O futuro hoje: caminhos para a educação brasileira



Conteúdo

Prefácio 03

Introdução 05

01 Lições das redes que avançaram: estratégias sistêmicas de sucesso 11
Luiz Scorzafave e Fernando de Lollo

02 Gestão de pessoas na educação: os professores e a liderança escolar - alavancas de transformação 28
Bruno Ogava

03 Gestão baseada em dados e avaliação de resultados 59
Deborah Bizarria

04 Guia prático para a implementação de políticas educacionais 94
Filomena Siqueira e Silva Krauel

05 Parcerias estratégicas e inovação na oferta educacional 132
Marcos Ricardo dos Santos

06 A revolução empreendedora na educação americana 164
Diogo Costa

07 Primeira-infância, aprendizado e produtividade 199
Naercio Menezes Filho

08 Os desafios do “novo” ensino médio 212
Mozart Neves Ramos

09 Educação integral no século XXI: desafios, evidências e caminhos para o Brasil 232
Gisele Alves e Ana Carolina Zuanazzi

10 Panorama da educação brasileira 266
Bruna Alves Soares e Ernesto Martins Faria

Notas e referências 289

Prefácio

Celebrar 110 anos de história no Brasil é um convite à reflexão sobre o legado que construímos e o futuro que desejamos ajudar a desenhar. Desde a nossa fundação, a PwC Brasil tem acompanhado as grandes transformações do país, contribuindo para que organizações, comunidades e pessoas possam se fortalecer diante de desafios complexos e das constantes mudanças do mundo.

Em cada etapa dessa jornada, testemunhamos que o conhecimento é a base do progresso. É ele que inspira a inovação, fomenta o desenvolvimento de talentos, promove a inclusão e diversidade, e abre caminhos para uma sociedade mais justa. Por isso, com os olhos no futuro, reafirmamos com convicção que a educação deve ocupar o centro das nossas ações e reflexões.



Esta publicação, resultado da parceria entre a PwC Brasil e o Instituto Millenium, é expressão desse compromisso. Apresentamos um mapa para a educação brasileira, com evidências, boas práticas e visões de especialistas que se entrelaçam com os desafios e as oportunidades do nosso tempo.

A diversidade dos temas aqui tratados revela a complexidade e a riqueza dessa agenda. Eles vão da gestão educacional e do uso de dados para orientar decisões à implementação de políticas públicas capazes de transformar o dia a dia das escolas. Nesse percurso, sobressai o papel da inovação, das parcerias estratégicas e da educação integral, elementos que abrem caminhos mais inspiradores para as novas gerações.

Ao celebrarmos mais de um século de história, reafirmamos aquilo que nunca mudou em nossa trajetória: o compromisso com a integridade, com a inclusão e diversidade, com o desenvolvimento contínuo de talentos e com a busca por soluções inovadoras que possam gerar impacto positivo e duradouro.

Esta publicação é, portanto, parte do legado da PwC Brasil para a sociedade brasileira. Um legado do qual nos orgulhamos e que une nossa história aos sonhos de milhões de brasileiros, ao esforço de tantos educadores e à coragem de quem acredita que um país mais moderno e justo só será possível com uma educação de qualidade para todos.



Marco Castro,
CEO PwC Brasil

Introdução



A fragilidade crônica de nossa oferta educacional representa um duplo problema. Sob o aspecto do desenvolvimento humano, significa menos oportunidades para jovens de menor renda. Estudo recente publicado pelo IPEA estimou um retorno salarial entre 11% e 20% associado à conclusão do ensino médio. Em termos econômicos, a evasão escolar, tanto quanto a baixa qualidade do ensino, significam um crônico entrave à produtividade e à mobilidade social no país. O presente trabalho busca oferecer não apenas um panorama de nossa educação básica, mas também apontar soluções para nossos principais desafios. Isto significa tanto observar exemplos de boas práticas no plano global e nacional, como sistematizar recomendações de ações e programas que possam ser úteis aos gestores educacionais nos estados e municípios brasileiros.

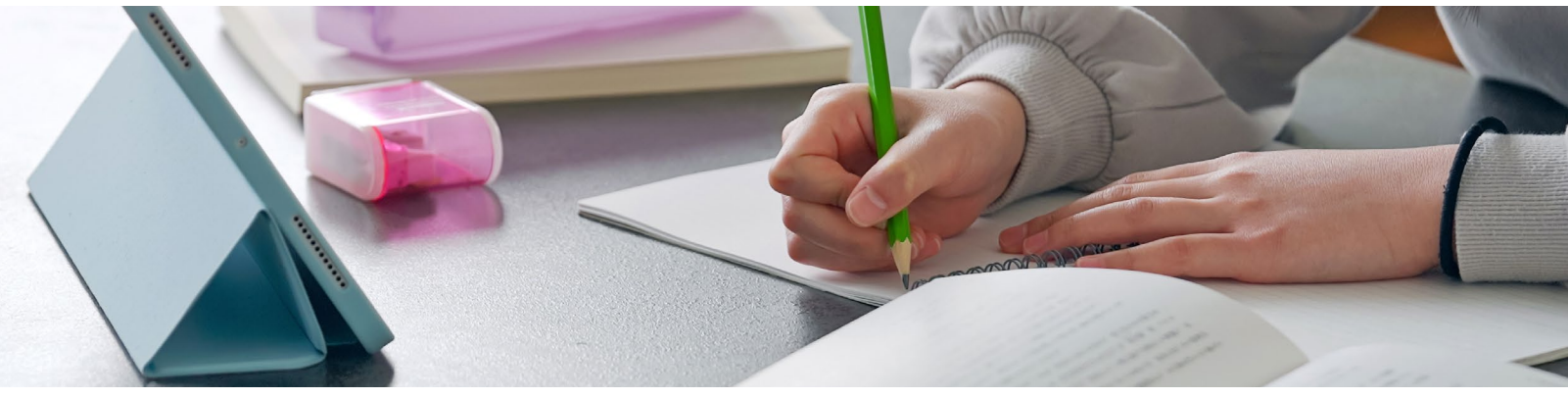
No período que se seguiu à Constituição de 1988, o Brasil assistiu a um rápido processo de expansão do acesso à educação básica. Entre 1990 e 2019, a proporção de crianças em idade obrigatória fora da escola despencou. Estimativas da PNAD mostram queda de 19,6% para 3,7%, consolidando a escolarização básica como um direito quase universal para a infância brasileira. Igualmente, houve uma considerável expansão dos recursos aplicados na educação. Entre 2000 e 2022, o investimento público no setor foi de 3,9% para cerca de 4,9% do PIB.

O aspecto central de toda esta análise diz respeito à qualidade da oferta educacional. Nesse aspecto, os dados são inequívocos. O País vem falhando, sistematicamente, em oferecer uma educação pública de qualidade a seus estudantes. O Banco Mundial estima (dados do período imediatamente anterior à covid), que 47% de nossas crianças não atingem proficiência em leitura, ao final dos primeiros anos do ensino fundamental. Estudos realizados com base nos resultados do SAEB indicam que pouco mais de 5% de nossos estudantes concluintes do ensino médio apresentam uma proficiência básica em matemática. No PISA, o teste educacional da OCDE, aplicado aos alunos de 15 anos, os resultados alcançados pelo país vêm mostrando uma preocupante estagnação. Mais do que isto, os dados mostram um verdadeiro apartheid educacional: estudantes provenientes do setor privado de ensino apresentam uma nota próxima à média norte-americana. Já os estudantes matriculados nas redes estatais de ensino terminam entre as últimas posições, no ranking geral dos países. Estes resultados indicam que não há propriamente uma crise genérica na educação brasileira, mas uma crise crônica na oferta pública da educação no país.

Neste âmbito, os problemas são estruturais em sua essência. A chamada administração governamental direta, no Brasil, tem se mostrado cronicamente ineficiente na provisão de serviços. Os fatores que geram este resultado são conhecidos: ausência de competição; ambiente regulatório burocrático; rigidez na gestão de pessoal; e rigidez no sistema de compra de bens e serviços, regido pela lei de licitações. Afora esses elementos, observa-se a quase completa ausência de uma cultura meritocrática, a fragilidade nos incentivos à performance e a falta de continuidade nas políticas públicas, sujeita aos ciclos eleitorais.

Neste quadro, algumas premissas orientam este trabalho. A primeira delas é o sentido de urgência. Em um mandato de quatro anos, fazer a diferença, em termos de mudanças estruturais na educação, pressupõe que um gestor tenha condições de implementar programas a partir do primeiro ano de governo. Daí a relevância dos primeiros 100 dias, que dependem da capacidade de consolidar com rapidez e consistência um bom diagnóstico, recrutar uma equipe bem alinhada e especializada, identificar os principais gargalos do sistema e tomar decisões em um ambiente marcado pela escassez. A segunda premissa é a do primado da técnica na definição de soluções para educação, o que implica um olhar amplo sobre os diferentes modelos e soluções disponíveis em políticas públicas, bem como a análise de indicadores e evidências sobre resultados.

Nosso ponto de partida, portanto, é apresentar uma visão plural sobre a educação brasileira e soluções alternativas para melhorar a qualidade da oferta pública de ensino. A estratégia adotada foi o convite a pesquisadores com larga experiência no tema, bem como organizações especializadas, para que apresentassem suas visões sobre nossa educação. A razão disso é simples: não há, de fato, um consenso no país sobre quais sejam as melhores estratégias de desenvolvimento de nossa educação, incluindo os modelos de gestão a adotar, as políticas de incentivos e as práticas pedagógicas. Isto é perfeitamente previsível, em um país diverso e de dimensões continentais como o Brasil. A Constituição de 1988 permitiu que se adotasse um modelo misto de oferta educacional, no país. Em seu Art. 213º, o texto constitucional estabelece que os recursos da educação "serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas". O texto admite ainda, em determinadas circunstâncias, a oferta de bolsas de ensino como estratégia de acesso à educação.



O primeiro desafio delineado no material que ora apresentamos diz respeito a como melhorar a eficiência de nossas redes governamentais de ensino. Exemplos como o do Ceará, e em especial do município de Sobral, ganham destaque ao demonstrarem que políticas sistemáticas de treinamento de professores, currículos bem estruturados, autonomia escolar, seleção de diretores por mérito, metas claramente definidas e avaliação de resultados podem impactar decisivamente a qualidade do resultado educacional alcançado. Os estudos apresentados nos permitem chegar a uma conclusão: não existe uma bala de prata para impulsionar o desempenho de nossas escolas e redes de educação pública. O desafio é partir de um bom diagnóstico, identificar fragilidades, prestar atenção aos incentivos envolvidos no trabalho de gestores e professores, observar limitações de infraestrutura e manter a mente aberta a diferentes estratégias de gestão. Neste sentido, é útil observar o que se passa no ecossistema educacional não estatal e as diferentes oportunidades de integração entre sistemas de ensino.

O estudo abre, nesta direção, um amplo espaço de análise para os chamados modelos alternativos de gestão da educação pública. São modelos em que a gestão incorpora mecanismos de incentivos consagrados, em ambientes de mercado, e passa a contar com um envolvimento ativo do setor privado, em especial de caráter filantrópico e comunitário, na gestão das escolas. No cenário internacional, diferentes formatos de contracting-out, a exemplo de parcerias público-privadas, escolas *charter*, *vouchers* e acordos com instituições especializadas, têm se mostrado eficazes para aumentar o aprendizado, otimizar gastos e reduzir desigualdades. Países com sistemas educacionais de alto desempenho como Holanda, Finlândia e Estônia, estruturam o financiamento educacional com foco no aluno, o que amplia a liberdade de escolha e introduz incentivos competitivos favoráveis à inovação e à melhoria contínua.

O Brasil desenvolveu desde os anos 90, mecanismos sofisticados de parcerias entre os setores público e privado, em diferentes áreas de interesse público. Desde a promulgação da lei das concessões públicas, em 1995, passando pela elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, em 1998, juntamente com a criação das chamadas organizações sociais (OSs), o país vem avançando na criação de um ambiente dinâmico de inovações na área de prestação de serviços públicos não exclusivos de Estado. Em 2004, surgiu a Lei das PPPs, e, em 2014, foi aprovado o Marco Regulatório da Sociedade Civil. Em 2024, o BID publicou um relatório classificando o Brasil como tendo o melhor ambiente regulatório para parcerias público-privadas sustentáveis em infraestrutura da América Latina. Os sistemas de parcerias vêm apresentando resultados robustos em áreas como gestão de hospitais, aeroportos, parques urbanos e reservas ambientais, serviços urbanos, como iluminação pública, além de museus, orquestras e centros de cultura e alta tecnologia. A pergunta elementar a ser feita é: por que modelos similares nas diferentes modalidades jurídicas existentes no país, não poderiam igualmente apresentar bons resultados na área da educação básica?

Neste plano, os estudos que seguem apresentam um robusto panorama da experiência norte-americana no contexto das *Charter Schools*, buscando oferecer uma visão equilibrada de seus pontos fortes e aspectos desafiadores. O estudo busca igualmente apresentar a experiência brasileira neste terreno. Muitos estados e municípios vêm desenvolvendo sistemas de gestão compartilhada no modelo das PPPs. A experiência pioneira surgiu em Belo Horizonte, voltada à gestão de escolas de educação infantil. Em regra, as parcerias são focalizadas nas áreas de gestão escolar, deixando para os governos o aspecto pedagógico. Nada impede, porém, que se evolua para sistemas de gestão integral por meio dos sistemas de parceria, a exemplo do que já ocorre, com bons resultados, nas áreas de saúde, cultura e em setores diversos da administração pública.

O aspecto central de todo este processo é oferecer conhecimento aos gestores públicos. Uma boa gestão começa precisamente na apresentação de diretrizes claras, diagnósticos bem-feitos, programas desenhados com base em indicadores confiáveis, metas e indicadores bem definidos e avaliação de resultados. Os desafios que envolvem a educação básica, no Brasil são imensos. É preciso motivar os professores, selecionar e treinar adequadamente os gestores e oferecer às escolas autonomia, ao mesmo tempo em que se atribuem responsabilidades. E acima de tudo, colocar o aprendizado dos alunos como foco de todo o sistema educacional. É nesse sentido que apresentamos o presente trabalho, ao mesmo tempo em que agradecemos o apoio da PwC e do grupo de especialistas que aceitou o desafio desta publicação. Boa leitura a todos.



Fernando Schüler,
Especialista parceiro
e coordenador acadêmico
do projeto



Ricardo Gomes,
Diretor executivo
do Instituto Millenium*

*Este trabalho foi desenvolvido sob a liderança de Wagner Lenhart à frente do Instituto Millenium, entre 2024 e 2025, responsável pela articulação da parceria e coordenação do projeto.

Luiz Scorzafave
e Fernando de Lollo

01 Lições das redes que avançaram: estratégias sistêmicas de sucesso



Introdução

Apesar dos avanços no acesso ao ensino fundamental nas últimas décadas, o Brasil ainda enfrenta desafios educacionais persistentes. Os indicadores de desempenho seguem baixos, em nível nacional e internacional. No PISA, referência global de qualidade, sete em cada dez estudantes brasileiros de 15 anos da rede pública não conseguem resolver problemas básicos de matemática. É um resultado muito inferior à média mundial[1].

Mesmo considerando o contexto nacional, o cenário não é diferente. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023 mostram que menos da metade dos estudantes da rede pública têm desempenho considerado adequado em matemática ao concluir o 5º ano do ensino fundamental[2]. Além disso, a evasão segue alta, sobretudo no ensino médio, quando o tempo dos jovens passa a disputar espaço com trabalho e tarefas domésticas. Com efeito, isso expõe fragilidades no ensino e na aprendizagem e, por isso, reforça a urgência de políticas públicas mais eficazes e consistentes.

Adicionalmente, as desigualdades regionais agravam o quadro. Por um lado, Sudeste e Sul tendem a apresentar resultados melhores; por outro, Norte e Nordeste, especialmente nas áreas mais vulneráveis, concentram maiores defasagens.

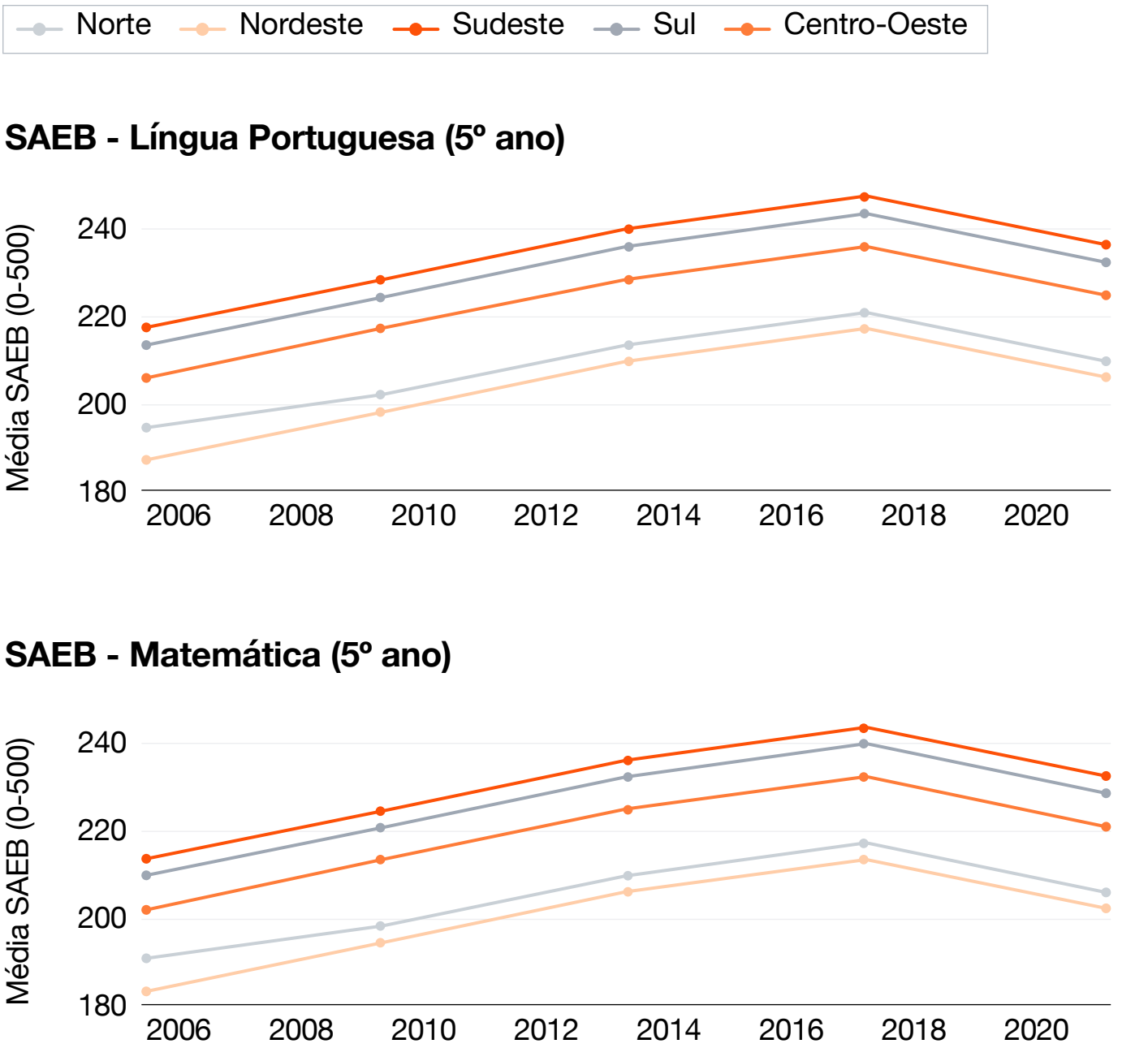
Em muitas localidades rurais e periferias urbanas, persistem barreiras de acesso e permanência. Nesse contexto, os baixos indicadores educacionais não podem ser analisados isoladamente; ao contrário, devem ser lidos à luz das disparidades regionais e sociais. Desse modo, o diagnóstico e as soluções precisam considerar território, vulnerabilidade e condições de oferta.

Todas essas desigualdades, no entanto, não são fenômenos recentes. Desde a redemocratização, a política pública buscou responder a esse desafio por meio da descentralização da gestão educacional. A Constituição de 1988 estabeleceu, como princípio fundamental, a divisão de responsabilidades entre União, estados e municípios, reconhecendo que um país continental exigia arranjos diferenciados e maior proximidade da gestão com a realidade local. O pacto federativo educacional, portanto, surgiu como tentativa de organizar o sistema, reduzir disparidades e tornar as políticas públicas mais eficientes.[3]



No entanto, quatro décadas depois, os resultados mostram que, embora o arranjo tenha ampliado o acesso e garantido certa autonomia para as redes e sistemas educacionais, ele não se traduziu em avanços significativos na qualidade do ensino.

Figura 1 – Resultados das últimas edições do SAEB para o 5º ano do ensino fundamental e por região do Brasil



Nota: Elaboração própria com dados disponibilizados pelo INEP.

Nesse sentido, as perguntas que ficam sem resposta são: “Em um arranjo em que municípios e estados têm autonomia em seus processos e políticas educacionais, por que os resultados de desempenho ainda são ruins de forma generalizada? Frente a múltiplas possibilidades, processos e iniciativas distintas não deveriam existir ao menos alguns casos de sucesso educacional?”

Parte da resposta para esse tipo de pergunta passa pelo fato de que boa parte da autonomia dada aos municípios não veio acompanhada de recursos e capacidade técnica necessárias para implementar políticas eficazes. Cidades pequenas enfrentam severas limitações orçamentárias e dificuldades na gestão educacional, o que compromete a qualidade da oferta. A desigualdade socioeconômica entre os territórios limita o potencial de sucesso de forma que mesmo quando existem boas práticas locais, elas tendem a permanecer isoladas e dificilmente são replicadas em escala nacional. Além disso, a própria forma como as redes educacionais se organizam, ou os "recursos humanos" de uma Secretaria de Educação, podem ser um entrave para melhores resultados. A alocação do corpo docente e da gestão das escolas nem sempre considera critérios técnicos ou pedagógicos e os vínculos de trabalho dos professores são em boa parte temporários, o que dificulta o investimento em processos de formação continuada, por exemplo[4].

Somam-se a esses desafios o horizonte curto do planejamento educacional, frequentemente condicionado por ciclos políticos e eleitorais de quatro em quatro anos. Como consequência, redes e políticas são rearranjadas, iniciativas promissoras não amadurecem e projetos são descartados por interesses partidários. Além disso, os incentivos financeiros nem sempre se alinham a princípios pedagógicos: transferências complementares, como as do Fundeb[5], costumam priorizar matrículas e desempenho em avaliações, o que favorece ações de resultado imediato em detrimento da qualidade e do desenvolvimento integral no longo prazo.

Assim, a autonomia federativa, quando dissociada de coordenação forte e visão de futuro, revela-se insuficiente para reduzir desigualdades e melhorar de forma consistente os indicadores. Em paralelo, a "lógica do desempenho" captura o planejamento e vira um fim em si, afastando a educação de seus propósitos formativos — cidadania, pensamento crítico e desenvolvimento integral — para atender ao imediatismo das gestões.

Apesar disso, há exceções. Algumas redes alcançam resultados diferenciados e formam “ilhas de excelência”. Contudo, embora chamem a atenção, ainda são isoladas demais para produzir uma virada estrutural no sistema.

E quando não existem provas e avaliações? O caso da educação infantil

A educação infantil é uma etapa decisiva para o desenvolvimento das crianças. Diversos estudos mostram que boas experiências e a inserção em ambientes de qualidade nessa fase geram benefícios duradouros, servindo de base para o desenvolvimento de habilidades essenciais ao longo da vida escolar.

No entanto, por não dispor de avaliações específicas, como ocorre no ensino fundamental com o SAEB, a educação infantil permanece sem instrumentos que permitam acompanhar de forma sistemática sua qualidade. Essa lacuna a torna particularmente vulnerável em um contexto em que os resultados de provas padronizadas são frequentemente tratados como principal medida de êxito ou fracasso das políticas educacionais.

Um exemplo disso aconteceu recentemente, com a criação do Indicador Criança Alfabetizada (ICA), fruto de uma grande pactuação federal para alcançar a meta de que todas as crianças concluam o 2º ano do fundamental já alfabetizadas. Apartado dos debates pedagógicos sobre quais são as melhores práticas para a educação infantil, visando o desenvolvimento pleno das crianças, os resultados negativos referentes ao baixo percentual de estudantes alfabetizados na idade certa aumentaram substancialmente a pressão pelo início do processo de alfabetização ainda durante a primeira infância e por parte da educação infantil, que passou a ser vista como corresponsável pelo fracasso, apesar de se tratar de uma meta estipulada pela etapa seguinte do ensino fundamental.

As “ilhas de excelência”

Fugindo à regra dos resultados educacionais brasileiros insatisfatórios, algumas redes demonstraram melhorias significativas ao longo do tempo, algumas inclusive em regiões economicamente vulneráveis, onde o surgimento de casos de sucesso parecia, e ainda parece ser, bastante improvável.



O caso mais emblemático é o de Sobral, município localizado no noroeste do Estado do Ceará e que nos últimos 25 anos se transformou no *caso* de maior êxito educacional brasileiro. Em 2005, por exemplo, o IDEB[6] referente aos anos iniciais do ensino fundamental sobralense era equiparado com a média do Brasil (em ordem, 4,0 *versus* 3,4), indicando um contexto e dificuldades semelhantes aos municípios típicos brasileiros. Contudo, em 2017, apenas 12 anos depois, o município alcançou o IDEB de 9,1, muito superior à média brasileira de 5,6 para o mesmo ano.

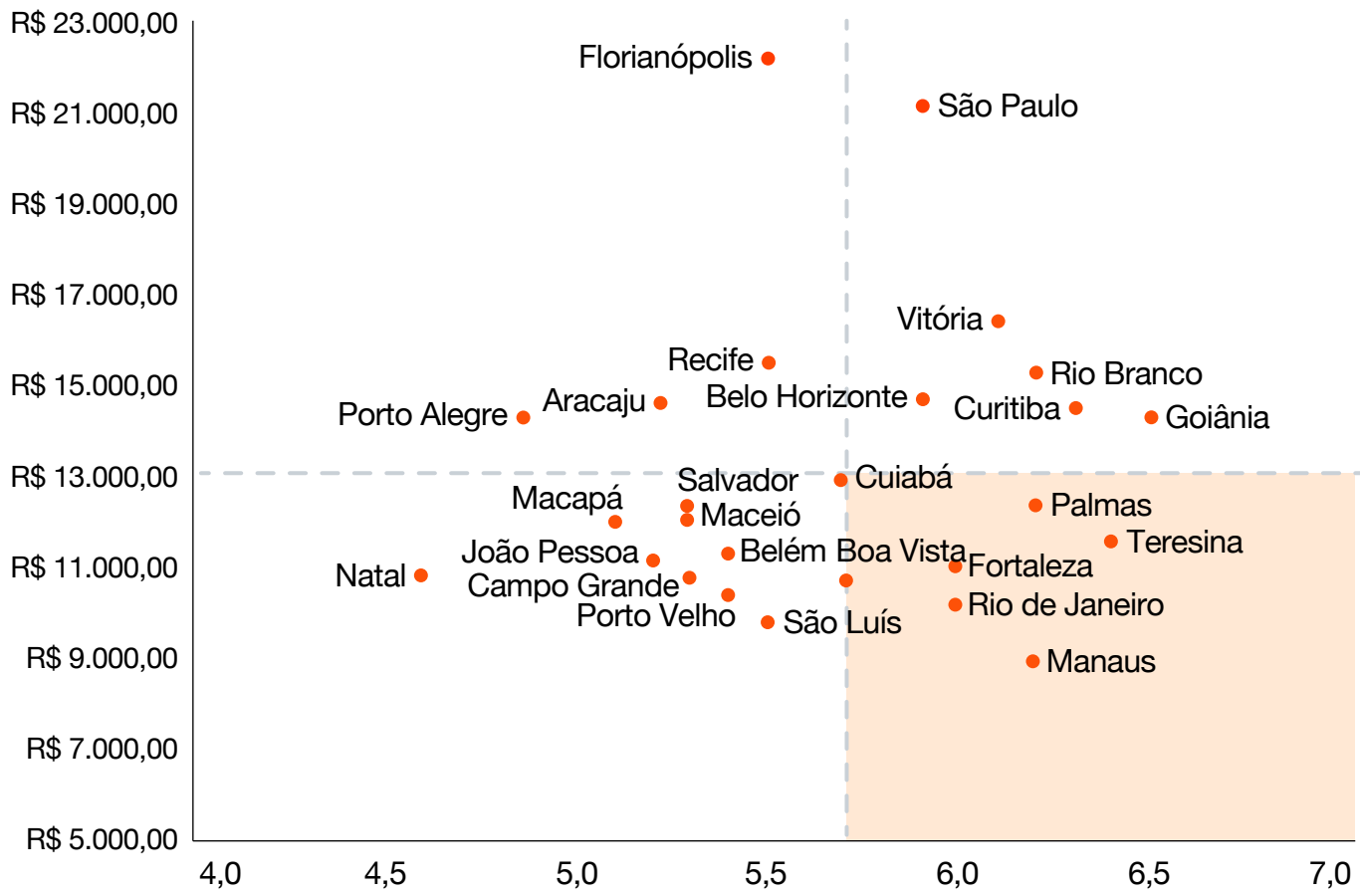
O êxito de Sobral se explica por uma combinação de fatores a partir de uma forte pactuação em torno de metas educacionais claras[7], que criou espaço para políticas perenes que atravessaram ciclos eleitorais, baseadas principalmente no fortalecimento da gestão escolar. A implantação de sistemas de acompanhamento, materiais estruturados e apoio técnico constante contribuiu para consolidar uma cultura de responsabilidade compartilhada e de valorização do trabalho docente. A formação continuada dos professores alinhada às necessidades das escolas, uso de dados para apoiar decisões pedagógicas e relativa autonomia das unidades escolares permitiram que diretores capacitados, selecionados por critérios técnicos, conduzissem mudanças efetivas[8]. Além de resultados como o próprio IDEB, o município experienciou uma queda drástica na proporção de jovens não alfabetizados.

A experiência de Sobral tem inspirado outros municípios e até redes estaduais a replicar seus princípios, ainda que com as devidas adaptações. No Ceará, por exemplo, a política estadual de alfabetização em regime de colaboração com os municípios segue a mesma lógica de corresponsabilidade instituída em Sobral. Nesse contexto, cidades como Coreaú, Mucambo, Novo Oriente, Ararendá e Deputado Irapuan Pinheiro se destacaram por adaptarem, em maior ou menor medida, as estratégias de Sobral às suas próprias realidades[9]. Resultados mais amplos ainda precisam ser mensurados, mas a experiência mostra que, quando há um pacto claro e sustentado por políticas coerentes, é possível superar desafios educacionais.

Outro exemplo relevante é o de Teresina/PI, que desde o início dos anos 2000 vem construindo uma trajetória consistente de melhoria educacional. A capital piauiense alcançou o melhor resultado do IDEB para os anos iniciais entre todas as capitais do Brasil em 2017, perdendo o posto de melhor capital somente em 2023, para Goiânia. Entretanto, apesar de perder o primeiro lugar, vale citar que esse desempenho foi alcançado mesmo em um contexto de baixo gasto por estudante matriculado, abaixo, inclusive, da média nacional.

A rede foi uma das pioneiras no Brasil na utilização sistemática de avaliações externas próprias, aplicadas regularmente como instrumento de monitoramento e ajuste pedagógico, culminando na criação de um sistema estruturado de formação continuada dos professores. O município também inovou ao instituir um programa de premiação e reconhecimento de escolas e docentes que apresentaram melhores resultados, consolidando Teresina como uma das capitais com melhores indicadores de alfabetização e proficiência em matemática.

Figura 2 - IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental e o gasto por estudante para cada uma das capitais brasileiras - valores de 2023



Nota: Elaboração própria a partir dos dados do INEP e do SICONFI. As retas pontilhadas dizem respeito às médias de cada um dos eixos. Área hachurada mostra os municípios com maiores resultados, mas com menores gastos por estudante.

Ainda no mesmo estado, mas agora no interior, o município de Cocal dos Alves, com pouco mais de 6 mil habitantes, é outro exemplo de território que vem se destacando. Apesar de não alcançar os mesmos resultados que Sobral em termos de IDEB, o município apresenta resultados bastante expressivos e acima da média nacional, tendo destaque pelo desempenho excepcional de seus estudantes na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Desde 2005, são quase 300 medalhas conquistadas, sendo 55 de ouro.

Esse sucesso não é acaso: resulta de um acordo claro entre gestão escolar, docentes e comunidade. O município adotou estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos, com foco na formação continuada dos professores e no uso de dados para orientar a prática. A autonomia das escolas permitiu adaptar ações ao contexto local, com diretores atuando como peças centrais da mudança.



De modo geral, esses casos têm em comum uma gestão consistente e continuidade das iniciativas. Para evitar a captura dos sistemas pela lógica do desempenho, é preciso recolocar o planejamento participativo no centro, fortalecer os espaços de concertação e apostar na corresponsabilidade entre os entes federativos. Metas que vão além das avaliações externas, considerando o percurso formativo dos estudantes, ajudam a devolver sentido ao trabalho docente e à gestão. Pactuação, aqui, deve ser entendida como um processo permanente de diálogo, escuta e definição conjunta de prioridades.

Ensino médio e o contexto das redes estaduais

A transição do ensino fundamental para o ensino médio é desafiadora porque envolve, além da troca de escola, a mudança de rede. Sem alinhamento curricular claro entre diretrizes municipais e estaduais, com pouca comunicação entre escolas de esferas distintas — muitas vezes vizinhas — e com perda de informações do histórico do estudante, o processo raramente é harmônico. O quadro se agrava numa etapa em que vínculos com colegas, professores e o próprio ambiente escolar são fortes. Não é raro que alunos de uma mesma turma do 9º ano sigam para escolas diferentes no médio, rompendo laços construídos no início da adolescência.

A entrada no ensino médio, porém, é só o primeiro obstáculo. Grande parte da evasão ocorre na passagem do 1º para o 2º ano, frequentemente por necessidade de trabalho. Isso revela a forte relação entre abandono e fatores socioeconômicos, que atingem especialmente jovens de famílias vulneráveis e/ou com atraso escolar, pressionados por gerar renda.

Reter esses estudantes exige tornar a escola minimamente interessante e acolhedora. Embora não haja soluções de rede com evidência robusta, há experiências promissoras. No Ceará, desde 2008, o Programa Professor Diretor de Turma escolhe, a cada ano, um docente de referência para acompanhar a turma de perto, inclusive em questões extraescolares, fortalecendo o vínculo e o cuidado cotidiano.

Outra frente foi o Novo Ensino Médio (NEM), proposto há cerca de dez anos, com a promessa de flexibilizar o currículo e ampliar escolhas, aproximando conteúdos dos interesses dos jovens e, assim, reduzir a evasão. Na prática, a reforma encontrou obstáculos desde a concepção, ao reduzir cargas obrigatórias para abrir espaço a novas trilhas. A pandemia agravou o cenário e a implementação ficou aquém do planejado. Ainda assim, algumas redes aproveitaram o momento para consolidar práticas que já vinham sendo testadas antes da política nacional.



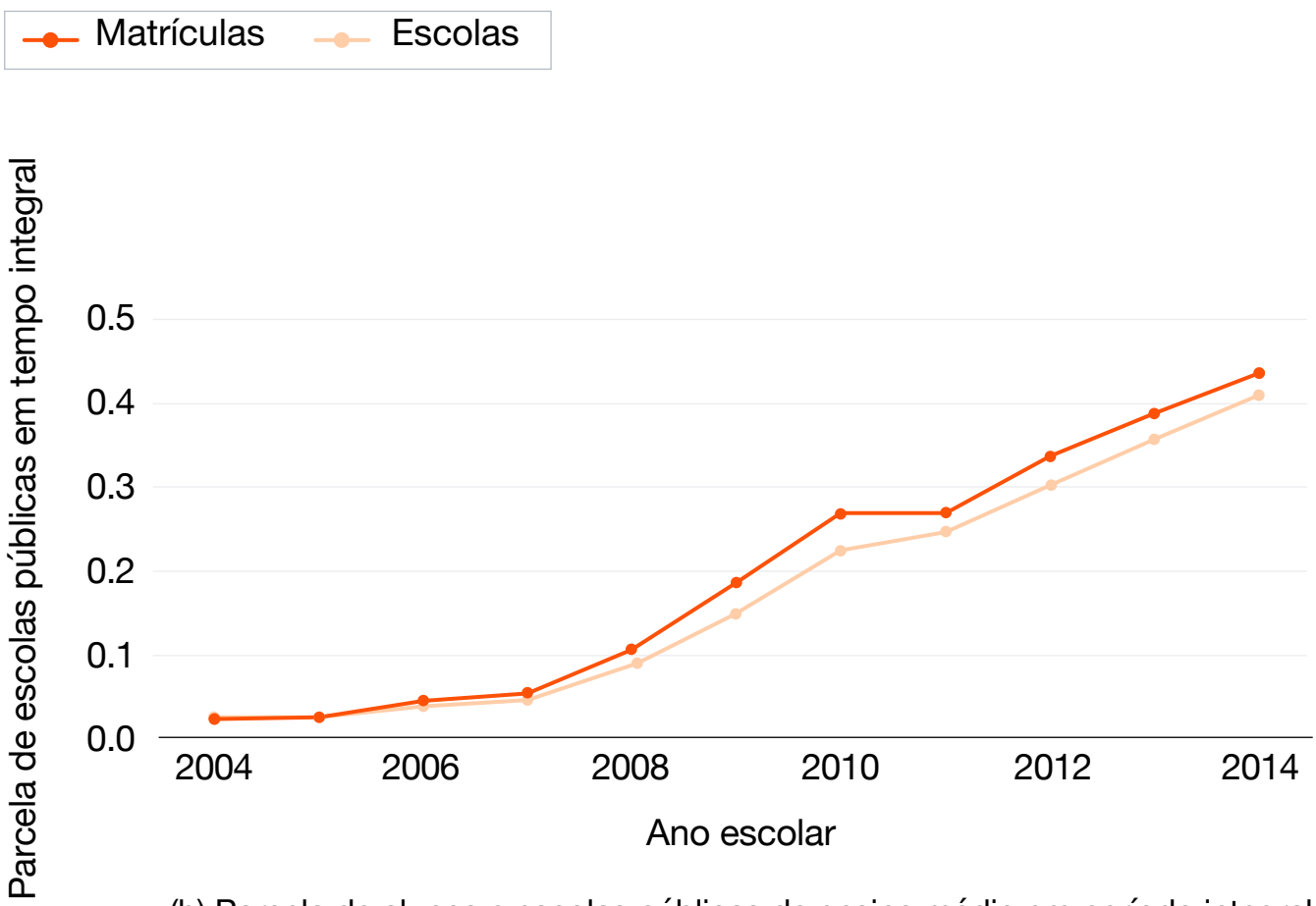
Trata-se das **políticas de tempo integral**, que ampliam a jornada escolar para um período entre 7 e 10 horas por dia, dependendo do modelo. Esta iniciativa garante maior flexibilidade para que inovações que possam tornar o ensino médio mais atrativo ocorram. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas de atendimento em tempo integral. A meta 6 do PNE propunha, até 2024, o oferecimento de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Embora estas metas não tenham sido alcançadas, houve uma evolução significativa no período, sendo que em 2024, cerca de 25% dos alunos de ensino médio estavam matriculados em tempo integral. Aqui vamos destacar o caso de algumas redes de ensino que têm sido bem-sucedidas ao obter resultados positivos em avaliações de impacto.

A rede de experiência mais longeva em tempo integral é a rede estadual de Pernambuco. Em 2024, cerca de 60% das matrículas do ensino médio pernambucano eram em tempo integral e a Figura 3 mostra a evolução dessa cobertura ao longo dos anos. Os resultados apontam para uma melhora nas notas de matemática.

O programa não só garantiu mais horas-aula de matemática, mas também ofereceu a disciplina de Projeto de Vida, bem como tempos de aula dedicados à recuperação das aprendizagens. Somados a isso, outros aspectos bastante relevantes foram a garantia de dedicação exclusiva dos professores à escola de tempo integral, a reforma dos espaços físicos para acomodar as escolas, a construção de laboratórios e salas para estudo em grupo.

Outro programa pioneiro relacionado ao tempo integral é o Programa de Ensino Integral (PEI), do estado de São Paulo. Criado em 2012, ele apresentou inicialmente um crescimento modesto no número de escolas de ensino médio abarcadas pelo programa até 2020, com um forte crescimento principalmente depois da pandemia de covid-19, chegando a 46% das escolas e 22% dos estudantes de ensino médio em 2023. Avaliações que buscaram avaliar o impacto da implantação do PEI no ensino médio encontram fortes resultados em termos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, além de uma redução da evasão escolar causada pelo programa[10]. Assim como em Pernambuco, uma das características do PEI é a fixação dos docentes em dedicação exclusiva à escola, contando também com o componente de Projeto de Vida, orientação de estudos e a possibilidade de participação em Clubes Juvenis, onde os estudantes têm autonomia para criar projetos relacionados às temáticas de Projeto de Vida.

