estudantes universitários, que colaboram como monitores nas oficinas oferecidas, dentro e fora da escola[38].

Um programa realizado pela secretaria estadual do Rio Grande do Norte de Inovação Pedagógica ofereceu apoio técnico e uma verba para professores do 6° ano usarem em projetos com seus alunos, com o objetivo de aumentar a autonomia desses docentes[39]. O apoio técnico era oferecido por professores da própria rede, reconhecidos por sua

[37] Banco Mundial (2017). *Full-Time Teachers, Students, and Curriculum: The Single-Shift Model in Rio de Janeiro* (em Inglês) https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/27286

[38] A avaliação de impacto desta política foi feita pelo Cedeplar-UFMG, em parceria com o Itaú Social. Está disponível em: https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/5CC74rfjetMMxXSXntWaa7ZzVXKU2btaWaAhXEVbjtJUTCjZQjGfSb9PVaZp/ID2084.pdf

[39] Banco Mundial (2020). *Supporting Teacher Autonomy to Improve Education Outcomes: Experimental Evidence from Brazil* (em Inglês). https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/9371.html

experiência e bons resultados. Os professores se tornavam tutores de uma turma, para poderem se dedicar mais aos alunos, e realizavam projetos para aumentar o interesse deles. O apoio técnico era focado nos projetos, mas tinha como foco melhorar a prática pedagógica dos professores.

A secretaria estadual de São Paulo lançou, em 2020, um programa para os Anos Finais do Ensino Fundamental chamado de Inova SP[40]. É um programa que reduz a duração das aulas para que os alunos tenham um número maior de aulas por dia: 7 aulas de 45 minutos cada uma, com um total de 5h15min de jornada escolar. Algumas aulas são específicas para abordar projeto de vida, iniciativas propostas pelos alunos, uso de tecnologia e desenvolvimento de competências socioemocionais. A equipe de gestão da escola e os professores recebem materiais e apoio técnico específico para poderem se reorganizar com a nova estrutura do horário e oferecer as novas aulas de maneira adequada. O maior número de aulas permite que haja mais intervalos para os adolescentes, sem reduzir o tempo de ensino, e as aulas adicionais buscam aumentar o interesse deles na escola.

Os caminhos para a melhoria dos Anos Finais do Ensino Fundamental passam pelas soluções aos problemas apresentados anteriormente, e que são ilustrados pelos exemplos discutidos. Primeiro, as escolas e professores precisam oferecer um ambiente favorável ao aprendizado, atraente e receptivo aos alunos adolescentes. Segundo, as escolas devem ser capazes de abordar as questões da adolescência com os alunos e familiares. Terceiro, as redes de ensino devem apoiar os alunos na transição de etapa que ocorre no 6º ano do Ensino Fundamental. Por fim, a escola atenderá essas condições se aprimorando como instituição, com o apoio das secretarias e o envolvimento da comunidade.

[40] São Paulo (2022). Programa Inova Educação. https://inova.educacao.sp.gov.br/

4. RECOMENDAÇÕES

Com o objetivo de apoiar os governantes que estarão responsáveis pelo poder executivo nas esferas estadual e federal entre 2023 e 2026, apresenta-se, aqui, um conjunto de recomendações para os Anos Finais do Ensino Fundamental, as quais respondem a alguns dos principais desafios, necessidades e oportunidades para a etapa, discutidos anteriormente. Esta seção de recomendações está dividida em cinco partes, sintetizadas na Figura 15:

1. Princípios norteadores (visão);

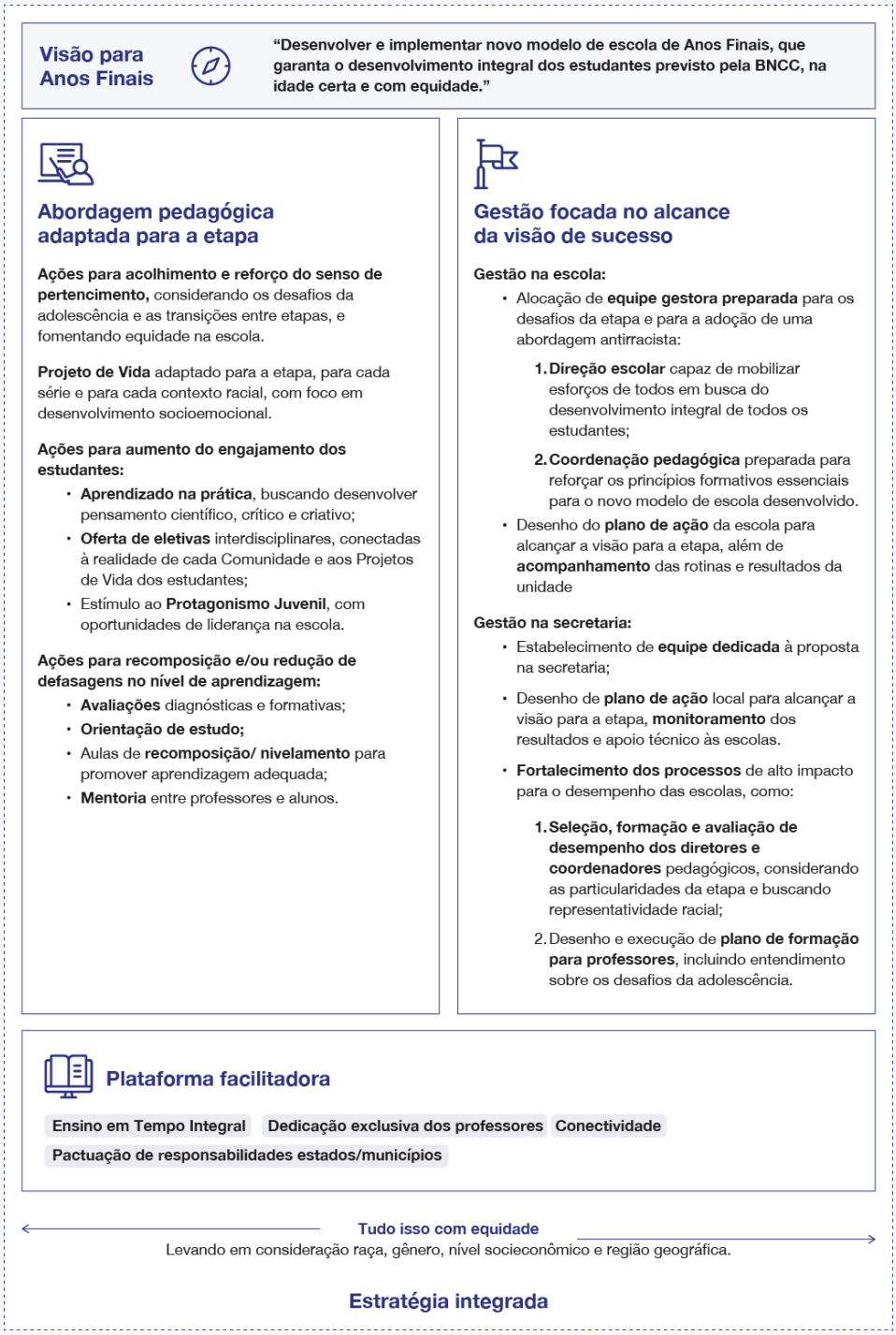
2. Abordagem pedagógica adaptada para a etapa;

3. Gestão focada no alcance da visão de sucesso;

4. Plataforma facilitadora para viabilizar e favorecer a nova concepção de escola; e

5. Considerações sobre os papéis dos governos municipais, estaduais e do governo federal na implementação dessa nova concepção para a etapa.

Figura 15: Visão geral das recomendações para os Anos Finais do Ensino Fundamental



4.1 Princípios Norteadores (visão)

A visão de sucesso para os Anos Finais do Ensino Fundamental proposta é de desenvolver e implementar um novo modelo de escola que garanta o desenvolvimento integral dos estudantes, com equidade. Essa escola promove altas expectativas de aprendizagem e trabalha as competências previstas na BNCC, na idade esperada de

cada aluno. Além disso, é uma escola que incentiva o protagonismo dos estudantes, os quais participam de processos de decisão e contribuem para a melhoria da instituição, exercitando a cidadania, a autonomia e o poder de escolha em seu dia a dia. A escola proposta também permite ampla diversidade de experiências em diferentes espaços, fomentando a criatividade e o interesse dos estudantes, além de conectar o conteúdo das aulas com o contexto de vida dos alunos, estimulando seu engajamento no processo de aprendizagem. É uma escola que se aproxima da comunidade e das famílias, e onde há uma forte conexão entre estudantes e professores, que conhecem os desafios e as necessidades desses adolescentes. Gestores e professores são bem preparados e motivados para o trabalho. A escola é acolhedora, tem papel relevante na garantia da saúde mental de estudantes e professores e adota a prática de encaminhar questões de alta complexidade para instituições parceiras preparadas para lidar com esses desafios. Possui parcerias intersetoriais com outros serviços públicos, como os da Saúde e Assistência Social, além de com organizações sociais que possam ampliar as oportunidades e espaços de aprendizagem. Tudo isso com equidade, levando em consideração raça, gênero, nível socioeconômico e região geográfica.

A visão proposta pode representar uma mudança significativa em relação à realidade atual de muitas escolas. Requer, portanto, um caráter inovador nas redes de ensino, que precisam, a partir de suas realidades, construir essa nova concepção de escola para seus adolescentes. Uma premissa básica é que mudanças incrementais e pontuais nas escolas não serão suficientes para a superação dos desafios da etapa. A reforma a ser promovida deve ser sistêmica no nível da escola, com avanços em várias dimensões da dinâmica escolar (que serão abordadas a seguir).

Além disso, a implementação de um novo conceito de escola para os adolescentes deve ser gradual, iniciando em caráter experimental, para posterior expansão. Recomenda-se que o início

da implementação inclua uma avaliação geral da rede, a partir dos resultados de aprendizagem, indicadores socioeconômicos e análise da situação das escolas atuais, para que se priorizem escolas com base em critérios que garantam equidade e deem preferência a estudantes mais vulneráveis. Nessa lógica, as escolas priorizadas para o primeiro ano de implementação devem receber o apoio necessário para realizarem todas as mudanças previstas, tanto no seu modelo pedagógico como no de gestão. A cada ano letivo, as escolas selecionadas devem ser avaliadas para que, nos anos seguintes, continuem a receber apoio para aprimorarem as reformas, enquanto novas escolas iniciam a implementação da proposta considerando as lições aprendidas.