Figura 3 - Parcela de estudantes e escolas de ensino médio de Pernambuco em tempo integral - Entre 2004 e 2016



(b) Parcela de alunos e escolas públicas de ensino médio em período integral

Fonte: Rosa et al. (2022)

Por fim, também vale destacar a experiência do Ceará, que implantou o programa de tempo integral em 2016, denominado Programa de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Os pilares das EEMTI são baseados na aproximação da escola com a comunidade, na aprendizagem colaborativa e no protagonismo estudantil, em que o estudante deve ser o elemento central do processo educativo, tornando-se protagonista de seu desenvolvimento e vivenciando a educação como um processo individualizado. A pesquisa é o principal elemento pedagógico e o projeto curricular é embasado na criação de itinerários formativos diversificados. Nesse sentido, o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), iniciativas criadas e disseminadas antes das EEMTI, são parte fundamental da estratégia. Em 2023, o Ceará já tinha cerca de 68% das escolas de ensino médio sob a EEMTI.

Uma diferença em relação a São Paulo e Pernambuco é que o Ceará não exige dedicação exclusiva dos docentes nas escolas de tempo integral. Não dá para afirmar que isso explique, por si só, impactos menores em Língua Portuguesa e Matemática em comparação a São Paulo, mas é um possível fator. Por outro lado, o programa cearense mostra efeitos mais fortes entre estudantes do Bolsa Família, sobretudo em Língua Portuguesa, coerente com o foco em equidade.

Há dois alertas que não se pode ignorar. O primeiro, diz respeito à escala: as avaliações no Ceará e em São Paulo ocorreram quando os programas ainda eram menores. Expandir exige infraestrutura, alocação de professores e, principalmente, demanda real por tempo integral, num contexto em que muitos jovens preferem o turno parcial para trabalhar. O segundo alerta diz respeito à composição: ao migrar para tempo integral, parte dos alunos permanece na modalidade parcial. Em São Paulo, após a adoção do PEI, caiu a proporção de estudantes pretos, pardos e indígenas e de alunos com atraso escolar nas escolas de tempo integral em relação às de tempo parcial (Favaro, 2023). Esse resultado acende a luz amarela para possíveis aumentos de desigualdade entre escolas e grupos.

Por fim, avaliar só resultados acadêmicos é insuficiente. Modelos de jornada estendida miram educação integral, mas quase não se monitora desenvolvimento socioemocional, envolvimento com violência ou efeitos de longo prazo como prontidão para o trabalho, salários e empregabilidade. Uma frente promissora é o IMPACT, que mede preparo para a vida adulta para além das notas, em três dimensões interligadas: maturidade para a transição ao mundo do trabalho, empregabilidade e busca de propósito. Paraná e Minas Gerais vêm usando o instrumento para identificar pontos fortes e fracos e retroalimentar a prática pedagógica ao longo do ensino médio.

Sobre os autores

Doutor em Economia pela Universidade de São Paulo e professor associado do Departamento de Economia da FEA-RP/USP. É coordenador do LEPES (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social). Tem mais de 20 anos de experiência na área de avaliação de políticas públicas, especialmente políticas educacionais, especialmente em temas ligados a gestão educacional.

Luiz Scorzafave



Sobre os autores

Mestre em Políticas Públicas pelo INSPER e graduado em Ciências Econômicas pela FEARP/USP. Atua há 10 anos em pesquisas voltadas ao fomento e aprimoramento de políticas públicas orientadas por evidências e relacionadas à educação pública brasileira. Seu principal interesse recai sobre a etapa de transição entre o final do ensino médio e a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Atualmente, é um dos coordenadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social (LEPES).

Fernando de Lollo



Bruno Ogava

02 Gestão de pessoas na educação: os professores e a liderança escolar - alavancas de transformação



Introdução

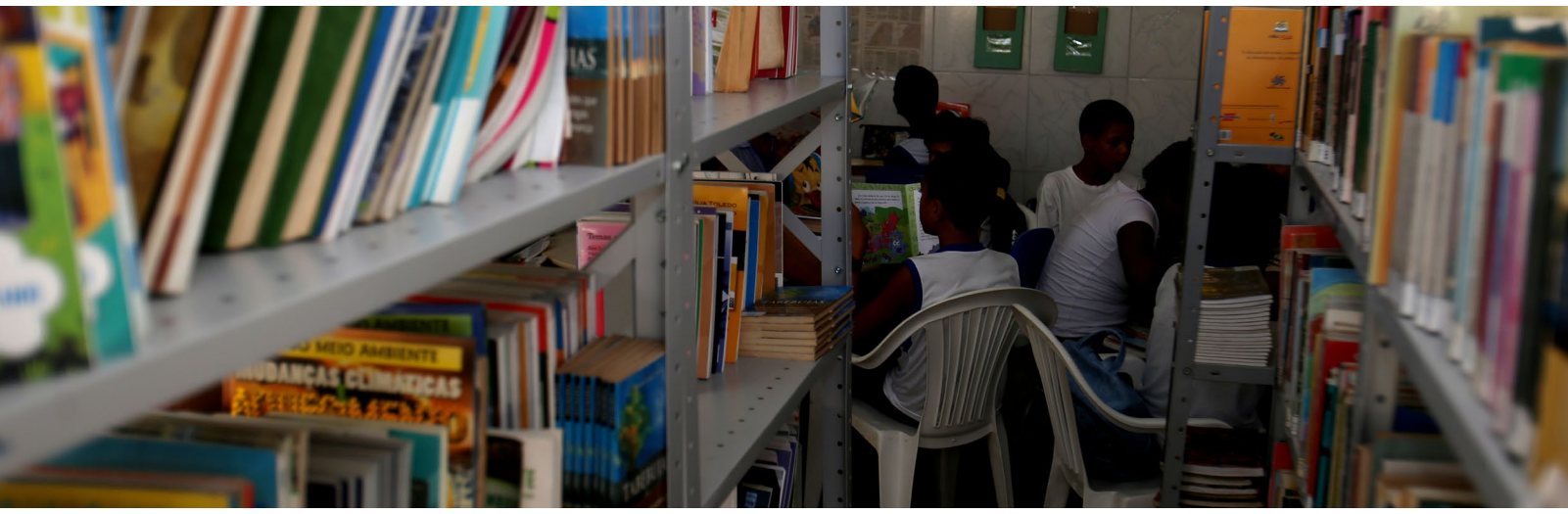
Eric Hanushek, um dos principais economistas dedicados ao estudo da educação, publicou em 2006 uma revisão de 89 estudos[1] sobre a relação entre recursos escolares e o desempenho dos alunos em exames padronizados.[2] Sua conclusão foi, à época, surpreendente: a ligação entre gastos dos sistemas de ensino e os resultados dos estudantes era mais fraca e inconsistente do que se costumava supor. Embora a maior parte dos estudos seja de natureza correlacional, o que não permite estabelecer com segurança relações de causa e efeito, o padrão observado foi forte o suficiente para colocar em dúvida a ideia de que mais recursos, por si só, se traduzem em melhora na qualidade do ensino.



A explicação para a fraca relação está na produtividade. Segundo Hanushek, o que realmente importa não é a quantidade de recursos, mas a eficiência com que eles são convertidos em aprendizado. Em outras palavras, dois sistemas de ensino com o mesmo gasto por aluno podem produzir resultados completamente distintos, dependendo de como usam seus recursos. Simplesmente comprar mais materiais, reduzir o tamanho das turmas ou contratar professores mais escolarizados não se traduz, necessariamente, em melhores resultados se não houver uso eficaz desses investimentos. A produtividade educacional, nesse sentido, ajuda a entender por que alguns esforços têm impacto limitado sobre a aprendizagem. Ela mostra que o desafio não está apenas em quanto se investe, mas também em como fazer cada real virar aprendizagem.

Se o que explica os resultados é como usamos os recursos, a pergunta é onde devemos concentrar a atenção. A resposta, à luz das evidências disponíveis, é nas pessoas.[3] Educação é, por natureza, um trabalho feito por gente. O principal objetivo da escola, que é promover a aprendizagem dos alunos, depende quase inteiramente da atuação direta de professores, gestores e demais profissionais da educação. Como resultado, a maior parte dos orçamentos em educação é destinada a salários e benefícios desses profissionais. Ao contrário do que ocorre na maioria dos outros setores, onde máquinas e novas tecnologias conseguem substituir parte do trabalho humano, na educação essa substituição é bastante limitada. Computadores, ferramentas de inteligência artificial e materiais didáticos podem apoiar o processo, mas a aprendizagem continua a depender sobretudo da qualidade da interação entre professores e alunos. Isso significa que a produtividade do sistema educacional, na prática, depende da qualidade do trabalho da equipe escolar, isto é, da capacidade dos profissionais da educação de fazer pleno uso de suas habilidades e de transformar os recursos disponíveis em aprendizagem efetiva.

Se a produtividade do sistema educacional depende, sobretudo, de como a equipe trabalha no dia a dia, é natural que a forma de gerir os profissionais da educação esteja no centro das decisões. Isso significa que práticas de gestão de pessoas, como recrutamento, formação, avaliação, incentivos e retenção de talentos, desempenham papel central na melhoria dos resultados. Experiências de outros países[4] mostram que escolas com liderança pedagógica ativa, metas claras, acompanhamento próximo do trabalho docente e cultura colaborativa conseguem resultados mais expressivos com os mesmos recursos. O inverso também se verifica. Sem critérios claros para seleção e progressão, sem apoio ao desenvolvimento profissional e sem resposta ao baixo desempenho, o esforço se dispersa e o impacto sobre a aprendizagem diminui. Assim, se queremos que os investimentos em educação tenham bons retornos, é preciso encarar a gestão de pessoas não como um tema administrativo secundário, mas como peça central para elevar a efetividade e, com ela, a qualidade da educação.



Por fim, este capítulo aprofunda o tema da gestão de pessoas em três frentes. Primeiro, discute o papel e a importância do diretor escolar. Em seguida, trata da seleção e da formação de diretores e do fortalecimento de lideranças locais. Por último, apresenta políticas de incentivo e bonificação por desempenho para professores, com exemplos e orientações práticas para redes estaduais e municipais.

1. Diretor como líder instrucional: o 2º maior fator intraescolar de aprendizado

Se a gestão de pessoas é uma das principais formas de aumentar a produtividade educacional, é inevitável voltar a atenção para o papel do diretor escolar. No senso comum, a direção aparece como a autoridade máxima da escola, responsável por garantir a disciplina, resolver conflitos, representar a instituição e cumprir rotinas administrativas, muitas vezes como um elo com a secretaria de educação. Mas o papel do diretor vai muito além disso. Segundo a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, elaborada a partir de marcos legais nacionais e referências internacionais (OCDE e UNESCO) e aprovada em 2021 pelo Conselho Nacional de Educação, o trabalho da direção organiza-se em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional.

A dimensão político-institucional envolve liderar a gestão da escola, atuar com e para a comunidade, implementar e coordenar a gestão democrática e desenvolver visão sistêmica e estratégica. A dimensão pedagógica inclui focalizar o trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem, conduzir o planejamento pedagógico, apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino-aprendizagem e promover um clima propício ao desenvolvimento educacional. A dimensão administrativa-financeira abrange coordenar as atividades administrativas, coordenar equipes de trabalho, gerir os recursos financeiros junto às instâncias constituídas e zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos. Por fim, a dimensão pessoal-relacional contempla cuidar das pessoas e apoiá-las, agir de forma democrática, desenvolver alteridade, empatia e respeito e comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. Esse enquadramento qualifica o que se espera da direção e explicita por que seu papel é decisivo para que decisões de gestão de pessoas cheguem à sala de aula.

Não é por acaso que a literatura trata a direção como liderança escolar. Um relatório de referência é o How Leadership Influences Student Learning, de 2004, coordenado por Kenneth Leithwood e colaboradores, que sintetiza evidências de diferentes métodos sobre o efeito da liderança nos resultados dos estudantes. Os autores definem liderança a partir de duas funções centrais: estabelecer direção, ou seja, contribuir para que a escola formule objetivos claros e um propósito comum, e exercer influência sobre os membros da organização, mobilizando-os em torno desses objetivos. Na prática, isso significa dar sentido às informações para a escola, escolher objetivos, organizar o trabalho coletivo, apoiar as equipes e articular apoios externos quando necessário. O relatório conclui que a liderança da escola é o segundo fator intraescolar mais relevante para a aprendizagem, atrás apenas da instrução em sala de aula. O efeito ocorre sobretudo de forma indireta, ao criar condições para o trabalho pedagógico, fortalecer a cultura profissional entre professores e construir um ambiente favorável ao aprendizado. Esse papel torna-se ainda mais decisivo em contextos desafiadores, como escolas de baixo desempenho e territórios de alta vulnerabilidade, onde praticamente não há melhoria sustentada sem uma liderança forte e comprometida.

Em 2008, Leithwood e Jantzi avançaram o debate ao mostrar que a eficácia coletiva da liderança dos diretores medeia a relação entre o que as redes oferecem e os resultados das escolas.[5] Redes com metas claras, cultura de colaboração e formação continuada fortalecem essa crença compartilhada de capacidade, o que se traduz em clima escolar mais favorável ao trabalho docente e à aprendizagem. No mesmo ano, Robinson, Lloyd e Rowe compararam tipos de liderança e encontraram efeito muito superior da liderança instrucional em relação à transformacional.[6] Os líderes mais eficazes definem metas de aprendizagem, participam do planejamento curricular, acompanham o trabalho em sala por meio de observação e devolutiva, e desempenham papel ativo no desenvolvimento profissional dos professores. Entre as práticas analisadas, esta última apresentou o maior efeito médio. Em síntese, diretores têm mais impacto quando articulam gestão de pessoas e gestão da instrução por meio de rotinas estáveis de metas, acompanhamento e apoio.



As conclusões de Leithwood, Robinson e seus colegas são coerentes com estudos de desenho robusto que quantificam o impacto da liderança nos resultados educacionais. Em Bloom et al (2014),[7] mais de 1.800 escolas em oito países, inclusive o Brasil, foram avaliadas com uma escala comparável de práticas de gestão em quatro áreas: operações, monitoramento, definição de metas e gestão de pessoas. Escolas melhor geridas têm alunos com melhores resultados, mesmo após controlar por perfil socioeconômico e recursos da escola. Entre as áreas, a gestão de pessoas aparece como a mais ligada ao desempenho quando há variação, embora seja justamente a dimensão mais frágil nas redes públicas. Já Coelli e Green,[8] com dados administrativos do Canadá, mostram que os ganhos associados a bons diretores se acumulam quando há permanência na função. Em média, os efeitos sobre notas e conclusão aumentam à medida que o diretor fica na escola, e tendem a aparecer plenamente após 5 a 6 anos; rotatividade frequente interrompe esse ciclo e reduz o impacto. Por fim, a síntese de 219 estudos feita por Grissom, Egalite e Lindsay[9] indica que elevar a efetividade do diretor em um desvio-padrão está associado a ganhos de até 0,13 em matemática e 0,09 em leitura, algo perto de três meses adicionais de aprendizagem por ano. Como o diretor influencia todos os alunos da escola, esses efeitos têm alcance amplo e se manifestam, também, em menor absenteísmo, melhor clima escolar, maior retenção de bons docentes e decisões de alocação mais estratégicas. Em conjunto, as evidências reforçam que a liderança atua principalmente por meio de rotinas que organizam o trabalho pedagógico, fortalecem a equipe e constroem uma cultura de aprendizagem.

No Brasil, a produção ainda é menor, mas aponta na mesma direção dos estudos internacionais. O relatório da UNESCO "Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil" (2022), registra o avanço do tema na academia, porém poucos estudos quantitativos analisam de forma sistemática a relação entre direção escolar e aprendizagem com dados administrativos e indicadores. A literatura nacional segue concentrada em estudos de caso, análises históricas e gestão democrática, e mais recentemente passou a incorporar o conceito de liderança escolar como eixo de política pública. O relatório também observa um foco crescente em experiências de seleção e formação de diretores, mas recomenda abrir e qualificar bases de dados, além de ampliar a avaliação rigorosa das políticas. Em termos de agenda, o país precisa de um pacote coordenado para a função: reconhecer o diretor como agente central da aprendizagem exige políticas de longo prazo, que combinem critérios de seleção mais meritocráticos, programas de formação baseados em evidências, apoio técnico contínuo no exercício da função e reconhecimento institucional da liderança como um componente essencial da gestão de pessoas e da melhoria dos resultados educacionais.

Em síntese, as evidências apontam caminhos claros para quem gere redes de ensino. Diretores precisam ser selecionados com critérios técnicos e perfil de liderança instrucional, não apenas por tempo de casa; precisam de formação continuada com foco na prática, com observação de aulas, devolutiva e metas simples de aprendizagem; precisam de condições de trabalho que incluam agenda regular de planejamento com a equipe, acesso a dados úteis e apoio da secretaria para resolver entraves do dia a dia; e precisam de estabilidade mínima no cargo para que mudanças ganhem tração e cheguem aos estudantes. Onde essas peças se combinam, a escola aprende mais com os mesmos recursos. A seguir, discutimos como estados e municípios podem organizar a seleção e formação de diretores para que esse papel chegue à sala de aula.

2. Selecionar por mérito, formar na escola

Como vimos, o diretor é peça-chave na gestão da escola. É, ao mesmo tempo, administrador, gestor de pessoas e líder educacional. Por isso, vale olhar de perto como são escolhidos. Até recentemente, esse tema recebia pouca atenção. Os questionários do SAEB respondidos por secretarias municipais ajudam a dimensionar o quadro. Em 2019, 35,5% das redes não tinham lei para regular a nomeação de diretores. A livre indicação era usada em 72,4% dos casos, enquanto apenas 26% consideravam titulação acadêmica e 18,9% levavam em conta experiência em gestão. Esse cenário começa a mudar com o Novo Fundeb (EC 108/2020) e sua regulamentação pela Lei 14.113/2020. A complementação-VAAR (Valor Aluno Ano Resultado) condiciona recursos federais ao cumprimento de requisitos, e a condicionalidade I pede critérios técnicos de mérito e desempenho para provimento da direção, ou escolha com participação da comunidade entre candidatos previamente habilitados por mérito e desempenho. De lá para cá, os dados do SAEB indicam avanço: em 2023, cerca de 6% das redes permaneciam sem regulamentação; a livre indicação caiu para 46,3%; 93,5% passaram a considerar titulação, 73% o tempo de serviço, 68,6% a experiência em gestão e 63,6% a participação em cursos de gestão; e 52,5% adotaram consulta pública ou eleição. Em poucos anos, o quadro melhorou de forma clara, mas ainda há redes que não cumprem a condicionalidade I e, com isso, abrem mão dos recursos adicionais da complementação-VAAR que poderiam fortalecer a gestão e a aprendizagem.

Os critérios de escolha estão mudando, mas os efeitos levam tempo para aparecer nas métricas do sistema. O motivo é simples: o quadro de profissionais se renova devagar. Segundo o SAEB 2023, entre diretores de escolas públicas, o perfil médio é de 47 anos, com mais de 14 anos de experiência docente e mais de 7 anos na direção. Apenas 6,3% haviam assumido a função naquele ano e, mesmo sendo 4 ou 5 anos mais jovens, eram muito parecidos com os demais em escolaridade, tempo de magistério e outras características medidas no questionário. Nesse contexto, uma renovação acelerada de diretores, além de politicamente sensível em um grupo historicamente organizado, tende a desfazer rotinas, perder memória institucional e gerar ruído no funcionamento das escolas. Há muito do ofício que se aprender no exercício da função. Por isso, a alternativa mais promissora é investir em formação para gestão e administração escolar. Essa prática vem crescendo: em 2023, 66% das escolas públicas promoveram alguma atividade de formação na área, ante a 50% em 2019. Resta a pergunta central para orientar políticas: essas formações, de fato, mudam o trabalho do dia a dia e os resultados das escolas? E é possível ensinar gestão a profissionais já consolidados na carreira?





Essas perguntas são desafiadoras e têm levado várias redes, inclusive com orçamentos apertados como os brasileiros, a testar saídas para profissionalizar a gestão. Três experiências recentes ajudam a separar o que funciona do que não funciona. Na Índia, Muralidharan e Singh[10] avaliaram um programa de autoavaliação escolar com planos de melhoria, mas sem mexer em incentivos, cobrança ou suporte no acompanhamento. A adesão administrativa foi alta, porém não houve mudança nas rotinas da escola nem ganho de aprendizagem. No México, Romero et al[11] compararam um treinamento direto com um modelo em cascata.[12] O formato direto melhorou um pouco as operações e o monitoramento, mas não moveu as notas, em parte por baixa participação dos diretores e pela pouca autonomia das escolas para transformar prática em sala. Já na Argentina, de Hoyos e colegas[13] encontraram o oposto: relatórios diagnósticos claros e comparáveis, usados pela gestão para ajustar metas e apoio pedagógico, fizeram os alunos avançarem e os efeitos persistirem, enquanto workshops adicionais pouco acrescentaram por falta de participação. Em síntese, treinamentos isolados, sem incentivos, acompanhamento e rotinas na escola, tendem a render pouco. Ferramentas simples e bem desenhadas, que ajudam o gestor a ler dados e decidir o próximo passo, podem ter impacto relevante mesmo com recursos limitados, desde que entrem na rotina de trabalho.

Embora sejam contextos bem diferentes do brasileiro, as lições dos Estados Unidos e de Gana são úteis para quem desenha políticas. Em Houston (Texas), Fryer Jr.[14] avaliou um treinamento intensivo de gestão para diretores, com 300 horas ao longo de dois anos, centrado em planejamento de instrução, uso de dados para acompanhar a aprendizagem e observação com devolutiva para professores. Houve ganho no desempenho dos alunos no primeiro ano, mas o efeito se perdeu no segundo, em grande parte pela rotatividade de diretores. Em Gana, Beg, Fitzpatrick e Lucas[15] testaram duas abordagens. A primeira combinou formação de professores com observações frequentes de diretores e supervisores; a segunda adicionou um módulo de habilidades interpessoais para gestores. Nos dois casos, houve melhora das práticas em sala e dos resultados dos alunos, com efeitos que permaneceram até dois anos depois, puxados pelo engajamento ativo das lideranças, que observaram aulas com regularidade e ofereceram apoio direto. A lição de política é convergente: formações de diretores funcionam melhor quando miram o que acontece na sala de aula, contam com implementação de alta fidelidade e preservam a estabilidade das lideranças para consolidar os avanços.



No Brasil, uma experiência recente mudou o patamar do debate sobre profissionalização da gestão escolar. Trata-se do Programa Ciência e Gestão pela Educação, realizado em escolas públicas do Rio de Janeiro entre 2022 e 2023, em parceria com o Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro (TCMRio) e a Secretaria Municipal de Educação (SMERJ), sob coordenação dos pesquisadores Tiago Cavalcanti e Felipe Galvão Puccioni. O desenho incorporou as lições dos estudos anteriores: apoio contínuo na escola, foco em práticas de gestão que chegam à sala de aula e cuidado com a fidelidade de implementação. As equipes gestoras (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) receberam coaching individualizado nas 23 práticas do World Management Survey. Sem alterar jornada, salários, equipes ou orçamento das escolas, o programa mudou processos de trabalho e rotinas gerenciais. Em dois anos, elevou o escore de gestão em 0,93 desvio-padrão e gerou ganhos de aprendizagem equivalentes a mais de três quartos de um ano escolar em leitura e matemática; nas escolas que avançaram mais na adoção das práticas, os alunos ficaram o equivalente a mais de dois anos letivos à frente do grupo de controle. Houve ainda queda de 19% no absenteísmo[16] e efeitos consistentes entre alunos pertencentes a grupos minoritários e entre aqueles de desempenho escolar distinto. Com custo anual de cerca de US$ 15 por estudante, a iniciativa figura entre as mais custo-efetivas documentadas em países em desenvolvimento. Em síntese, não foi uma “oficina”; foi a mudança de rotina da equipe gestora, com observação, devolutiva e uso de dados, que fez a diferença — e teve efeito. *Detalhes de desenho e implementação estão no Box 1.*

Box Informativo 1

Programa Ciência e Gestão pela Educação (Rio de Janeiro)

O que é

Programa da SMERJ com o TCMRio para melhorar a gestão escolar e a aprendizagem com baixo custo. Baseado nas "23 práticas" do World Management Survey (WMS), com coaching dentro da escola para diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos.

Resultados principais em 2 anos

- Gestão: +0,93 desvio-padrão.
- Aprendizagem: +0,226 em leitura e +0,237 em matemática.
- Absenteísmo de alunos: –19%.
- Custo: US$ 15,22 (PPP) por aluno/ano.

Como funciona, na prática

1. Diagnóstico de gestão com o WMS e devolutiva para cada escola.
2. Metas claras e comparáveis com roteiro simples.
3. Coaching individual na escola, focado em poucas rotinas essenciais que chegam à sala de aula.
4. Reuniões individuais entre o gestor e cada professor a cada dois meses.
5. Implementação por etapas: primeiro, processos instrucionais e uso de dados, depois, metas, monitoramento e liderança.

Arranjo institucional

Parceria formal SME–TCMRio. Equipe de implementação formada por servidores, com auditoria independente na medição de gestão.

O que pedir da sua equipe

- Um coordenador do programa e coaches por regional.
- Calendário mínimo de visitas e de reuniões 1:1 com docentes.
- Quatro ou cinco indicadores simples para acompanhamento mensal.
- Portaria curta institucionalizando metas, monitoramento e as reuniões 1:1.

Riscos e como mitigar

- Resistência ao uso de dados: apoio prático na escola e materiais simples.
- Burocratização: manter o foco nas poucas rotinas que alteram o trabalho em sala de aula.
- Dificuldade de acesso: atendimento na regional quando necessário.

Essência para gestores

Substituir cursos gerais fora da escola por apoio prático e contínuo no cotidiano da unidade, com metas, monitoramento e diálogo frequente entre gestor e professor. É barato, escalável e mostrou impacto real em aprendizagem.



O caso da Ciência e Gestão pela Educação, no Rio de Janeiro, mostra que é possível elevar de forma expressiva a aprendizagem quando a política pública fortalece a gestão escolar e as lideranças locais, com foco em rotinas simples, acompanhamento próximo e custo baixo. A experiência paulista do Programa de Gestão Escolar por Resultados[17] indica que há potencial em outras redes, inclusive em contextos desafiadores, quando a prioridade é gestão com metas, monitoramento e suporte à equipe. O programa Jovem de Futuro oferece a peça que faltava para os gestores que pensam em escala. O iniciativa nasceu como piloto no ensino médio e hoje alcança mais de três mil escolas em onze estados, com desenho progressivo, padronização do essencial e ajustes ao contexto. À medida que a cobertura cresce, os efeitos médios tendem a se diluir,[18] o que é esperado, mas seguem relevantes quando há metas claras, circuitos regulares de acompanhamento e apoio às lideranças em todos os níveis. A mensagem é simples para quem decide políticas públicas. Gestão não é acessório, é alavanca. É um caminho factível, de boa relação custo-benefício e com evidências de impacto. *Veja o Box 2 — Jovem de Futuro, com um passo a passo de desenho, expansão por ondas e lições para secretarias.*

Box Informativo 2

Jovem de futuro: lições para escalar gestão por resultados

O que é e por que importa

Programa do Instituto Unibanco, em parceria com secretarias estaduais, voltado a melhorar a gestão escolar. Começou no ensino médio em 2008 e se expandiu para mais de 3 mil escolas em 11 redes. O núcleo é um circuito de gestão com quatro etapas: planejar, executar, monitorar e ajustar, apoiado por metas, protocolos e supervisão das regionais.

Resultados ao ganhar escala

As avaliações mostram ganhos consistentes de aprendizagem, em torno de 10% de um desvio-padrão, cerca de 5 pontos na escala Saeb. Em uma segunda onda, os ganhos ficaram próximos de 6 pontos em Língua Portuguesa e Matemática. Na terceira onda houve redução, em parte pelo aumento das taxas de aprovação, que muda a composição dos alunos avaliados.

Como escalar com segurança

- Comece com um circuito simples, metas claras e revisões periódicas.
- Use supervisores das regionais para apoiar e cobrar execução nas escolas.
- Padronize o essencial. Protocolos, formações e instrumentos mais estruturados ajudam a manter a qualidade quando o programa cresce.
- Conecte-se à avaliação externa da rede para usar dados de forma ágil.
- Planeje por ondas. Amplie por regionais ou coortes, com critérios de prontidão definidos pela secretaria.
- Integre à rotina da secretaria para que deixe de ser “projeto” e vire prática de gestão nos níveis escola–regional–órgão central.

Riscos comuns e como mitigar

- Diluição do modelo ao → responder com formação estruturada, materiais padrão e acompanhamento regular.
- Leitura ingênua de resultados → prever efeitos de composição quando a aprovação sobe e acompanhar indicadores de fluxo junto com proficiência.
- Foco difuso nas prioridades pedagógicas → garantir que as metodologias escolhidas ataquem problemas instrucionais concretos, com acompanhamento por turma.

Os casos do Programa Ciência e Gestão pela Educação, no Rio de Janeiro, e Jovem de Futuro, em redes estaduais, mostram caminhos complementares para fortalecer a gestão escolar e as lideranças locais. O primeiro comprova que é possível obter ganhos grandes de aprendizagem a baixo custo quando a secretaria atua dentro da escola com rotinas claras, acompanhamento próximo e foco em práticas que chegam à sala de aula. O segundo evidencia que dá para escalar uma agenda de gestão por resultados com protocolos, apoio das regionais e uso sistemático de dados, preservando efeitos relevantes mesmo com expansão de cobertura. Esses exemplos indicam que lideranças bem preparadas e apoiadas são parte decisiva da solução.
Na sequência, mudamos o foco do que acontece “dentro da escola” para dimensões da carreira docente que fogem ao controle do diretor, como remuneração, incentivos e regras de progressão, e discutimos como essas escolhas de política afetam a qualidade do ensino.



3. Salários, carreira e bônus: o que atrai e o que incentiva

Já discutimos o papel dos diretores na organização da escola e na gestão de pessoas, mas há um aspecto decisivo que foge ao seu alcance: o nível e a forma de remuneração dos professores. Isso é definido por leis estaduais e municipais e pelas políticas de carreira. Como mostra Leithwood (2004), os docentes são o principal fator intraescolar para a aprendizagem: interagem diretamente com os alunos, traduzem o currículo em prática, ajustam o ritmo da turma e tomam, diariamente, decisões pedagógicas ancoradas em conhecimento e experiência. Por isso, mudanças no desenho da carreira, especialmente na remuneração, tendem a repercutir de modo profundo na qualidade da educação oferecida pela rede. A partir daqui, olhamos para esse conjunto de regras e incentivos — salários, progressão e bonificações — e seus efeitos sobre o trabalho em sala de aula.

No Brasil, virou senso comum que a docência é pouco atrativa porque a remuneração não compete bem com outras carreiras. Os dados sustentavam essa leitura. Em 2010, um estudo de Paula Louzano, Valéria Rocha, Gabriela Moriconi e Romualdo Portela[19] mostrou que, entre os estudantes no quintil superior do Enem, somente 5% declaravam interesse em lecionar no ensino fundamental ou médio, proporção que subia para 16% no quintil inferior. Em média, apenas 10% dos interessados na carreira docente estavam entre os melhores alunos do país. A OCDE encontrou padrão semelhante em 2018:[20] na média internacional, 4,2% dos jovens de 15 anos que fizeram o Pisa pretendiam ser professores da educação básica, enquanto no Brasil eram 2,4%, além de o país figurar entre aqueles com maior distância de desempenho entre os que desejavam a carreira e os demais. Diante desse quadro, vieram políticas para tornar a profissão mais atrativa, com destaque para o piso salarial nacional do magistério em 2009.

A lei fixou uma referência mínima para um professor da educação básica em jornada de 40 horas semanais pouco acima de dois salários mínimos e definiu um reajuste anual com base no Valor Aluno-Ano do Fundeb de 2006. Somou-se a isso a regra que destina uma parcela mínima do Fundeb à remuneração e à formação dos profissionais da educação para dar lastro ao cumprimento do piso. Como o Fundeb é composto por parcelas de diferentes tributos, o crescimento econômico, somado à transição demográfica que reduz o número de matrículas, elevou o valor aluno-ano e, por consequência, o piso ao longo do tempo. Como observou Laura Muller Machado em coluna na Folha de S.Paulo, em 26 de agosto de 2025,[21] chegamos a um cenário em que o piso dos professores supera a remuneração de 94% dos pais ocupados de alunos da educação básica (PNAD Contínua 2023) e em que os docentes da rede pública, regidos pela lei do piso, passaram a ganhar mais do que seus pares na rede privada.

Mesmo com o piso subindo ano após ano, a docência continua sendo vista como pouco atrativa. Isso tem impulsionado novas medidas para ampliar benefícios, quase sempre com o argumento de melhorar essa atratividade. Dois exemplos recentes ajudam a ilustrar. Na reforma da Previdência, os professores ficaram com regra especial de aposentadoria, com 25 anos de contribuição e idades mínimas de 57 anos para mulheres e 60 para homens. Para as demais categorias, prevalecem 35 anos de contribuição e idades mínimas de 60 e 65 anos. Em 2025, o Pé-de-Meia Professores passou a oferecer R$ 1.050 a estudantes de pedagogia e licenciaturas, sendo R$ 700 de saque imediato e R$ 350 em poupança liberada após ingresso em instituição pública. A coexistência dessas iniciativas com fortes reajustes salariais deixa uma pergunta para gestores: o aumento geral de salários foi insuficiente para tornar a carreira mais atrativa, ou o desafio está menos no nível de remuneração e mais no desenho de incentivos e trajetórias dentro da profissão?

Políticas como o piso e seus reajustes são aumentos incondicionais de remuneração, já que não dependem de volume de trabalho nem de métricas de desempenho. À primeira vista, quem pensa pela lógica dos incentivos entre quem define a política e quem a executa pode considerar essa estratégia pouco eficaz para elevar a qualidade do ensino. Ainda assim, organismos internacionais recomendaram esse caminho para países em desenvolvimento, como o Brasil. A UNICEF, em 2007,[22] e a UNESCO, em 2014,[23] destacaram que aumentos gerais são mais viáveis onde faltam boas bases de dados e medidas consistentes de produtividade docente. Na prática, a teoria econômica oferece mecanismos pelos quais um aumento sem contrapartida pode afetar resultados, para o bem ou para o mal. O salário de eficiência sugere que professores elevam o esforço por normas de reciprocidade e pelo maior custo de perder o cargo, o que pode melhorar a prática em sala de aula. O efeito substituição lembra que, ao encarecer o trabalho, gestores tendem a cortar outros insumos, como ampliar turmas ou adiar a aquisição de tecnologia e materiais, o que reduz ganhos potenciais. Já a realocação ocorre quando o aumento é proporcionalmente maior em certas redes ou escolas, redistribuindo os docentes; dependendo de como os perfis de alunos e professores se combinam, os efeitos podem ser positivos ou negativos.



A evidência empírica ajuda a testar esses mecanismos. Um dos estudos mais sólidos analisou a “Lei do Professor” da Indonésia,[24] que criou um adicional igual a 100% do salário-base para docentes certificados, na prática, dobrando a remuneração. A política foi avaliada por um experimento randomizado que acelerou a certificação em escolas sorteadas dentro do cronograma nacional e acompanhou cerca de 360 escolas por três anos. Os resultados confirmam ganhos claros para os professores, como maior satisfação com a renda, menos pressão financeira e menor necessidade de bicos. Porém, não houve qualquer efeito detectável sobre a aprendizagem dos alunos em matemática, leitura, ciências ou inglês, e as estimativas são precisas o bastante para descartar até impactos modestos. Em outras palavras, o aumento incondicional elevou o bem-estar, mas não mudou esforço em sala nem práticas de ensino em escala. Do ponto de vista fiscal, o programa foi caro e pouco custo-efetivo quando comparado a alternativas com incentivos atrelados a resultados, o que limita seu uso como instrumento para elevar a qualidade no curto prazo.

O estudo da Indonésia é sólido, mas tem uma limitação importante para a nossa pergunta central. Ele não captura o efeito de longo prazo que salários mais altos podem ter sobre quem decide entrar na docência. Se a remuneração sobe, a carreira tende a ficar mais atraente e, com o tempo, pode atrair candidatos mais qualificados. Esse efeito demora a aparecer porque envolve todo o ciclo de formação inicial, ingresso e a reposição gradual do corpo docente. Mesmo que esteja operando, não se espera vê-lo em dois ou três anos. Há ainda um ponto de contexto macroeconômico conhecido como a “doença de custos de Baumol”. Em atividades como o ensino, a tecnologia muda pouco, enquanto outros setores avançam rápido em eficiência. Para competir por profissionais, a educação precisa reajustar salários, ainda que a sala de aula continue funcionando de forma parecida. Isso ajuda a explicar por que a folha cresce sem que surjam, no curto prazo, ganhos proporcionais de aprendizagem.



Diante do impacto limitado dos aumentos salariais sem contrapartida, um caminho é vincular bônus dos professores ao que a rede quer melhorar, como avanço nas notas, redução de abandono ou ganho de proficiência. A ideia do *pay for performance* é simples: pagar pelo que importa, de forma clara e previsível, para que professores e escolas concentrem esforços no que, de fato, eleva a aprendizagem. Ao contrário dos reajustes gerais, esse tipo de política explicita metas, define responsabilidades e conecta recompensa a resultado.

A evidência disponível vai na mesma direção. Na Índia, Muralidharan e Sundararaman[25] testaram, em escolas primárias rurais, diferentes formatos de bônus para docentes e compararam com intervenções de insumo, como contratar um professor extra ou comprar materiais. Depois de dois anos, as escolas com bônus tiveram ganhos claros em matemática e em linguagem, maiores quando o incentivo era individual. Os efeitos transbordaram para outras disciplinas e vieram principalmente de mudanças de prática em sala de aula, como reforço para quem mais precisa, maior quantidade de dever de casa e acompanhamento mais próximo. Além disso, os bônus custaram menos do que as alternativas baseadas em insumos. Em outro contexto, o Chile implantou em escala nacional o SNED, um “torneio” que premia o grupo de escolas com melhor desempenho e avanço em indicadores de aprendizagem e equidade. Avaliações rigorosas, quase-experimentais,[26] encontraram impactos positivos e consistentes em matemática e linguagem, embora concentrados nas escolas com chance real de vencer. Em síntese, quando bem desenhados e acompanhados, programas de incentivos mobilizam práticas docentes mais eficazes e entregam ganhos de aprendizagem relevantes a custos relativamente baixos.



Embora o Brasil não pague salários de professores conforme as notas do SAEB ou do IDEB, há políticas que caminham na mesma direção de alinhar incentivos a resultados. A complementação VAAR do Novo Fundeb libera parte dos recursos federais quando a rede cumpre critérios que incluem melhoria da aprendizagem, redução de desigualdades e boas práticas de gestão, fatores que motivam as secretarias a priorizarem resultados. O ICMS Educação segue lógica semelhante. Inspirado no modelo do Ceará e depois adotado por outros estados, reparte uma fatia da arrecadação entre municípios também com base em indicadores educacionais, induzindo prefeitos e equipes a melhorar a qualidade do ensino. No próprio Ceará, o Escola Nota 10 reforça esse desenho ao premiar escolas com melhor desempenho e exigir que apoiem as que ficaram para trás, juntando estímulo à excelência com apoio a quem mais precisa. Em Sobral, esse arranjo aparece com mais força: diretores recebem bônus quando as metas de aprendizagem são cumpridas, e esse incentivo está integrado à avaliação frequente, formação docente estruturada e à seleção técnica de gestores, criando uma combinação de cobrança por resultados e suporte que ajuda a explicar os avanços do município.[27]

Mesmo com os avanços recentes e a difusão de iniciativas como as do Ceará e de Sobral, ainda estamos longe de usar a remuneração como uma alavanca consistente de melhoria. A tabela salarial dos professores segue muito comprimida e, na prática, o tempo de carreira quase sempre é o único fator que eleva os ganhos, o que reduz o estímulo à melhoria contínua. Soma-se a isso uma representação sindical forte, que tende a resistir a mudanças que criem diferenças de remuneração por desempenho, mesmo quando há potencial de ganho para o sistema como um todo. O resultado é um desenho de carreira com pouca cobrança por resultados e pouca ligação entre salários e aprendizagem. Um caminho promissor é aproximar a remuneração do que acontece na sala de aula, combinando evidências de aprendizagem dos estudantes com observação de práticas e metas pactuadas. Não faz sentido permanecer em uma situação em que a avaliação depende só de provas feitas e aplicadas na própria escola, sem que o desempenho dos alunos ou a qualidade do ensino tenham peso real na carreira.

Embora vincular remuneração ao desempenho ajude a orientar esforços para o que importa, há riscos que precisam ser bem tratados. Um primeiro é o de choques externos e temporários penalizarem quem não tem responsabilidade sobre eles, como surtos de doenças que derrubam a frequência ou eventos traumáticos que afetam uma comunidade. A melhor resposta é usar medidas de valor adicionado e janelas plurianuais, que isolam o efeito do professor e suavizam variações de curto prazo.[28] Um segundo risco é o *teaching to the test*, quando o ensino se estreita para "treinar para a prova".[29] Não há solução única, mas dá para reduzir esse problema com avaliações externas de boa qualidade, foco em crescimento do aluno, itens que capturem competências amplas e aplicação com regularidade suficiente para tornar a mensuração mais robusta. Em suma, desenho importa tanto quanto a ideia: regras claras, métricas transparentes e salvaguardas minimizam efeitos indesejados e aumentam a legitimidade do modelo. Para exemplos práticos de acertos e erros de desenho, veja o Box Informativo 3 ao final desta seção.