4.2 Abordagem pedagógica adaptada para a etapa

Para cumprir o objetivo de se desenhar e implementar uma nova concepção de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental, voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes, um dos elementos centrais a serem desenvolvidos é a abordagem pedagógica dessas escolas, que precisa ser adaptada à etapa. É crítico atender às características específicas desses estudantes adolescentes e instituições de ensino, revendo a estrutura da arquitetura curricular para a etapa. Dentro do conjunto de ações necessárias para isso, destacam-se quatro elementos, explorados na sequência:

1. Acolhimento e reforço do senso de pertencimento;
2. Desenvolvimento do projeto de vida e das competências socioemocionais dos estudantes;
3. Aumento do engajamento; e
4. Recomposição e/ou redução das defasagens de aprendizagem.

Em função do contexto e da situação momentânea da escola, um conjunto de ações poderá ser mais importante do que outro. Por exemplo, uma escola pode ter questões associadas ao engajamento dos estudantes e redução de casos de violência mais fortes do que outras que não enfrentam grandes desafios nesses temas. Ainda assim, é imprescindível que todos esses quatro eixos sejam trabalhados como parte da abordagem pedagógica das escolas.

Acolhimento e reforço do senso de pertencimento

É fundamental que as escolas promovam acolhimento e senso de pertencimento, principalmente considerando os desafios da adolescência e as transições entre etapas. Quando a escola acolhe os jovens em ambientes seguros e estáveis, oferece relações significativas e positivas com adultos e contextos de aprendizagem criados intencionalmente para atender às necessidades formativas dos adolescentes, problemas de saúde mental podem ser reduzidos. Um estudante que tem a capacidade de autocuidado, trabalho em conjunto, autogestão e abertura ao novo tem maior chance de se aceitar e de entender como se posicionar em sociedade. Nesse contexto, é recomendado o acolhimento diário na entrada das escolas, sob a liderança da equipe gestora. Além disso, são sugeridas palestras ou círculos de diálogos para estudantes (idealmente ministradas por profissionais de saúde), envolvendo conceitos como autoconhecimento, responsabilidade, autoestima e como lidar com as emoções positivas e negativas. Também é fundamental promover encontros de sensibilização para familiares sobre a importância da prevenção e promoção da saúde mental entre jovens. Podem ser disponibilizados conteúdos digitais e guias que orientem professores e pais responsáveis sobre possíveis caminhos para lidar com desafios do dia a dia dos jovens, incluindo temas como luto, *bullying*, gravidez na adolescência e impactos das mídias

sociais. Vale lembrar, ainda, que, em todas as ações na escola, é de extrema importância considerar questões raciais, evitando vieses inconscientes, promovendo a valorização da diversidade e apoiando o fortalecimento das identidades étnico-raciais e o empoderamento de todos os estudantes.

É sugerida a elaboração de diagnósticos para compreender a realidade da escola sobre casos mais graves de saúde mental. As escolas podem usar instrumentos como questionários para estudantes, responsáveis, professores e gestores, além da posterior criação de relatórios sobre o perfil da escola e possíveis pontos de atenção identificados. Durante as formações de professores e gestores, devem ser abordadas estratégias para identificar sinais e sintomas de jovens em sofrimento emocional. Essas formações devem ocorrer com a participação de profissionais especializados. É necessário, ainda, que educadores e gestores escolares conheçam os recursos e equipamentos públicos de suporte, que deverão estar disponíveis de forma local ou remota, e as possibilidades de encaminhar casos para a rede de proteção, além de ter contato facilitado com especialistas de saúde mental, para não sobrecarregar o professor com questões que precisam ser endereçadas, também, por profissionais da área. Por exemplo, a secretaria pode disponibilizar uma lista on-line de serviços públicos de apoio e de saúde, ou consultores remotos para auxiliar a equipe escolar. Nesse sentido, a rede de proteção da criança e do adolescente precisa ser fortalecida nos territórios, com protocolos e formações para uma atuação intersetorial do poder público.

Os alunos novatos na escola, em especial aqueles do 6° ano, devem receber um acolhimento especial. Por exemplo, podem ter um período de adaptação no início ou antes das aulas, em que recebem orientações focadas nos novos componentes curriculares, na nova relação entre professor e aluno e nas demais mudanças que enfrentarão na etapa em que estão ingressando. A escola pode

oferecer momentos para interação com estudantes do 7º ao 9º ano, como grupos de conversa e momentos em que apresentam o novo espaço físico, compartilham informações sobre as aulas etc. Além disso, a escola deve realizar reuniões com os responsáveis pelos alunos em transição para explicar sobre os desafios e mudanças da nova etapa.

A troca de diagnósticos de aprendizagem e um planejamento conjunto entre escolas e etapas podem facilitar essas ações de acolhimento. É recomendada maior integração entre as escolas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e entre os professores do 5º e do 6º ano, com estímulos ao trabalho conjunto, transferência do histórico escolar e de outras informações relevantes sobre os estudantes. A secretaria pode fomentar o intercâmbio entre professores e gestores de diferentes escolas e etapas para conhecer os desafios, trocar impressões, compartilhar planejamento, conhecer os estudantes, planejar e desenvolver ações conjuntas como aulas compartilhadas.

Desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes e das competências socioemocionais

Recomenda-se que as escolas trabalhem inovações curriculares voltadas ao desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes e de suas competências socioemocionais. É possível partir do acolhimento no reconhecimento do novo ambiente escolar para o 6º ano, passando por noções de autoconhecimento, direitos e responsabilidades, identificação de sonhos e desenvolvimento de estratégias para alcançá-los. O projeto de vida deve ser estruturado considerando o contexto racial e social dos estudantes, buscando destacar que a realidade atual não deve condicionar as oportunidades que cada aluno terá, tendo a escola como suporte para superar quaisquer barreiras. É sugerida a elaboração de

material pedagógico específico para professores, com base nos currículos elaborados à luz da BNCC, com propostas de atividades a serem trabalhadas nas escolas, envolvendo as competências socioemocionais.

Aumento do engajamento

Existem várias ações para aumentar o engajamento dos estudantes. Isso pode ser feito, por exemplo, com a introdução do aprendizado por projetos e de sequências didáticas interativas investigativas em sala de aula, para incentivar o pensamento científico, crítico e criativo, a comunicação e a resolução de problemas. Esses projetos podem acontecer em diversos espaços dentro e fora da sala de aula e da própria escola, como laboratórios, bibliotecas, praças, parques, museus, entre outros, e podem abordar desafios da comunidade que circunda a escola, visando refletir e desenvolver soluções para problemas reais do dia a dia dos estudantes.

Além disso, a escola pode oferecer disciplinas eletivas, quando viável na sua carga horária. Elas podem ser definidas pela secretaria ou propostas pela escola, a partir dos interesses da comunidade, dos Projetos de Vida dos estudantes e da proposta de desenvolvimento integral. No caso das propostas pela escola, é importante que a equipe gestora considere as diretrizes definidas pela secretaria, de forma a garantir intencionalidade pedagógica. É sugerido, também, fomentar ações interdisciplinares de forma sustentada e articulada e criar um momento de culminância para cada eletiva, como a apresentação de resultados concretos, que deve permitir o desenvolvimento das habilidades dos estudantes como comunicação e trabalho em equipe, conforme previstos nos referenciais curriculares da rede.

As atividades de estímulo ao Protagonismo Juvenil também contribuem para o engajamento dos estudantes. Por exemplo, atribuições de representantes de turma, grêmios e clubes podem ser usadas para facilitar a interação de alunos de diferentes turmas e anos. É importante avaliar a introdução gradual dessas atividades do 6° ao 9° ano, respeitando o desenvolvimento natural da maturidade dos estudantes.

Recomposição e/ou redução das defasagens de aprendizagem

As ações de acolhimento e engajamento são fundamentais para desenvolver no estudante motivação e interesse pela aprendizagem, permitindo as condições psicológicas necessárias para que a escola promova um aprendizado efetivo, o que passa por garantir ações de recomposição da aprendizagem e/ou redução de defasagens. O primeiro passo é considerar a aplicação de avaliações frequentes para identificar aprendizagens não consolidadas, guiando os planos de aula e as ações específicas para estudantes com nível de aprendizagem inferior ao desejado[41]. A secretaria estadual deve dar atenção especial para municípios e escolas com resultados inferiores à média estadual, incluindo ações como visitas às escolas e suporte técnico pedagógico personalizado.

Atividades para engajar os alunos são fundamentais durante as aulas para recomposição da aprendizagem, por exemplo, monitoria entre estudantes com níveis diferentes de aprendizagem e aulas adicionais de reforço para os alunos que mais precisam. Para as atividades de recomposição, podem ser realizados reagrupamentos temporários de estudantes por nível de aprendizagem em um ou mais dias por semana e esses grupos podem ser compostos por estudantes de diferentes turmas ou anos letivos. É importante oferecer atividades específicas para as necessidades dos estudantes,

[41] O uso de tecnologias digitais pode simplificar e agilizar o processo avaliativo e da criação de devolutivas para professores e alunos.

com foco nas aprendizagens definidas como prioritárias. Ao longo dessas ações, os professores devem oferecer orientações baseadas nas competências dos currículos alinhados à BNCC para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Podem ser abordadas temáticas como apropriação da capacidade de organização para estudar, compreensão e aplicação de técnicas de estudo na rotina diária e desenvolvimento progressivo de postura protagonista em relação à própria aprendizagem.

Para potencializar as ações de recomposição, os professores precisam estar empoderados para usar tecnologias educacionais que facilitem o acompanhamento das aprendizagens e o desenvolvimento de atividades pedagógicas[42]. Recomenda-se a preferência por plataformas com recursos adaptativos e personalizáveis, de acordo com o desempenho de cada estudante e que forneçam relatórios simplificados. É possível explorar, ainda, Recursos Educacionais Digitais (RED) que possam ajudar a atuar em dificuldades pontuais dos estudantes. É sugerido que as ações de recomposição das aprendizagens abordem todas as disciplinas, com base nas avaliações diagnósticas e formativas. Contudo, é importante um olhar especial à aprendizagem adequada em Matemática devido à histórica e persistente alta defasagem dos alunos da etapa na disciplina.