Box Informativo 3

Bônus por desempenho docente: quando funciona e quando fracassa

Dois casos resumidos

- **Funcionou (Andhra Pradesh, Índia).** Escolas primárias testaram bônus atrelados a ganhos de aprendizagem medidos por avaliações externas. Havia duas modalidades: bônus **individual** por professor e bônus **coletivo** por escola. O valor do bônus crescia de forma proporcional ao avanço dos alunos. Resultado: ganhos claros de aprendizagem, especialmente onde o incentivo foi individual e diretamente ligado ao esforço do professor.
- **Não funcionou (Nova Iorque, EUA).** Cerca de 200 escolas puderam receber até US$ 3 mil por professor se atingissem uma **meta composta** (crescimento em provas, frequência, clima escolar, formatura). O prêmio era “tudo ou nada” e a escola decidia como dividir internamente. Resultado: nenhum efeito em aprendizagem, frequência ou formatura.

Por que a Índia deu certo e Nova Iorque não?

- **Agência do professor.** Na Índia, o docente via a relação esforço–recompensa de forma direta; em NY, metas coletivas e difusas reduziram essa percepção.
- **Métrica e regra do jogo.** A Índia usou avaliação externa e bônus **proporcional** ao ganho. NY combinou muitos indicadores e adotou **limiar** “tudo ou nada”, o que desestimula quem acha a meta inalcançável (ou garantida).
- **Ambiente e adesão.** Na Índia, havia maior apoio dos professores. Em NY, a contestação política e sindical pesou e o desenho ficou pouco mobilizador.

Lições práticas para redes estaduais e municipais

1. **Use poucas métricas, claras e não manipuláveis.** Priorize aprendizagem medida por avaliação externa e, quando possível, valor agregado. Evite índices compostos com muitos itens.
2. **Prefira bônus proporcional ao ganho,** não “tudo ou nada”. Regras simples e previsíveis ajudam o professor a enxergar o retorno do esforço.
3. **Dê protagonismo ao docente.** Inclua um componente **individual** (puro ou híbrido com o escolar) para preservar a sensação de controle sobre o resultado.
4. **Defina valores que importem e caibam no orçamento.** Bonificações moderadas, pagas uma vez ao ano, tendem a ser sustentáveis e ainda assim mobilizadoras.
5. **Proteja a equidade.** Use metas de crescimento, ajuste por perfil da turma e combine com apoio pedagógico para escolas e alunos com maior defasagem.
6. **Crie salvaguardas e acompanhamento.** Avaliação externa, auditoria amostral, regras anti-manipulação e monitoramento de efeitos colaterais (ex.: “ensinar para o teste”).
7. **Construa legitimidade.** Dialogue com professores e sindicatos, pilote em pequena escala com avaliação independente e ajuste o desenho antes de ampliar.
8. **Revise anualmente.** Recalibre metas, pesos e valores à luz dos dados e do aprendizado de implementação.



4. Prioridade de política: profissionalizar direção e alinhar incentivos à sala de aula

A evidência reunida ao longo deste capítulo aponta para um fio condutor. A gestão de pessoas é a alavanca que transforma recursos em aprendizagem. Diretores bem selecionados, formados e apoiados, com estabilidade no cargo, criam condições para o trabalho pedagógico florescer, organizam metas claras, acompanham o que acontece em sala de aula e sustentam culturas colaborativas. Onde a política combina seleção por mérito, formação prática e suporte contínuo no cotidiano da escola, os ganhos aparecem de forma consistente. O caso do Rio de Janeiro mostra que focar rotinas críticas e acompanhar a implementação de perto melhora a gestão com baixo custo. A experiência cearense indica que a combinação entre incentivo e assistência técnica pode se espalhar para além de um município ou de uma rede. O recado para a política pública é direto e operacional: profissionalizar a direção escolar e fortalecer lideranças locais devem ser prioridade.

No que diz respeito aos professores, aumentos salariais incondicionais melhoram o bem-estar, mas produzem pouco efeito imediato sobre a aprendizagem. A alternativa promissora é aproximar a remuneração ao que acontece em sala de aula por meio de incentivos bem desenhados, simples, transparentes e calibrados ao contexto. O Brasil já ensaia esse caminho com mecanismos que associam recursos a resultados no nível de redes e municípios, mas ainda há espaço para políticas que aproximem o incentivo do trabalho docente, sempre com salvaguardas técnicas. Isso requer avaliações externas de qualidade, medidas de valor adicionado para reduzir ruído e uma atenção permanente ao risco de ensino voltado apenas à prova. Sequenciar reformas, testar em pequena escala, medir com rigor e expandir o que funciona de forma fiscalmente responsável compõem uma agenda realista. Em suma, se quisermos que mais investimento se traduza em mais aprendizagem, precisamos organizar pessoas, incentivos e informação a serviço do ensino que ocorre todos os dias dentro das escolas.

Lições centrais e recomendações para secretários de educação

O que a evidência mostra

- **Direção escolar forte muda resultados.** Coaching no local de trabalho, metas claras e uso de dados elevaram a gestão e a aprendizagem com baixo custo no Rio de Janeiro pela Ciência e Gestão pela Educação.
- **Incentivos bem desenhados funcionam.** Bônus simples e proporcionais ao avanço dos alunos geraram ganhos mensuráveis no experimento da Índia e em programas como a Escola Nota 10 e a política de bonificação de Sobral.
- **Escalar é possível.** O Jovem de Futuro saiu do piloto e alcançou milhares de escolas mantendo impacto positivo, ainda que menor à medida que a cobertura aumenta.
- **O que não funciona sozinho.** Aumentos salariais incondicionais para quem já está na rede melhoram o bem-estar, mas não têm mostrado efeito imediato sobre a aprendizagem. Treinamentos genéricos e fora da escola, sem acompanhamento, raramente mudam a prática.

Recomendações práticas

1. Seleção e estabilidade de diretores

- Adote norma local alinhada à condicionalidade VAAR, com critérios técnicos, prova e participação da comunidade.
- Dê estabilidade mínima para consolidar rotinas e metas de aprendizagem.

2. Formação de gestores centrada na escola

- Prefira coaching em serviço, ciclos curtos de implementação, metas específicas, reuniões periódicas entre gestores e cada docente, e devolutivas com base em evidências.
- Foque em quatro eixos de gestão: planejamento do ensino, acompanhamento de sala de aula, metas e monitoramento, liderança e gestão de pessoas.

3. Incentivos para docentes

- Se optar por bônus, use medida externa de aprendizagem, fórmula proporcional ao ganho e regras simples.
- Combine reconhecimento por nível de escola com estímulos individuais quando couber.
- Reserve parte do incentivo para avanços de escolas e turmas com piores resultados, como na Escola Nota 10.

4. Avaliação e salvaguardas

- Garanta avaliações externas regulares e utilize medidas de valor adicionado para reduzir ruído e choques externos.
- Desenhe provas que capturem habilidades relevantes para mitigar ensino voltado apenas ao teste.
- Monitore equidade e transparência nos critérios.



Como evitar armadilhas

- **Burocratização.** Substitua relatórios longos por visitas na escola, indicadores enxutos e feedback rápido.
- **Baixa adesão.** Use equipes técnicas com experiência de rede, mostre exemplos de pares e acompanhe a execução.
- **Resistência.** Negocie regras claras, comunique objetivos pedagógicos e combine incentivo com apoio formativo.



Escala e sustentabilidade

- Expanda por ondas com critérios de prontidão e apoie regionais para acompanhar escolas.
- Institucionalize rotinas por meio de portarias e incorpore custos ao orçamento, priorizando equipe técnica e deslocamento.
- Use VAAR e ICMS Educação para alinhar incentivos de redes e municípios.
- Avalie continuamente com uma equipe ou com um parceiro independente e ajuste o desenho conforme a evidência.

Sobre o autor

Bacharel em ciências econômicas pela UFPE e doutor em economia pela FGV EPGE. Atua como pesquisador da economia da educação, especialmente de temas ligados à educação infantil, e como professor no Ibmec. Já atuou como consultor de análise de dados em projetos destinados a reduzir a evasão escolar e fortalecer o planejamento de políticas educacionais. Fez parte da dupla vencedora da VI Gincana Nacional de Economia e é alumni do Lindau Nobel Meeting in Economic Sciences.

Bruno Ogava



Deborah Bizarria

03 Gestão baseada em dados e avaliação de resultados



Introdução

Nas últimas duas décadas, o Brasil aumentou consideravelmente os investimentos públicos em educação: entre 2000 e 2022, os gastos passaram de 3,9% para cerca de 4,9% do PIB, com um crescimento real de 8% em valores absolutos — de R$ 452 bilhões para R$ 490 bilhões.[1] Ainda assim, nossos estudantes continuam entre os últimos colocados nos rankings internacionais. No PISA, estudantes brasileiros obtiveram 410 pontos em leitura, 379 em matemática e 403 em ciências, desempenho consistentemente abaixo da média da OCDE. O Brasil ocupou as posições 58ª, 65ª e 63ª nessas áreas, entre 81 países avaliados.[2]

Essa constatação precisa ser o ponto de partida para qualquer discussão sobre políticas educacionais. Quando o investimento aumenta, mas os resultados permanecem estagnados, o alerta é claro: há um problema estrutural de gestão. O Brasil gasta mal, planeja mal e avalia pouco. Aprende menos ainda com seus próprios erros. A ineficiência na transformação de recursos em aprendizagem aponta para um sistema que falha não apenas na execução, mas na capacidade de diagnóstico e correção.

Parte da dificuldade está na fragmentação institucional, na ausência de políticas coordenadas e na escassez de incentivos para que práticas bem-sucedidas sejam adotadas em larga escala. Mesmo diante de evidências sobre o que funciona, políticas educacionais ainda são frequentemente implementadas sem diagnóstico adequado, sem mecanismos de acompanhamento e sem instrumentos para ajuste de rota. Em alguns casos, sequer se mede o que foi feito. Fica difícil esperar outro resultado.

Apesar do crescimento da produção acadêmica sobre financiamento da educação, avaliação de políticas públicas e inovação na gestão escolar, ainda há pouco consenso sobre como estruturar sistemas que efetivamente traduzam recursos em aprendizado. O campo é fértil, mas disperso. Parte da literatura foca em resultados agregados, parte em estudos de caso, e parte ainda trata a gestão como uma caixa preta entre o financiamento e os resultados obtidos.

Esta breve revisão se propõe a organizar o que já sabemos sobre o papel da gestão educacional na melhoria dos resultados de aprendizagem, com as estratégias que utilizam dados para orientar decisões públicas. O objetivo é identificar tanto os elementos que funcionaram em contextos específicos quanto os limites enfrentados por essas abordagens quando aplicadas fora do laboratório ou da exceção.

Componentes-chave da gestão eficaz não se limitam a estruturas administrativas ou repasses orçamentários. Na verdade, envolvem decisões pedagógicas baseadas em dados, processos consistentes de formação docente e, sobretudo, uma cultura de responsabilização centrada na aprendizagem dos alunos. Evidências recentes indicam que, quando esses elementos são combinados com intencionalidade e continuidade, é possível reverter trajetórias de baixo desempenho, mesmo em contextos socioeconômicos adversos.



O caso de Sobral, no Ceará, é um dos exemplos mais estudados. Parte fundamental da sua transformação envolveu a construção de um sistema robusto de avaliação, integrado à rotina escolar. No nível da secretaria, estima-se que cerca de um terço do tempo da equipe técnica seja dedicado ao desenho, aplicação e análise de avaliações. Essas provas orientam decisões curriculares, formação docente e o desenho de materiais didáticos. Os professores aplicam avaliações mensais para monitorar a progressão dos alunos, enquanto o sistema estadual realiza provas padronizadas anuais, permitindo que os dados sejam analisados em múltiplos níveis: do aluno à escola e da escola ao município.

Em Sobral, a avaliação não é um fim, mas um instrumento de melhoria na gestão. O feedback gerado informa o planejamento escolar, define estratégias de ensino e direciona ações corretivas. Essa abordagem encontra respaldo em evidências experimentais. No Paquistão, por exemplo, pais que receberam boletins regulares com notas escolares passaram a tomar decisões mais informadas, o que levou à melhora no desempenho dos estudantes, à redução de mensalidades em escolas privadas e ao aumento das matrículas. A informação, quando bem aplicada, reestrutura o sistema.[3]

Esse foco em evidência também orienta a organização curricular. Um dos pilares da reforma cearense foi a definição clara das habilidades a serem desenvolvidas, com ênfase na alfabetização nos primeiros anos. A construção dos currículos de Português e Matemática envolveu professores da rede e foi acompanhada pela elaboração de perfis de entrada e saída para cada série. A coerência curricular, frequentemente perdida em redes desarticuladas, é uma condição indispensável para o aprendizado. Assim, a experiência de Sobral mostra que o uso sistemático de dados, aliado a metas claras e acompanhamento contínuo, pode transformar o desempenho escolar. Mas não se trata de um caso isolado. Outras redes também avançaram ao integrar avaliação e gestão com intencionalidade.

Em Pernambuco, o Índice de Eficiência Gerencial (IEG), criado em 2016, mede a atuação dos diretores com base em dois indicadores: o de Eficiência Operacional, que acompanha frequência, aproveitamento escolar e aspectos de funcionamento; e o de Regularidade na Prestação de Contas, que avalia a transparência financeira da escola. Diretores que alcançam as metas estabelecidas recebem um bônus atrelado ao resultado. O IEG tem contribuído para reforçar a cultura de responsabilização e o foco na gestão escolar como variável crítica para o desempenho.

Já em Minas Gerais, foi implementado um indicador integrado que combina desempenho acadêmico com métricas de eficiência na alocação de recursos, permitindo ajustes na carga horária de professores e no direcionamento de esforços pedagógicos. Em São Paulo, o SARESP e o Provão Paulista Seriado não são apenas instrumentos de diagnóstico: orientam decisões de gestão, distribuição de horas-aula e identificação de boas práticas. Os resultados alimentam estratégias específicas para turmas com desempenho abaixo da média.

Esses exemplos demonstram que a transformação educacional baseada em dados já está em curso em várias redes brasileiras, ainda que de forma desigual. A articulação entre avaliação, gestão e incentivos vem gerando uma cultura de uso de evidências que orienta decisões de forma mais sistemática.

Outro elemento essencial é o papel dos profissionais na ponta. A formação continuada deixou de ser episódica e passou a integrar a rotina das redes, com base em três eixos principais: resultados das avaliações, observação sistemática de sala de aula e uso de materiais estruturados. O desenvolvimento profissional é adaptado às demandas reais. Os planos de aula são discutidos entre pares, professores iniciantes recebem apoio no período probatório e a formação é conectada ao cotidiano da prática.

Os incentivos também importam. Em São Paulo, o estudo de Andrea Lépine mostrou que bônus coletivos vinculados ao desempenho dos alunos geraram efeitos positivos, sobretudo em escolas com desempenho mais baixo.[4] Na Índia, bonificações individuais tiveram impacto ainda maior.[5] Os resultados, porém, variam conforme a clareza dos critérios, a legitimidade da avaliação e a articulação com outras políticas. Incentivos tendem a funcionar melhor quando combinados com apoio técnico e acompanhamento próximo, como mostram estudos feitos na Tanzânia[6] e no Ceará[7].

A literatura mostra que políticas voltadas à gestão escolar costumam ter efeitos modestos, mas são mais custo-efetivas do que intervenções centradas apenas em infraestrutura e tecnologia. Um estudo avaliou, entre 2021 e 2022, o impacto de um programa de formação de diretores implementado pela Fundação Lemann em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação. A análise acompanhou escolas que participaram do programa em diferentes regiões do Brasil, com foco em gestão pedagógica, uso de dados e apoio à prática docente. Os resultados indicaram ganhos positivos, ainda que modestos, em indicadores de aprendizagem, especialmente quando o treinamento foi combinado com acompanhamento técnico e metas explícitas. O principal desafio, segundo os autores, está em escalar esse tipo de política mantendo a qualidade e a aderência local, sem tratar "gestão" como um termo genérico entre financiamento e resultado.[8]

Autonomia com responsabilidade é uma das marcas dos sistemas escolares mais eficazes. Em Sobral, essa diretriz está presente em práticas institucionais consolidadas: os recursos são repassados diretamente às escolas por meio do fundo municipal FUNDAE, os diretores são escolhidos por mérito e têm autonomia para formar suas equipes. Isso favorece uma cultura de corresponsabilidade, em que o uso de dados serve ao aprendizado, e não à punição. O diretor atua como liderança pedagógica, e não apenas como gestor administrativo. A estabilidade das equipes, por sua vez, é tratada como parte da estratégia.

A experiência mostra que o avanço na gestão escolar não exige soluções mirabolantes, mas sim clareza institucional, continuidade e coerência entre os atores. Nenhuma estrutura, no entanto, garante bons resultados por si só. Para que a escola funcione como espaço de aprendizagem, é preciso saber o que ensinar, como acompanhar o progresso e como intervir diante das lacunas. É aí que o currículo se afirma como fio condutor do trabalho pedagógico e o foco em aprendizagem deixa de ser apenas um discurso para se tornar prática estruturante.

1. Currículo como eixo da aprendizagem: saber o que ensinar muda o jogo

A qualidade de um sistema educacional começa pela clareza sobre o que seus alunos devem aprender. Um currículo bem estruturado organiza o tempo pedagógico, orienta a prática docente, define expectativas comuns e contribui para aumentar oportunidades. Sua função deve ir além de estabelecer metas abstratas, trata-se de um instrumento operacional, capaz de alinhar escolas, redes e professores em torno de uma trajetória de aprendizagem viável e verificável.

Estudos internacionais apontam que os sistemas de ensino com melhores resultados em avaliações como o PISA compartilham uma característica central: a existência de currículos nacionais ou estaduais com alto grau de coerência interna. Essa coerência envolve a definição precisa dos conteúdos essenciais por série, a conexão entre os componentes curriculares e a articulação com a avaliação e a formação docente. Uma análise do PISA 2012 mostrou que a chamada *oportunidade de aprender* — medida pela exposição dos alunos aos conteúdos previstos nos currículos — possui correlação estatisticamente significativa com o desempenho tanto no nível individual quanto no agregado.[9] Em países onde os conteúdos essenciais são efetivamente ensinados, o desempenho médio é mais alto e a variabilidade entre escolas tende a ser menor.



No Brasil, experiências como a de Sobral mostram que um currículo enxuto, focado em habilidades fundamentais, pode transformar os resultados de aprendizagem em um curto intervalo de tempo. Em 2001, o município iniciou uma política de reorganização curricular com ênfase na alfabetização até o final do 2º ano. O currículo definia progressões claras para leitura, escrita e matemática, e estava articulado a materiais, formações e instrumentos de acompanhamento.[10] Em 2005, Sobral ocupava a 1.366ª posição entre os municípios no Ideb dos anos iniciais. Em 2017, chegou ao primeiro lugar, com nota 9,1, superando inclusive a média das escolas privadas de capitais. Esse salto foi possível graças à convergência entre diretrizes claras sobre o que ensinar, estratégias de apoio ao professor e ciclos regulares de monitoramento do que os alunos estavam, de fato, aprendendo.

A partir de 2007, o estado do Ceará adotou uma estratégia semelhante à do PAIC, expandindo para os 184 municípios uma política curricular centrada na alfabetização na idade certa. O programa estabeleceu metas de aprendizagem específicas, estruturou materiais didáticos alinhados e implementou ciclos de formação para professores e gestores. Um estudo com desenho de diferenças-em-diferenças triplas, comparando os resultados dos municípios participantes com grupos de controle, encontrou efeitos estatisticamente significativos na proficiência em língua portuguesa e matemática no 5º ano, com ganhos médios estimados em cerca de 0,2 desvio-padrão.[11] Os efeitos foram maiores em municípios que partiram de níveis mais baixos, sugerindo que o currículo comum funcionou como mecanismo de equidade.

Outros estados brasileiros seguiram caminhos semelhantes. Em Pernambuco, a publicação dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) em 2012 e a ampliação das escolas em tempo integral criaram uma base comum para a atuação pedagógica nas redes estaduais e municipais. O alinhamento entre currículo, avaliação e apoio técnico às escolas resultou em um aumento do Ideb do ensino médio de 2,7 em 2005 para 4,4 em 2019, enquanto a média nacional nesse período era de 3,9.[12] No Espírito Santo, o Pacto pela Aprendizagem (PAES) estabeleceu um currículo de referência focado nos anos iniciais, com forte componente de alfabetização e parceria técnica entre estado e municípios. Em 2019, o estado alcançou o melhor desempenho do país no Ideb do ensino médio, com nota 4,8, e os dados do Saeb indicaram alta taxa de alfabetização até os sete anos.[13]

Esses resultados se explicam por características comuns nos currículos bem-sucedidos. A primeira é o foco no essencial. Currículos eficazes priorizam habilidades e conhecimentos que funcionam como fundações da aprendizagem, em especial nos primeiros anos escolares. A segunda é a clareza na progressão. Uma sequência pedagógica bem desenhada constrói novos conhecimentos sobre os anteriores e evita a dispersão. A terceira é a coerência entre os instrumentos de política: currículo, avaliação, formação docente e materiais didáticos precisam dialogar entre si. Sem esse alinhamento, o currículo tende a permanecer como um documento decorativo, desconectado do que realmente se ensina nas salas de aula.

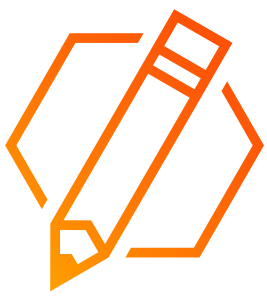
A literatura internacional confirma esse diagnóstico. Em uma meta-análise que avaliou intervenções curriculares em países de baixa e média renda, Ganimian e Murnane (2016) concluíram que os maiores impactos foram observados em políticas que apoiavam o professor a ajustar o ensino com base em diretrizes claras e objetivos específicos. Em El Salvador, um experimento controlado avaliou o impacto de um currículo estruturado em matemática para o 6º e 7º anos, com materiais padronizados e apoio técnico. Após um ano, os alunos das escolas tratadas apresentaram ganho médio de 0,18 desvio-padrão, mas o efeito desapareceu quando o apoio foi retirado no segundo ano, indicando a importância da continuidade na implementação.[14]

Nos Estados Unidos, Grissmer et al. (2018) analisaram o impacto do currículo *Core Knowledge*, que enfatiza a construção cumulativa de conhecimentos ao longo dos anos escolares. O estudo, com grupos pareados por características demográficas, encontrou um aumento de 16 pontos percentuais na taxa de proficiência dos alunos, em comparação com escolas que seguiram currículos menos estruturados. A adoção de materiais curriculares de alta qualidade foi identificada como variável de impacto comparável a outras intervenções amplamente debatidas, como a redução do tamanho de turma ou o aumento do tempo de instrução.[15]



No plano da prática docente, o currículo atua como guia para o planejamento e a ação em sala de aula. Uma pesquisa realizada pelo Movimento Pela Base em 2021, com quase mil professores brasileiros, apontou que mais de 80% dos respondentes consideram a Base Nacional Comum Curricular útil para organizar o ensino, priorizar conteúdos e estruturar o acompanhamento das turmas.[16] Esse efeito se torna mais evidente quando o currículo vem acompanhado de materiais estruturados e formação alinhada. Em Sobral, por exemplo, professores recebem mensalmente coletâneas de atividades e planos de aula articulados às expectativas de aprendizagem da série.[17] Esse suporte reduz a variabilidade entre turmas e escolas, contribui para estabilizar a prática pedagógica e melhora a eficiência do uso do tempo de aula.

Ainda assim, a simples existência de um currículo prescrito não garante sua implementação. Uma revisão sobre o tema apontou que a distância entre o currículo oficial e o que de fato é ensinado permanece elevada em diversos contextos.[18] Um estudo longitudinal com distritos escolares nos Estados Unidos mostrou que, após a adoção de novos currículos de matemática, apenas 7% dos professores aplicavam o conteúdo conforme previsto. A maioria mantinha práticas anteriores ou adaptava os materiais segundo critérios próprios, muitas vezes excluindo tópicos considerados complexos.[19] Esse padrão reforça a importância de estratégias de implementação consistentes, com acompanhamento técnico, tempo de adaptação e incentivos claros para a adoção do currículo em sala.



Saber o que ensinar, em que momento e com qual profundidade é o primeiro passo para transformar o ensino em aprendizagem. Currículos bem elaborados, quando efetivamente incorporados ao cotidiano escolar, aumentam a previsibilidade do processo de ensino, oferecem maior segurança ao professor e ampliam as chances de os alunos dominarem os conteúdos essenciais. Afinal, é isso que sustenta uma escola que ensina: clareza de objetivos, foco pedagógico e equidade no acesso ao conhecimento. Nas próximas seções, trataremos de como esses objetivos podem ser monitorados de forma sistemática por meio da avaliação da aprendizagem e como a formação docente pode ajudar a tornar o currículo uma realidade concreta na sala de aula.

O ciclo currículo–avaliação–formação:

Três engrenagens articuladas: o currículo define *o que* ensinar, a avaliação verifica se os alunos estão aprendendo e a formação docente prepara o professor para agir diante dos resultados. Em Sobral e no PAIC, por exemplo, as habilidades previstas no currículo são cobradas em avaliações semestrais, cujos resultados orientam tanto a formação dos professores quanto a produção dos materiais. Essa retroalimentação permite à escola corrigir rumos ao longo do ano letivo e garantir que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos essenciais, sem depender apenas do esforço individual de cada docente.



2. Avaliação de aprendizagem como ferramenta de gestão pedagógica

Nos sistemas educacionais mais eficazes, a avaliação de aprendizagem ocupa um lugar estratégico. Quando articulada à rotina das escolas e aos ciclos de decisão da gestão pública, ela deixa de ser mero instrumento de medição para tornar-se uma ferramenta ativa de organização. Avaliar, nesse sentido, produz inteligência prática sobre o processo educacional, pois permite identificar onde estão as lacunas, orientar prioridades, antecipar defasagens e sustentar decisões com base em evidências.

Essa função depende menos da sofisticação técnica do instrumento e mais da sua inserção orgânica no cotidiano das redes. Avaliações externas padronizadas podem oferecer retratos valiosos do sistema, mas só produzem efeitos sobre a aprendizagem quando mobilizadas por mecanismos institucionais que transformam dados em ação. É o uso, e não apenas a existência da avaliação, que define sua potência.



Um experimento randomizado realizado no Paquistão ajuda a ilustrar esse ponto. Os pesquisadores disponibilizaram boletins com informações sobre o desempenho das escolas e de seus alunos para pais e comunidades locais. A intervenção foi simples, mas os resultados foram expressivos, pois verificou-se que houve melhoria significativa na aprendizagem (0,11 desvio-padrão), redução de 17% nas mensalidades de escolas privadas e aumento nas matrículas em 4,5%.[20] Esses efeitos decorrem, segundo os autores, da redução da assimetria de informação no sistema educacional, o que fortaleceu a capacidade decisória das famílias e gerou uma pressão benigna sobre as escolas. Mesmo em contextos com infraestrutura limitada, a avaliação pode funcionar como um mecanismo de responsabilização e coordenação.



No Chile, o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) aplica testes nacionais censitários nos anos 4.º e 8.º do ensino básico e no 2.º ano médio, com resultados públicos e desagregados por escola. Os resultados alimentam o Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que exige que cada escola produza e execute planos de melhoria baseados no desempenho SIMCE e em avaliações contextuais. Estudos realizados em escolas públicas apontam que diretores e professores reconhecem o potencial diagnóstico do SIMCE, mas muitos relatam dificuldades em interpretar relatórios e aplicar mudanças pedagógicas de forma consistente. Ainda assim, o modelo nacional de garantia da qualidade tem sido referido como exemplo de uso estratégico da avaliação para orientar políticas, recursos e apoio externo à escola.



Na Inglaterra, o conceito de Assessment for Learning (AfL), difundido por pesquisadores como Paul Black e Dylan Wiliam, transformou práticas avaliativas em sala de aula. O programa Embedding Formative Assessment (EFA), implementado via desenvolvimento profissional escolar, treina professores em cinco estratégias principais: estabelecimento de objetivos claros e retroalimentação formativa, verificação frequente da compreensão e engajamento dos alunos, autoavaliação e avaliação entre pares. Avaliações conduzidas pelo Education Endowment Foundation identificaram que EFA pode gerar até dois meses adicionais de progresso acadêmico por ano letivo, especialmente em matemática. O programa também mostrou impacto positivo na autonomia dos docentes e na cultura pedagógica geral da escola.



Na Índia, o modelo Teaching at the Right Level (TaRL), criado pela ONG Pratham, foi avaliado em larga escala por meio de múltiplos experimentos de campo. A estratégia baseia-se na aplicação de avaliações diagnósticas simples para agrupar os estudantes de acordo com seus níveis reais de aprendizagem, independentemente da série formal em que estão matriculados. Com base nesses diagnósticos, os professores adaptam o ensino e recebem formações presenciais com supervisão contínua. Os resultados foram consistentes: um dos estudos identificou impactos de até 0,18 desvio-padrão em leitura e matemática para os alunos com piores desempenhos.[21] Intervenções semelhantes, porém desprovidas de avaliações frequentes ou de apoio pedagógico estruturado, não apresentaram impacto estatisticamente significativo. Isso reforça o papel da avaliação como gatilho para reorganização do ensino e não apenas como instrumento de aferição.



No Brasil, um dos casos mais emblemáticos de uso sistêmico da avaliação é o do Ceará. Desde 1992, com o SPAECE, a rede estadual consolidou um sistema censitário anual que monitora a aprendizagem dos alunos em diferentes etapas da educação básica. Os dados gerados são públicos, desagregados por escola e por competência, e servem de base para pactuações com os municípios, definição de metas e alocação de apoio técnico. Mais recentemente, programas como o PEN10 passaram a utilizar os resultados do SPAECE para estruturar mentorias entre escolas com desafios semelhantes, fortalecendo a figura do coordenador pedagógico como elo entre dados, planejamento e ação.[22] Estudo de Bruns, Costa e Cunha (2017) mostrou que, quando articuladas à observação de aula e ao feedback contínuo, essas estratégias resultaram em ganhos de até 0,12 desvio-padrão em matemática e 0,08 em língua portuguesa, sobretudo em escolas com desempenho inicial mais baixo.

Pernambuco também tem utilizado avaliações externas como eixo de gestão. O SAEPE, sistema estadual de avaliação, subsidia decisões sobre a alocação de recursos para formação continuada, materiais de apoio e estratégias de recuperação paralela. A leitura dos dados permite identificar padrões de dificuldade por série, componente e território, informando a atuação dos núcleos regionais e das equipes escolares. Ainda que com menor frequência que o SPAECE, o uso prático do SAEPE revela como avaliações externas podem contribuir para decisões pedagógicas concretas.

Esses casos convergem em três requisitos operacionais que definem avaliações com maior potencial: frequência suficientemente alta para permitir ações durante o ciclo letivo; alinhamento claro com o currículo; existência de protocolos institucionais que conectem os dados a respostas concretas, como formações, reuniões de análise e reorientação das práticas escolares. Na ausência desses elementos, os resultados tendem a cumprir apenas a função simbólica da prestação de contas, gerando riscos como ensino voltado unicamente à prova ou exclusão de competências mais difíceis de mensurar.

Avaliação eficaz é aquela que não apenas retrata a realidade, mas que torna possível formular estratégias para melhoria da educação. Isso exige capacidades instaladas nos sistemas, cultura de uso dos dados e liderança pedagógica que sustenta a implementação. Avaliar deixa de ser ato isolado e se torna força de gestão.

A formação docente aparece como elemento-chave nesse processo. Se os professores não estão preparados para interpretar os resultados e ajustar sua prática com base nos dados, a engrenagem para. Por isso, no próximo capítulo examinaremos como programas de formação contínua, alinhados ao currículo e sustentados por evidências, têm consolidado mudanças duradouras na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

3. Formação docente contínua e focada na prática

Melhorar a qualidade da educação passa, necessariamente, por fortalecer o trabalho pedagógico dos professores. Mas para que a formação docente produza efeitos reais na aprendizagem, ela precisa deixar de ser evento e passar a ser rotina. Isso significa oferecer oportunidades contínuas, práticas e bem estruturadas, alinhadas ao que os alunos precisam aprender e ao que os professores precisam ensinar melhor.

O problema não é falta de formação, mas falta de foco. É comum que redes ofereçam cursos genéricos, desconectados do cotidiano da sala de aula e sem articulação com os dados reais de aprendizagem. Em contraste, experiências bem-sucedidas mostram que é possível construir um ciclo virtuoso de formação baseado em evidências, com foco em habilidades específicas, materiais estruturados e apoio prático.

Uma dessas experiências foi estudada por Cavalcanti e Puccioni (2023), que avaliaram um programa de formação de diretores escolares no Brasil. O foco da formação era desenvolver competências de gestão pedagógica, com ênfase no uso de dados educacionais para orientar o trabalho da escola. A formação inclui três componentes principais:

1. **Encontros presenciais com conteúdo técnico** sobre liderança pedagógica, interpretação de indicadores e estratégias de acompanhamento da aprendizagem;

2. **Mentoria técnica quinzenal com especialistas,** por meio de videoconferências estruturadas, para apoiar o uso de instrumentos de gestão pedagógica, como organização de horários, definição de prioridades e planejamento de formações internas;

3. **Materiais de apoio padronizados**, incluindo fichas de análise de dados, guias de observação de sala de aula e planos de ação.

A intervenção abrangeu 450 escolas em diferentes estados, com avaliação quase-experimental baseada em pareamento. O resultado mais expressivo não veio diretamente da formação em gestão, mas das escolas cujos diretores usaram os dados das avaliações externas (SAEB) para reorganizar o trabalho pedagógico e, sobretudo, para induzir **formações internas de professores voltadas às lacunas de aprendizagem dos alunos**. Nesses casos, os diretores criaram ciclos locais de observação, planejamento e devolutiva, estabelecendo uma prática de formação situada no cotidiano escolar.[23]



No México, De Hoyos et al. (2017) testaram uma abordagem ainda mais centrada na prática docente. O programa foi estruturado em torno de três elementos: (i) **avaliações externas padronizadas**, (ii) **relatórios diagnósticos personalizados para cada professor** e (iii) **guias de ação pedagógica detalhados**. A formação ocorreu no estado de Colima e envolveu visitas presenciais às escolas feitas por técnicos da Secretaria de Educação. Nesses encontros, cada professor recebia:

- Um relatório com o desempenho de seus alunos em cada item da prova, comparado à média da rede;
- Uma matriz de habilidades com as competências não dominadas pelos alunos;
- Um plano de reensino com estratégias concretas para recuperar cada habilidade específica.



Essas devolutivas eram entregues presencialmente em sessões individuais ou em pequenos grupos e acompanhadas de reuniões de replanejamento. A frequência variava de acordo com a capacidade da equipe técnica local, mas o objetivo era que o ciclo fosse repetido ao longo do ano. O estudo usou avaliação randomizada (RCT) com 88 escolas e mostrou impactos significativos na proficiência dos alunos em matemática, mesmo com adesão parcial ao protocolo da intervenção.[24]

Já no plano internacional, Ganimian e Murnane (2016) realizaram uma das revisões mais abrangentes sobre formação docente em países de baixa e média renda. Entre os 23 estudos rigorosos selecionados, os que apresentaram maior impacto tinham em comum:

- Foco em conteúdos específicos (por exemplo, frações ou fluência leitora), e não em abordagens genéricas;
- Uso sistemático de **dados objetivos sobre a aprendizagem dos alunos**, para guiar o planejamento das aulas;
- Formações contínuas ao longo do ano, muitas vezes com **observação de aula seguida de feedback estruturado**, o que os autores destacam como uma prática subutilizada, mas altamente eficaz;
- Presença de **materiais estruturados** para guiar o ensino e reduzir a ambiguidade do que ensinar e como.

A evidência empírica mostra que os efeitos da formação aumentam quando há **frequência mínima mensal**, clareza sobre o conteúdo a ser ensinado e mecanismos de apoio ao professor após a formação.[25]

Por fim, o estudo de Bruns, Costa e Cunha (2022) analisou programas de formação docente em larga escala no Brasil, incluindo exemplos como o “Escola da Escolha” (PE), o “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC/CE) e iniciativas do Espírito Santo. O trabalho mostra que as formações mais efetivas compartilham quatro elementos:

1. **Planos de aula estruturados,** com foco claro nas habilidades esperadas por ano e disciplina;

2. **Materiais de apoio alinhados à formação,** que professores realmente usam em sala;

3. **Formações regulares,** com frequência de no mínimo um encontro por mês;

4. **Acompanhamento técnico-pedagógico,** com observação de aula, feedback e momentos de devolutiva coletiva entre pares.

Além disso, o estudo destaca que os impactos mais robustos ocorreram em redes que associaram a formação a mecanismos de responsabilização e uso de dados, como o caso do Espírito Santo, que vinculou os resultados das avaliações à organização das formações e à priorização de conteúdos. Isso permitiu uma realocação mais eficiente do tempo de ensino e apoio aos professores que mais precisavam.[26]

Essas experiências revelam que o sucesso da formação docente depende menos da quantidade de cursos ofertados e mais da sua ancoragem em práticas consistentes de gestão da aprendizagem. Redes que estruturam sua política formativa a partir do currículo utilizam avaliações diagnósticas com regularidade e oferecem materiais e apoio prático aos professores que conseguem transformar informação em ação pedagógica. A formação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser parte de uma engrenagem de trabalho escolar orientada por metas claras, dados concretos e práticas viáveis.



Não se trata de reinventar a escola a cada ciclo formativo, mas de fortalecer o que ela já faz com mais intencionalidade. Quando o conteúdo das formações está alinhado ao que os alunos precisam aprender, quando os materiais de apoio são usados para facilitar o ensino e quando o professor é acompanhado com escuta, observação e devolutiva, a formação passa a fazer sentido. Ela se torna menos uma exigência administrativa e mais uma ferramenta real de desenvolvimento profissional. É nesse ponto que as boas políticas se diferenciam, não pelo discurso, mas pela capacidade de construir rotinas pedagógicas com base em evidências e foco na sala de aula.

4. Incentivos e responsabilização como motores de melhoria da gestão escolar

O desempenho escolar raramente pode ser atribuído apenas à vocação de educadores ou à disponibilidade de recursos. A evidência acumulada sugere que os resultados de aprendizagem são profundamente influenciados pelo modo como redes de ensino organizam expectativas, acompanham dados e estabelecem mecanismos institucionais para induzir melhoria contínua. Incentivos, sejam financeiros ou simbólicos, podem atuar como catalisadores desse processo, desde que estejam inseridos em um arcabouço mais amplo de responsabilização legítima e suporte técnico operacionalizável.

O impacto desses mecanismos depende, de forma decisiva, da clareza dos critérios utilizados, da confiança que os profissionais depositam nas regras do jogo e da existência de capacidades internas na escola para transformar metas em ação pedagógica. As quatro experiências a seguir ilustram diferentes configurações institucionais de incentivos e seus efeitos sobre os resultados educacionais.

O programa paulista de bonificação, iniciado em 2008, vincula o pagamento de bônus ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), calculado a partir da combinação entre a proficiência dos estudantes em português e matemática e as taxas de aprovação escolar. O incentivo é coletivo e distribuído proporcionalmente entre os profissionais da escola, com base na distância da meta previamente estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação. A política é marcada por forte indução central: metas explícitas, aplicabilidade uniforme e ampla divulgação dos resultados.

A avaliação conduzida por Lépine (2021) demonstrou que os efeitos positivos foram mais pronunciados em escolas com baixo desempenho inicial, sugerindo que o bônus atuou como mecanismo de mobilização em contextos com expectativas historicamente baixas. Nessas escolas, observou-se um ganho médio de aproximadamente 0,20 desvios-padrão em proficiência no curto prazo.[27] O impacto foi mais robusto em escolas de tempo integral, o que sugere que a ampliação da jornada favoreceu a reorganização pedagógica em torno das metas. Um dos achados mais relevantes do estudo foi o papel da previsibilidade: o fato de os critérios serem públicos, compreensíveis e aplicados de forma estável ao longo do tempo contribuiu para legitimar o processo junto às equipes escolares.

Em Andhra Pradesh, na Índia, Muralidharan e Sundararaman (2011) implementaram um experimento controlado que avaliou o efeito de bônus individuais vinculados ao desempenho dos alunos em testes externos. O estudo foi conduzido em um ambiente de baixa capacidade institucional, com altos índices de absenteísmo e recursos escassos. Ainda assim, o grupo tratado com incentivos obteve ganhos significativos de aprendizagem em comparação ao grupo controle e ao grupo que recebeu apenas formação docente.

Os professores recebiam um valor em dinheiro caso os alunos demonstrassem melhoria nas notas de matemática e língua nativa, mensuradas por avaliações externas aplicadas anualmente. Os efeitos médios variaram de 0,27 a 0,54 desvios-padrão ao longo de dois anos.[28] O desenho do programa evitava distorções frequentes em esquemas de incentivo, pois ao basear-se em variações dentro da escola, reduzia o risco de seleção adversa e premiava o esforço relativo. Um resultado digno de nota foi que os professores não abandonaram os alunos com pior desempenho — ao contrário, os ganhos foram amplos em toda a distribuição de notas, contrariando o receio de que os incentivos aumentariam a desigualdade entre os estudantes.

Mbiti et al. (2019) avaliaram o impacto de um programa de incentivo na Tanzânia voltado à melhoria da alfabetização nas séries iniciais. A política articula três componentes: metas explícitas de desempenho, avaliações padronizadas trimestrais e apoio técnico regular aos professores. Os bônus, distribuídos por escola e não individualmente, eram condicionados ao avanço dos alunos em testes de leitura e escrita em kiswahili e inglês.

O desenho experimental comparou quatro grupos: controle, incentivo isolado, apoio técnico isolado e a combinação entre ambos. O maior efeito foi verificado neste último grupo, com ganhos de 0,21 desvios-padrão em leitura e 0,13 em escrita em um único ano.[29] O estudo enfatiza que a presença de metas e incentivos não é suficiente se os professores não tiverem clareza sobre como atingi-las. As visitas técnicas, as sessões de devolutiva pedagógica e os ciclos de feedback foram centrais para transformar o incentivo em mudança de prática. Um aspecto metodológico relevante foi o controle rigoroso do processo de avaliação, que aumentou a confiança dos docentes na justiça do sistema.



Em estudo com base em dados do SAEB, Cavalcanti e Puccioni (2023) analisam o papel dos diretores como agentes de mediação entre a política pública e a realidade escolar. A pesquisa revelou que o efeito das metas e incentivos depende, de forma decisiva, da capacidade técnica dos diretores em reorganizar o trabalho pedagógico. Isso inclui interpretar dados de aprendizagem, estruturar rotinas de acompanhamento docente e alocar tempo e atenção das equipes de modo coerente com os objetivos pactuados.

Diretores com maior proficiência em gestão pedagógica obtiveram resultados mais consistentes, mesmo em escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade. Um achado relevante foi que a formação em liderança escolar teve efeito moderador, de modo que redes que investem em qualificação gerencial conseguiram internalizar melhor as metas e construir práticas que iam além da simples resposta aos indicadores. O estudo oferece evidência de que o desempenho da escola não depende apenas do tipo de incentivo, mas de sua tradução cotidiana por lideranças que saibam operar com dados, metas e práticas organizadas de melhoria.[30]



Modelos alternativos de governança: o que mostram as evidências

A literatura internacional e nacional aponta que arranjos de gestão com maior flexibilidade operacional e contratual podem ampliar a capacidade do sistema educacional de produzir resultados, sobretudo em contextos onde as redes públicas enfrentam gargalos de implementação, baixa responsividade administrativa ou limitação na oferta de escolas de qualidade. Esses modelos, quando bem regulados, introduzem incentivos adicionais por meio de contratos, metas explícitas e responsabilização por resultados. Não substituem a gestão direta do poder público, mas funcionam como arranjos complementares que podem induzir inovação, foco pedagógico e *accountability*.



Charter schools nos Estados Unidos: autonomia com responsabilização contratual

As *charter schools* são escolas públicas operadas por entidades não estatais (geralmente organizações sem fins lucrativos), que recebem financiamento público mediante a assinatura de um contrato de desempenho. Esses contratos estabelecem metas acadêmicas, regras de prestação de contas e prazos para reavaliação. Em troca da autonomia curricular, administrativa e orçamentária, as *charter*s devem comprovar resultados superiores ou equivalentes aos das escolas regulares para manter seu credenciamento.

O estudo nacional conduzido pelo Center for Research on Education Outcomes (CREDO) da Universidade de Stanford analisou 1,8 milhão de estudantes entre 2015 e 2019. O relatório mostra que, em média, alunos de *charter schools* obtiveram o equivalente a 16 dias adicionais de aprendizagem em leitura e 6 dias em matemática por ano, quando comparados a seus pares de escolas tradicionais da mesma localidade.[31] Os efeitos foram ainda mais expressivos entre alunos de baixa renda, negros e hispânicos, especialmente em estados com mecanismos rigorosos de supervisão e renovação contratual.

A heterogeneidade entre redes é alta: algumas *charters* apresentam desempenho inferior às escolas públicas tradicionais. No entanto, redes bem avaliadas — como Success Academy em Nova York e KIPP em vários estados — combinam cultura de dados, metas pedagógicas claras e forte atuação sobre a formação docente. O sucesso dessas redes depende menos da natureza jurídica da escola e mais da qualidade da regulação, da clareza dos contratos e da existência de instrumentos técnicos para acompanhamento contínuo.



Chile: o *voucher* condicionado ao desempenho e à transparência

Ao contrário de modelos de *voucher* completamente desregulados, o Chile adotou em 2008 uma versão híbrida com foco em equidade e responsabilização. A política conhecida como Subsídio Escolar Preferencial — SEP introduziu um subsídio adicional para escolas que atendem alunos de baixo nível socioeconômico, mas condicionou o recebimento do recurso à assinatura de um plano de melhoramento escolar e à aceitação de metas explícitas pactuadas com o Ministério da Educação. O modelo também estabeleceu deveres de transparência, como a publicação dos resultados escolares e a fiscalização externa do uso dos recursos.

O estudo de Neilson (2023), que explora o impacto da política usando microdados do sistema educacional chileno, mostra que o SEP aumentou a competição entre escolas em áreas pobres, reduziu o poder de monopólio de escolas privadas e produziu ganhos mensuráveis de aprendizagem.[32] A melhora foi atribuída, sobretudo, à resposta das escolas públicas, que passaram a implementar estratégias de melhoria com maior foco e coerência, impulsionadas pela combinação entre incentivo financeiro e pressão pública por resultados.

Um achado importante foi que o modelo reduziu desigualdades sem provocar segregação, ao contrário do observado em experimentos anteriores com *vouchers* irrestritos. Isso se deveu ao desenho institucional: ao atrelar o financiamento a obrigações de melhoria e prestação de contas, o SEP conseguiu preservar a lógica redistributiva e garantir que as escolas de maior vulnerabilidade fossem justamente aquelas com mais incentivos e mais atenção estatal.

Brasil: arranjos híbridos com contrato de metas e PPPs operacionais

No Brasil, dois arranjos vêm sendo usados com maior frequência: os contratos de gestão via Lei 13.019/2014 e as parcerias público-privadas (PPPs) voltadas à infraestrutura e operação de serviços não pedagógicos.

O Liceu Jardim, em São Paulo, é um exemplo de escola operada por uma organização da sociedade civil, com contrato firmado com a Secretaria Municipal de Educação. A entidade assume a gestão administrativa e pedagógica da escola, devendo cumprir metas de desempenho definidas no contrato, como permanência escolar, taxas de aprovação e evolução das notas em avaliações externas. Em troca, recebe autonomia para contratar equipe, definir horários, organizar formação de professores e propor inovações curriculares. Relatórios internos da rede mostram que a escola tem mantido taxas de evasão próximas de zero e desempenho superior à média da rede, com menor rotatividade de profissionais.[33]

Considerações finais

O desenho institucional importa. Modelos alternativos de gestão não são soluções mágicas, mas podem expandir a margem de manobra do poder público quando bem ancorados em contratos claros, supervisão qualificada e capacidade de adaptação às realidades locais. Seja por meio de organizações sociais, PPPs ou maior autonomia das unidades escolares, o elemento comum nas experiências de sucesso é a vinculação entre autonomia e responsabilização. Onde há metas objetivas, dados confiáveis e consequências pactuadas, os arranjos tendem a induzir esforço gerencial e foco pedagógico. Sem esses elementos, a flexibilidade se converte em risco.

5. Evidência com impacto: o papel da capacidade institucional

Ao longo deste relatório, mostramos que políticas educacionais bem desenhadas podem contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos. Currículo claro, avaliações formativas, formação docente conectada à prática e incentivos alinhados são ferramentas relevantes. No entanto, esses elementos só produzem resultados consistentes quando inseridos em um ambiente institucional capaz de coordenar ações, garantir continuidade e transformar dados em decisões pedagógicas concretas. Neste capítulo, analisamos como fortalecer essa capacidade institucional e consolidar uma cultura organizacional que valorize o uso de dados e evidências. O objetivo é orientar gestores sobre o que pode ser feito, em termos práticos, para tornar boas intenções em impacto real.

Transformar política em prática depende de capacidade institucional

Muitos sistemas educacionais possuem dados detalhados sobre desempenho, mas não os utilizam de forma sistemática para orientar a tomada de decisão. Esse diagnóstico, destacado no *World Development Report 2018*, é especialmente comum em contextos de capacidade estatal limitada. Mesmo quando há políticas consistentes, a execução costuma falhar por falta de rotinas estáveis, coordenação entre diferentes níveis da rede e lideranças técnicas capazes de traduzir diretrizes em ação.[34]

Em vez de importar modelos prontos, redes com capacidade institucional mais sólida adotam abordagens adaptativas, como propõe o modelo *Problem-Driven Iterative Adaptation* (PDIA). A lógica é simples: políticas devem partir de problemas concretos, ser testadas em ciclos curtos e ajustadas com base em evidências.[35] Para isso, é necessário combinar clareza de propósito com flexibilidade nos meios. Gestores locais precisam ter margem para adaptações, mas também apoio técnico para não operar no improviso.

Esse apoio se concretiza por meio de estruturas intermediárias bem organizadas. Diretorias regionais, consórcios intermunicipais e equipes técnicas formadas e alocadas de maneira estratégica fazem a ponte entre a formulação central da política e a prática escolar. O caso do Ceará é ilustrativo: a Secretaria Estadual de Educação realiza visitas técnicas periódicas, analisa os dados do SPAECE com os municípios e ajuda a definir metas e estratégias de formação. Esse modelo, baseado em cooperação e responsabilização, sustenta a continuidade das ações mesmo em períodos de transição política.

Gestores interessados em replicar essa abordagem podem começar mapeando os pontos de contato entre níveis da rede. É recomendável criar rotinas claras de comunicação entre secretarias, diretorias e escolas. Também é útil formalizar equipes técnicas que acompanhem os dados de aprendizagem, identifiquem escolas com maiores desafios e proponham intervenções sob medida.



Criar uma cultura organizacional de uso de evidências

Mais do que ferramentas ou plataformas, o uso consistente de dados exige mudança de cultura. Em redes com cultura consolidada, os dados não são vistos como instrumento de controle, mas como base para aprendizado. O erro é tratado como sinal de que ajustes são necessários, e não como motivo para punição. Essa abordagem pressupõe lideranças abertas à escuta, capacidade de análise nos níveis médios da rede e espaço para que escolas testem soluções com autonomia monitorada.

Redes como Minas Gerais e Sobral já demonstraram como isso se traduz na prática. Em Minas, os dados do SIMAVE e do projeto Trilhas de Futuro são usados para construir painéis de risco de evasão, com base em frequência, notas e perfil dos alunos. As equipes escolares discutem esses dados em reuniões periódicas com gestores regionais, tomando decisões em tempo real. Em Sobral, a análise dos resultados ocorre semanalmente nas escolas e serve como base para o planejamento das aulas e intervenções pedagógicas. O Ceará, por sua vez, organiza ciclos de monitoramento a partir do SPAECE, e os resultados influenciam diretamente a formação dos professores.

Para gestores que desejam fortalecer essa cultura, três ações são estratégicas. Primeiro, garantir que os dados estejam acessíveis e compreensíveis para quem precisa usá-los. Segundo, promover espaços regulares de leitura e discussão dos dados com os responsáveis pelas decisões pedagógicas. Terceiro, alinhar os instrumentos de formação e acompanhamento aos indicadores analisados. A cultura de dados se constrói pela prática, não pelo discurso.



Guia prático

O avanço da aprendizagem depende de redes capazes de sustentar políticas no tempo, transformá-las em rotinas e conectar diagnóstico, currículo, avaliação, formação e incentivos. A seguir, um guia prático e conciso dos principais pontos do capítulo:

1.

Diagnosticar com dados, não com impressões

O primeiro passo é mapear com precisão os desafios. A combinação de avaliações externas, dados de fluxo escolar e indicadores socioeconômicos permite segmentar escolas por risco. Em Minas Gerais, o SIMAVE antecipa abandono a partir de frequência e notas; em São Paulo, IDEB, reprovação e distorção idade-série foram integrados em painéis de risco. No Paquistão, boletins com resultados de escolas reorganizaram decisões de famílias e melhoraram o desempenho.

Orientação prática: iniciar com uma base mínima de dados por escola (aprendizagem, fluxo e contexto) e classificar unidades conforme o tipo de intervenção necessária.

2.

Usar o currículo como eixo de coerência

Redes que avançaram definiram habilidades prioritárias por etapa e alinharam os demais instrumentos a esse marco. O PAIC do Ceará e a política de Sobral organizaram formação, avaliações e materiais estruturados a partir da alfabetização. Em Colima (México), devolutivas vinculadas ao currículo elevaram resultados.

Orientação prática: revisar planos curriculares para que sejam claros, utilizáveis e conectados à formação e aos materiais de sala.

3.

Integrar avaliação à rotina pedagógica

A avaliação é mais efetiva quando faz parte do cotidiano escolar. Sobral promove reuniões periódicas para análise de dados; Minas Gerais instituiu devolutivas no SIMAVE. Em Colima, provas acompanhadas de feedback simples tiveram impacto maior que diagnósticos isolados.

Orientação prática: instituir calendários regulares de aplicação e análise, com guias de interpretação e momentos específicos de discussão pedagógica em cada escola.

4.

Oferecer formação docente ancorada na prática

A formação em serviço é mais efetiva quando responde a problemas concretos. No Ceará, o programa PEN10 combinou mentorias entre diretores e metas claras, gerando ganhos. Em Pernambuco, a formação é construída a partir de dificuldades identificadas nas avaliações, com observações de aula e elaboração de planos.

Orientação prática: organizar ciclos bimestrais de formação a partir das avaliações e adotar protocolos simples de observação de aula para feedback individual.

5.

Calibrar incentivos com apoio real

Incentivos funcionam quando critérios são claros e há suporte. Em São Paulo, os bônus coletivos tiveram maior impacto em escolas de baixo desempenho inicial com liderança ativa. No Chile, o SEP (Subvención Escolar Preferencial) aumentou resultados apenas quando recursos vieram com diagnóstico e apoio técnico.

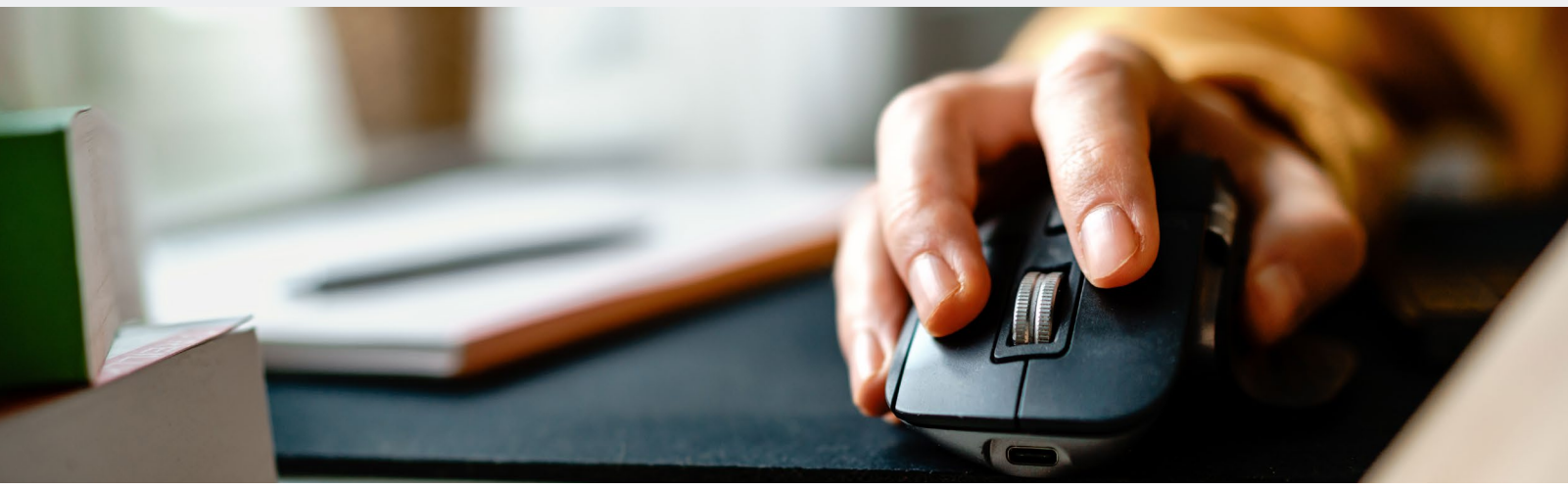
Orientação prática: evitar premiar apenas resultados brutos. Combinar metas de progresso, indicadores de processo (como frequência) e reconhecimento público de boas práticas.

6.

Sustentar com rotinas e coordenação institucional

Capacidade de gestão exige quadros técnicos estáveis, instâncias intermediárias e rotinas claras. Estudos mostram que burocracias intermediárias conectam políticas centrais e escolas. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), como o da Chapada (BA), cumprem esse papel em municípios pequenos.

Orientação prática: formalizar funções técnicas dedicadas ao apoio pedagógico, instituir reuniões periódicas entre instâncias intermediárias e escolas e incluir revisões com base em dados no planejamento anual.



Instituições sólidas transformam dados e evidências em políticas efetivas

O diferencial das redes que conseguem melhorar a aprendizagem de forma sustentável não está apenas na qualidade técnica das suas políticas, mas na forma como essas políticas são executadas, ajustadas e sustentadas no tempo. Sem instituições fortes, quadros técnicos preparados e rotinas estáveis de análise e decisão, as boas ideias não se concretizam. O uso de evidências precisa deixar de ser exceção e se tornar parte do funcionamento cotidiano da rede. Para isso, é necessário formar lideranças, construir rotinas e cultivar uma cultura de aprendizado institucional. Não basta saber o que fazer. É preciso garantir que a engrenagem funcione, dia após dia, para transformar boas políticas em bons resultados.

Sobre a autora

Senior policy associate na JOI Brasil, Iniciativa de Mercado de Trabalho do Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL)*, fundado pelos vencedores do prêmio Nobel Abhijit Banerjee e Esther Duflo. Economista formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e especialista em Gestão Pública pelo Insper. É colunista da Folha de S.Paulo desde 2023.

*A visão da autora não necessariamente expressa a opinião do centro de pesquisa J-PAL

Deborah Bizarria



Filomena Siqueira e Silva Krauel

04 Guia prático para a implementação de políticas educacionais



Introdução

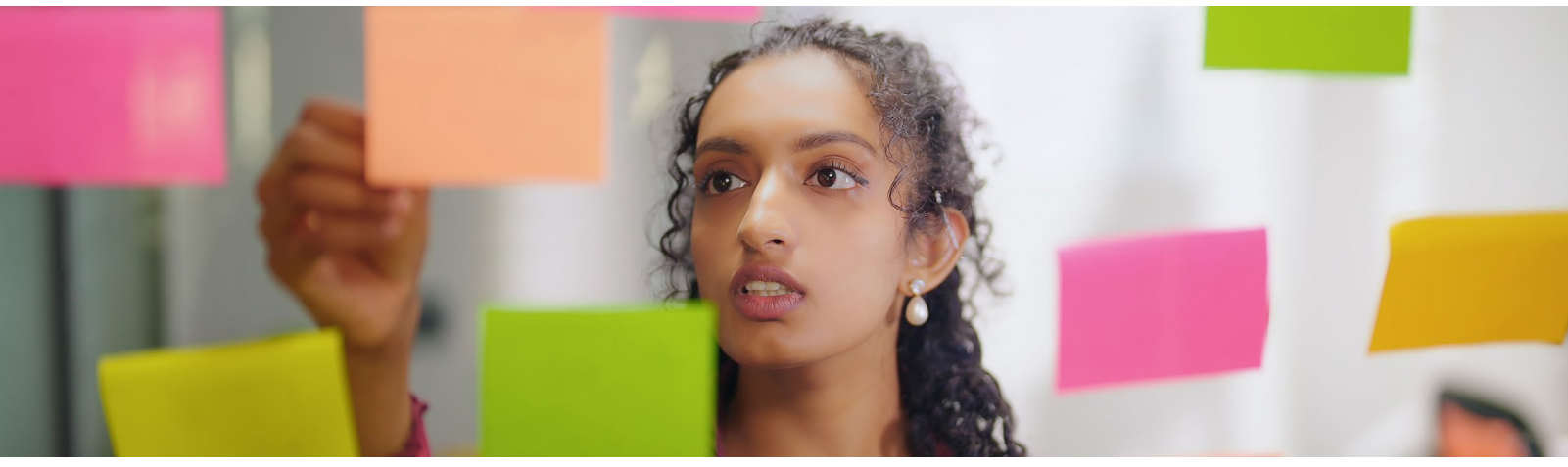
A gestão das políticas educacionais é um desafio complexo, que exige dos secretários de educação uma combinação de habilidades técnicas, visão estratégica e sensibilidade política. Este artigo tem como objetivo oferecer um guia prático para secretários municipais e estaduais de educação, bem como para pessoas interessadas no tema, abordando aspectos da implementação de políticas e desafios comuns enfrentados na gestão.

A partir de pesquisas e de entrevistas com secretários de educação, este artigo explora temas cruciais como planejamento, tomada de decisão, gestão de pessoas e implementação. Por meio da sistematização dos relatos coletados, o objetivo é contribuir para o aprimoramento da gestão educacional, oferecendo recomendações de práticas que possam ser aplicadas desde os primeiros 100 dias de governo, e ao longo da gestão para contornar desafios comuns que comprometem a efetividade das políticas públicas.



Uma breve visão conceitual

> A visão geral sobre a implementação implica que, uma vez que os objetivos foram definidos e as decisões tomadas, espera-se que a realização desses objetivos siga automaticamente. Isso faz com que pareça superficial dar atenção especial à implementação. Assim, assume-se que as coisas acontecerão na ponta – até elas darem obviamente errado ou situações extraordinárias ocorrerem. (Hill & Hupe, p.1, 2022, tradução nossa)



Para entender como as políticas educacionais são colocadas em prática, é útil conhecer o ciclo das políticas públicas, um modelo que descreve as etapas desde a identificação de um problema até a avaliação dos resultados. Esse ciclo, proposto por autores como Lasswell (1951) e Anderson (1975), geralmente inclui:

Identificação do problema:

definir claramente o problema que a política busca resolver.

Formulação da política:

desenvolver uma proposta para solucionar o problema.

Tomada de decisão:

obter o apoio político necessário para aprovar a política.

Implementação:

colocar a política em prática, alocando recursos e definindo responsabilidades.

Avaliação:

analisar os resultados e verificar se a política atingiu os objetivos.

Este modelo oferece uma lógica de ação, porém ele pode gerar uma visão vaga sobre a implementação, como se seus desdobramentos necessariamente gerassem um fluxo natural que “segue as instruções” e entrega o que se espera (Hill & Hupe, 2022). Embora todas as etapas sejam importantes, a implementação merece atenção especial. Muitas vezes, a formulação e a aprovação de uma política recebem mais destaque, enquanto a implementação é subestimada. É fundamental reconhecer que a implementação não se resume a uma execução automática do que foi planejado, pois envolve uma série de desafios práticos, como a necessidade de adaptar a política à realidade local, mobilizar recursos, engajar diferentes atores e monitorar os resultados.

O risco de subestimar a implementação não é um receio teórico. Empiricamente, diversas políticas não alcançam os resultados esperados e a implementação se perde em processos desorganizados nos quais pouco se sabe sobre o que foi feito e como foi feito pelos diversos atores envolvidos na execução da política.

O interesse em explorar mais a fundo a implementação existe de maneira sistematizada há mais de cinquenta anos, com destaque para o livro “Implementação” publicado por Jeffrey L. Pressman e Aaron Wildavsky, em 1973. Nesta importante obra, os autores discutem os desafios de transformar decisões políticas (policy) em ações práticas, examinando os diversos fatores que influenciam o sucesso da implementação das políticas públicas e a natureza multidimensional da implementação, descrita como um processo frequentemente imperfeito em função de fatores organizacionais, políticos e sociais.

O próprio termo “implementação” é bastante abrangente. Ainda assim, uma interpretação geral o define como aquilo que é esperado que ocorra para alcançar determinado objetivo uma vez que esse tenha sido formulado e decidido (Hill & Hupe, 2022). Nesse sentido, para levar adiante uma ação é preciso ter clareza do que se quer alcançar e dos recursos e atividades necessários para tornar o objetivo realidade.

Embora pareça um processo razoavelmente coerente definir uma agenda, tomar uma decisão e partir para a implementação, no mundo real quem formula, quem toma a decisão e quem implementa não se resumem a um único ator, mas sim a um conjunto de atores envolvidos no ciclo das políticas públicas, muitas vezes com interesses e perspectivas distintos sobre determinado problema.

Assim, a literatura sobre os desafios da implementação foi sendo desenvolvida com contribuições de diferentes campos, como, por exemplo, da ciência política, da administração e da gestão pública. Aspectos relacionados às dinâmicas de poder, instituições, desenhos organizacionais, interações sociais e econômicas, entre outros, foram compondo um conjunto de abordagens sobre os fatores que influenciam o ciclo das políticas públicas e sua implementação.

Entre o desenho projetado pelos formuladores da política, os interesses do tomador de decisão e a capacidade técnica e o engajamento de quem, de fato, irá efetivar a política (no caso da educação, diretores, professores, coordenadores pedagógicos e afins), há uma longa "cadeia" de implementação (Lipsky, 1980; Pressman & Wildavsky, 1973). A diversidade de atores, locais, estruturas e processos que a política irá percorrer ao longo da sua trajetória indica o desafio de conseguir fazer com que ela não se perca no caminho.

Aproximando esta discussão do gestor público à frente de uma secretaria de educação, a breve reflexão conceitual apresentada até aqui é suficiente para entender que a implementação não é apenas um desdobramento natural do que foi formulado, mas um processo que exige intenso preparo, acompanhamento, recursos e práticas para ser bem executado. O conteúdo a seguir traz uma breve visualização sobre o perfil das pessoas na posição de secretária(o) municipal de educação e explora os elementos necessários para se colocar em prática uma gestão mais efetiva da implementação a partir da perspectiva de uma amostra de pessoas que estão ou estiveram na posição de secretária(o) de educação.

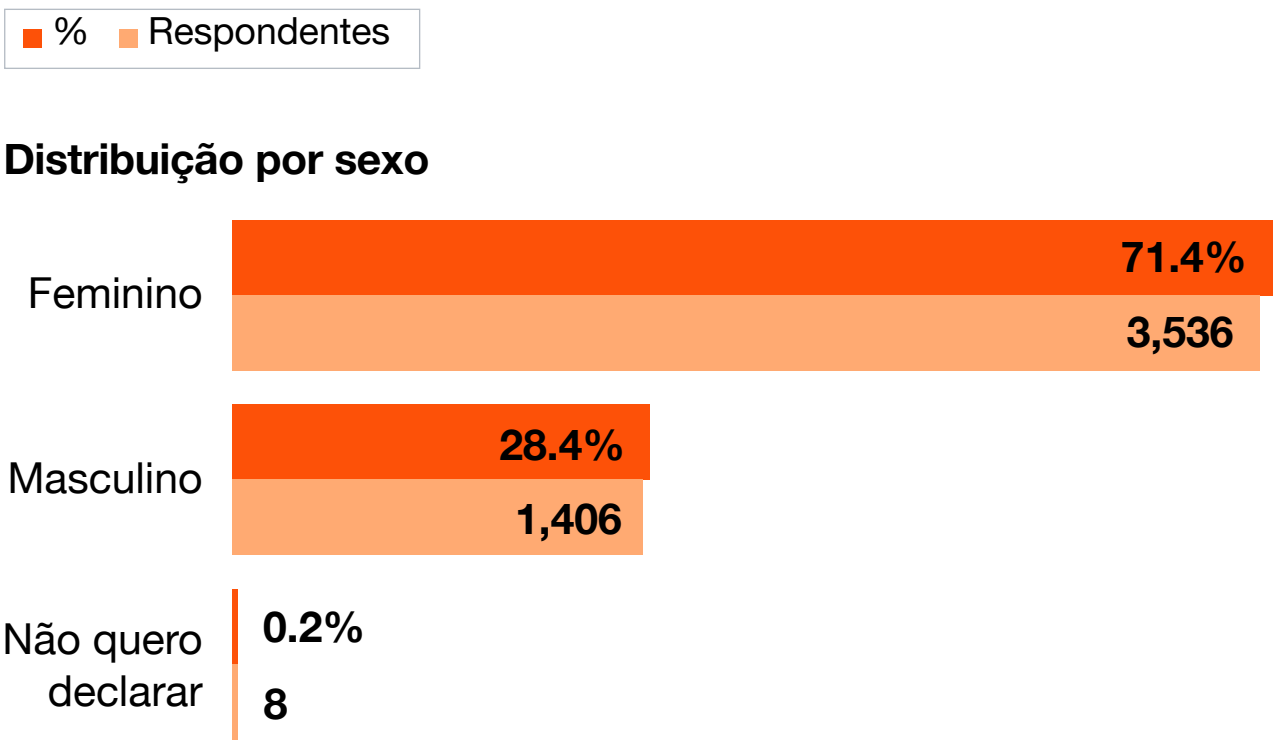
Perfil das pessoas na posição de Secretária(o) Municipal de Educação

As pessoas na posição de secretários de educação, embora sujeitas ao complexo contexto institucional que impacta o funcionamento das secretarias de educação, possuem um papel ativo e fundamental para influenciar a qualidade da política que será implementada. A capacidade de liderança e de gestão das(os) secretárias(os) de educação é, portanto, competência central para apoiar o processo de implementação.

Quem são as pessoas que ocupam o cargo de secretário(a) de educação no Brasil? Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, coletados com secretários municipais de educação, revelam um perfil predominante entre os 4.942 respondentes: a maioria é mulher (71,4%), tem entre 40 e 60 anos (70,4%), branca (56,6%), possui especialização (quase 70%), tem mais de 15 anos de experiência na área da educação (83%) e até três anos de experiência no cargo de secretária(o), conforme os gráficos a seguir sintetizam.

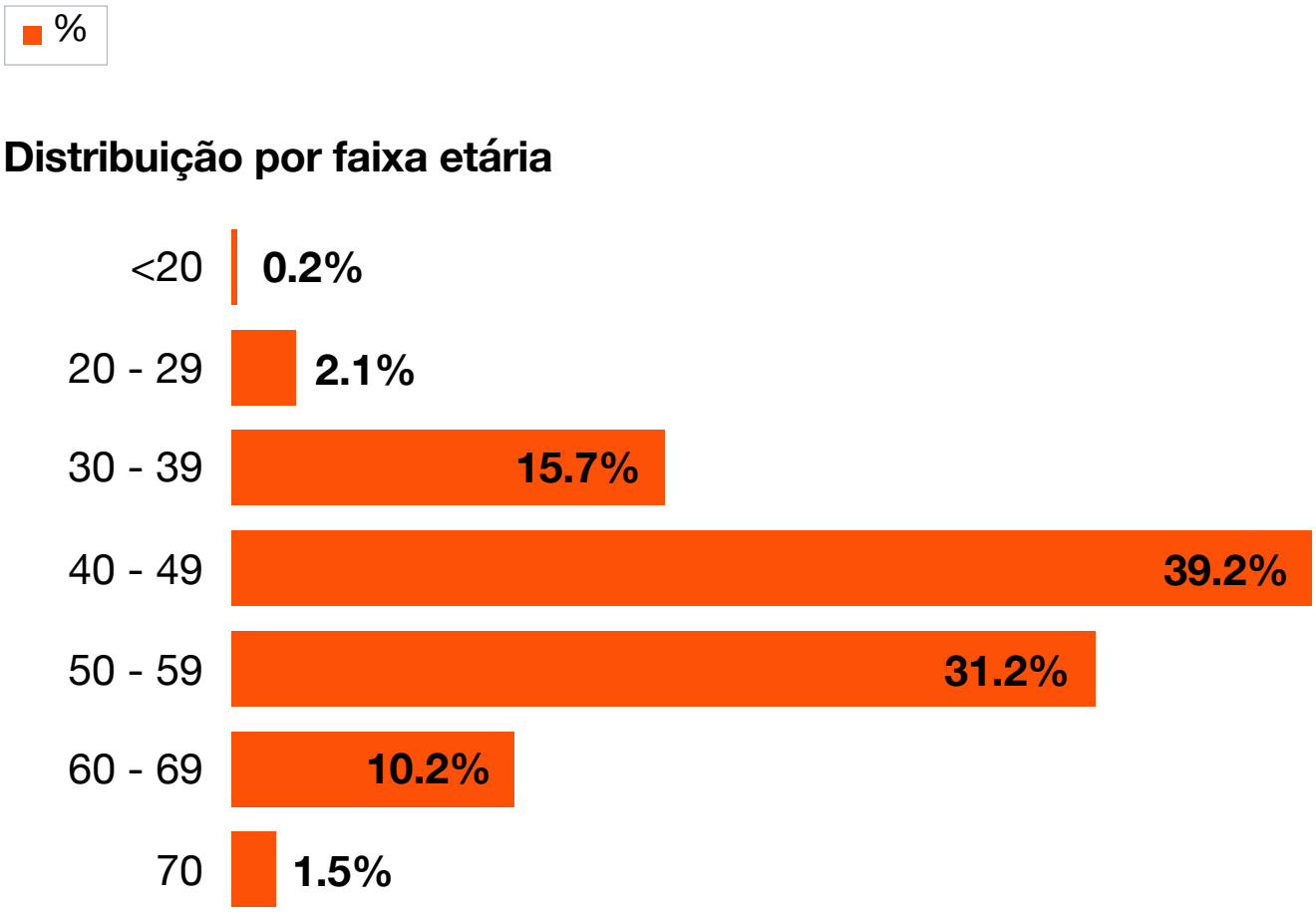


Gráfico 1 – Distribuição por sexo – Questionário SAEB para Secretários Municipais de Educação, 2023



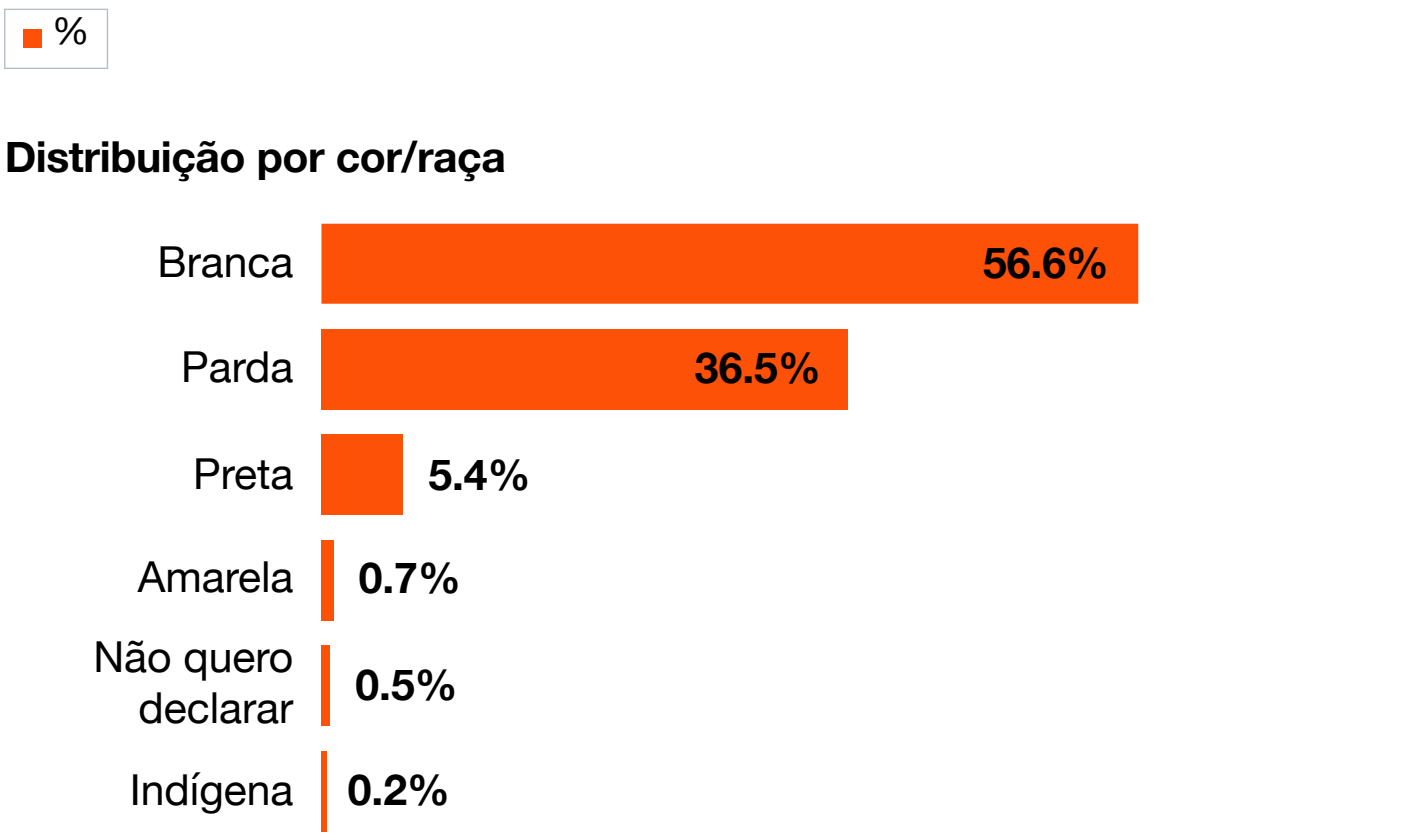
Fonte: Inep/SAEB, 2023

Gráfico 2 – Distribuição por faixa etária – Questionário SAEB para Secretários Municipais de Educação, 2023



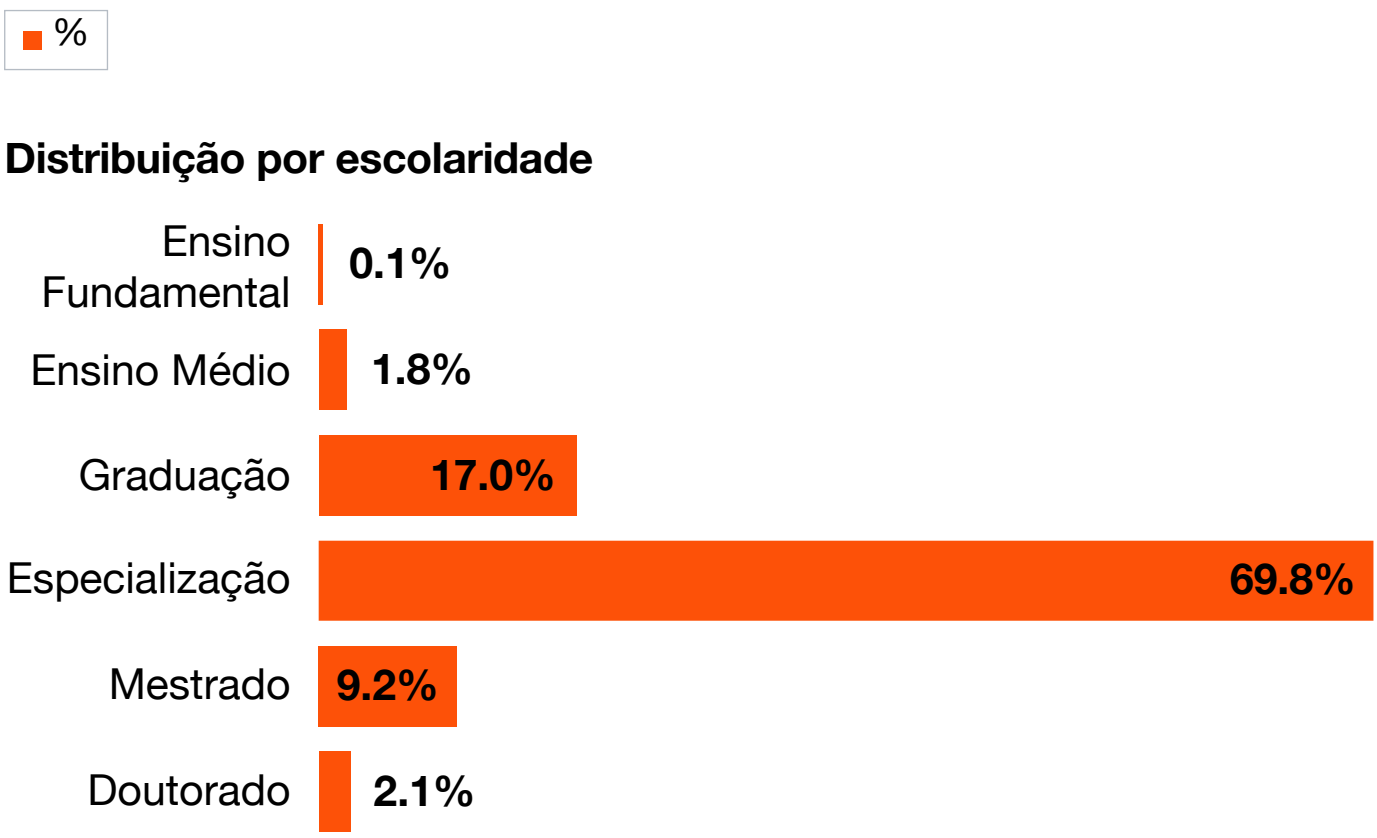
Fonte: Inep/SAEB, 2023

Gráfico 3 – Distribuição por cor/raça – Questionário SAEB para Secretários Municipais de Educação, 2023