Programas de mentoria podem contribuir para a redução das defasagens, focando no acompanhamento pedagógico e do Projeto de Vida de cada estudante, criando maior conexão com o professor. Nesse caso, é sugerido estabelecer um limite de estudantes por professor e fomentar encontros individuais e coletivos para a escuta ativa dos estudantes e o compartilhamento de desafios e estratégias. Essa prática deve possibilitar momentos de escuta ativa, em que os jovens se sentem confortáveis para expressar suas ideias.

[42] Para uma discussão mais aprofundada sobre tecnologias educacionais (não apenas relacionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental), veja o documento do Educação Já específico sobre o tema.

Vale ressaltar que, aqui, foram enfatizadas recomendações de elementos pedagógicos específicos para a etapa em questão. No entanto, é preciso frisar que é absolutamente crucial garantir componentes pedagógicos básicos e alinhados entre si, como recursos didáticos adaptados para a nova arquitetura curricular, com uma perspectiva antirracista integrada em todas as disciplinas, avaliações formativas e somativas, além de formações para professores e gestores sobre os desafios da etapa e a nova arquitetura curricular proposta.

4.3 Gestão focada no alcance da visão de sucesso

Além da abordagem pedagógica adaptada à etapa, um novo modelo de escola para os Anos Finais do Ensino Fundamental exige avanços na gestão escolar e na gestão das Secretarias, para que a visão de sucesso apresentada possa ser alcançada. A seguir, esses dois elementos são discutidos.

Gestão escolar

Para que os professores consigam implementar os elementos propostos da abordagem pedagógica para os Anos Finais do Ensino Fundamental, deve haver amplo suporte da gestão escolar. Por sua vez, para que a gestão escolar tenha recursos e capacidade para realizar esse suporte, a secretaria de Educação deve oferecer o necessário para cada escola. Particularmente, a escola deve: (1) implementar seu projeto pedagógico, (2) adaptar os elementos de gestão escolar à realidade da etapa, (3) ter uma abordagem antirracista e acolhedora das famílias, (4) ter um plano de ação específico e (5) aprimorar continuamente os processos administrativos[43].

[43] Para uma discussão mais aprofundada sobre políticas públicas que buscam melhorias na gestão escolar (não apenas relacionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental), veja o documento do Educação Já específico sobre o tema.

A gestão da escola deve zelar pela implementação de um projeto pedagógico que parte da pactuação coletiva de princípios, práticas e atitudes a serem perseguidos e observados por todos da escola, e que tenham como referência o desenvolvimento integral e o entendimento de que todos os espaços e interações na escola são responsáveis por esse desenvolvimento. Além disso, a equipe gestora deve ser a principal responsável pelas ações de acolhimento e pela construção do senso de pertencimento à unidade escolar, articulando o apoio de todos os profissionais, sendo essencial que todos tenham formação antirracista para que possam reconhecer as diferenças de abordagem necessárias para cada contexto racial.

A coordenação pedagógica deve ser responsável pelo projeto pedagógico, auxiliando na implementação do referencial curricular da rede, e também pelo acompanhamento de indicadores e ações para aprendizagem e pela implementação do Projeto de Vida. É sugerida a ressignificação do papel do coordenador pedagógico, com oferta de programas de tutoria para formar esses profissionais em serviço e assegurar que eles sejam capazes de oferecer acompanhamento pedagógico constante para os professores da escola. Os professores coordenadores de área devem dar suporte ao coordenador pedagógico nesse acompanhamento, apoiando os demais professores no cumprimento de suas atribuições e no planejamento conjunto de atividades interdisciplinares.

É essencial que a equipe gestora esteja preparada para adaptar os elementos de gestão escolar à realidade da etapa, incluindo cultura da escola voltada para o adolescente, reorganização de espaços, conhecimento dos desafios e interesses dos jovens, além de aproximação com a comunidade e com as famílias. É importante que a gestão escolar seja orientada sobre a complexidade e sobre as necessidades da etapa, desconstruindo a visão ultrapassada sobre jovens ligada à rebeldia ou delinquência e evitando práticas punitivas. Os gestores devem atuar como uma referência para

os estudantes de Anos Finais, especialmente para aqueles em transição de etapa. Para tanto, eles devem praticar escuta ativa dos estudantes, estabelecendo um canal aberto de comunicação e buscando ouvir os adolescentes de forma proativa, via conversas e pesquisas com os estudantes. É sugerido que os gestores procurem adequar o espaço físico das escolas à realidade e preferências da etapa, como evitar salas de aula que infantilizam os adolescentes e permitir que os jovens experimentem uma diversidade de espaços na escola, como aulas esporádicas na biblioteca, no pátio, na quadra de esportes etc. A escola deveria ser vista como um espaço vivo, dinâmico e integrado com a realidade da comunidade.