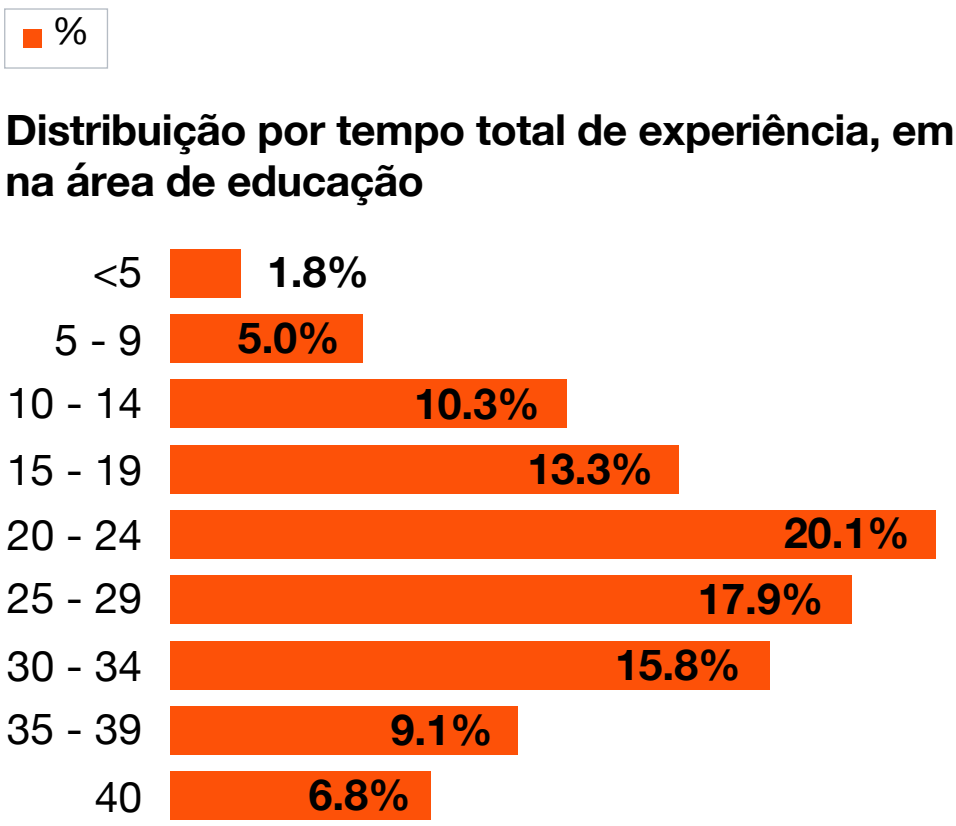
Fonte: Inep/SAEB, 2023

Gráfico 4 – Distribuição por escolaridade – Questionário SAEB para Secretários Municipais de Educação, 2023



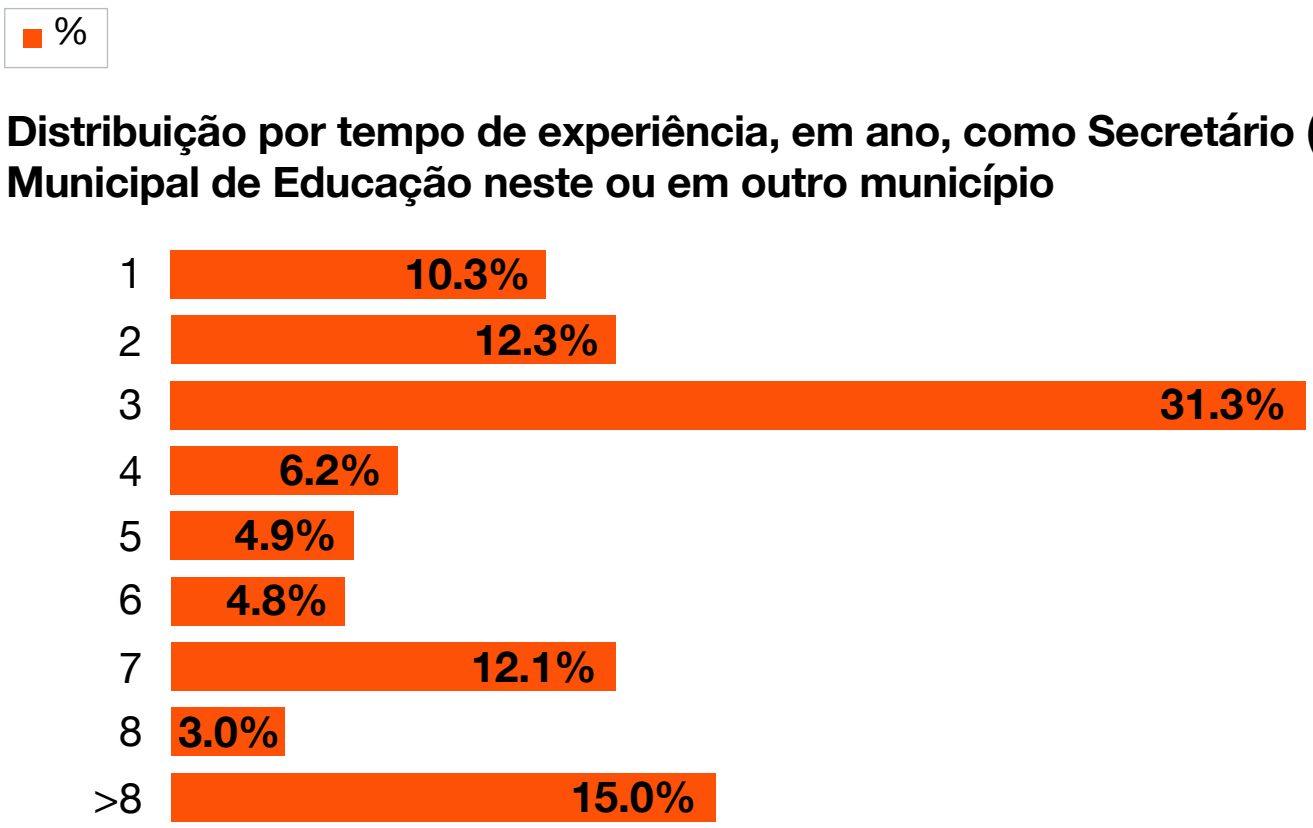
Fonte: Inep/SAEB, 2023

Gráfico 5 – Distribuição por tempo total de experiência na área da educação – Questionário SAEB para Secretários Municipais de Educação, 2023



Fonte: Inep/SAEB, 2023

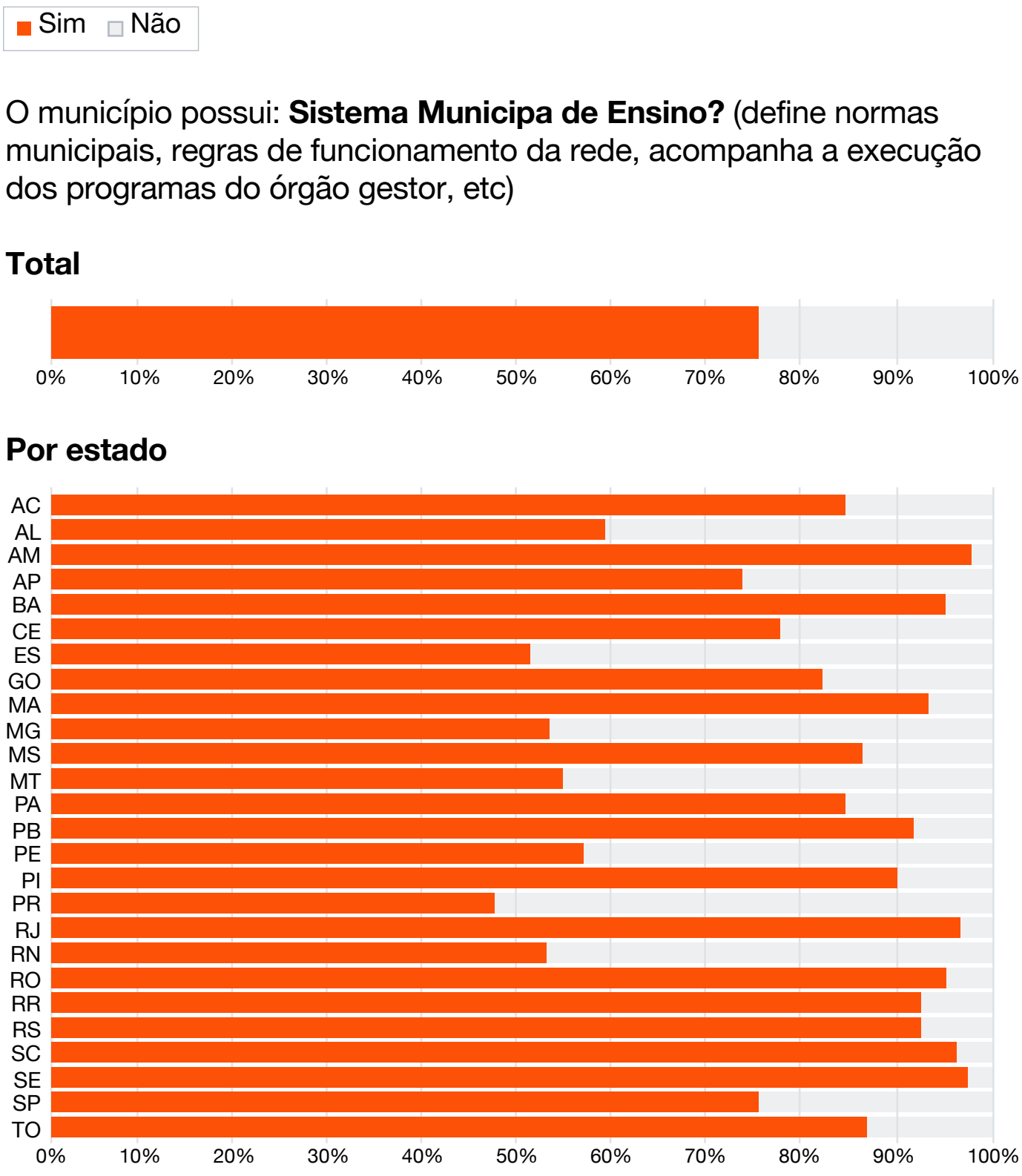
Gráfico 6 – Distribuição por tempo de experiência como Secretário(a) Municipal de Educação – Questionário SAEB para Secretários Municipais de Educação, 2023



Fonte: Inep/SAEB, 2023

Em relação à gestão da educação, aproximadamente 75% dos municípios possuem Sistema Municipal de Ensino, o que significa que possuem autonomia para definir normas, regras, funcionamento da rede, acompanhamento e execução dos programas, ainda que haja uma variação considerável entre os estados brasileiros, conforme o Gráfico 7, indica.

Gráfico 7 – Municípios com Sistema de Ensino – Questionário SAEB para Secretários Municipais de Educação, 2023



Fonte: Inep/SAEB, 2023

Experiências práticas para implementação de políticas educacionais

O levantamento realizado acima mostra que, majoritariamente, as pessoas que assumem a posição de secretária(o) de educação possuem mais de 15 anos de experiência na área da educação. Se, por um lado, a trajetória desses profissionais pode contribuir para que tenham uma compreensão sobre a área de educação, também pode indicar um desafio de gestão, tendo em vista que a posição irá exigir competências que vão para além dos conhecimentos pedagógicos.

O processo de transição da posição de docência – ou mesmo de um cargo na gestão – para uma posição de liderança de uma organização significativamente complexa, como é o caso de uma secretaria de educação, implica em uma transformação de práticas e competências.

Reconhecendo que o objetivo principal do trabalho das secretarias de educação é assegurar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quais são as práticas que os secretários de educação consideram mais importantes para implementar políticas educacionais eficazes? Para mapear essas práticas, um conjunto de entrevistas foi realizado com pessoas que ocupam ou que já ocuparam a posição de secretária(o) estadual ou municipal de educação[1].

As entrevistas abordaram cinco temas com o objetivo de sistematizar a experiência de pessoas que enfrentaram os desafios de gerir uma secretaria de educação e, com isso, oferecer subsídios para apoiar o percurso de quem está assumindo a posição: i) planejamento e tomada de decisão; ii) implementação e acompanhamento; iii) gestão de pessoas; iv) a gestão dos 100 primeiros dias; e v) erros comuns na gestão. A seguir, cada um desses temas será explorado.

Planejamento e tomada de decisão

Começar por um bom diagnóstico foi apontado como fundamental para iniciar a gestão e entender a realidade da rede. Se a pessoa for da própria localidade, esse processo pode ser facilitado; caso contrário, torna-se ainda mais importante mapear e conhecer as condições em que se irá trabalhar.

O diagnóstico implica no levantamento de dados variados, tais como quantidade de escolas, cobertura de matrícula, localidade das escolas, demanda por transporte escolar, fluxo escolar, distorção idade-série, desempenho dos estudantes, demanda por vagas, professores efetivos e temporários, estrutura administrativa, situação orçamentária, estrutura das escolas, matriz curricular, entre outros.



A depender da capacidade da secretaria, a disponibilidade de dados e de pessoas para organizar essas informações pode ser pequena. Ainda assim, cabe à(ao) secretária(o) reunir as pessoas existentes, definir alguém responsável por coordenar o processo e construir o diagnóstico, que será crucial para a definição do planejamento estratégico. Esse processo permite a identificação de evidências para respaldar tomadas de decisão mais coerentes e, assim, qualificar a escolha das prioridades.

Certamente os problemas identificados serão superiores à capacidade de atuação; dessa forma, entender a magnitude dos problemas e os recursos disponíveis qualifica a priorização e ajuda o gestor nesta desafiadora tarefa. Nas palavras de um entrevistado, *“Os dados nunca caem do céu nas suas mãos, precisa buscar as fontes de informação. Se não tem, precisa ir atrás. O apoio da equipe da secretaria para levantar essas informações é fundamental.”*

Com a visibilidade geral sobre a realidade da rede, o próximo passo é estruturar o planejamento estratégico, ou seja, a definição dos objetivos que se quer alcançar em determinado período (curto, médio e longo prazo), as estratégias de como se irá chegar lá e quais metas e indicadores serão adotados para acompanhar a execução do plano. Essa construção precisa envolver as pessoas que levarão o plano adiante. Nesse sentido, criar processos que permitem e fomentem a participação não apenas da equipe direta da secretaria, mas também das escolas, contribui para que os objetivos pactuados sejam amplamente conhecidos e que a maioria das pessoas compreenda sua importância, aumentando, assim, as chances de engajamento no processo de implementação.

No processo de planejamento, é preciso cuidar para que não apenas as questões que possuem dados mais objetivos sejam observadas (número de matrículas, transporte escolar, merenda etc.), mas também as de natureza qualitativa, envolvendo o currículo e os processos de acompanhamento da aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico, é importante que a secretaria tenha um projeto político-pedagógico, assim como as escolas. Nesse sentido, a composição e preparo da equipe que irá realizar o acompanhamento pedagógico das escolas precisam ser estrategicamente definidos, assim como os recursos que irão apoiar a gestão da implementação do currículo e a progressão da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, é importante que o diagnóstico conte com um olhar estratégico para que não fique muito amplo e perca de vista a centralidade da aprendizagem como objetivo principal das ações da secretaria. Conforme um relato destaca, “É preciso manter sempre em mente que você é secretário de **educação**, não de obras”. Equilibrar a gestão dos recursos com o foco na melhoria da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e estudantes é um desafio central no dia a dia do gestor.

Outro elemento apontado como importante no processo de planejamento diz respeito à qualidade das pessoas que irão compor a equipe e à autonomia que a(o) secretária(o) terá para conduzir sua gestão. Essa autonomia envolve poder construir uma equipe técnica qualificada dentro da secretaria e das escolas, entendendo a estrutura administrativa disponível, mapeando quais são os cargos realmente necessários e quais as competências esperadas para ocupá-los. Esse processo implica evitar que interesses políticos ditem o perfil dos recursos humanos que irão compor esses espaços. Para tanto, contar com o apoio e compromisso do chefe do executivo (prefeito ou governador) é fundamental para que a gestão da educação não seja definida pelas dinâmicas e interesses partidários. Conforme relato, *“Quando eu falei para o governador que as regionais e diretores escolares não seriam indicações do jogo político, mas sim selecionados com base em critérios técnicos, estava dizendo que as pessoas impactam e construindo uma agenda estratégica de recursos humanos para seleção de lideranças.”*

Ao mesmo tempo que a(o) secretária(o) precisa ter uma visão ampla, conhecer um pouco de todos os processos, coordenar a equipe e monitorar a execução, é importante que a equipe também tenha autonomia para realizar as atividades e evitar uma centralização inoperante. Estabelecer rotinas e processos de acompanhamento com base em tarefas e resultados bem definidos, com recursos que permitam verificar o progresso e identificar entraves é fundamental para efetivar uma estrutura consequente de gestão, que não comprometa a autonomia da equipe nem inviabilize o monitoramento do progresso e avaliação dos alcances.

Secretarias com mais recursos podem contar com estruturas como *Power BI* para o levantamento dos dados. O avanço da tecnologia pode ser uma aliada para a gestão mais eficiente dos dados. Secretarias de menor porte podem contar com dados coletados, tratados e disponibilizados por outras organizações, sejam governamentais ou privadas (tais como os Indicadores Educacionais coletados pelo Inep ou plataformas como o QEdu).

Outra possibilidade, a depender das condições da secretaria, é criar uma subsecretaria de planejamento, monitoramento e avaliação. Estruturar uma área com este enfoque permite não apenas acompanhar de maneira conjunta todas as atividades sendo realizadas, como avaliar seus resultados e conceber ações inovadoras a partir da sistematização das políticas e programas e seus resultados. Uma estrutura permanente de monitoramento e avaliação orientada por objetivos bem definidos contribui para a coerência sistêmica da gestão da rede, evitando a fragmentação e a perda de controle sobre todos os projetos sendo implementados. Conforme relato, *“O planejamento não será seguido à risca; no dia a dia, sempre surgem variáveis que não foram previstas. Ainda assim, precisa ter um norte claro. Podem ter ajustes no caminho, mas sabendo onde quer chegar e tendo parâmetros gerais, ajuda a ajustar a rota de maneira consequente.”*



Para um planejamento estratégico efetivo, também é relevante ter domínio das informações sobre o orçamento. A construção do orçamento pode ser complicada e envolver a relação com outras pastas, como a Secretaria de Finanças ou órgão equivalente. Ainda assim, é possível ao gestor ter uma estimativa razoável da disponibilidade de recursos, tendo em vista que a Educação possui um orçamento permanente de 25%, definido em lei, o que permite que o gestor se baseie no orçamento anterior e na inflação para ter uma ordem de grandeza dos valores disponíveis.

Um instrumento fundamental na gestão do orçamento é o Plano Plurianual (PPA), que irá definir as diretrizes, objetivos e metas do município para um período de quatro anos, além de ser um importante recurso de transparência para a gestão pública. O envolvimento direto da(o) secretária(o) e equipe na construção do PPA é fundamental para que as prioridades definidas no planejamento estratégico tenham o orçamento garantido. Este Plano servirá de base para a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que estabelece as prioridades e metas para o ano seguinte. A Lei Orçamentária Anual (LOA) como o nome indica, irá detalhar o orçamento do ano específico para financiar as prioridades definidas na LDO.

O PPA, portanto, é o plano geral, que traz a visão de longo prazo para os quatro anos. Os outros dois instrumentos irão detalhar o que será feito a cada ano, com a LDO estabelecendo as metas e a LOA, viabilizando a execução ao definir o orçamento que será alocado. Juntos, esses três instrumentos compõem os recursos fundamentais para o planejamento e orçamento das secretarias. Se o planejado não estiver alinhado com o orçado, provavelmente a execução das atividades ficará comprometida. Destaca-se o relato de que, *“Para a grande maioria dos secretários de educação, o PPA é complexo, não sabem o que é e acabam não participando. Muitos municípios têm uma equipe de contadores que faz o Plano no geral e colocam previsão de coisas que não conhecem.”*



Resumo: iniciar a gestão com um diagnóstico preciso da rede de ensino é fundamental para entender a realidade local e orientar o planejamento estratégico. É importante envolver a equipe na coleta de dados e na definição de objetivos, metas e indicadores claros, levando em conta aspectos quantitativos e qualitativos. A autonomia na equipe e o apoio de uma estrutura própria, como uma subsecretaria de avaliação, fortalecem a capacidade de monitorar ações e ajustar rotas conforme necessário. Nesse processo, é fundamental que o foco na melhoria da qualidade da aprendizagem não se perca na definição dos objetivos e suas metas.

Implementação e acompanhamento

Implementação está diretamente relacionada a como uma política é colocada em prática e suas ações (Parsons, 1995; Hill & Hupe, 2022). Nesse sentido, ela envolve elementos relacionados a insumos, processos, comportamentos, relações causais, análises e resultados. O desafio de realizar uma boa execução é amplamente reconhecido tanto teoricamente quanto empiricamente. Conforme relatado nas entrevistas, *“O Brasil tem bons programas, mas a capacidade de execução é baixa por vários fatores, entre eles a baixa capacidade de construir ferramentas de acompanhamento efetivas.”* Na mesma direção, outro relato aponta que *“O desafio não é planejamento, é a implementação. O papel aceita tudo. O segredo é a execução.”*

Na visão dos entrevistados, o maior desafio está, justamente, em colocar em prática um processo que leve a uma boa implementação. Muitas variáveis compõem esse percurso e orquestrar o sistema é uma tarefa complexa. Para viabilizar esse trabalho, ferramentas e práticas de gestão são apontadas como fundamentais, tais como rotinas de acompanhamento com a equipe para discutir as atividades em curso com base em dados e informações que permitam analisar a situação, tendo como referência indicadores e metas pré-estabelecidos.

Implementar um fluxo de rotinas e procedimentos que garantam que as informações cheguem no momento certo e de maneira completa é destacado como uma ação fundamental para garantir que as atividades não se percam no dia a dia. Alguns entrevistados trouxeram como exemplo a realização de encontros mensais com a equipe nos quais são trazidos relatórios sobre a execução das atividades, a partir dos quais uma série de ações é desdobrada, assim como a identificação de questões que precisam de maior atenção. Nas palavras de um dos entrevistados, *“Às vezes você pensa que um programa vai ser tranquilo de implementar, na educação nada é tranquilo, nunca dá para abaixar guarda.”*

Outro relato complementa, argumentando que *“O papel do secretário é acompanhar a política pública no detalhe. Toda vez que acabei não tendo tempo de acompanhar no detalhe, a política não chegou da maneira esperada.”*

As rotinas de gestão serão mais efetivas se houver um sistema de controle e monitoramento que colete e disponibilize dados pertinentes, sem gerar sobrecarga ou demandar sistemas mais complexos e custosos de implementar do que a política que se quer monitorar. A estrutura de gestão que será montada depende do porte da secretaria e das suas capacidades institucionais. Um município de pequeno porte, com 10 escolas, por exemplo, pode dispor de processos e rotinas de acompanhamento mais próximos das escolas e de seus educadores, enquanto um município com mais de 200 escolas ou 2.000 precisará de outras estratégias mais robustas de gestão para acompanhar a implementação de diferentes políticas e o trabalho nas escolas. As estruturas podem variar, mas é preciso intencionalidade para criá-las, conforme um entrevistado argumenta, *“Montar uma estrutura de gestão não vai cair do céu, precisa ser desenvolvida.”*

Em estruturas maiores, a gestão ocorre por meio de uma lógica de cascateamento partindo da secretaria para os núcleos regionais de educação para escolas e suas estruturas internas - diretores, coordenação pedagógica, docentes e estudantes. Quanto mais longo o fluxo, maiores as chances de perder a intencionalidade, o que torna ainda mais necessários os procedimentos de acompanhamento da gestão nos diferentes níveis.

Apesar dos recursos diferirem em função do porte da rede, alguns princípios se mantêm similares, tais como estabelecer rotinas, fluxos, indicadores, relatórios de acompanhamento e responsáveis pelas ações. Essas ações ajudam a dar maior consequência para o trabalho, gerando, inclusive, resultados melhores e diminuindo a sensação de frustração. Conforme relatado, *“Muitos diziam que trabalhavam tanto e não viam resultado porque as ações estavam soltas.”*



Outro fator apontado como fundamental para a implementação é a comunicação clara por parte da secretaria e, consequentemente, da(o) secretária(o) não só com a equipe direta, mas com toda a rede. A ausência de comunicação ou comunicação inconsistente prejudica a capacidade de execução, compromete a efetividade do trabalho, além do potencial de gerar desentendimentos entre a rede.

É preciso mostrar a importância do que se quer fazer e explicar o papel dos diferentes atores para o alcance de determinado objetivo, o que exige estratégias planejadas de comunicação, inclusive para evitar que os programas ou políticas propostas sejam vistas como iniciativas pautadas em interesses próprios ou exclusivamente partidários. Mesmo que haja divergência e parte dos professores não concorde com determinada política, se os objetivos estiverem claros e a origem da proposta bem embasada, as chances de engajamento aumentam. Conforme relatado nas entrevistas, *"As pessoas precisam saber o que está acontecendo. Se está fazendo e ninguém sabe, não adianta"*. Outro relato complementa destacando que, *"Se a secretaria achar que por meio de um ofício as coisas vão acontecer, vai se dar mal. Se não acompanhar, a chance de não executar, é grande".*

Uma estratégia apontada como exitosa para ajudar na comunicação envolve quantificar o sucesso que a secretaria está conseguindo alcançar e saber transformar aquele número em comunicação para a sociedade. A articulação com o setor de comunicação do governo é apontada como estratégica. Os entrevistados reforçaram a importância de falar diretamente com o setor de comunicação, explicar e, inclusive, trazer um material estruturado para orientá-los. *"Eu trazia mastigado para eles falarem. Precisa levar pronto, eles podem mudar a técnica, mas o conteúdo precisa ser mantido"*, explicou um entrevistado. Outro relato complementa dizendo que *"Tem secretário que não liga para comunicação, por medo de falar ou falta de conhecimento".*

Diferentes meios podem ser utilizados para alcançar diferentes públicos dependendo também do assunto que se quer comunicar, desde encontros presenciais até o uso de redes sociais e lives. Conforme argumentado, *"A ausência de comunicação não fica no vácuo, alguém preenche a lacuna da falta de informação ou segue um telefone sem fio. O papel do gestor é dialogar com o time imediato e com toda a rede, celebrando as coisas boas e comunicando coisas mais sensíveis"*. De maneira complementar ao relato anterior, outro afirma que *"Não adianta fazer tudo bonitinho, colocar metas, se o outro lado da rua não estiver sabendo. A comunicação é fundamental. Pode criar o melhor programa, se não conseguir engajar as pessoas, não vai."*

Outro ponto indicado como relevante nos esforços de comunicação diz respeito à capacidade da(o) secretária(o) de apresentar reformas educacionais, ações e programas que a secretaria irá realizar. Essa é uma atribuição apontada como fundamental da liderança, que precisa ser planejada e trabalhada com intencionalidade. Nas palavras de um entrevistado, “Quem tem que comunicar as reformas e estratégias é o secretário. Às vezes entrega tudo para o assessor de comunicação e a liderança não se prepara para comunicar, comprometendo o sucesso da implementação”.

Além da comunicação com a equipe na própria secretaria, os entrevistados também apontam para a importância de estar em constante diálogo com as lideranças escolares. Visitas às escolas, momento de escutas qualificadas com os diretores e consultas são práticas fundamentais para que eles se engajem com os projetos propostos e consigam mobilizar os professores para objetivos comuns.



Em alinhamento com a literatura, que evidencia a importância dos diretores escolares como o fator que mais influência a aprendizagem dos estudantes, depois do que os professores efetivamente realizam em sala de aula (Leithwood et. al, 2006; Siqueira e Silva, 2020; Krauel & Ramos, 2024), os entrevistados destacam a importância de reuniões regulares com os diretores, com pautas definidas, para discutir o andamento das atividades com base em indicadores e ouvir as demandas e os desafios enfrentados na gestão das escolas. Secretarias de maior porte sugerem organizar esses espaços de diálogo em grupos, tornando a comunicação mais próxima. Nas palavras de um entrevistado, *“As lideranças escolares são os olhos, pernas, braços dentro das escolas para mobilizar os professores. Quanto mais os diretores entenderem a mensagem da secretaria, mais chances da política rodar.”*

A gestão da secretaria e, consequentemente, a implementação das políticas envolvem frentes muito diferentes de trabalho. Conforme os entrevistados relatam, eles precisam cuidar de diversas atividades, que vão desde o transporte escolar – com todos os desafios de licitação e interesses privados ou político-partidários, gestão de pessoas, regulamentar regimentos escolares, capacitar diretores para condução da Associação de Pais e Mestres (APM), incluindo a elaboração da ata para repasses financeiros, até todas as políticas relacionadas ao acompanhamento do ensino e da aprendizagem. Muitas dessas atividades implicam processos complexos, que não se resumem apenas à atuação da secretaria de educação, como por exemplo, reformas ou licitação de obras.



Nesse caso, foi relatado o envolvimento de diversas pastas, tais como secretaria de serviços urbanos para fazer o projeto, secretaria de obras públicas para realizar orçamentos e alocar engenheiro para acompanhar a obra, secretaria de administração para fazer o edital, secretaria de meio ambiente para verificar se há questões no terreno que envolvam o plano diretor do município, entre outras. A mesma lógica se observa para projetos de lei, que precisam passar pela Fazenda, Casa Civil, Secretaria de Administração, para então seguir para a Assembleia Legislativa. São fluxos que, muitas vezes, os secretários de educação só passam a conhecer no dia a dia da função e quando não dominam, tornam os processos morosos e de difícil execução.

Manter relação com as diferentes pastas é apontado como uma estratégia importante. Conforme relatado, *“É preciso fazer reuniões periódicas para acompanhar a execução, negociar o tempo todo, desgasta, toma tempo.”*

Outro desafio relatado envolve os tempos de execução e o acesso aos recursos financeiros. Com frequência, a secretaria da Fazenda ou equivalente, tende a ser mais conservadora no orçamento no início do ano, suplementando e liberando recursos no segundo semestre. Isso significa que se a(o) secretária(o) de educação for iniciar o processo de licitação quando o recurso estiver efetivamente disponível, corre-se o risco de não conseguir executá-lo, tendo em vista que os processos de licitação são demorados.

Nesse sentido, os entrevistados relatam a importância de deixar toda parte burocrática pronta e antecipar algumas atividades. Uma estratégia reportada consiste na adoção de um modelo para ata de registro de preço, fazendo várias atas que ficam como guarda-chuva que poderão ser rapidamente utilizadas quando necessário. Conforme o relato, *"Um grande temor é que o recurso chega em agosto e setembro, aí tem um espaço muito curto para execução. Tem que contratar e executar tudo no exercício. Se já tiver tudo planejado na parte burocrática, caminha mais rápido."*

Outro dado de contexto apontado nas entrevistas é sobre o perfil das pessoas na equipe das secretarias. Grande parte do time é composta por professores, o que significa que são profissionais que não receberam uma formação em diversas áreas necessárias para a gestão, como, por exemplo, fazer licitação. Uma solução apontada nas entrevistas, principalmente em municípios de médio e maior porte, é a contratação de escritórios de advocacia para dar consultoria, trazendo referências, leis e jurisprudência de outros estados. *"O técnico/professor tem medo de assinar documentos e se responsabilizar por consequências"*, informa um dos entrevistados.

Por fim, as entrevistas apontaram que muitas vezes a implementação é prejudicada pela ausência de um modelo de implementação definido, que permita ter clareza não apenas do que se quer alcançar, mas, principalmente, sobre como e por quem serão executados. Como consequência, um programa é lançado ou adotado sem rotinas de verificação da execução, o que resulta em um processo com baixa efetividade. Mesmo que seja feito um planejamento previamente à implementação, as entrevistas reforçam que é preciso acompanhar de perto os processos de execução por meio de rotinas com indicadores de verificação e tarefas bem definidas. Conforme um entrevistado declara, *“Ao longo do processo é preciso ter um fluxo operacional, com metas que tangibilizem e quantifiquem se de fato aquilo que foi esperado está acontecendo. Precisa de um fluxo operacional, estabelecer metas estratégicas e acompanhar o que está acontecendo, avaliar o processo”.*



Resumo: a implementação exige rotinas de acompanhamento, análise de dados e controle dos processos. A construção de fluxos e rotinas bem estruturados, aliados ao uso de sistemas de monitoramento compatíveis com o porte da secretaria, aumenta a efetividade das ações. Comunicação clara, com estratégias planejadas para engajar toda a rede, é essencial para que a política seja compreendida, apoiada e implementada com consistência.

Gestão de pessoas

A gestão de pessoas constitui-se como um dos principais alicerces para o sucesso de qualquer política educacional. Referências sobre tema, como Drucker (2004), argumentam que a efetividade de uma organização está intrinsecamente ligada à sua capacidade de desenvolver e gerir talentos de forma estratégica. Na esfera da educação pública, esse conceito se traduz na necessidade de desenvolver, valorizar e potencializar o capital humano que compõe a rede escolar.

De acordo com as entrevistas, o primeiro passo ao assumir uma secretaria de educação é entender quem compõe a equipe, identificar as lideranças internas e criar uma base sólida para o planejamento. *"A primeira coisa que fiz foi entender quem são as pessoas lá, quem pode contar, quem puxar, quem está há mais tempo na secretaria e conhece a realidade"*, relatou um gestor. Conhecer a qualidade das pessoas, suas funções e projetos é essencial para avaliar como cada uma contribui e quais lacunas precisam ser preenchidas.

A seleção de uma equipe qualificada é um recurso estratégico. É necessário conversar, ouvir e avaliar o perfil técnico dos profissionais, distinguindo quem realmente promove avanços daqueles cuja atuação é mais voltada à manutenção. *"Ao assumir a secretaria, eu passei um dia inteiro conversando com as pessoas, ouvindo o que fazem, entendendo seus projetos e resultados"*, relatou um entrevistado.

A liderança, por sua vez, é vista como o elemento central para impulsionar o sucesso do time. Segundo relato, uma liderança fraca compromete toda a gestão. É preciso mobilizar as pessoas na direção certa, identificar lideranças capazes de inspirar e envolver tanto a equipe técnica quanto as lideranças na ponta, como diretores escolares. *"Se a liderança for ruim, tudo pode fracassar"*, resume um gestor. Assim, formar novas lideranças e buscar preencher cargos de gestão com pessoas preparadas, inclusive de fora do sistema, é considerado uma estratégia válida para estimular mudanças relevantes. Compreender as motivações, percepções e dificuldades dos colaboradores é crucial para criar intervenções que promovam maior engajamento e alinhamento com os objetivos institucionais.

Conforme explica um entrevistado, ter metas claras, um sistema de incentivos, inclusive com reconhecimento simbólico e que valoriza experiências de sucesso, tanto no nível coletivo quanto individual, são práticas importantes para aumentar o engajamento das pessoas com a implementação das atividades desejadas.

Engajar as lideranças escolares, o corpo docente e os demais profissionais, demanda uma relação de confiança, diálogo e presença no cotidiano. Como relatado, *“Não dá para ficar dentro do gabinete esperando que as coisas aconteçam”*. No cotidiano, a relação direta com os diretores é fundamental para o alinhamento e o entendimento das necessidades de cada escola. Protocolos de integração, reuniões contínuas e ações de fortalecimento da rede escolar ajudam a desconstruir o distanciamento entre a secretaria e as escolas.

A transformação profunda do sistema educacional exige a formação de lideranças dentro da própria rede escolar. Políticas de seleção, capacitação e reconhecimento de gestores escolares devem ser estratégicas e capazes de identificar os perfis mais adequados e preparados. Um elemento importante a ser adotado pela secretaria envolve a atualização constante acerca de boas práticas de gestão, gestão de conflitos, avaliação de desempenho e estratégias de motivação.

O perfil de maturidade e as necessidades da equipe podem variar consideravelmente não apenas entre as secretarias de educação, mas também internamente. Nesse sentido, a capacidade da liderança de ter uma compreensão situacional e se adaptar para realizar as intervenções necessárias é fundamental para reconhecer tanto os potenciais quanto os limites das pessoas na equipe, promovendo capacitações contínuas, planos de sucessão e ações de reconhecimento estruturado.

Outro aspecto destacado é a importância de transformar a gestão de pessoas em ações estratégicas. Com frequência, a área de recursos humanos está majoritariamente concentrada em gestão da folha de pagamento ou processos burocráticos de contratação, sem um olhar estratégico para o recrutamento, acompanhamento e desenvolvimento da força de trabalho que compõe a rede e, por consequência, das pessoas que levarão adiante as ações que direta ou indiretamente promoverão a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, também se destaca a capacidade do secretário de celebrar resultados, inclusive parciais, divulgar iniciativas positivas e mostrar respeito pelo esforço bem direcionado aos resultados pactuados. Cabe ao secretário dar o exemplo ao demonstrar compromisso e entusiasmo com o trabalho e com a equipe.



Resumo: o sucesso das políticas depende de uma equipe qualificada e de lideranças capazes de gerir e inspirar. Conhecer as competências, promover capacitações, incentivar a motivação e valorizar resultados são práticas essenciais para fortalecer a gestão dos recursos humanos de maneira estratégica. A formação de lideranças dentro das escolas e a gestão contínua do desenvolvimento dos profissionais são fatores determinantes para a implementação e alcance dos objetivos educacionais.

A gestão dos 100 primeiros dias

O primeiro período de uma nova gestão é crucial para estabelecer as bases de uma administração efetiva e consolidar uma agenda estratégica que orientará os próximos anos. Essa fase, geralmente considerada como os primeiros 100 dias, funciona como um termômetro do que será possível realizar, além de definir o clima, as prioridades e a conformidade da equipe com os objetivos do novo ciclo.

Desde o primeiro dia, a gestão deve trabalhar para gerar uma sensação de conquista e progresso, sendo importante endereçar dores latentes logo no começo. Uma ação imediata pode ser algo operacional, como um entrevistado relatou: a simplificação de procedimentos burocráticos, como o ajuste no sistema de ponto dos servidores, que tomava muito tempo e gerava insatisfação. Concretizar melhorias objetivas e visíveis, como garantir a merenda e o transporte, alinhados com o início do ano letivo, pode parecer ações óbvias, mas, se não garantidas, irão enfraquecer a confiança na gestão e o compromisso dos atores escolares.

Outro aspecto fundamental nos primeiros meses é a montagem de uma equipe mais estratégica, composta por profissionais qualificados, de confiança, capazes de contribuir para um planejamento consistente. Nesse momento, também é importante dedicar tempo à escuta da rede — diretores, professores, equipes técnicas — para compreender suas principais dores, anseios e sugestões. Essa escuta qualificada ajuda a identificar incômodos que muitas vezes estão escondidos, como dificuldades na gestão de recursos, problemas estruturais ou desmotivação de equipes.

Embora ativar a máquina e fazer as coisas acontecerem seja necessário, as entrevistas reforçam que não se pode esquecer da importância de fortalecer as capacidades institucionais da secretaria. Com frequência, gestores priorizam ações pontuais ou de curto prazo, negligenciando a necessidade de reformas profundas na estrutura, como uma reforma administrativa, que muitas vezes é adiada por receio ou falta de visão de longo prazo. Entretanto, como apontam os entrevistados, sem uma estrutura organizacional sólida e bem planejada, todo o esforço de gestão pode se perder.

Outra questão fundamental no início do mandato é que o gestor defina de forma clara e transparente sobre o que pretende fazer — quais são suas prioridades. Esse momento não exige um plano detalhado de cada passo, mas uma narrativa convincente e embasada, que comunique seu propósito e direcione expectativas. É preciso também entender as expectativas latentes da comunidade, que muitas vezes carregam dores e insatisfações acumuladas, e demonstrar que há uma estratégia para enfrentá-las.

Na prática, certos processos essenciais não podem ser negligenciados nos primeiros meses. Levantar dados atualizados sobre a realidade da rede — quantidade de escolas, quantidade de professores, contratos vigentes, estruturas físicas, situação financeira — permite estabelecer um ponto de partida realista. A ausência de informações sistematizadas pode comprometer decisões importantes, como ajustes na gestão de contratos, organização do transporte escolar e garantia de refeições.

Além disso, é importante estruturar o relacionamento com outras pastas do governo – tais como Fazenda, Administração e Comunicação – e demais atores políticos, como vereadores e líderes comunitários, o que exige uma estratégia de diálogo constante e transparente, garantindo suporte político sem perder o foco na autonomia da gestão. Conforme um entrevistado destaca, *“Se o gestor não conseguir equilibrar o relacionamento com o Legislativo, fica refém de interesses momentâneos e perde o rumo.”*



Outro aspecto crítico nos primeiros dias é compreender a situação financeira do município e da secretaria. Conhecer as fontes de recursos próprios, as verbas federais, os limites legais vinculados às receitas e despesas é fundamental para evitar surpresas. Muitos gestores relataram dificuldades ao lidar com o controle financeiro, especialmente frente às complexidades de processos licitatórios e convênios, que requerem conhecimento técnico específico. Assim, uma formação básica na gestão financeira e administrativa pode evitar erros custosos e criar uma base sólida para a implementação de políticas.

Vale destacar que a distribuição das prioridades pode variar ao longo do tempo. No começo da gestão, o secretário pode alocar a maior parte do tempo para “colocar a máquina para rodar” e planejar. Com o tempo, é importante que essa distribuição seja revista para não perder de vista uma perspectiva de inovação e compromisso com a garantia da qualidade da aprendizagem de todas as crianças e estudantes.



Resumo: os primeiros 100 dias são fundamentais para montar uma equipe capacitada, escutar a rede e estruturar um relacionamento político, estabelecendo uma narrativa consciente e alinhada. São decisivos para estabelecer uma base sólida, definir prioridades claras e criar vínculos com a rede.

Erros comuns na gestão

A gestão de uma secretaria de educação enfrenta uma série de desafios que, se não forem adequadamente reconhecidos e administrados, podem comprometer a efetividade e a sustentabilidade das políticas públicas. Entre os equívocos mais frequentes, as entrevistas apontaram erros que, muitas vezes, decorrem de uma visão excessivamente operacional ou de uma baixa priorização do planejamento estratégico. A seguir, serão apresentados os erros entendidos como os mais comuns e prejudiciais para a gestão nas secretarias de educação.

Erros comuns na gestão:

- Focar excessivamente nas urgências e negligenciar o planejamento estratégico
- Subestimar o componente político e as relações institucionais
- Falhas no planejamento estratégico e ausência de dados
- Subestimar a implementação e ausência de práticas de monitoramento
- Ignorar a importância do apoio jurídico, de comunicação e tecnologia
- Desvalorização do papel estratégico do RH
- Dificuldade em dizer “não” e priorizar interesses estratégicos



Focar excessivamente nas urgências e negligenciar o planejamento estratégico

Um dos erros mais recorrentes é deixar que as questões do cotidiano, muitas vezes de caráter emergencial, consumam grande parte do tempo da gestão, em detrimento de ações mais estratégicas e de longo prazo. Situações que parecem não ter um “fogo” imediato, entretanto, podem ser fundamentais e comprometer a direção global da gestão e a implementação de melhorias consistentes. Saber equilibrar urgências com estratégias de médio e longo prazo é fundamental para consolidar uma gestão eficiente.

Nesse sentido, os elementos discutidos ao longo do capítulo relacionados à construção de um planejamento estratégico robusto, com objetivos definidos, assim como processos, ferramentas e rotinas de gestão, que permitam o acompanhamento consequente da implementação, compõem práticas importantes para que a secretaria não perca a direção com o passar dos meses e passe a operar de maneira fragmentada e emergencial.

Subestimar o componente político e as relações institucionais

Não reconhecer o componente político, tanto em relação à própria rede escolar quanto ao relacionamento com o Legislativo e órgãos de controle, é um erro que compromete a execução dos programas e políticas. De acordo com os entrevistados, parte importante do sucesso da gestão está ligada à habilidade de construir relacionamentos, garantir o apoio político necessário e manter relações transparentes e dialógicas com os diferentes atores. Ignorar essa dimensão pode gerar isolamento e fragilizar a implementação de ações que dependem de interlocução política constante.

Falhas no planejamento estratégico e ausência de dados

Outro equívoco comum é a falta de detalhamento e sistematização de dados essenciais para a gestão. Quando o Plano Estratégico (PE) apresenta lacunas ou sua base de conhecimento é precária, problemas operacionais como a gestão da alimentação escolar, ou pedagógicos, como o acompanhamento do cumprimento do currículo, tornam-se mais difíceis de resolver. Muitas vezes, há informações disponíveis, mas dispersas, inexploradas ou mal organizadas, dificultando a tomada de decisão fundamentada. Nesse sentido, a consulta a bases de dados externas (como Censo Escolar e os Indicadores Educacionais do Inep) pode ajudar no levantamento de informações. Não havendo as informações disponíveis, um esforço de levantamento amostral, mesmo que não perfeito, pode gerar estimativas razoáveis que orientam ações corretivas.

Subestimar a implementação e ausência de práticas de monitoramento

A pressão por resultados rápidos leva, com frequência, à tomada de decisões apressadas, sem o devido planejamento, avaliação jurídica adequada e definição de práticas de monitoramento, que permitirão acompanhar como as atividades estão sendo realizadas e o que estão gerando. É importante manter o sentido de urgência, sem comprometer a definição de um cronograma realista, que permita o amadurecimento e o acompanhamento contínuo das iniciativas, evitando ações que se mostram insustentáveis ou mal planejadas. Nessa perspectiva, os entrevistados destacam a importância de se construir rotinas e fluxos de gestão na secretaria que permitam o acompanhamento qualificado das ações realizadas. O compromisso com a implementação deve ser uma prioridade do gestor, induzindo, assim, o engajamento e compromisso da equipe e das escolas com os objetivos estabelecidos.

Ignorar a importância do apoio jurídico, da comunicação e da tecnologia

Mudanças significativas, sejam implementação de programas ou alteração de processos, requerem uma análise jurídica detalhada para entender se há entraves legais que comprometam a implementação de ações inovadoras dentro da própria secretaria. Além disso, um planejamento eficaz deve incluir um plano de comunicação consistente, que envolva a liderança na transmissão de mensagens claras de forma a evitar mal-entendidos, prevenir retrocessos e promover o engajamento de todos os públicos envolvidos. Deixar para pensar na comunicação após a política ter sido implementada, ou apenas para reportar resultados, compromete o potencial que um plano de comunicação tem de contribuir desde o princípio com a compreensão dos envolvidos (direta ou indiretamente) sobre os objetivos e importância de determinada política, induzindo assim uma visão compartilhada e compromisso com as atividades previstas.

Na era digital, o uso de tecnologias precisa estar integrado ao planejamento. Porém, os recursos podem variar a depender do porte e das necessidades de cada secretaria. A priorização de sistemas viáveis, que atendem às necessidades reais da gestão, é mais eficiente do que a busca por soluções muito complexas de serem implementadas, ou que gerem uma diversidade de sistemas isolados, que não contribuem para uma visão coerente dos processos.

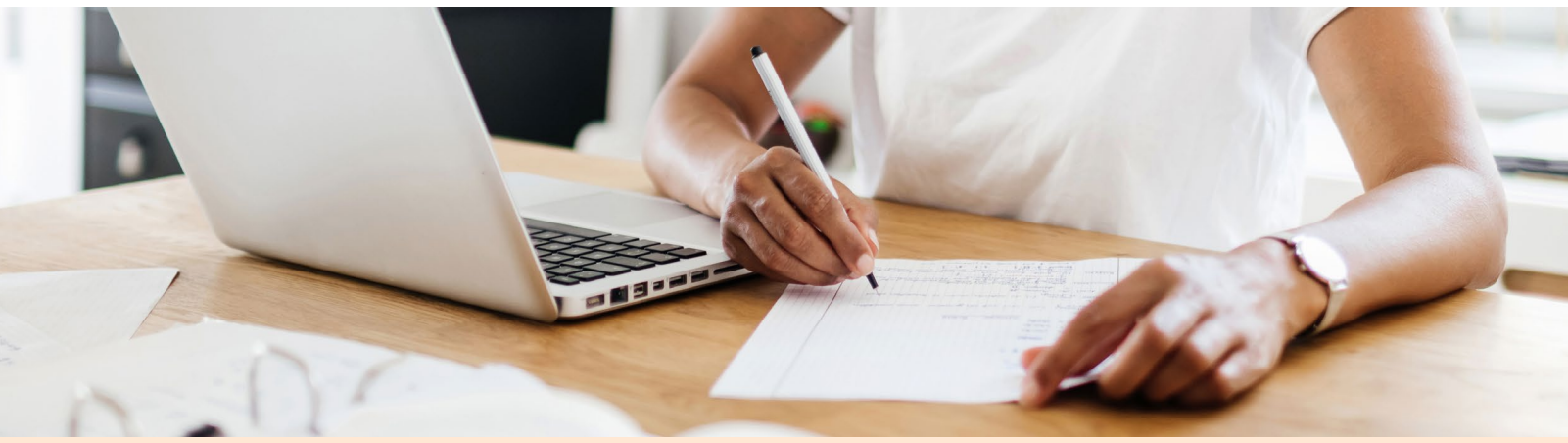
Desvalorização do papel estratégico do RH

Apesar de sua importância, muitas secretarias ainda tratam a área de Recursos Humanos (RH) como uma gerência de funções burocráticas distante das prioridades do alto escalão. Essa visão prejudica o desenvolvimento profissional dos servidores e impede que o RH seja visto como um componente estratégico. Investir na capacitação, processos seletivos qualificados, planos de carreira e formação contínua é essencial para fortalecer a rede e garantir que as lideranças tenham perfil técnico e gerencial adequado.

Dificuldade em dizer “não” e priorizar interesses estratégicos

O excesso de vontade de agradar, de atender a todas as demandas e de manter uma postura excessivamente otimista pode impedir que o gestor estabeleça prioridades claras. A incapacidade de fazer escolhas difíceis, como dizer “não” a pedidos que desviam o foco do objetivo maior, compromete o alcance de resultados efetivos. As demandas são diversas em conteúdo e público. Desde expectativas vindas dos atores escolares, às demandas dos sindicatos, vereadores ou mesmo da agenda política do prefeito ou governador, fazem com que a(o) secretária(o) enfrente situações por vezes incômodas.

Na visão dos entrevistados, nesses casos é preciso ter coragem para bancar determinadas decisões, estar munido de dados e informações que embasem as decisões e aguentar críticas duras, evitando encará-las como uma ofensa pessoal. Não se pode perder de vista que o cargo de secretário é político, portanto, é preciso ter resultados de curto, médio e longo prazo. Equilibrar esses objetivos requer um bom planejamento e estratégia de execução.



Resumo: os principais equívocos incluem focar apenas na rotina emergencial, subestimar o componente político, negligenciar dados e monitoramento, desvalorizar o papel da área de Recursos Humanos e não definir modelos claros de implementação. Esses erros comprometem a efetividade das ações e podem gerar desperdício de recursos e perda de foco.

Considerações finais

A gestão de uma secretaria de educação é descrita pelos entrevistados como uma jornada desafiadora, que demanda um conjunto diversificado de competências, que incluem expertise técnica, visão estratégica e sensibilidade política. Cada pessoa tem seus talentos e aptidões; reunir tantas competências é difícil e, por isso, estar na liderança é desafiador. Para ocupar essa posição, é preciso dominar competências com destaque para gestão de pessoas, competência analítica, organizacional, pedagógica, jurídica e política. Conseguir organizar processos, interpretar gráficos, entender de políticas educacionais, como funcionam as escolas e salas de aula, conhecer trâmites legislativos e processos jurídicos, saber se comunicar e lidar com interesses diversos são algumas das habilidades que serão demandadas na função.

Não se trata de dominar plenamente todas as competências, mas é preciso performar razoavelmente. Conforme um entrevistado sintetiza, *"Se o secretário for muito ruim em uma dessas, vai puxar tudo para baixo, não dá para desprezar aquilo que não tem maior domínio ou aptidão natural"*.
A composição da equipe fortalece o desenvolvimento dessas competências, sendo importante se cercar de pessoas que possam complementar as competências que não dominam.

Ao longo deste artigo, buscou-se apresentar uma análise abrangente dos principais desafios e oportunidades relacionados à implementação de políticas educacionais na perspectiva da atuação de secretários de educação. A partir da articulação entre referenciais teóricos e entrevistas, foram explorados temas como planejamento, tomada de decisão, gestão de pessoas e monitoramento, com o objetivo de oferecer insights e recomendações que possam subsidiar a atuação dos gestores pelo país, principalmente daqueles com menos tempo na função.

Cada contexto apresenta suas particularidades e demandas específicas, exigindo dos gestores a capacidade de adaptar as estratégias e abordagens às características da realidade local. Ainda assim, algumas recomendações merecem destaque:

- **Priorizar o diagnóstico:** realizar um levantamento sistemático de dados e informações sobre a rede de ensino, identificando os principais desafios e oportunidades.
- **Adotar uma abordagem estratégica:** elaborar um plano de ação que contemple objetivos claros, metas mensuráveis e indicadores de desempenho.
- **Valorizar o capital humano:** investir na seleção e no desenvolvimento dos profissionais da educação, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e engajador.
- **Promover a comunicação:** estabelecer canais de diálogo e interação com a comunidade escolar e outros setores do governo, informando sobre o andamento das políticas e os resultados alcançados.
- **Monitorar e avaliar:** acompanhar de perto a implementação das ações, identificando os pontos fortes e fracos e propondo ajustes para otimizar os resultados.
- **Aprender com a experiência:** analisar os erros e acertos da gestão, buscando constantemente aprimorar as práticas e estratégias.

Por fim, destaca-se que a implementação é o momento crucial em que as políticas deixem de ser apenas planos e conceitos e passem a afetar diretamente a realidade da rede de ensino. Sua efetividade depende de um acompanhamento contínuo, de ajustes estratégicos e de uma articulação eficaz entre todos os atores envolvidos. O papel da(o) secretária(o) de educação é fundamental nesse processo, atuando ativamente, garantindo o alinhamento das ações, promovendo a coordenação estreita com equipes, escolas e demais setores, além de monitorar cuidadosamente o andamento das ações. Liderar, nesse momento, exige sensibilidade, resiliência e uma visão estratégica, pois é na implementação que se concretizam os impactos capazes de transformar vidas e consolidar avanços duradouros na qualidade da educação.

Sobre a autora

Doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV EAESP), com período como pesquisadora visitante na Graduate School of Education da Universidade de Stanford. Realizou pós-doutorado em Gestão Pública no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP – Cátedra Sérgio Henrique Ferreira), em Ribeirão Preto. Foi Diretora de Educação no Instituto Reúna e atualmente exerce a função de Diretora de Projetos na Fundação Bracell.

Filomena Siqueira e Silva Krauel



Marcos Ricardo dos Santos

05 Parcerias estratégicas e inovação na oferta educacional



Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil consolidou avanços no acesso à educação básica, aproximando-se da universalização das matrículas escolares. Na prática, salvo exceções pontuais, todas as famílias conseguem ter acesso a uma escola para suas crianças. Contudo, ainda há um desafio crítico: garantir que a ampliação da oferta educacional venha acompanhada de uma melhoria efetiva na qualidade do ensino. Os indicadores nacionais e internacionais reiteradamente apontam para uma estagnação na aprendizagem, refletindo que, apesar do aumento significativo nos recursos públicos investidos, não houve ganhos proporcionais em resultados educacionais concretos[1].

Esse cenário revela que a estratégia tradicional de expansão do sistema público — baseada na oferta universal de escolas administradas diretamente pela burocracia estatal — enfrenta limitações estruturais difíceis de superar. Para avançar, é necessário explorar novas estratégias que ampliem as oportunidades educacionais de forma equitativa e sustentável.



Nesse contexto, parcerias estratégicas entre setor público e privado aparecem como alternativas para aumentar a eficiência e a qualidade da educação básica. Experiências internacionais mostram que arranjos como parcerias público-privadas (PPPs), escolas *charter*, *vouchers* educacionais e cooperação com instituições especializadas podem melhorar o desempenho escolar, otimizar o uso de recursos e promover maior equidade.

Países como Holanda, Finlândia e Estônia adotaram modelos em que o financiamento acompanha o aluno, permitindo que as famílias escolham onde matricular seus filhos e introduzindo mecanismos competitivos que estimulam inovação e qualidade. Com base nesse aprendizado, este capítulo analisará os diferentes formatos de parceria, discutindo potenciais benefícios, riscos e as condições necessárias para que funcionem no contexto brasileiro.



Serão exploradas PPPs educacionais, modelos de escolas *charter* e organizações sociais regulamentadas pela Lei nº 13.019/14, parcerias com o Sistema S e a possibilidade de introdução de modelos de *vouchers* educacionais como estratégias para ampliar o acesso à educação de qualidade. Serão destacadas boas práticas e recomendações para gestores públicos que desejem inovar na oferta educacional, com vistas a superar barreiras históricas e construir um sistema educacional mais justo, plural e efetivo[2].

1. Como funcionam as Parcerias Público-Privadas (PPPs) educacionais

A adoção de Parcerias Público-Privadas (PPPs) educacionais emerge no Brasil como uma ferramenta possível aos desafios históricos da expansão e qualificação da infraestrutura escolar, especialmente diante da insuficiência de recursos públicos e da complexidade em garantir celeridade e eficiência administrativa.

As PPPs são contratos de longo prazo que alocam ao parceiro privado tanto o investimento inicial – construção ou modernização da infraestrutura – quanto a operação de serviços de apoio, enquanto o poder público concentra-se na política pedagógica. A Lei nº 11.079/2004 é o marco legal em vigor no país, que define modalidades, garantias e governança das PPPs, distinguindo:

Concessão patrocinada

remuneração combinada entre tarifas do usuário e contraprestação pública.

Concessão administrativa

total da remuneração paga pelo governo (formato predominante em educação básica, já que a gratuidade escolar inviabiliza cobrança direta de usuários).

A legislação admite ainda a vinculação de receitas setoriais, tais como Fundeb[3] e salário-educação[4], para dar segurança a investidores. Em Belo Horizonte e nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo, por exemplo, a quota salário-educação[5] foi usada como principal garantia contratual[6] na elaboração dos termos de parceria entre o poder público e o setor privado.

O interesse de estados e municípios vem crescendo nos últimos anos. Dos 57 projetos acumulados até 2023, passou-se a 91 novos em 2024, e a 151 a projetos registrados apenas até abril de 2025, conforme levantamento feito por uma consultoria especializada a pedido do jornal *Folha de S. Paulo*[7]. Esse avanço reflete a percepção de que o modelo pode destravar investimentos, reduzir prazos de obras e elevar padrões de manutenção em redes de infraestrutura escolar, historicamente marcadas por condições precárias.

1.1 Como funcionam as PPPs educacionais

No Brasil, as PPPs educacionais concentram-se principalmente em serviços não pedagógicos, como construção, modernização e manutenção de escolas, gestão de infraestrutura, limpeza, vigilância, alimentação e apoio administrativo. A condução pedagógica costuma permanecer sob responsabilidade do Estado, preservando o caráter público da educação básica. A estrutura desses contratos foi inspirada em modelos internacionais, especialmente do Reino Unido, da Austrália e da Alemanha, que serviram de referência para adaptar o formato às necessidades brasileiras[8].

Nesse modelo, a remuneração do parceiro privado é condicionada ao atendimento de padrões de qualidade e metas de performance – medidos por indicadores como tempo de entrega das obras, satisfação dos usuários e eficiência dos serviços. Estudos de caso, como o da experiência da rede municipal de Belo Horizonte, mostram que as escolas construídas via PPP foram entregues, em média, 45% mais rápido do que aquelas feitas pelo modelo tradicional de contratação pública, além de apresentarem níveis superiores de satisfação em manutenção e serviços de apoio[9].

1.2 O que já foi feito e o que aprendemos

A experiência do município de Belo Horizonte é a referência mais consolidada até o momento. Desde 2012, a PPP permitiu a construção e gestão de mais de 50 unidades de educação infantil, com ganhos de agilidade, redução da imprevisibilidade de custos e liberação dos gestores escolares para maior dedicação às atividades pedagógicas. Observou-se ampliação de até 25% do tempo dedicado exclusivamente ao pedagógico[10]. Outras redes municipais, como a de Recife, e estaduais, como as de São Paulo e Minas Gerais, seguem o exemplo, com parcerias nesse formato anunciadas ou em fase inicial de implementação[11].



A estruturação das PPPs traz desafios relevantes. Um dos principais é a disponibilidade de terrenos adequados para novas unidades. Também é necessário oferecer garantias que deem segurança a investimentos de longo prazo, geralmente superiores a 15 anos. Os contratos são complexos e exigem equipes técnicas qualificadas na administração pública para acompanhamento e fiscalização. Além disso, é preciso garantir engajamento político e institucional ao longo de diferentes governos para evitar descontinuidade. Outro ponto que demanda atenção é a viabilidade financeira. As PPPs dependem de escala para diluir custos, o que pode limitar sua aplicação em municípios pequenos ou com baixa demanda[12].

1.3 Potencial, riscos e recomendações

No plano internacional, o benefício mais consistentemente observado das PPPs no âmbito educacional reside em ampliar o acesso e acelerar a expansão da rede escolar, sobretudo em contextos de infraestrutura deficiente. Quanto ao impacto em resultados pedagógicos, as evidências ainda são inconclusivas: revisões sistemáticas recentes indicam que PPPs podem elevar a eficiência administrativa, com ganhos de escala e redução de custos, e aumento de satisfação por parte da comunidade. Mas, por vezes, os ganhos de aprendizagem podem variar conforme desenho, execução do contrato e contexto político-administrativo[13].

Como recomendações, destaca-se que as PPPs devem:

- Ter contratos com escopos e metas bem definidos, especialmente quanto à separação entre funções pedagógicas e não pedagógicas;
- Prever mecanismos claros de monitoramento de qualidade e penalização por descumprimento de padrões;
- Ser precedidas por pilotos e avaliações de impacto, com expansão limitada aos contextos em que apresentem resultados positivos comprovados;
- Manter amplo diálogo com a comunidade escolar e transparência em todas as etapas, minimizando controvérsias e promovendo o controle social;
- Exigir capacitação técnica dos gestores públicos para acompanhamento, fiscalização e renegociação dos contratos.

Assim, as PPPs educacionais apresentam potencial para fortalecer a infraestrutura e a gestão do sistema público de ensino, ampliar o acesso e permitir que as equipes escolares se concentrem nas questões pedagógicas. Contudo, seu sucesso depende do detalhamento contratual, da capacidade técnica do Estado e do compromisso com a avaliação constante dos resultados obtidos, a partir de exemplos de práticas internacionais e de evidências científicas.

2. Escolas *charter*, organizações sociais e termos de colaboração (Lei nº 13.019/14)

2.1 O que são, referências internacionais e beneficios

A busca por maior qualidade, equidade e inovação na educação pública brasileira tem levado gestores a considerar novos arranjos institucionais, como as escolas *charter*, as parcerias com Organizações Sociais (OSs) e os Termos de Fomento e Colaboração previstos na Lei nº 13.019/14. Essas estratégias, já testadas em outros países e em experiências pontuais no Brasil, oferecem caminhos promissores para ampliar eficiência e resultados.

As escolas *charter* surgiram nos Estados Unidos nos anos 1990 como alternativa para melhorar a educação em comunidades de baixa renda e redes com baixo desempenho. São escolas públicas geridas por organizações privadas sem fins lucrativos, financiadas integralmente com recursos públicos e com maior autonomia administrativa e pedagógica que as escolas tradicionais. Em troca dessa autonomia, assumem metas de desempenho claras e podem ter sua autorização encerrada caso não as cumpram criando um forte incentivo à eficiência e à melhoria contínua.

Estudos do Center for Research on Education Outcomes (CREDO), da Universidade de Stanford, analisando três grandes levantamentos nacionais (2009, 2013 e 2023), apontam que esse modelo tem gerado ganhos consistentes no desempenho acadêmico, especialmente em áreas urbanas e entre alunos de maior vulnerabilidade socioeconômica[14].

No estudo mais recente, de 2023, alunos de escolas *charter* tiveram, em média, resultados equivalentes a 16 dias adicionais de aprendizado em leitura e 6 dias em matemática, por ano letivo, em comparação aos alunos da rede tradicional. Esses ganhos representam um avanço substancial em relação às edições anteriores da pesquisa, demonstrando um padrão de melhoria contínua nessas instituições. Pela análise dos pesquisadores, parte desse desempenho se deve ao modelo de gestão orientado por resultados e à possibilidade de fechamento de escolas com desempenho insatisfatório – característica essencial do modelo[15].

Um exemplo de destaque é a rede Success Academy, em Nova York. Fundada em 2006, a rede aplica um currículo rigoroso, com ênfase em leitura, matemática e ciências, desde os primeiros anos de escolarização. Os resultados são expressivos. Em 2024, 96% dos alunos da Success Academy foram aprovados nos exames estaduais de matemática, contra 60% da média das demais escolas *charter* e 53% da média da rede pública de Nova York[16]. A rede também tem se mostrado altamente eficaz na redução das desigualdades de desempenho entre estudantes de baixa renda e alunos mais favorecidos, proporcionando às crianças de comunidades historicamente marginalizadas acesso a uma educação de padrão elevado[17].

Estudos como os de Abdulkadiroglu *et al.* (2011)[18], de Angrist *et al.* (2013)[19] e de Dobbie e Fryer (2014)[20] reforçam e evidenciam o potencial transformador das escolas *charter*. Utilizando métodos rigorosos, como sorteios aleatórios em escolas com alta demanda, esses trabalhos demonstram ganhos significativos em matemática, leitura, taxas de ingresso no ensino superior e até mesmo em indicadores sociais, como redução da criminalidade juvenil. Esses efeitos são particularmente expressivos entre jovens de baixa renda em grandes centros urbanos. A combinação de autonomia pedagógica com responsabilidade por resultados aparece como fator central para o êxito dessas instituições[21].

A experiência das escolas *charter* norte-americanas sugere que o Brasil poderia se beneficiar da implementação adaptada desse modelo, com financiamento público, mas gestão autônoma por organizações sociais sem fins lucrativos. Diante dos baixos resultados da educação básica no país, especialmente entre alunos de contextos de maior vulnerabilidade, as escolas *charter* podem representar um caminho viável para inovação e equidade. Ao permitir que escolas tenham mais liberdade para definir estratégias pedagógicas, selecionar professores e organizar seu funcionamento, ao mesmo tempo em que se comprometam com metas de desempenho rigorosas, o Brasil poderá construir um modelo híbrido que respeite o direito à educação pública gratuita e busque, de forma pragmática, qualidade e inclusão.



2.2 Instrumentos jurídicos e exemplos no Brasil

Considerando os instrumentos previstos hoje pela legislação brasileira, observa-se que é possível implementar o conceito de escola *charter* por meio de parcerias com Organizações Sociais (OS) na educação e por meio da Lei nº 13.019/14, conhecida como o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC). Vamos analisar brevemente esses dois modelos.

As Organizações Sociais (OS) são entidades privadas, sem fins lucrativos, que firmam parcerias com o setor público na gestão de serviços essenciais, incluindo a educação. O modelo das OS foi regulamentado no Brasil pela Lei nº 9.637/98 e tem sido utilizado principalmente nas áreas da saúde, cultura e da ciência e tecnologia, ganhando relevância crescente também na educação básica.

No modelo de gestão educacional por OS, o poder público mantém o financiamento das escolas públicas, enquanto delega às Organizações Sociais a responsabilidade pela administração, contratação de pessoal, gestão pedagógica e operacional. As OS têm mais flexibilidade administrativa em comparação às escolas públicas tradicionais, possibilitando novas práticas em gestão e ensino, desde que cumpram as metas pré-estabelecidas nos contratos de gestão.

Por sua vez, a Lei nº 13.019/14, conhecida como o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), regulamenta no Brasil as parcerias entre administração pública e organizações da sociedade civil por meio dos chamados *Termos de Fomento e Termos de Colaboração*:

Termo de Fomento: utilizado quando a proposta é de iniciativa da organização da sociedade civil e visa à execução de políticas públicas específicas. A entidade propõe projetos alinhados às prioridades do governo e recebe recursos públicos para executá-los.

Termo de Colaboração: empregado quando o projeto é de iniciativa do poder público, que define objetivos e metas específicas, selecionando entidades privadas parceiras por meio de chamadas públicas abertas e transparentes.

Na educação básica, os Termos de Fomento e Colaboração permitem ampliar o alcance e a eficácia das políticas educacionais, especialmente em áreas vulneráveis ou onde a capacidade operacional da administração pública é insuficiente. Experiências bem-sucedidas no Brasil mostram que organizações da sociedade civil conseguem complementar ou aperfeiçoar as ações das redes públicas, sobretudo em programas de reforço escolar, alfabetização, inclusão educacional e formação de professores.

Em Pernambuco, por exemplo, baseado na matriz teórica da Nova Gestão Pública[22], a implementação de gestão escolar por Organizações Sociais foi iniciada em projeto piloto em 2004 e expandida para 20 escolas até 2007[23]. Essa experiência contribuiu para quedas nas taxas de abandono e evasão escolar, além de elevar o índice de aprovação, especialmente em escolas técnicas e de tempo integral, consolidando Pernambuco como uma referência nacional na oferta de educação em tempo integral de qualidade[24].



Outro caso recente de gestão compartilhada com o setor privado é o de São Paulo, onde a Associação Parceiros da Educação firmou parcerias atuando em mais de 260 escolas estaduais e municipais. Segundo levantamento de estudos de caso, as escolas apoiadas pela associação demonstraram resultados melhores no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) do que a média das Diretorias Regionais de Ensino às quais pertencem. Gestores atribuem essas melhorias ao apoio pedagógico, à formação de professores e ao fortalecimento da gestão escolar promovidos pela parceria, ainda que outros fatores institucionais também tenham contribuído para os avanços percebidos[25].

Em Minas Gerais, o Projeto Somar, implementado como piloto em 2022 em três escolas estaduais, adotou um modelo de gestão compartilhada e, nos primeiros dois anos, já apresentou resultados promissores. Na Escola Estadual Coronel Adelino Castelo Branco, em Sabará, a taxa de aprovação saltou de 62% em 2022 para 93% em 2023, e a frequência subiu de 95% para 98%. Na Escola Estadual Francisco Menezes, em Belo Horizonte, a aprovação passou de 86,9% para 95,4% e a frequência de 87% para 89%, com todas as aulas tendo sido realizadas e maior participação da comunidade – de 23% para 34%. Na Escola Estadual Maria Andrade Resende, em Belo Horizonte, a aprovação cresceu de 92% para 95,2% e a frequência de 90% para 94%, também com realização completa do calendário de aulas. Além disso, conforme pesquisa de avaliação, a percepção da comunidade melhorou de “desorganização e falta de segurança”, em 2022, para “boa escola” e “clima escolar mais positivo”, em 2023[26].

Esses exemplos ilustram como, quando bem planejadas e monitoradas, as parcerias com organizações sociais podem colaborar para o fortalecimento da gestão, o aumento da eficiência administrativa e a melhoria nos indicadores educacionais da escola pública brasileira.

Do ponto de vista prático, ao optar por um ou outro instrumento, deve-se observar suas diferenças, a fim de analisar o que melhor se aplica ao contexto específico do estado ou município. O modelo das Organizações Sociais (Lei nº 9.637/98) é mais utilizado em setores que demandam gestão continuada e estruturada de serviços públicos, com delegação de função pública. Envolve controle mais intenso, metas rígidas e maior exigência institucional das entidades contratadas. Já o MROSC (Lei nº 13.019/14) ampliou e padronizou as regras para parcerias com a sociedade civil em ações de interesse público, favorecendo a diversidade de projetos e maior inclusão de pequenas organizações, com foco em transparência, controle por resultados e desburocratização, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 – Comparativo entre os modelos de parceria do poder público com organizações da sociedade civil, considerando a Lei nº 9.637/98 e a Lei nº 13.019/14.

Aspecto	Lei das OS (Lei nº 9.637/1998)	MROSC (Lei nº 13.019/2014)
Objetivo principal	Qualificar entidades como OS para executar serviços públicos não exclusivos, como saúde, cultura, pesquisa e educação	Estabelecer regras para parcerias voltadas à execução de atividades de interesse público, sem delegação de serviço público
Natureza do vínculo	Contrato de gestão	Termo de colaboração ou termo de fomento
Seleção da entidade	Não exige chamamento público (exceto se houver decisão judicial ou norma específica)	Exige chamamento público obrigatório, com poucas exceções
Modelo de gestão	Delegação de serviço público com repasse de recursos e cogestão do equipamento público	Apoio a projetos propostos pela OSC (fomento) ou executados com diretrizes do governo (colaboração)
Controle e fiscalização	Mais intenso e contínuo, com comissões de acompanhamento, indicadores e auditorias	Baseado em resultados e prestação de contas, mas com ênfase em controle por resultados e menos burocracia
Regime jurídico	Parceria com entidades qualificadas como OS por decreto do Executivo, com maior exigência institucional	Parceria com qualquer OSC registrada, com regras mais acessíveis
Abrangência	Foco em áreas com serviços públicos contínuos (como hospitais, museus, escolas)	Projetos de interesse público variados, inclusive pontuais ou inovadores
Previsão de metas e indicadores	Sim, obrigatórios e detalhados no contrato de gestão	Sim, mas podem ser mais flexíveis, especialmente em termos de inovação
Exigências para a entidade	Qualificação prévia como Organização Social; requisitos institucionais mais rigorosos	Qualificação simples como OSC (com base em critérios do MROSC)

Fonte: elaboração própria.

2.3 Orientações práticas para gestores municipais

A expansão de parcerias para gestão e oferta de serviços educacionais traz benefícios claros, mas exige governança rigorosa para evitar distorções. O primeiro risco é a fragmentação do sistema e o aumento das desigualdades: contratos mal desenhados podem concentrar recursos em grupos já favorecidos e ampliar as lacunas de aprendizagem. Para mitigar esse efeito, é necessário incluir desde o edital cláusulas de equidade, metas de redução de defasagem e critérios que priorizem estudantes mais vulneráveis.



Outro desafio é garantir controle social e transparência. A ausência de informações públicas compromete a legitimidade política do modelo. A solução é adotar regras claras, publicar relatórios de desempenho de forma contínua e submeter a parceria a auditorias externas independentes.

Há ainda o risco fiscal. Parcerias mal dimensionadas podem gerar passivos que pressionam o orçamento ou inviabilizam a operação para as organizações contratadas. Planejamento de médio e longo prazo, análise prévia de impacto fiscal e cláusulas de reequilíbrio são essenciais para manter a sustentabilidade financeira.

Por fim, o sucesso depende da capacitação de todos os atores envolvidos. Servidores públicos, equipes das organizações parceiras e gestores escolares precisam conhecer tanto os aspectos administrativos do contrato quanto os princípios e estratégias pedagógicas que sustentam a parceria.

A adoção de parcerias no campo educacional requer atenção a aspectos operacionais que aumentem as chances de sucesso e reduzam riscos. A literatura e as experiências recentes indicam que[27]:

- A formulação das parcerias tende a ser mais eficaz quando se baseia em diagnósticos locais, que identifiquem as principais fragilidades da rede e os potenciais parceiros disponíveis, evitando modelos genéricos e pouco responsivos ao contexto.
- A transparência e a participação comunitária são elementos que fortalecem a legitimidade e o controle social. A realização de audiências públicas, a mobilização de conselhos escolares e o envolvimento das famílias desde as fases iniciais da proposta contribuem para esse objetivo.
- A eficácia contratual costuma aumentar quando os documentos preveem metas claras e indicadores verificáveis, alinhados ao Plano Municipal de Educação, além de mecanismos de incentivo ou penalização com base no desempenho.
- Avaliações externas e auditorias regulares, conduzidas por instituições independentes, representam mecanismos importantes de monitoramento e correção de rota.
- A introdução de inovações pedagógicas dentro das parcerias pode ser desejável, desde que ancorada em princípios de equidade, inclusão e foco em resultados mensuráveis.
- Os contratos se mostram mais robustos quando especificam, com clareza, regras de transição, continuidade das equipes escolares e proteção aos direitos educacionais dos alunos atendidos.
- É fundamental que o interesse dos alunos seja o norteador principal de todas as decisões, buscando afastar o processo de influências político-partidárias ou corporativas, que historicamente interferem na formulação e implementação de políticas educacionais.

Esse tipo de parceria, se bem planejada e regulada, pode ser aliada valiosa para qualificar e ampliar a oferta de ensino público no Brasil, mantendo a missão pública da educação, mas incorporando inovação, eficiência, responsabilidade e participação da sociedade.

3. Parecerias com o Sistema S

3.1 Estrutura e papel do Sistema S na educação básica

O Sistema S é um dos maiores ecossistemas privados de interesse público do Brasil, reunindo entidades mantidas por contribuições compulsórias sobre a folha de pagamento do setor produtivo. Suas principais instituições[28] – SESI, SENAI, SESC, SENAC, SEST, SENAT e SENAR – são historicamente ligadas à formação profissional e à promoção social de trabalhadores da indústria, comércio, agricultura e transporte, embora tenham ampliado nos últimos anos sua atuação direta também na educação básica, em especial no ensino médio, na formação técnica e na educação de jovens e adultos.

Essas instituições que compõem o Sistema S são serviços sociais autônomos, de direito privado e sem fins lucrativos, financiados por contribuições compulsórias arrecadadas junto a empresas. Embora não integrem o orçamento da União, esses recursos têm natureza pública e devem seguir os princípios da administração pública. Por isso, o Sistema S é obrigado a oferecer parte relevante de sua atuação de forma gratuita, especialmente em educação profissional.



A lei determina que ao menos dois terços da receita líquida sejam destinados a atividades finalísticas e, desse total, um terço deve financiar ações de gratuidade voltadas prioritariamente à população de baixa renda. Essa obrigação se concretiza em programas como o Programa SENAC de Gratuidade e a Rede SENAI de Gratuidade, além de iniciativas do SENAT e do SENAR, que oferecem cursos gratuitos para trabalhadores, desempregados e estudantes da rede pública. Os planos de gratuidade, publicados anualmente, devem especificar critérios de seleção, número de vagas e áreas de formação. O uso dos recursos e o cumprimento das metas são fiscalizados pelo Tribunal de Contas da União, pela Receita Federal e pelos conselhos consultivos das entidades, garantindo que se convertam em oportunidades de qualificação e inclusão produtiva.

Na educação formal, essas instituições se destacam na Educação Básica articulada à Educação Profissional (EBEP), modalidade que integra o currículo do ensino básico, sobretudo do ensino médio, com formação técnica e profissional. Essa estratégia é prevista na LDB e foi reforçada pela reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), que permitiu aos alunos cursarem itinerários formativos técnicos dentro da estrutura do ensino regular.

Essa articulação pode se dar de três formas:

Integrada: o estudante faz, ao mesmo tempo e na mesma instituição, o ensino médio e o curso técnico, em um único projeto pedagógico.

Concomitante: o estudante faz o ensino médio e o curso técnico em instituições diferentes, mas de forma simultânea.

Subsequente: o estudante conclui o ensino médio e, posteriormente, faz o curso técnico.

O SENAI, o SENAC, o SENAT e o SENAR vêm ampliando sua participação na educação básica por meio de ações que integram formação técnica e ensino médio, alinhadas ao Novo Ensino Médio. O SENAI[29] tem se destacado no apoio às redes estaduais, produzindo materiais didáticos, desenvolvendo plataformas digitais e formando professores em áreas industriais e tecnológicas, suprindo carências de infraestrutura e de docentes especializados. Já o SENAC[30] vem focando suas ações na integração entre educação profissional e competências socioemocionais, especialmente nos setores de comércio, serviços e turismo, oferecendo consultoria pedagógica, formação docente e recursos didáticos para currículos baseados em projetos, trilhas de aprendizagem e uso de tecnologias.

O SENAT[31] atua em transporte, logística e serviços administrativos, investindo na criação de unidades próprias de ensino médio profissionalizante, capacitação docente e desenvolvimento de conteúdo para ensino híbrido, além de parcerias com escolas públicas para formação técnica complementar. O SENAR[32] concentra-se no meio rural, integrando educação básica e formação técnica com ênfase em empreendedorismo, sustentabilidade e tecnologias aplicadas ao campo, produzindo materiais adaptados à realidade rural e apoiando secretarias de educação na capacitação de professores para o ensino no campo.

Essas instituições oferecem um leque de possibilidades para gestores públicos comprometidos com a melhoria da educação básica e a ampliação da formação profissional no país. A capilaridade do Sistema S, aliada à sua experiência em educação técnica e à capacidade de adaptação às realidades locais, torna essas entidades parceiras valiosas na implementação do Novo Ensino Médio, na oferta de itinerários formativos e na qualificação de jovens para o mundo do trabalho.

Para os gestores públicos, a partir de uma visão estratégica, parcerias com o SENAI, SENAC, SENAT e SENAR podem contribuir para enfrentar desigualdades regionais, promover a inclusão produtiva e tornar o ensino médio mais atrativo e conectado às demandas do século XXI.

3.2 Modalidades de parceria e exemplos de resultados



As parcerias entre o Sistema S e governos estaduais ou municipais costumam ocorrer por meio de convênios, contratos de gestão ou programas integrados, que podem incluir:

- Oferta de ensino médio articulado ao técnico em escolas SESI/SENAI, SESC/SENAC, SEST/SENAT e SENAR;
- Implementação de turmas de educação integral com itinerários formativos voltados ao mundo do trabalho;
- Formação continuada de professores das redes públicas;
- Apoio técnico-pedagógico na atualização curricular e incorporação de metodologias inovadoras;
- Disponibilização de infraestrutura de ponta – laboratórios, oficinas, ambientes virtuais e tecnológicos.