Os gestores escolares também devem estar preparados para adotar uma abordagem antirracista, com letramento sobre a questão racial, via promoção de discussões e formações sobre o tema, e pelo fomento da representatividade de raça e de gênero nos cargos de gestão. Também é crítico que a escola mude a forma de interagir com as famílias dos estudantes, propondo um diálogo "de igual para igual", independentemente do nível de Educação ou de renda da família, e chamando os pais e responsáveis para serem parte da construção da escola. É sugerido, por exemplo, que as reuniões de pais deixem de ser expositivas ou baseadas em cobrança e passem a ser um convite para que os pais possam desenhar e atuar em projetos de melhoria da escola. Outra sugestão é a escuta ativa, que pode ser realizada em visitas às famílias, de forma presencial ou on-line, e o compartilhamento das produções dos alunos, para os familiares acompanharem a evolução de cada um deles.

A escola deve ter um plano de ação específico para superar os desafios da etapa para o acompanhamento de rotinas e resultados, considerando a realidade da comunidade que circunda a escola. O plano deve direcionar a equipe escolar, definindo métricas esperadas e rotinas que devem ser seguidas ao longo do ano letivo.

A secretaria deve ser responsável por apoiar e avaliar o plano de ação de suas escolas. É recomendado que cada escola tenha liberdade para adaptar o seu plano, partindo de diretrizes bem definidas pela secretaria. Ao longo do ano, a escola deve ser capaz de acompanhar a execução das ações planejadas e os resultados obtidos, garantindo coerência com o plano definido.

Vale ressaltar a importância de se ter processos administrativos e financeiros eficientes na escola, alavancados pelo uso de tecnologia, liberando tempo da equipe gestora para o foco no pedagógico. Processos bem definidos facilitam a sua execução, como gerenciar recursos financeiros, cuidar da administração da escola, alimentação, registro de frequência de estudantes e de funcionários, fornecimento de materiais pedagógicos etc. Idealmente, com profissionais dedicados a esses processos, permite que os gestores escolares possam focar na aprendizagem dos estudantes. Também é recomendável fazer uso de tecnologia para tornar esses processos mais eficientes. Se possível, implementar sistema integrado de gestão para secretarias e escolas, incluindo elementos como: módulo de gestão administrativa para escolas, ferramentas para compilar resultados das avaliações formativas, ferramentas para otimização da alocação de professores, entre outros.

Gestão da secretaria

Mudanças no modelo de escola dos Anos Finais exigirão prioridade e um amplo esforço das secretarias de Educação. Destaca-se que elas devem: (1) estabelecer um plano de ação específico para a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental como um todo; (2) fortalecer os processos mais importantes para que as escolas possam implementar a abordagem pedagógica e o modelo de gestão adequados; e (3) realizar formação continuada com os profissionais da Educação para apoiá-los nessa jornada.

A secretaria de Educação deve ter um plano de ação específico para os Anos Finais do Ensino Fundamental e uma equipe dedicada à etapa. O plano precisa considerar as particularidades dessa etapa e integrar uma perspectiva em prol da equidade em todas as escolas, particularmente no que diz respeito à raça/cor, gênero e condições socioeconômicas. Deve, também, ser elaborado a partir de um diagnóstico dos principais desafios da etapa na rede, como aspectos de aprendizagem, engajamento, acolhimento e vivência dos estudantes, além de formação de professores, gestão dos coordenadores, infraestrutura, questões raciais, entre outros. Uma equipe deve ficar responsável por acompanhar e implementar esse plano, monitorando os resultados e ouvindo as equipes das escolas durante o processo, inclusive para apoiar as escolas de maneira personalizada. O apoio às redes municipais deve fazer parte do plano, principalmente em estados com a maior parte das matrículas em redes municipais de ensino. Recomenda-se que o plano seja para os quatro anos do mandato, com revisões anuais e acompanhamento semestral.

Um dos principais elementos do plano para a etapa deve ser o fortalecimento dos processos de gestão e suporte às escolas. Esses processos incluem seleção, alocação e avaliação de desempenho de profissionais, acompanhamento e supervisão de escolas, avaliação da aprendizagem dos estudantes em larga escala, suporte à melhoria da infraestrutura, entre outros. Os órgãos regionais de gestão educacional, que são a representação das Secretarias no território, precisam ser fortalecidos para conseguirem dar apoio constante às unidades escolares. É recomendado que os diretores e coordenadores pedagógicos sejam selecionados com base em competências técnicas e na busca de maior representatividade racial, além de preencher requisitos mínimos definidos pela rede. Esses gestores ainda devem receber formação com foco

nas atribuições do cargo e nas características específicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Um processo importante por causa dos danos causados pela pandemia de Covid-19 é a busca ativa de estudantes que abandonaram ou não retornaram aos estudos. Os processos de acompanhamento e suporte às escolas devem ser fortalecidos para apoiarem de maneira significativa a implementação da abordagem pedagógica para a etapa, principalmente para as escolas que atuam com estudantes de famílias menos favorecidas socialmente e que sofrem com discriminação racial, de forma a aumentar a equidade do sistema.