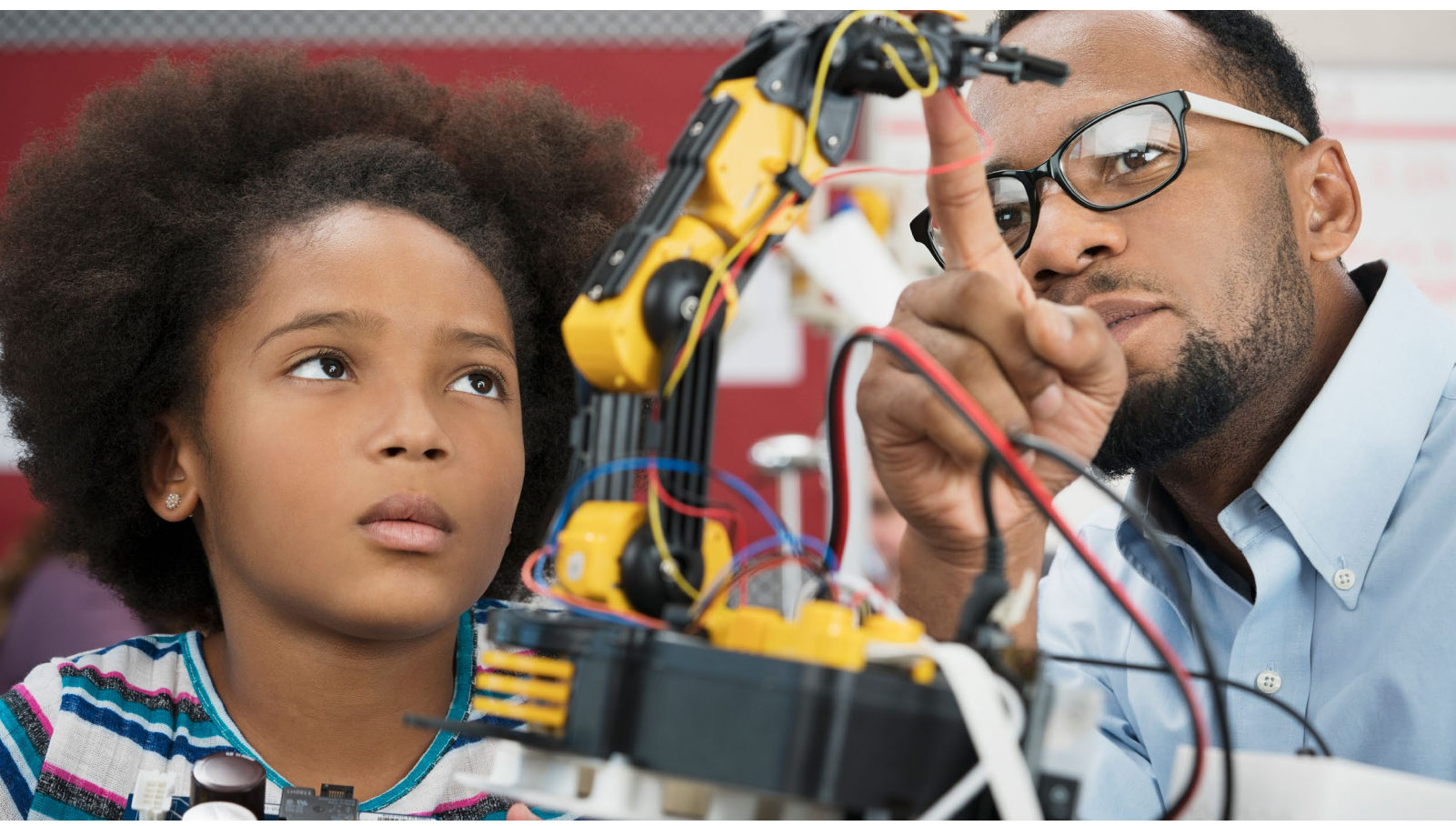
Para ilustrar o alcance e a efetividade das parcerias com o Sistema S, destacam-se exemplos de diferentes estados brasileiros, com dados que evidenciam melhorias educacionais e de empregabilidade.

No Paraná, a parceria entre a Secretaria de Educação estadual, o SENAI e o SESI expandiu a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, chegando a quase 6 mil vagas em 2025 (um aumento de 138% em relação ao ano anterior) em áreas estratégicas como mecatrônica, automação e biotecnologia. Estudantes têm acesso à formação técnica junto à escolarização regular, infraestrutura moderna, transporte e alimentação, o que favorece a inclusão e a permanência. Esses esforços resultaram em uma elevação das matrículas em educação profissional, maior conexão com o setor produtivo e índices elevados de empregabilidade para egressos – com boa parte dos diplomados inseridos no mercado de trabalho poucos meses após a conclusão do curso[33].

Em São Paulo, a parceria com o SESI e o SENAI tem se destacado como referência nacional na integração entre ensino médio acadêmico e formação técnica profissional, proporcionando aos estudantes uma formação orientada para o mercado de trabalho. Por meio dos chamados Itinerários de Formação Técnica e Profissional, alunos do ensino médio do SESI-SP têm acesso a cursos técnicos gratuitos em diversas áreas industriais, desenvolvendo competências teóricas e práticas em oficinas e laboratórios equipados, alinhadas às necessidades do setor produtivo. Em 2024, por exemplo, mais de 40 mil matrículas foram registradas apenas em cursos técnicos de nível médio no SENAI-SP. O impacto dessas iniciativas é expressivo: oito em cada dez alunos de cursos técnicos do SENAI-SP estão empregados em até um ano após a conclusão da formação, índice que acompanha o padrão nacional de empregabilidade elevado, que chegou a 85,6% em 2023, segundo pesquisa de acompanhamento de egressos[34].

Em Minas Gerais, a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o SENAI, por meio do programa Trilhas de Futuro nas Escolas, ampliou o acesso de estudantes do ensino médio à formação técnica, beneficiando 9.600 alunos em 155 escolas estaduais de tempo integral em 2025, em cursos alinhados às demandas industriais do estado. Nessa modalidade, os jovens obtêm tanto o diploma do ensino médio quanto uma certificação técnica reconhecida nacionalmente, com aulas práticas realizadas nos laboratórios do SENAI. Esses esforços refletem altos índices de empregabilidade, acompanhando a média nacional dos cursos técnicos do SENAI, com mais de 85% de inserção dos concluintes no mercado de trabalho em até um ano após a formatura[35].

Esse tipo de parceria tem impacto direto na atratividade e na permanência dos alunos na escola, pois torna o percurso educacional mais significativo e conectado a projetos de vida concretos. Ao aproximar teoria e prática, essas iniciativas despertam o interesse dos estudantes e ampliam seu engajamento com os estudos, especialmente entre os que vivem em contextos de vulnerabilidade social, fortalecendo a transição da escola para o mundo do trabalho.



3.3 Desafios, recomendações e medidas práticas

Apesar dos avanços e do potencial demonstrados pelas parcerias com o Sistema S, ainda persistem obstáculos que devem ser superados para ampliar seu impacto e garantir sua efetividade. Entre os principais desafios e recomendações, destacam-se:

- Desigualdades regionais: as políticas de expansão de oferta de educação profissional e tecnológica devem contemplar todo o país, não apenas as áreas de maior demanda por profissionais.
- Integração curricular: são necessárias políticas que garantam o alinhamento curricular das ações com as redes públicas, evitando duplicidade ou falta de reconhecimento dos estudos realizados.
- Transparência e prestação de contas: por serem mantidas por recursos públicos, as entidades do Sistema S devem sempre assegurar a divulgação dos resultados, dos critérios de acesso e a avaliação do impacto social de suas ações.

Para enfrentar esses desafios e potencializar os benefícios das parcerias com o Sistema S, algumas medidas práticas podem ser adotadas por gestores públicos e entidades parceiras:

- Ampliar o número de parcerias, convênios e chamadas públicas para projetos de serviços de aprendizagem com estados e municípios;
- Investir em itinerários formativos flexíveis, de acordo com as vocações regionais;
- Priorizar o atendimento de camadas vulneráveis, expandindo bolsas e gratuidades;
- Instituir avaliações externas periódicas dos programas em parceria, para garantir eficácia e transparência.

Em síntese, a parceria entre redes públicas de ensino e o Sistema S constitui uma via promissora para fortalecer a educação básica e profissional no Brasil, promovendo qualidade, inclusão e empregabilidade. Avançar rumo à universalização dessas oportunidades, aprimorando a integração com as políticas públicas e fortalecendo mecanismos de transparência e avaliação, é uma estratégia para possibilitar que ainda mais jovens brasileiros se beneficiem deste modelo de sucesso.

4. *Vouchers* educacionais e escolha na educação básica

4.1 Liberdade com equidade: o que são os *vouchers* educacionais?

Os *vouchers* educacionais são transferências de recursos públicos para as famílias, que podem utilizá-los para custear a matrícula dos filhos em escolas de sua escolha, públicas ou privadas. O modelo busca garantir às famílias de baixa renda o mesmo poder de escolha hoje restrito a grupos com maior renda, estimulando competição entre escolas e incentivando melhorias na qualidade do ensino.



Proposta originalmente formulada por Milton Friedman, essa abordagem desloca o foco do financiamento do provedor (a escola) para o beneficiário (o aluno). Mais do que um instrumento de liberdade de escolha, os *vouchers* têm caráter redistributivo por ampliar o acesso a alternativas educacionais justamente para quem dispõe de menos recursos.

4.2 O Prouni – um caso brasileiro de *voucher* educacional

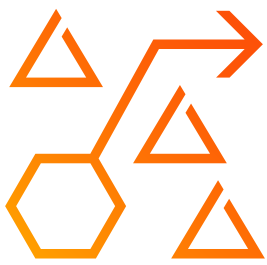
Embora não tenha sido concebido formalmente como um programa de *vouchers*, o Programa Universidade para Todos (Prouni) representa uma aplicação concreta e bem-sucedida desse conceito no Brasil. Criado em 2004 e institucionalizado por lei em 2005, o programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, em troca de isenção tributária às instituições participantes. Completando vinte anos de existência, o programa beneficiou mais de 3,4 milhões de estudantes entre 2005 e 2024. Desse total, 2,5 milhões receberam bolsas integrais e 947 mil bolsas parciais (de 50%) para cursos de graduação em instituições privadas de todo o país[36].

Ao longo dessas duas décadas, mulheres (56%) e pessoas negras (55%) representaram a maioria dos beneficiários. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023[37], o programa também apresenta impacto significativo na conclusão da graduação: 58% dos bolsistas concluem o curso, contra 36% entre os não participantes. No total, 1,46 milhão de estudantes formaram-se com apoio do Prouni, evidenciando seu papel na ampliação do acesso e na permanência de grupos historicamente vulnerabilizados no ensino superior[38]. O público-alvo são alunos egressos da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada, com renda familiar de até três salários-mínimos *per capita*.

A expansão das matrículas no ensino superior no Brasil, especialmente no setor privado, deve-se em grande parte à existência de programas como o Prouni e o Fies[39]. Nos últimos vinte anos, de 2004 a 2023, o número de matrículas no setor privado cresceu 162% em comparação com crescimento de 70% da rede pública superior, no mesmo período. Hoje, o setor privado é responsável por 80% do total de matrículas em cursos de graduação no Brasil[40].

Em termos de recursos desinvestimento, estimativas indicam que, com o custo de um aluno em universidade pública, seria possível financiar duas ou até três bolsas do Prouni, tornando o programa mais eficiente em termos de custo por aluno. Assim, o programa contribui não apenas para a inclusão educacional, mas também para a eficiência do gasto público[41].

Apesar de seus resultados expressivos, o programa possui limitações. O controle sobre a contrapartida das instituições é frágil, baseado apenas em dados autodeclarados pelas próprias faculdades, o que pode abrir espaço para fraudes e suboferta de bolsas. Além disso, o formato atual do Prouni não estimula a competição entre as instituições, já que os estudantes são distribuídos com base em cotas fixas e a demanda é garantida. Se o *voucher* fosse entregue diretamente ao estudante, com total liberdade de escolha da instituição e do curso, haveria, em tese, maior incentivo para que as instituições melhorassem sua qualidade para atrair mais alunos.



Ainda assim, a experiência do Prouni demonstra que é possível estruturar uma política pública de financiamento estudantil que alia inclusão social, eficiência econômica e parceria com o setor privado. Mais do que uma alternativa ao modelo estatal, o Prouni é um convite à reflexão sobre novos caminhos possíveis. Ele mostra que é viável redesenhar políticas educacionais para alcançar mais pessoas, com mais qualidade, a um custo mais acessível. Sua lógica redistributiva, ao beneficiar os mais pobres e ampliar o acesso ao ensino superior, poderia servir de inspiração para pensar soluções semelhantes também na educação básica.

4.3 Exemplos internacionais

Exemplos internacionais de programas de *vouchers* educacionais mostram que é possível avançar em qualidade, equidade e eficiência, inclusive sob contextos socioeconômicos e culturais distintos.



Na Holanda, o sistema educacional é reconhecido mundialmente por sua liberdade de escolha associada ao financiamento público universal. Praticamente 100% dos estudantes do ensino secundário e cerca de 70% dos do primário estudam em instituições privadas subsidiadas – muitas delas religiosas sendo financiadas em condições de igualdade com as escolas públicas. O princípio fundante do modelo é simples: os recursos seguem o aluno, não a escola. A competição entre escolas para atrair estudantes resultou em uma busca por excelência pedagógica, inovação e alto desempenho acadêmico, sem provocar instabilidade ou desorganização do sistema escolar[42].



Na Suécia, a reforma dos anos 1990 permitiu que qualquer aluno utilizasse *vouchers* públicos para estudar, de forma gratuita, em escolas independentes (chamadas *friskolor*). O número de escolas participantes saltou de cerca de 60 em 1991 para quase 800 já na década seguinte. Estudos longitudinais demonstraram que a diversificação da oferta favoreceu ganhos de desempenho, não apenas para os alunos de escolas independentes, mas também para os da rede pública, que se beneficiaram com o estímulo competitivo. Além disso, regiões com maior participação do setor privado apresentaram melhores médias em exames internacionais padronizados ao longo do tempo. Em síntese, o modelo sueco ampliou a diversidade da oferta, favoreceu a inovação e contribuiu para mitigação de desigualdades, principalmente porque o financiamento acompanha o aluno independentemente de sua origem[43].



A experiência da Colômbia também apresenta resultados interessantes. O *Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria (PACES)* distribuiu *vouchers* para estudantes de baixa renda frequentarem escolas privadas. Estudos baseados em sorteio para alocação dos *vouchers* detectaram ganhos significativos: alunos beneficiados apresentaram taxas de conclusão do ensino médio entre 5 e 7 pontos percentuais maiores, repetiram menos de ano escolar, avançaram mais na escolaridade e, ao alcançar a idade adulta, tinham maiores rendimentos e menor envolvimento com criminalidade, além de uma incidência inferior de gravidez na adolescência. Os efeitos foram mais expressivos entre as meninas e foram observados tanto no curto quanto no longo prazo. Adicionalmente, a análise financeira demonstrou que os benefícios sociais e econômicos superaram o custo do programa tanto para as famílias quanto para o governo[44].



O Chile promoveu desde 1981, um dos maiores sistemas de *vouchers* do mundo. A partir de 2008, uma reforma relevante elevou o valor dos *vouchers* para alunos prioritários (os 40% mais pobres) e exigiu das escolas uma melhor prestação de contas e transparência. O resultado foi um aumento nas matrículas de alunos de baixa renda em escolas de melhor desempenho, crescimento de 3,6% nas taxas de conclusão do ensino médio e de 2,6% de estudantes que concluíram pelo menos dois anos de faculdade. Ademais, os dados revelam queda de até um terço na diferença de desempenho entre ricos e pobres nas avaliações internacionais, contrariando a crítica de que o sistema aprofundaria a segregação. Evidências também mostram que as escolas públicas e privadas subsidiadas passaram a competir por desempenho, beneficiando o sistema como um todo e reduzindo desigualdades de resultados entre alunos de diferentes origens sociais[45].

Essas evidencias indicam que sistemas de *vouchers*, quando desenhados com critérios claros de equidade, liberdade de escolha e mecanismos de responsabilização, podem promover ganhos de qualidade, eficiência, diversidade e redução de desigualdades na educação, sem desorganizar o sistema ou comprometer o controle social sobre os recursos públicos.



4.4 Desafios e oportunidades para a liberdade de escolha

A escola que uma criança frequenta molda seu conhecimento, sua visão de mundo e suas aspirações. No Brasil, porém, a escolha da escola ainda é privilégio das classes de maior renda. Para milhões de famílias, sobretudo as mais pobres, a educação é determinada pelo CEP e pelas decisões da burocracia estatal, sem possibilidade de escolha real[46].

Dar às famílias o direito de escolher a escola de seus filhos é reconhecer sua autonomia e sua capacidade de decisão. Não significa retirar do Estado sua responsabilidade, mas reorientá-la: de provedor direto da oferta para financiador da demanda, garantindo o direito do aluno a frequentar uma escola de qualidade. O financiamento continua público, mas a decisão passa a ser da família, fortalecendo o senso de pertencimento, engajamento e corresponsabilidade.

A diferença de qualidade entre escolas públicas e privadas é evidente nos dados e também na percepção cotidiana. Quando uma família melhora de renda, frequentemente opta pela rede privada. Entre 2010 e 2013, durante um período de crescimento econômico, o número de alunos em escolas particulares aumentou 14%, de 7,5 para 8,6 milhões, enquanto as matrículas na rede pública caíram 5,8%, de 43,9 para 41,4 milhões, segundo o Censo da Educação Básica. Esses números indicam que, sempre que possível, as famílias brasileiras preferem migrar para o setor privado[47].

Experiências internacionais indicam que autonomia escolar e liberdade de escolha podem elevar resultados e reduzir desigualdades. O tema não se limita ao desempenho em exames, envolve liberdade, segurança, diversidade de projetos pedagógicos e mobilidade social. Quando estudantes de baixa renda acessam escolas antes restritas às elites, o sistema se democratiza.

No Brasil, a adoção ampla de *vouchers* enfrenta limites constitucionais e regras do Fundeb, além de resistência política. Ainda assim, é possível testar caminhos legais: programas-piloto financiados por recursos municipais não vinculados ao Fundeb ou por dotações de assistência social, ciência e tecnologia e inovação, com foco em mobilidade social, inclusão produtiva e redução de desigualdades. Outra via é sustentar juridicamente o *voucher* como benefício ao cidadão, não como repasse a escolas privadas. O desenho pode recorrer a incentivos fiscais, permitindo que escolas credenciadas utilizem os vales para abatimento de tributos, desde que cumpram critérios de qualidade, transparência e controle social.

Para produzir ganhos, o instrumento requer desenho técnico rigoroso, focalização em baixa renda, credenciamento exigente, proteção contra seleção adversa, avaliação independente e divulgação pública de resultados. Nesses termos, liberdade e equidade se reforçam.

O modelo de financiamento vigente não tem entregue qualidade e igualdade de oportunidades de forma consistente. Para obter resultados diferentes, é preciso agir de modo diferente. Colocar o aluno no centro, com escolhas reais financiadas pelo Estado e monitoradas por evidências, é um caminho possível.

5. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, observou-se que o desafio central da educação brasileira não está apenas no acesso, mas também na qualidade e na equidade dos resultados. Experiências nacionais e internacionais demonstram que novas formas de organização e gestão, aliando recursos públicos à *expertise* e à capacidade de execução de parceiros privados, podem ampliar oportunidades e gerar avanços concretos. Modelos como PPPs educacionais, escolas *charter*, parcerias com organizações sociais, cooperação com o Sistema S e até o uso de *vouchers* educacionais mostram que é possível inovar sem abrir mão do caráter público da educação.

O ponto em comum dessas iniciativas bem-sucedidas é a combinação de autonomia, metas claras, monitoramento rigoroso e foco no aluno. Não se trata de substituir o Estado, mas de redesenhar seu papel financiador, avaliador e fomentador de diversidade e inovação. Para isso, é fundamental garantir salvaguardas contra riscos de fragmentação, assegurar mecanismos de transparência e responsabilização, e manter o interesse dos estudantes como prioridade máxima em qualquer arranjo institucional.

O Brasil dispõe hoje de bases legais, exemplos consolidados e capacidade técnica para experimentar novos formatos. A criação de programas-piloto, o uso estratégico de recursos, a integração com políticas de desenvolvimento econômico e social, e a adaptação de experiências internacionais ao contexto local podem abrir caminho para uma transformação gradual, porém consistente.

Mais do que adotar um modelo específico, a agenda que se propõe é de pluralidade e ousadia, permitir que diferentes soluções coexistam, que as famílias tenham voz ativa na escolha da educação dos filhos, e que a qualidade seja o parâmetro central de financiamento e gestão. Colocar o aluno no centro – com liberdade, equidade e responsabilidade – é o passo necessário para que a educação brasileira rompa com a estagnação e construa um futuro de oportunidades reais para todos.

Sobre o autor

Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, mestre em Economia e mestre em Urbanismo, atualmente Coordenador de Serviços Digitais do Ministério da Educação. Autor do livro “*Vouchers* na Educação: o pobre e o rico na mesma escola” e do livro “Cidades Dinâmicas: um guia para intervenções urbanas economicamente sustentáveis”.

Marcos Ricardo dos Santos



Diogo Costa

06 A revolução empreendedora na educação americana



Introdução:
a escala da transformação

Em 10 de agosto de 2025, o New York Times reportou que autoridades de Palo Alto haviam ordenado o fechamento imediato de uma escola não autorizada que operava na propriedade de Mark Zuckerberg. A investigação revelou uma microescola que atendia a catorze crianças, incluindo as filhas do fundador do Facebook, com professores em tempo integral e um currículo personalizado (Knight, 2025).[1]

Enquanto o Times enquadrou a história como mais um exemplo do privilégio do Vale do Silício contornando regulações municipais, a verdadeira significância do episódio passou despercebida pela maioria dos comentaristas: um dos homens mais ricos do mundo, com recursos para acessar qualquer instituição educacional de elite no planeta, havia deliberadamente escolhido criar sua própria alternativa ao sistema escolar estabelecido.



Ele não está sozinho. Jeff Bezos fundou academias Montessori (Bezos Academy, 2024)[2]. Elon Musk criou a Ad Astra (Wikipedia, 2025)[3]. Bill Ackman investiu na Alpha School (WebProNews, 2025).[4] Se aqueles com escolhas ilimitadas estão criando novas opções, o que isso nos diz sobre o estado da educação americana?



O caso das elites tecnológicas ilustra um fenômeno muito mais amplo documentado em dados nacionais abrangentes. De acordo com a análise de Kerry McDonald, Senior Fellow da Foundation for Economic Education, aproximadamente 20-22% dos estudantes K-12 americanos, entre 11,4 e 12,6 milhões de crianças, agora recebem sua educação primária fora do sistema escolar distrital tradicional (McDonald, 2025). Para contextualizar, essa magnitude representa uma população estudantil maior que os sistemas públicos combinados da Califórnia (6,2 milhões de matrículas) e Texas (5,4 milhões), constituindo um mercado educacional alternativo avaliado em aproximadamente US$ 212 a US$ 234 bilhões anuais quando calculado usando o gasto público médio por aluno de US$ 18.614 (National Center for Education Statistics, 2024).[5]

A composição do êxodo

A composição deste êxodo revela padrões importantes sobre a natureza da transformação. As escolas *charter*, o componente mais institucionalizado do movimento, cresceram de uma única escola em Minnesota em 1991 para aproximadamente 7.800 escolas, atendendo 3,7 milhões de estudantes em 2021, o que representa 7,5% da matrícula pública total (National Center for Education Statistics, 2023).[6]

Esse crescimento não foi linear, mas exponencial em períodos críticos. Entre 2000 e 2010, a matrícula em escolas *charter* mais do que triplicou, de 448.343 para 1,8 milhão, e depois dobrou novamente para os níveis atuais (National Center for Education Statistics, 2022).[7]

O homeschooling apresenta uma trajetória ainda mais acentuada. Os dados do National Center for Education Statistics mostram um crescimento de aproximadamente 2,65 milhões de estudantes em 2019 para uma estimativa de 3,7 milhões em 2024-2025, um aumento substancial catalisado, mas não limitado, pela pandemia (Brighterly, 2025;[8] National Home Education Research Institute, 2025[9]).

Criticamente, a composição demográfica mudou. Enquanto o homeschooling era historicamente dominado por famílias brancas, rurais e religiosas, o crescimento pós-2020 foi desproporcional entre famílias urbanas, seculares e de minorias. Segundo a Pesquisa Household Pulse do U.S. Census Bureau, a porcentagem de famílias negras que praticam homeschooling cresceu de 3,3% na primavera de 2020 para 16,1% no outono de 2020, e as famílias hispânicas também viram seu crescimento dobrar no mesmo período (U.S. Census Bureau, 2021).[10]

O fenômeno das microescolas

O fenômeno das microescolas representa a inovação mais recente. Embora dados precisos sejam desafiadores devido à natureza descentralizada do movimento, estimativas do National Microschooling Center sugerem entre 750.000 e 2 milhões de estudantes em microescolas (National Microschooling Center, 2025).[11]

O Vela Education Fund, rastreando apenas as microescolas que receberam seu apoio, documentou mais de 4.400 fundadores em sua rede até 2025 (Vela Education Fund, 2024).[12] A característica definidora, um tamanho mediano de 22 alunos, permite estruturas de custo radicalmente diferentes, com três quartos operando com menos de US$ 10.000 por estudante anualmente (National Microschooling Center, 2025).

Geografia da transformação

A geografia desta transformação desafia narrativas convencionais. Enquanto estados como Flórida (mais de 524.000 estudantes em programas de escolha privada), Arizona (83.032 estudantes em ESAs) e Indiana (75.269 estudantes em *vouchers*) lideram em números absolutos, a penetração per capita conta uma história diferente (EdChoice, 2024a; EdChoice, 2025a; Step Up For Students, 2024).[13]

New Hampshire, com seu Education Freedom Account atendendo a 5.321 estudantes, representa quase 3% da população K-12 do estado (IndepthNH, 2025).[14] A Hope Scholarship da Virgínia Ocidental, lançada em 2022, já alcança 10.805 estudantes (Hope Scholarship West Virginia, 2024)[15]. Wisconsin, pioneiro do movimento de *vouchers*, tem aproximadamente 27% dos estudantes K-12 de Milwaukee (cerca de 29.732 estudantes) usando o Milwaukee Parental Choice Program (EdChoice, 2024b).[16]

Ondas de aceleração

O aspecto temporal desta mudança é particularmente revelador. A análise de dados de matrícula mostra três ondas distintas de aceleração:

1. **1999-2001:** coincidindo com o movimento de responsabilização que precedeu a lei No Child Left Behind

2. **2008-2010:** em meio à Grande Recessão

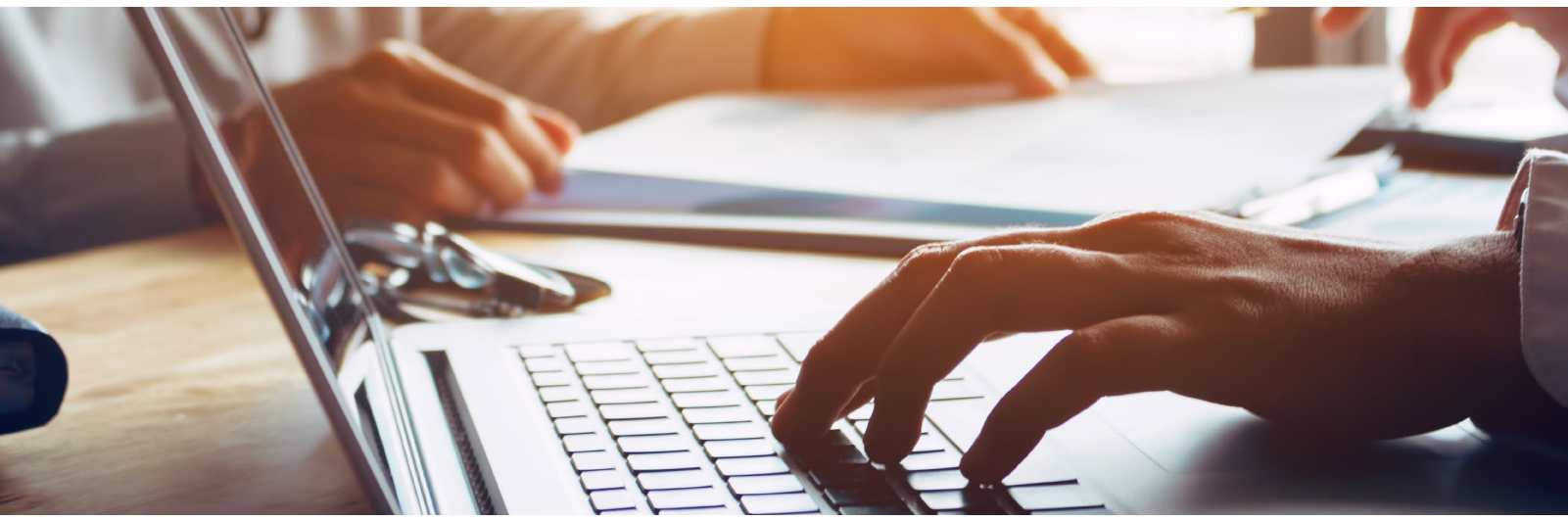
3. **2020-2023:** durante e após a pandemia, quando os programas de escolha privada ultrapassaram 1,3 milhão de participantes pela primeira vez, um aumento de 25% em um único ano

Cada onda não apenas acelerou a saída, mas também mudou sua composição (EdChoice, 2025b; K-12 Dive, 2025).[17]

Evolução do financiamento

Os mecanismos de financiamento evoluíram paralelamente à escala. As Contas de Poupança para Educação (ESAs) não existiam antes de 2011; agora, operam em 21 estados (Ballotpedia, 2025b)[18]. No Arizona, o pioneiro em ESAs, os gastos com o programa se aproximam de US$ 900 milhões por ano (Goldwater Institute, 2024)[19]. Oito estados com escolha universal para educação privada gastaram um total combinado de US$ 4 bilhões em 2023-24 (FutureEd, 2024).

Essa escala criou efeitos de rede que aceleram ainda mais a transformação. O mercado de currículos e recursos para homeschoolers gera bilhões em vendas anualmente (Business Research Insights, 2025; Verified Market Reports, 2024).[20] Plataformas tecnológicas que atendem à educação alternativa alcançam dezenas de milhões de pessoas: Khan Academy (189,6 milhões de usuários), Outschool (1,5 milhão de alunos) e ClassDojo (50 milhões de usuários) (ClassDojo, 2024; Khan Academy, 2025; Outschool, 2024).[21]



Talvez o mais significativo seja o que esses números representam em termos de velocidade de mudança institucional. O sistema de escolas públicas americanas levou 150 anos para alcançar a matrícula quase universal por volta de 1970. O movimento de educação alternativa alcançou aproximadamente 20% de penetração em apenas 30 anos desde a primeira escola *charter*, com metade desse crescimento ocorrendo na última década.

Se as taxas de crescimento atuais persistirem, mais de um terço dos estudantes americanos poderão estar fora do sistema distrital tradicional até 2030 (Grand View Research, 2024)[22]. O que estamos testemunhando não é simplesmente uma migração, mas a emergência de um mercado educacional genuinamente pluralista, representando uma mudança fundamental na economia política da educação americana.

O processo de mercado na educação

O economista Milton Friedman articulou sua teoria de mercados educacionais pela primeira vez em “The Role of Government in Education” (1955), expandida posteriormente em Free to Choose (Friedman & Friedman, 1980). Seu argumento central era economicamente preciso: a educação sofria de uma falha fundamental de estrutura de mercado, não de recursos.

Friedman observou que, apesar do aumento substancial dos gastos com educação, os resultados permaneceram estagnados, um problema que ele atribuiu à ausência de pressão competitiva (Friedman, 1997)[23]. O monopólio governamental sobre o financiamento e a provisão educacional criava incentivos perversos, onde o fracasso era frequentemente recompensado com mais recursos, enquanto o sucesso não gerava expansão.

A proposta de Friedman era tecnicamente elegante: desagregar o financiamento da provisão através de *vouchers* educacionais. O governo continuaria a financiar a educação (abordando questões de pobreza e oportunidade), mas os pais escolheriam os provedores (introduzindo competição e responsabilidade) (Friedman, 1955)[24].

Friedman previu que, com os *vouchers*, as escolas teriam que melhorar a qualidade e controlar os custos para atrair estudantes. Por exemplo, análises do programa de *vouchers* de Milwaukee, o primeiro do país, mostraram que, como o valor do *voucher* era normalmente menor do que o custo por aluno na rede pública, cada aluno que migrava para o setor privado gerava uma economia fiscal para os cofres públicos (Friedman Foundation for Educational Choice, 2011).[25]

A teoria enfrentou três objeções econômicas principais:

1. **Assimetria informacional:** os pais supostamente não poderiam avaliar a qualidade escolar adequadamente;

2. **Custos de transação:** a troca de escolas envolveria custos proibitivos;

3. **Economias de escala:** os grandes distritos supostamente capturavam eficiências que múltiplos provedores pequenos perderiam.

Desde os anos 1990, porém, um crescente conjunto de evidências empíricas vem endereçando essas objeções. Estudos indicam que, quando recebem informações claras, os pais são capazes de escolher boas escolas para seus filhos. Hastings e Weinstein (2008) analisaram experimentos nos quais famílias de baixa renda receberam informações simples sobre o desempenho das escolas. O resultado foi que essas famílias passaram a preferir escolas com notas mais altas, o que levou a melhorias no desempenho de seus filhos nos testes.

Outro trabalho, de Schneider e Buckley (2002)[26], acompanhou pais em sistemas com livre escolha e constatou que eles se tornam consumidores mais sofisticados ao longo do tempo, priorizando a qualidade acadêmica em suas buscas.

A pesquisa de James Tooley em Hyderabad, Lagos e Nairobi (documentada em The Beautiful Tree, 2009)[27] forneceu evidências ainda mais dramáticas. Em favelas onde a maioria das crianças frequentava escolas privadas de baixo custo, essas escolas superavam as escolas governamentais gratuitas em testes padronizados, apesar de gastarem significativamente menos por aluno (Tooley, 2009). Os pais, mesmo analfabetos, identificavam a qualidade por meio de proxies observáveis, como a frequência dos professores, que era notavelmente maior nas escolas privadas (Tooley, 2019)[28].

O caso de Nova Orleans

O experimento natural mais emblemático ocorreu em Nova Orleans após o furacão Katrina. O distrito escolar migrou quase todo o sistema para escolas *charter*, com livre escolha e contratos vinculados ao desempenho. Partindo de uma situação extremamente precária (67º lugar entre 68 distritos), as reformas elevaram substancialmente os resultados educacionais.



Os índices de desempenho apresentaram avanços expressivos em múltiplas dimensões:

- A proporção de alunos do 8º ano com desempenho “básico ou superior” em leitura saltou de 26% em 2004-05 para 71% em 2012-13
- As taxas de conclusão do ensino médio aumentaram de 56% antes do Katrina para 73% em 2013-14, alcançando posteriormente 79% em 2022-23
- O ingresso na universidade cresceu de 20% para 55% na primeira década, atingindo 65% em 2022-23

De forma geral, Nova Orleans saiu da última posição entre os distritos da Louisiana para aproximadamente a média estadual (Robelen & Toch, 2025).[29]

O Distrito de Recuperação Escolar (RSD) fechou ou reestruturou agressivamente as escolas com baixo desempenho, cerca de 50 das 75 escolas *charter*. Pesquisadores identificaram que esse sistema de responsabilização no nível escolar foi o fator determinante para a melhoria dos resultados estudantis, superando o impacto do financiamento adicional ou das mudanças demográficas.

A pressão exercida sobre todas as escolas da cidade para melhorarem criou um sistema no qual a autonomia vinha acompanhada de consequências. O arranjo competitivo acelerou os ajustes necessários: escolas fracas foram fechadas ou reiniciadas, redes eficazes expandiram suas operações e as matrículas migraram naturalmente para onde a qualidade educacional era superior (Harris, 2025)[30].



Validação de mercado

A evidência sobre a satisfação dos pais é igualmente robusta. A pesquisa Schooling in America de 2023 da EdChoice encontrou taxas de satisfação de 74% a 77% entre os pais que usam a escolha escolar (*charter*, privada, homeschooling), em comparação com 67% nas escolas distritais designadas (DeAngelis & Rhude-Antoine, 2023)[31].

Dados de preferência revelada são ainda mais convincentes. Em cidades com escolha robusta, as listas de espera excedem a capacidade, e redes como a Success Academy em NYC e a BASIS em Phoenix dependem de loterias para gerenciar a alta demanda.

Mecanismos de mercado em ação

O mecanismo de Tiebout, onde as famílias "votam com os pés", fornece validação adicional. Estudos sobre habitação mostram que, em mercados com ampla escolha, a necessidade de se mudar para um bairro com boas escolas diminui. Pesquisas descobriram que a expansão das escolas *charter* está associada a uma diminuição na segregação residencial, embora possa, ao mesmo tempo, aumentar a segregação no nível da escola, pois as famílias se agrupam em escolas com base em outras características (Brunner et al., 2021; Frankenberg et al., 2011)[32].

O mecanismo de conhecimento distribuído de Hayek prova ser particularmente relevante. Nenhum planejador central poderia agregar a informação granular que milhões de pais possuem sobre as necessidades de seus filhos. Pesquisas sobre o uso de Contas de Poupança para Educação (ESAs) mostram que, com o tempo, as famílias diversificam seus gastos, usando fundos para uma combinação de mensalidades, tutoria, currículo e serviços especializados, criando programas educacionais genuinamente personalizados que sistemas monolíticos não poderiam oferecer (Catt & Lueken, 2021)[33].

A evidência mais recente indica que os mercados em educação funcionam conforme a teoria econômica prevê, operando através de três mecanismos fundamentais:

1. **Seleção competitiva:** Em comparação com o sistema distrital, as escolas *charter* estão mais sujeitas ao fechamento por problemas de desempenho. As taxas anuais de fechamento de *charters* são consistentemente mais altas do que as das escolas públicas tradicionais (5,4% vs. 1,1%) (Woodworth et al., 2021)[34]. As principais causas de fechamento são problemas financeiros (41-42%) e má gestão (24-27%), seguidos pelo desempenho acadêmico (14-18%) (Center for Education Reform, 2011; Paino et al., 2017)[35]. Essa "destruição criativa" elimina escolas ineficazes a uma taxa mais rápida do que é possível no sistema tradicional.

2. **Replicação de modelos bem-sucedidos:** Redes bem-sucedidas conseguem escalar mantendo a qualidade. A KIPP cresceu de 47 estudantes em 1994 para mais de 120.000. Avaliações independentes da Mathematica (2013) mostraram ganhos substanciais, com efeitos de cerca de 0,36 desvio-padrão em matemática e 0,21 em leitura após três anos na KIPP. A Success Academy exibe, de forma consistente, resultados entre os mais altos de Nova York; em 2024, a rede reportou 96% de proficiência em matemática e 83% em ELA (Success Academy, 2024)[36]. Em termos de eficiência de gastos, o NYC Independent Budget Office (2017)[37] estimou que as *charters* co-localizadas gastavam aproximadamente 5,7% menos por aluno do que as escolas distritais.

3. **Inovação adaptativa:** Ambientes com escolha e autonomia escolar tendem a produzir uma variedade de modelos pedagógicos, conforme documentado em estudos do Center on Reinventing Public Education (CRPE). Exemplos incluem a Rocketship, que desenvolveu um modelo de rotação com um Laboratório de Aprendizagem, a Summit Learning, que combina projetos e mentoria, e a Acton Academy, que opera com guias socráticos e aprendizagem entre pares.

A competição também melhora todo o sistema. Evidências causais para a cidade de Nova York mostram que a entrada de *charters* melhora os resultados dos alunos das escolas distritais vizinhas, com efeitos maiores quando há co-localização (compartilhamento de prédio) (Cordes, 2018)[38].



Os dados demonstram que mecanismos de mercado na educação funcionam quando permitidos operar. A seleção competitiva elimina escolas ruins mais rapidamente que intervenções burocráticas. A replicação permite que modelos exitosos escalem eficientemente. A inovação gera diversidade pedagógica ausente em monopólios distritais.

A Experiência das *charter schools* urbanas

Estudos nacionais recentes, como o do Center for Research on Education Outcomes (CREDO, 2023)[39], mostram que, em média, alunos de escolas *charter* tiveram ganhos acadêmicos superiores aos de alunos semelhantes em escolas públicas tradicionais. Em uma análise abrangente de 3,3 milhões de alunos em 31 estados, as escolas *charter* proporcionaram 16 dias adicionais de aprendizado em leitura e 6 dias em matemática por ano, em comparação com seus pares das escolas públicas tradicionais.