A formação continuada de professores e gestores escolares é fundamental para a implementação da abordagem pedagógica recomendada para a etapa. Essa formação deve separar o maior tempo e recursos para apoiar os professores em relação ao desenvolvimento de práticas de ensino ativas e engajadoras adequadas para os estudantes adolescentes. Ou seja, deve combinar formações sobre as características dos adolescentes, as melhores formas de atendê-los na escola e as melhores práticas para ensinar os objetivos de aprendizagem a que os estudantes têm direito. É recomendado que parte da carga horária destinada ao trabalho pedagógico fora da sala de aula seja usada na escola para o planejamento de aulas ou projetos interdisciplinares, troca de experiências entre professores e desenho de disciplinas eletivas. A secretaria precisa oferecer formação continuada específica para os professores envolvidos nas ações complementares de recomposição da aprendizagem. Por fim, a secretaria deve atuar para adequar a atuação e a área de formação dos professores, com mecanismos para a reorganização da alocação de turmas de acordo com a formação inicial dos professores e o incentivo à complementação pedagógica, por meio do fomento a segundas licenciaturas. Para tanto, é possível criar parcerias

com universidades públicas locais para a oferta desses cursos, idealmente incluindo os elementos desenhados na abordagem pedagógica proposta.

4.4 Plataforma facilitadora

A abordagem pedagógica e o modelo de gestão recomendados para as escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental não são elementos triviais de serem implementados pelas secretarias de Educação. Há quatro elementos que podem viabilizar e/ou facilitar essa implementação, favorecendo o alcance do máximo potencial desse novo modelo de escola. São eles:

1. Ensino em tempo integral;
2. Dedicação exclusiva dos professores às escolas;
3. Melhoria da conectividade à Internet nas escolas; e
4. Pactuação das responsabilidades entre estados e municípios na oferta da etapa.

Especialmente em relação aos dois primeiros, que são relacionados, recomenda-se a implementação progressiva deles em todas as redes, respeitando cada ponto de partida, com o objetivo de alcançar a universalização. Os temas são abordados a seguir:

Ensino em tempo integral

O ensino em tempo integral consiste em oferecer jornadas diárias de sete horas ou mais para os alunos. A proporção de matrículas em tempo integral faz parte das metas do Plano Nacional de

Educação, que tem vigência até 2024[44]. Essa forma de ensino permite à escola mais tempo para trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais, fortalecer vínculos entre professores e alunos, realizar atividades de protagonismo juvenil, projeto de vida e ações de recomposição da aprendizagem, além de projetos interdisciplinares em parceria com outros professores, entre outras possibilidades. Tudo isso contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e das condições de trabalho dos profissionais da Educação.

É importante ressaltar, no entanto, que o simples aumento de jornada, sem revisão das práticas pedagógicas ou da arquitetura curricular, não implica em melhoria da aprendizagem. Por isso, o número exato de horas necessárias depende da proposta pedagógica criada a partir da revisão da arquitetura e matriz curricular da etapa, a ser testada e refinada durante a implantação gradual, conforme o ponto de partida de cada rede de ensino.

Além disso, o aumento da carga horária escolar deve ser realizado de forma integrada (sem diferença no planejamento do "turno" e "contraturno"), para que o planejamento pedagógico tenha condições de ser implementado, como mostram as experiências de sucesso de tempo integral no Ensino Médio do estado de Pernambuco. Vale ressaltar que, embora seja natural a implementação progressiva, o objetivo de médio ou longo prazo deve ser alcançar a universalização da oferta de ensino em tempo integral para a etapa, como elemento viabilizador do modelo de escola que este documento propõe.

[44] O Plano Nacional de Educação estabelece como meta (Meta 6) "oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica."

Dedicação exclusiva de professores

A dedicação exclusiva dos professores a apenas uma escola também aumenta as oportunidades de os docentes criarem laços e conexões com os estudantes e acompanharem atividades que não fazem parte exclusivamente das suas aulas, como trabalhos interdisciplinares, atividades de protagonismo juvenil, entre outras. Um professor que atua apenas em uma escola pode ter mais tempo para planejar suas aulas, participar de formações, além de estar mais envolvido com a comunidade escolar como um todo. A secretaria de Educação deve avaliar a alocação dos professores e possíveis mudanças na legislação da carreira docente, com o intuito de implementar a dedicação exclusiva dos professores. Vale ressaltar que o ponto anterior, de instituição de escolas em tempo integral, é forte viabilizador e impulsionador da dedicação exclusiva docente a uma única escola.

Conectividade[45]

Uma melhor conexão com a Internet permite aos professores aumentar o engajamento dos estudantes, com a realização de atividades mais práticas e significativas. Com o aumento do acesso rápido à Internet nas escolas, os professores passam a ter, de maneira consistente, mais possibilidades de uso desse recurso para planejar aulas interessantes para os alunos. Recomenda-se a contratação de Internet para todas as escolas das redes, priorizando fibra óptica, com velocidade e disponibilidade de computadores adequados para o uso de tecnologias em atividades pedagógicas (velocidade de 1 Mbps por aluno e, no máximo, cinco alunos por computador ou tablet, considerando o turno com maior número de alunos).

[45] Para uma discussão mais aprofundada sobre políticas públicas de viabilização e promoção do uso de tecnologias educacionais, ver o documento do Educação Já específico sobre o tema.

Porém, melhorar a infraestrutura de conectividade sem oferecer uma capacitação adequada sobre o uso pedagógico de tecnologias educacionais aos professores e gestores pode gerar frustrações e desperdiçar recursos públicos. Por isso, as secretarias de Educação devem estar atentas para formar as equipes pedagógicas para o uso de tecnologias, além de apoiar a implantação de recursos digitais e gerenciamento de dados.

Pactuação de responsabilidades pela etapa entre estados e municípios

Por fim, recomenda-se a pactuação de responsabilidades pela etapa entre estados e municípios. A gestão dos Anos Finais é dividida entre esses entes na maioria das Unidades da Federação. Essa realidade é distinta a depender do estado, com casos de municipalização da etapa, exemplos mistos e casos de estadualização. Para facilitar a gestão educacional e a cooperação entre os municípios, ou entre municípios e estado, sugere-se a definição de um modelo único por município, dentro de cada estado. Especialmente quando não há essa cooperação, resultam-se maiores desafios para alunos que trocam de escola, incentivos a professores trabalharem em mais de uma escola e aumento da complexidade da governança e da gestão das secretarias de Educação envolvidas.

Por isso, a recomendação é pela concentração da oferta da etapa em um dos entes, pelo menos dentro de cada município, ajudando no planejamento, na governança e na execução de políticas. Para realizar essa pactuação, os estados podem tomar a iniciativa e articular a pactuação com os municípios, via acordos locais individualizados em cada município, alavancando a aproximação entre os entes a ser proporcionada pelas ações de colaboração.

4.5 Considerações sobre os papéis dos governos estaduais e do governo federal

A proposta para os Anos Finais tem como princípio o protagonismo das redes estaduais e municipais, com planos de ação construídos localmente, sendo desejável a criação e o fortalecimento de ações de colaboração entre estado e municípios. Os governos estaduais têm um papel-chave de desenvolver e disseminar princípios norteadores e criar o seu próprio plano de ação quando possuem matrículas da etapa, além de estabelecer ações de colaboração com foco em apoio técnico, indução financeira e monitoramento dos avanços. Já as redes municipais têm autonomia na criação de plano de ação local e na implementação/operacionalização das ações desenhadas, em consonância com os fundamentos da proposta, podendo alavancar o modelo definido/implementado pela rede estadual.

O Ministério da Educação tem um papel importante de sensibilização, indução financeira e monitoramento de resultados. Em relação à sensibilização, cabe ao MEC a articulação e a construção de consenso sobre a prioridade dos Anos Finais na agenda política e técnica, engajando governadores, prefeitos e demais entidades representativas. Quanto à indução financeira, isso pode ser realizado por programas específicos de apoio às secretarias, pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) ou similar, ou recursos transferidos para as escolas, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além disso, o governo federal pode atuar de maneira eficiente no financiamento de elementos da plataforma facilitadora, como o ensino em tempo integral, dedicação exclusiva de professores, conectividade das escolas[46] e pactuação da oferta

[46] O Ministério da Educação possui o programa Educação Conectada para financiar o acesso à Internet das escolas. Para mais informações, consulte o site: https://educacaoconectada.mec.gov.br/

pelas redes. Ainda, o MEC pode apoiar o regime de colaboração entre estados e municípios com suporte técnico, induzindo e financiando ações conjuntas e/ou alinhadas de forma a facilitar a melhoria das escolas das diferentes redes. Já em relação ao monitoramento, é importante que o MEC acompanhe a melhoria dos indicadores da etapa, complementando os indicadores do PNE com elementos específicos da abordagem pedagógica recomendada, a partir de informações do Censo Escolar, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou de coleta específica.

Por fim, cabe, mais uma vez, ressaltar que as desigualdades educacionais são muito fortes no Brasil e que mudanças nos Anos Finais do Ensino Fundamental devem considerá-las. Na oferta de um suporte maior às escolas, as secretarias de Educação devem priorizar aquelas que atendem estudantes de famílias menos favorecidas. É comum que as escolas com pior infraestrutura sejam exatamente aquelas que atendem essa parcela da população. Para atuar especificamente contra a desigualdade racial, as secretarias devem, imprescindivelmente, realizar ações específicas, entre as quais destacam-se a formação e o letramento racial para os profissionais da Educação, a oferta de materiais pedagógicos que considerem as diversidades étnico-raciais dos estudantes, disciplinas que trabalhem o fortalecimento das relações étnico-raciais e políticas de representatividade na gestão escolar e na própria secretaria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recomendações de políticas públicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental apresentadas neste documento têm o objetivo de subsidiar as ações dos governos federal e estaduais eleitos em 2022. Buscou-se consolidar um conjunto de ações que podem ser adaptadas às diferentes realidades presentes no território brasileiro, a fim de que o país tenha novos modelos de escola para a etapa. Apesar da complexidade envolvida no tema, há caminhos a serem seguidos.

Espera-se que as recomendações aqui presentes estimulem o debate acerca das políticas para os Anos Finais e contribuam para os planos estratégicos das futuras gestões.

TODOS
PELA
EDUCAÇÃO

TODOSPELAEDUCACAO.ORG.BR

/TODOSEDUCACAO

@TODOSEDUCACAO

@TODOSPELAEDUCACAO

/USER.TODOSPELAEDUCACAO

/COMPANY/ TODOSPELAEDUCACAO

TODOS PELA EDUCAÇÃO