Pesquisadores caracterizam esses ganhos como modestos, porém significativos, dada a escala populacional envolvida. É importante destacar que a metodologia do CREDO se baseia no emparelhamento de "gêmeos virtuais": cada aluno de *charter* é comparado a um "gêmeo virtual", um aluno de escola tradicional com perfil demográfico e desempenho prévio idênticos, permitindo comparações robustas entre os setores.

Heterogeneidade dos resultados

As médias gerais, no entanto, ocultam uma grande heterogeneidade. Quando separamos os resultados por localização e subgrupos, emergem diferenças marcantes. Em especial, as escolas *charter* urbanas têm desempenhos muito superiores à média.

De acordo com o CREDO (2023), em áreas urbanas, os alunos de *charters* avançam substancialmente mais que seus pares das escolas distritais próximas: cerca de +29 dias de aprendizado em leitura e +28 dias em matemática por ano. Esse impacto urbano é bem maior que o observado em zonas suburbanas e contrasta com resultados negativos em áreas rurais.

Em outras palavras, no ambiente urbano de maior pobreza, onde as falhas do sistema tradicional são mais agudas, as escolas *charter* não são um mero refinamento marginal, mas representam uma transformação significativa. Quanto mais tempo os alunos permanecem em escolas *charter* urbanas, maiores são os progressos alcançados, embora os ganhos acumulados específicos após quatro anos não sejam detalhados.

Impacto por subgrupos

Mesmo dentro das cidades, os ganhos médios mascaram variações por subgrupo. As evidências indicam que as *charters* urbanas impulsionam especialmente alunos historicamente desatendidos:



- **Alunos negros** em *charters* obtêm cerca de 35 dias a mais de aprendizado em leitura e 29 dias em matemática por ano, comparados a negros em escolas tradicionais equivalentes
- **Alunos hispânicos** também se beneficiam muito, com cerca de +30 dias em leitura e +19 em matemática anualmente
- **Alunos em situação de pobreza** matriculados em *charters* apresentam, em média, +17 dias em matemática e +23 em leitura por ano sobre seus pares de baixa renda em escolas distritais

Esses ganhos correspondem a mais de um mês extra de instrução efetiva por ano para esses grupos. Consequentemente, as escolas *charter* urbanas estão reduzindo a lacuna de desempenho racial em um ritmo notável.

De acordo com um relatório do Progressive Policy Institute, todas as 10 cidades americanas com 33% ou mais de matrícula em escolas *charter* ou semelhantes reduziram de forma consistente, na última década, as diferenças de desempenho acadêmico entre alunos de baixa renda e a média estadual. O relatório também conclui que os dados sugerem que esse efeito de redução da lacuna aumenta à medida que cresce a participação das escolas *charter* no total de matrículas locais (Pankovits, 2024)[40].



As *charters* urbanas conseguem reverter tendências negativas para subgrupos críticos. Por exemplo, em nível nacional, alunos com necessidades especiais tendem a ficar para trás em *charters*, mas algumas redes urbanas de alta performance têm conseguido avanços significativos com esses estudantes, invertendo esse quadro, embora, em média nacional, as *charters* ainda não tenham superado por completo o desafio nesse subgrupo.

O ponto central é que as *charters* urbanas estão “quebrando o ciclo” das desigualdades educacionais. Como observaram os pesquisadores do CREDO, existem hoje milhares de “escolas que eliminam a lacuna de desempenho”: instituições onde alunos historicamente em desvantagem apresentam um crescimento equivalente ao de grupos mais favorecidos. Isso demonstra na prática que resultados educacionais díspares não são inevitáveis, é possível organizar pessoas e recursos para eliminar essas disparidades.

O caso de Boston

Boston oferece um caso notável do potencial das escolas *charter* urbanas, graças a seus processos de admissão por sorteio, que possibilitam avaliações em nível de experimento natural. Estudos conduzidos por Joshua Angrist, Parag Pathak e Christopher Walters analisaram os resultados de alunos que ganharam ou não as vagas sorteadas em escolas *charter* de Boston muito concorridas.

Os alunos sorteados para frequentar as *charters* obtiveram ganhos anuais de aproximadamente 0,36 desvio-padrão em matemática e 0,14 em leitura, em média (Angrist et al., 2013)[41]. Para se ter uma ideia, 0,36 desvio-padrão em matemática representa elevar um aluno do percentil 50 para cerca do percentil 64 em testes padronizados em apenas um ano.

Pesquisas de longo prazo também confirmam o impacto positivo na trajetória educacional dos alunos. Um estudo que acompanhou os estudantes até a faculdade (Angrist et al., 2016)[42] descobriu que frequentar uma escola *charter* de ensino médio em Boston aumenta a probabilidade de um aluno se matricular em uma faculdade de quatro anos e eleva significativamente as pontuações no SAT, o que sugere uma alteração positiva nas trajetórias de vida.

A competição gerada pela expansão das *charters* em Boston pode ter levado a melhorias gerais no sistema, com as escolas distritais também elevando seu desempenho médio no período (Cohodes, 2018)[43].

O caso de Newark

Newark, em Nova Jersey, é um exemplo notável dos efeitos de reformas educacionais em escala de sistema. Entre 2010 e 2018, um período marcado por mudanças agressivas sob a liderança do então prefeito Cory Booker e do governador Chris Christie, a participação de alunos em escolas *charter* triplicou, passando de aproximadamente 10% para mais de 30% do total na cidade (Chin et al., 2017).

Essas reformas incluíram:

Fechamento de escolas com baixo desempenho

Expansão da parceria com redes de escolas *charter*

Renegociação de contratos sindicais

Pesquisas indicam que o sistema educacional de Newark, como um todo, melhorou significativamente após essas mudanças. Um estudo aprofundado conduzido pelo Center for Education Policy Research (CEPR) da Universidade de Harvard constatou que as reformas levaram a ganhos acadêmicos substanciais. A análise dos pesquisadores de Harvard, como Thomas Kane e Douglas Staiger, demonstrou um aumento significativo no crescimento anual do desempenho em língua inglesa (ELA) para os alunos da cidade (Chin et al., 2017)[44].

As melhorias não se restringiram ao setor *charter.* As escolas do distrito tradicional também elevaram seu desempenho, sugerindo um forte efeito de transbordamento de competição ou de difusão de boas práticas. A análise de Harvard atribuiu parte do avanço geral do distrito a um efeito composicional: a migração de alunos para escolas *charter* de melhor desempenho. No entanto, uma parcela substancial dos ganhos originou-se de melhorias reais dentro das escolas distritais (Chin et al., 2017).

Outros estudos também confirmaram o impacto positivo das escolas *charter* de Newark nos resultados dos testes dos alunos (Winters, 2020)[45]. Esses achados reforçam a tese de que escolas *charter* de alta qualidade, ao atingirem escala, podem funcionar como catalisadoras de mudanças para todo o sistema público.

Economia e eficiência

A economia das escolas *charter* urbanas revela eficiências surpreendentes. Uma análise de 18 áreas metropolitanas identificou resultados superiores, apesar de as *charters* receberem, em média, US$ 7.796 a menos por aluno do que as escolas distritais (DeAngelis et al., 2020).[46]

O retorno sobre o investimento, calculado por pesquisadores como Patrick J. Wolf, indica que cada dólar investido em uma escola *charter* urbana pode gerar entre US$ 6,25 e US$ 8,00 em ganhos de renda vitalícia para os alunos, em comparação com US$ 3,94 a US$ 5,46 em escolas tradicionais (Wolf et al., 2018)[47].

Inovações organizacionais ajudam a explicar essas eficiências:

- **Programas de residência docente**, como o da Relay Graduate School of Education, formam professores que produzem ganhos de aprendizagem significativos para seus alunos. Um estudo descobriu que, no segundo ano de ensino, os alunos de professores formados pela Relay alcançaram o equivalente a cinco meses adicionais de aprendizado em leitura e três meses em matemática (Relay Graduate School of Education, 2024)[48]
- **Uso de dados e tecnologia** pode reduzir a carga administrativa ao otimizar tarefas como matrículas e relatórios de conformidade
- **Modelos de alocação flexível**, que combinam tutores, professores em formação e professores experientes de formas diferenciadas, permitem realocar recursos para a instrução direta ao aluno

A criação de novos mercados

As Contas de Poupança para Educação, ou Educational Savings Accounts (ESAs), representam a inovação mais liberalizante desde os *vouchers* de Friedman para o financiamento educacional. Elas facilitam não apenas a escolha entre os provedores existentes, mas também possibilitam a criação de novos mercados educacionais.

A mecânica é direta: em vez de o financiamento estar atrelado à matrícula institucional, as ESAs depositam uma parte do financiamento estadual per capita em contas controladas pelos pais, que podem ser usadas para uma variedade de despesas educacionais.



O programa do Arizona

O programa Empowerment Scholarship Account do Arizona, iniciado em 2011, é o mais consolidado e oferece um conjunto de dados robusto. Uma análise fundamental dos padrões de gastos do programa, realizada por Butcher e Burke (2016)[49], revelou como as famílias utilizam os fundos para personalizar a educação.

Embora os números específicos variem anualmente, o princípio de que as famílias podem “desagrupar” os serviços educacionais, combinando mensalidades de escolas particulares com tutoria, terapias e outros recursos, é um pilar do modelo de ESA.

A evidência da eficiência fiscal é convincente. Martin Lueken (2024)[50], em sua análise sobre os efeitos fiscais da escolha escolar, concentra-se na economia gerada para os contribuintes. Sua pesquisa indica que programas como as ESAs podem gerar economias líquidas significativas para os orçamentos estaduais. Para o Arizona, a análise projeta uma economia fiscal líquida de longo prazo de mais de US$ 244 milhões anualmente para a coorte de 2024. Isso representa uma racionalização do consumo que é impossível em sistemas de financiamento tradicionais do tipo “use ou perca”.

Expansão nacional das ESAs

O Hope Scholarship de West Virginia, lançado em 2021 com elegibilidade universal, exemplifica o rápido crescimento da demanda. O programa cresceu de 2.333 alunos em seu primeiro ano de operação (2022-2023) para 5.443 no ano letivo de 2023-2024. As projeções indicam um crescimento contínuo, com mais de 11.000 bolsas concedidas para 2024-2025 e uma expectativa de quase 19.000 participantes para 2025-2026.

A análise fiscal de Lueken (2024) mostra que mesmo sob premissas conservadoras sobre a transferência de alunos de escolas privadas, os programas de ESA permanecem fiscalmente benéficos para os contribuintes, pois o valor da bolsa é normalmente menor do que o custo total por aluno nas escolas públicas.

A revolução do Homeschooling

A revolução do homeschooling opera em paralelo e em sinergia com as ESAs. Dados da US Census Household Pulse Survey mostram um aumento acentuado na prevalência do homeschooling, que atingiu um pico de 11,1% das famílias com crianças em idade escolar em outubro de 2020, durante a pandemia de covid-19.

Embora as taxas tenham se ajustado desde então, elas permanecem significativamente acima dos níveis pré-pandêmicos. Mais importante do que os números agregados é a mudança na composição. Uma análise de Brian Ray, do National Home Education Research Institute, documenta a transformação demográfica, observando que, em 2019, cerca de 41% das famílias que praticavam homeschooling não eram brancas/não hispânicas, indicando uma crescente diversidade no movimento (Ray, 2022).[51]



A motivação também mudou. Pesquisas do National Center for Education Statistics (NCES)[52] realizadas antes da pandemia já mostravam que:

- “Preocupação com o ambiente escolar” era citada por mais de 80% dos pais em 2019
- “Insatisfação com a instrução acadêmica” também era frequentemente mencionada
- “Desejo de fornecer instrução moral ou religiosa” permanecia como motivo importante

Modelos híbridos e microescolas

Modelos híbridos emergiram como uma ponte entre o homeschooling e a escola tradicional. As University-Model Schools e outros modelos híbridos, nos quais os alunos frequentam o campus de 2 a 3 dias por semana, cresceram em popularidade. O trabalho de Eric Wearne, através do National Hybrid Schools Project, documenta e analisa a ascensão desses modelos, que oferecem uma combinação de instrução em sala de aula e aprendizado em casa (Wearne, 2024)[53].

As microescolas representam talvez a inovação mais disruptiva, desafiando a própria definição de “escola”. Uma análise do National Microschooling Center estima que existam aproximadamente 95.000 microescolas em operação no país, atendendo a mais de 1 milhão de alunos. O tamanho médio pequeno, geralmente com menos de 20 alunos, permite estruturas de custo radicalmente diferentes e uma maior personalização (National Microschooling Center, 2024).

Exemplos de modelos escaláveis:

Acton Academy: De uma única unidade em Austin, em 2009, cresceu para mais de 300 afiliadas globalmente por meio de um modelo de licenciamento. Os afiliados pagam uma taxa inicial de US$ 10.000 e uma porcentagem da receita em troca de currículo, treinamento e suporte contínuo (Recode, 2018)[54].

Prenda: Opera um modelo diferente através de parceria direta com famílias para criar pods de aprendizagem de vizinhança. A organização recruta e treina "Guias" (não necessariamente professores certificados), fornece currículo e tecnologia, e gerencia as operações. Dados internos da Prenda, usando a avaliação i-Ready, mostraram que os alunos alcançaram o equivalente a 1,78 ano de progresso em leitura em apenas um ano letivo (Prenda, 2024)[55].

KaiPod Learning: Criou um modelo ainda mais inovador com centros de aprendizagem onde os alunos fazem aulas online, mas se reúnem presencialmente para suporte, socialização e atividades de enriquecimento. O modelo permite máxima flexibilidade, pois os alunos podem estar em séries, escolas e até estados diferentes, compartilhando o mesmo espaço físico.

O papel da tecnologia

A tecnologia está reduzindo drasticamente as barreiras de entrada. Plataformas como SchoolHouse, Outschool e Galileo permitem que qualquer pai motivado crie um programa educacional personalizado.

O capital de risco percebeu a tendência: foram investidos cerca de US$ 2,8 bilhões em EdTech nos EUA em 2023 (Reach Capital, 2024)[56] e aproximadamente US$ 3 bilhões globalmente (HolonIQ, 2024). O interesse em modelos alternativos e tecnologias de apoio ao homeschooling continua a crescer.

Preferências reveladas

A validação do empreendedorismo educacional não vem apenas de estudos acadêmicos, mas de milhões de decisões familiares que arriscam o futuro de seus filhos em alternativas ao sistema tradicional. As preferências reveladas, aquilo que as pessoas realmente escolhem quando dispõem de opções genuínas, oferecem a evidência mais honesta do valor percebido.

As listas de espera contam parte dessa história. Redes de escolas *charter*, como Success Academy, BASIS, KIPP e Great Hearts, evidenciam a alta demanda pela necessidade de loterias de admissão e pela manutenção de longas listas de espera (Great Hearts Academies, 2024; KIPP Philadelphia, 2024)[57].



Dados em nível estadual confirmam essa tendência:

- **Massachusetts:** 17.380 estudantes únicos em listas de espera de escolas *charter* em outubro de 2024 (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2024)
- **Texas:** 73.813 estudantes únicos no mesmo período (Texas Education Agency, 2024)

Impacto no mercado imobiliário

A liberdade de escolha está começando a romper o vínculo entre o código postal e a qualidade educacional. A teoria econômica e os estudos de mercado sugerem que os programas de escolha escolar, ao quebrar a ligação entre a localização residencial e a frequência escolar, devem enfraquecer a capitalização da qualidade da escola nos preços da habitação (Imberman, 2015)[58].

Pesquisas mostram consistentemente que os preços das casas são significativamente mais altos em locais onde a qualidade escolar medida é maior, um prêmio que a escolha escolar pode ajudar a mitigar.

As pesquisas de satisfação reforçam esse quadro. As pesquisas da EdChoice mostram consistentemente um forte apoio público a políticas de escolha. Em janeiro de 2025, o apoio era de:

72%

para contas de poupança para educação (ESAs)

67%

para escolas *charter*



O comportamento político também revela a intensidade da preferência. Uma pesquisa nacional da American Federation for Children em setembro de 2025 mostrou que 57% dos eleitores escolheriam um candidato que apoia a escolha escolar, em comparação com 20% que escolheriam um oponente. Esse apoio transcende as linhas partidárias, com 47% dos democratas e 51% dos independentes preferindo o candidato pró-escolha (American Federation for Children, 2025)[59].

Capital humano e investimento

O fluxo de capital humano confirma o dinamismo do setor. O Teach for America (TFA) tem sido fundamental na fundação de algumas das maiores redes de escolas *charter*, incluindo KIPP, YES Prep e IDEA Public Schools (Teach or America, 2024)[60]. A organização funciona como um canal de talentos para o setor de reforma educacional, com quatro em cada cinco ex-alunos continuando a trabalhar em educação ou em carreiras que servem comunidades de baixa renda.



O investimento de capital valida a viabilidade de longo prazo. As grandes fundações continuam a ser pilares de financiamento:

- **Fundação Bill e Melinda Gates:** US$ 310 milhões para educação K-12 e escolas *charter* nos EUA em 2024 (Bill & Melinda Gates Foundation, 2024)[61]
- **Fundação Walton:** US$ 548,8 milhões em todas as suas áreas de programa em 2024 (Walton Family Foundation, 2024)[62]
- **Fundação Broad:**US$ 123,6 milhões (The Broad Foundation, 2024)[63]
- **Fundo NewSchools:** catalisou US$ 490 milhões em financiamento para apoiar novos empreendimentos (NewSchools Venture Fund, 2024)[64]

A participação de grandes empresas de private equity, como Apax Partners e Morgan Stanley, no setor educacional sinaliza que ele é visto como uma classe de ativos madura e investível.

Os padrões de consumo educacional revelam uma sofisticação crescente. Uma análise do programa de ESA da Flórida mostrou que, quanto mais tempo as famílias permanecem no programa, mais elas diversificam seus gastos. A parcela dos fundos dedicada a mensalidades de escolas particulares diminui, enquanto as despesas com currículo, tutoria e serviços especializados aumentam (EdChoice, 2021)[65].

Isso sugere que as famílias estão aprendendo a atuar como compradoras sofisticadas de educação, personalizando a jornada de aprendizado de seus filhos para além do modelo de uma única escola.



Inovação e o futuro da educação nos EUA

A revolução educacional empreendedora nos Estados Unidos vai muito além da mera correção de falhas do sistema existente. Ela está reposicionando o país para competir em uma economia global onde a vantagem comparativa depende cada vez mais de capital humano adaptável e da capacidade de inovação contínua.

Pesquisas seminais de Eric Hanushek e Ludger Woessmann estabeleceram uma forte ligação entre as habilidades cognitivas de uma nação e seu crescimento econômico, argumentando que a qualidade da aprendizagem, e não apenas os anos de escolaridade, é o que impulsiona a prosperidade (Hanushek & Woessmann, 2008)[66]. O sistema educacional empreendedor emergente pode ser uma alavanca crucial para o crescimento econômico do país.

A vanguarda tecnológica

A vanguarda dessa transformação ocorre na interseção entre inteligência artificial, ciência cognitiva e desenho organizacional.

Alpha School: Apoiada pelo investidor Bill Ackman e cofundada por MacKenzie Price, exemplifica essa convergência. Utilizando aplicativos de aprendizagem adaptativa e IA, a escola condensa a instrução acadêmica tradicional em duas horas diárias, com a escola relatando que os alunos aprendem o dobro ou demonstram um crescimento de 2,6 vezes em testes padronizados em comparação com seus pares (Alpha School, 2024)[67]. As horas restantes do dia são dedicadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, através de projetos práticos e workshops.

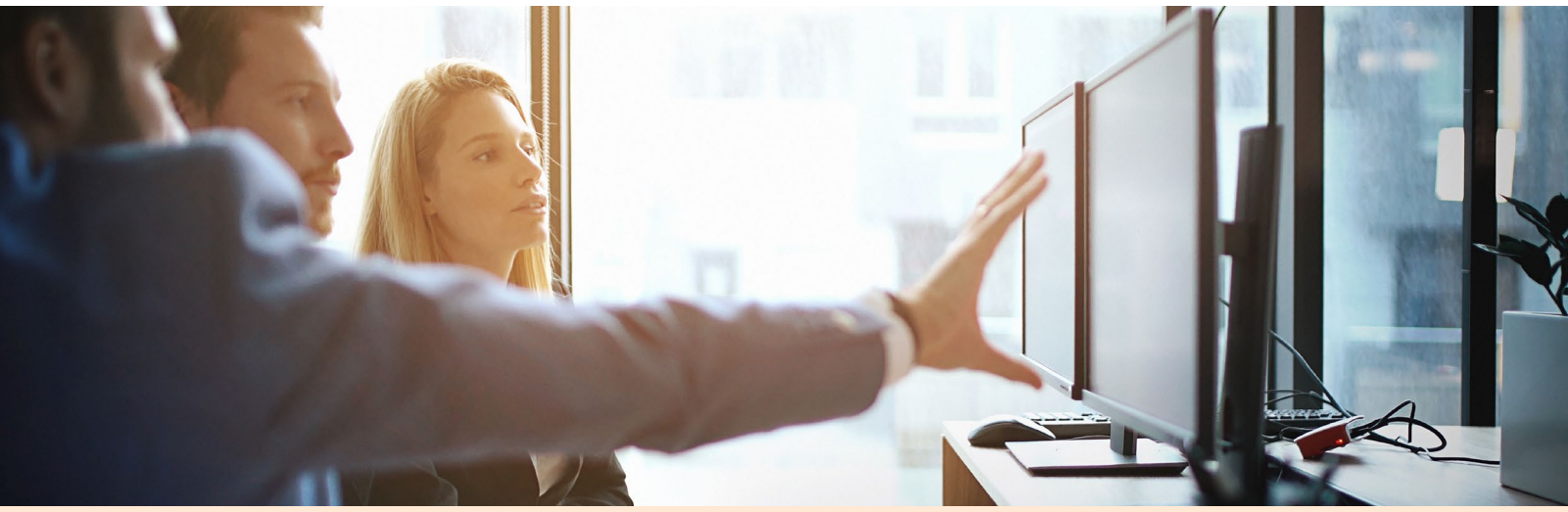
Synthesis School: Uma evolução da escola Ad Astra original de Elon Musk e cofundada por Josh Dahn, opera em escala global com um programa suplementar focado em resolução de problemas. O modelo centra-se em simulações complexas e colaborativas, nas quais equipes de alunos resolvem problemas sem solução única, desenvolvendo o pensamento estratégico e a liderança (Synthesis, 2024)[68].

Primer: Fundada por ex-engenheiros do Google com US$ 18,7 milhões em investimentos do Founders Fund e da Khosla Ventures, está construindo a infraestrutura tecnológica para tornar as microescolas personalizadas viáveis em escala (Tracxn, 2025)[69]. Sua plataforma visa usar ferramentas de IA para otimizar o sequenciamento curricular de forma individualizada, permitindo que microescolas operem de forma sustentável com grupos menores de estudantes.

Economias de escala tecnológicas

A convergência tecnológica está criando economias de escala antes impossíveis para pequenos operadores. A Outschool, uma plataforma de aulas online ao vivo, demonstrou uma escala massiva, oferecendo mais de 140.000 aulas e facilitando milhões de horas de aula até 2023 (BoringBusinessNerd, 2023)[70]. A tecnologia permite a viabilização de nichos ultrassegmentados, atendendo a uma vasta gama de interesses que as escolas tradicionais não conseguem cobrir. Já o desenvolvimento do Khanmigo, um tutor de inteligência artificial baseado na tecnologia da OpenAI pela Khan Academy, representa um salto na personalização acessível (Khan Academy, 2024; Sahlman et al., 2024)[71].

O sistema foi projetado para oferecer tutoria socrática, guiando os alunos para que encontrem as respostas por si mesmos, em vez de simplesmente fornecê-las. Estudos controlados e randomizados sobre a plataforma principal da Khan Academy mostraram que o uso consistente está associado a ganhos de aprendizagem significativos em matemática (Khan Academy, 2024; Oreopoulos, 2025)[72].



Investimento e infraestrutura

O capital de risco está apostando nessa transformação, embora o ritmo tenha se normalizado após o pico da pandemia. Foram investidos entre US$ 2,8 bilhões e US$ 3,0 bilhões em tecnologia educacional nos Estados Unidos em 2023 (HolonIQ, 2023; Reach Capital, 2024)[73].

Mais reveladora é a mudança na composição dos investimentos, com um foco crescente em ferramentas de infraestrutura de aprendizagem em detrimento de startups focadas apenas em currículo, sinalizando um amadurecimento do mercado (HolonIQ, 2024)[74].

O desenvolvimento de infraestrutura física alternativa também está reduzindo as barreiras de entrada. A tendência de “imobiliário educacional” vê empresas convertendo espaços comerciais subutilizados em centros educacionais compartilhados, onde múltiplas microescolas podem operar, dividindo custos e instalações.

Implicações para o futuro do trabalho

As implicações para a força de trabalho são profundas. O Fórum Econômico Mundial popularizou a estimativa de que 65% das crianças que ingressam hoje no ensino fundamental trabalharão em ocupações que ainda não existem (Fórum Econômico Mundial, 2016)[75].

Pesquisas de David Deming, de Harvard, documentaram que a demanda por competências sociais no mercado de trabalho cresceu significativamente desde 1980, enquanto a demanda por habilidades cognitivas rotineiras diminuiu (Deming, 2017)[76]. O sistema educacional tradicional, projetado para a era industrial, está fundamentalmente desalinhado com essas exigências.

Modelos empreendedores, com ênfase em aprendizagem baseada em projetos, colaboração e adaptabilidade, estão muito melhor posicionados para preparar os alunos para o futuro do trabalho.

Liderança global em educação

A questão central já não se resume a saber se os modelos educacionais empreendedores funcionam, mas sim à velocidade de sua adoção e se os Estados Unidos manterão a liderança global. Os efeitos de rede sugerem uma vantagem significativa para o pioneirismo: o país que desenvolver a infraestrutura tecnológica dominante na educação provavelmente capturará um valor desproporcional.

Com um ecossistema vibrante de inovação e um ambiente regulatório cada vez mais permissivo, os Estados Unidos estão bem posicionados para liderar essa transformação. O momento atual representa um ponto de inflexão histórico, mas, ao contrário das transformações anteriores, lideradas pelo governo, a atual é emergente, empreendedora e adaptativa.

Conclusão: a elite e as massas convergem

Voltamos ao ponto onde começamos: Mark Zuckerberg e sua microescola ilegal. O que sua escolha, e as escolhas de Bezos, Musk, Ackman e outros revelam é que a insatisfação com a educação tradicional transcende classes. A mesma força que leva uma família de classe trabalhadora no Arizona a usar uma ESA para criar um programa educacional customizado leva um bilionário do Vale do Silício a construir uma microescola.

Esta convergência de demanda de elite e da massa é historicamente sem precedentes e incrivelmente poderosa. Quando tanto os mais ricos quanto as famílias trabalhadoras querem a mesma coisa (mais escolhas educacionais, mais flexibilidade, mais inovação), a mudança se torna inevitável.

Os números confirmam que já passamos do ponto de inflexão. Com mais de 20% dos estudantes fora do sistema tradicional, 35 estados com programas de escolha, e bilhões em investimento anual, o empreendedorismo educacional não é mais um movimento marginal. É o mainstream emergente.

A questão não é mais se a América terá um mercado educacional vibrante e competitivo. Os Estados Unidos já possuem um mercado educacional vibrante e competitivo. A questão é quão rápido crescerá, quão amplamente se espalhará, e quão profundamente transformará não apenas a educação, mas a sociedade americana em si.

Porque, no final, esta revolução é sobre mais que pontuações em testes ou taxas de graduação. É sobre a proposição fundamental de que em uma sociedade livre, pais (não burocratas) devem determinar como seus filhos são educados. É sobre liberar o mesmo dinamismo empreendedor que transformou cada outro setor da vida americana. E é sobre preparar a próxima geração não para o mundo que foi, mas para o mundo que ainda virá.

A educação americana está finalmente tendo seu momento de mercado. E como Friedman previu há 70 anos, está mudando tudo.

Sobre o autor

Presidente da Foundation for Economic Education (FEE). Foi pesquisador no Cato Institute, onde criou o projeto Ordem Livre, e na Atlas Network, em Washington. Durante seus estudos de pós-graduação no King's College London, foi Adam Smith Fellow e Humane Studies Fellow. Foi professor de Ciência Política no Ibmec-MG, co-fundador do movimento Livres e ex-diretor executivo do Instituto Indigo. Foi presidente da Escola Nacional de Administração Pública e diretor executivo do Instituto Millenium. Formado em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis, Diogo é mestre em Ciência Política pela Universidade Columbia de Nova York.

Diogo Costa



Naercio Menezes Filho

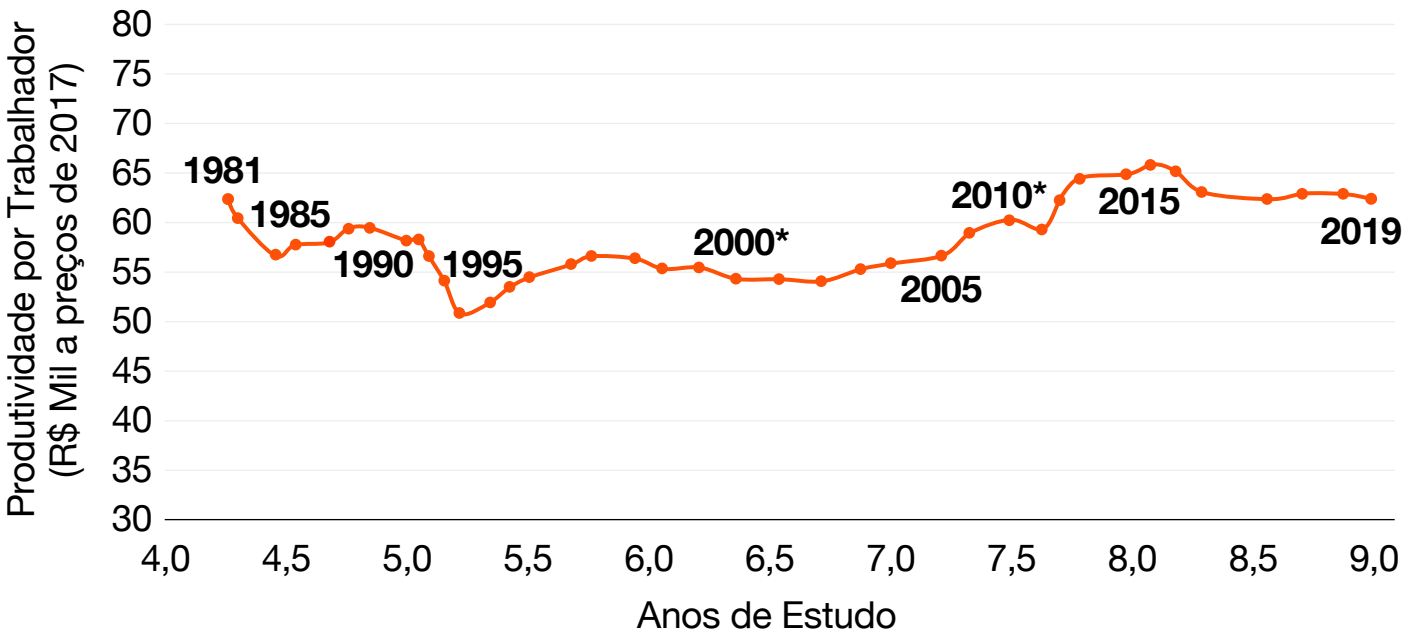
07 Primeira-infância, aprendizado e produtividade



Introdução

O Brasil passou por um grande processo de inclusão educacional nas últimas décadas. Mas, apesar disto, a produtividade dos trabalhadores brasileiros não aumentou. A figura 1 relaciona os anos completos de escolaridade com a produtividade dos trabalhadores brasileiros desde 1981 até 2019. Podemos verificar que, enquanto a escolaridade aumentou continuamente neste período, a produtividade dos trabalhadores ficou basicamente constante.

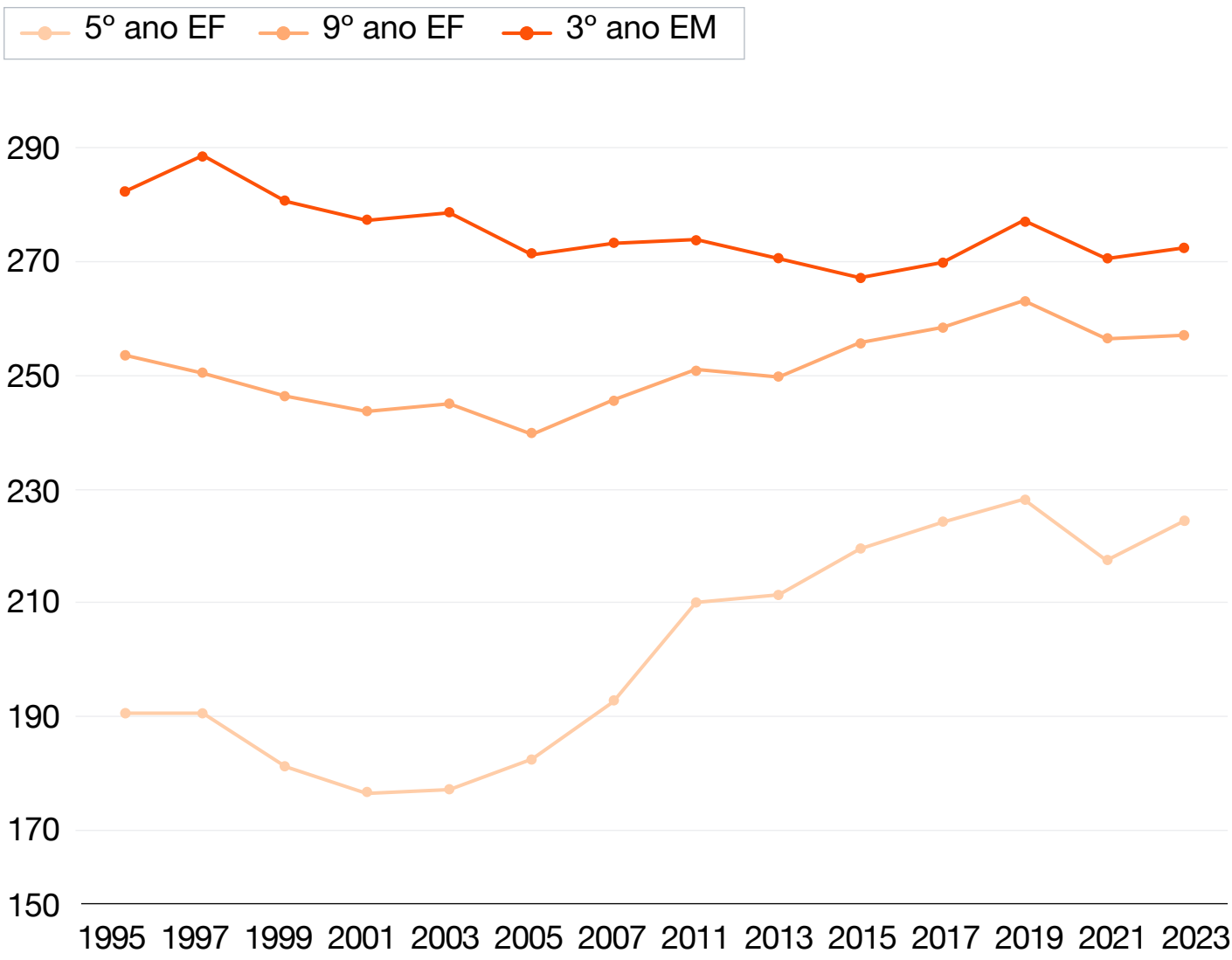
Figura 1 – Educação e produtividade



Elaborado pelo Autor

Uma das razões que pode explicar isto é que o Brasil tem um grande problema de aprendizado. Apesar de terem passado mais tempo na escola, o aprendizado dos alunos brasileiros não aumentou. A figura 2 acompanha o desempenho dos alunos brasileiros nos exames padronizados do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. A figura mostra que só tivemos aumento de aprendizado no 5º ano do ensino fundamental, mas que não foi acompanhado de melhorias nos 9º ano e no ensino médio. Na verdade, no ensino médio, o aprendizado permaneceu praticamente o mesmo nos últimos 30 anos, da mesma forma que a produtividade.

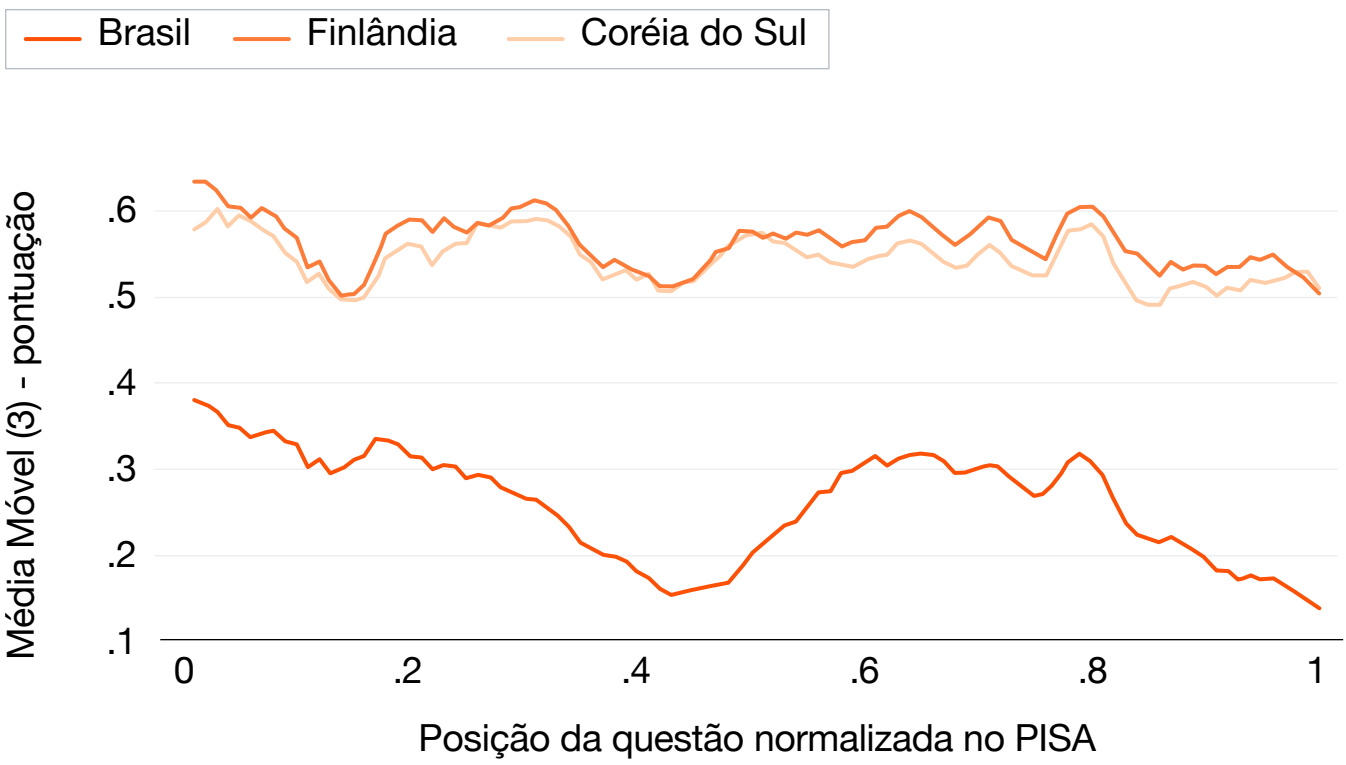
Figura 2 – Evolução do aprendizado no Brasil



Elaborado pelo Autor, a partir de dados do SAEB (INEP).

Outro fator importante que pode estar afetando a produtividade é o baixo nível de habilidades socioemocionais dos jovens brasileiros. A Figura 3 mostra o desempenho dos jovens de 15 anos idade ao longo da prova internacional PISA, que avalia o aprendizado de alunos de quase 60 países, para os alunos brasileiros, finlandeses e coreanos. Como a prova foi feita no computador, podemos acompanhar o desempenho de cada aluno em cada questão no decorrer da prova. A dificuldade das questões é a mesma ao longo da prova, porque a ordem das questões foi sorteada entre os alunos.

Figura 3 – Evolução do desempenho dos alunos ao longo da prova do PISA



Fonte: Pietra et al (2020)

O desempenho dos alunos coreanos e finlandeses se mantém relativamente estável ao longo da prova. Já entre os brasileiros, a taxa de acerto já começa mais baixa e a distância em relação aos demais cresce à medida que o exame avança. Por volta da metade da prova, apenas 18% acertam os itens. Registros do computador indicam que muitos alunos sequer abrem algumas questões, o que ajuda a explicar a queda de acertos. Após o intervalo, a motivação parece subir por um curto período, mas logo a taxa volta a declinar.

Essa dinâmica é compatível com menor engajamento dos estudantes brasileiros em avaliações de aprendizagem, porém não basta para estabelecer causalidade. Outros fatores também podem influenciar o resultado, como fadiga, efeito de posição dos itens, gestão do tempo e eventual aumento de dificuldade no segundo bloco. Embora a hipótese de desinteresse seja plausível, deve ser testada com dados de tempo por item, padrões de navegação e controle de dificuldade para evitar conclusões apressadas.

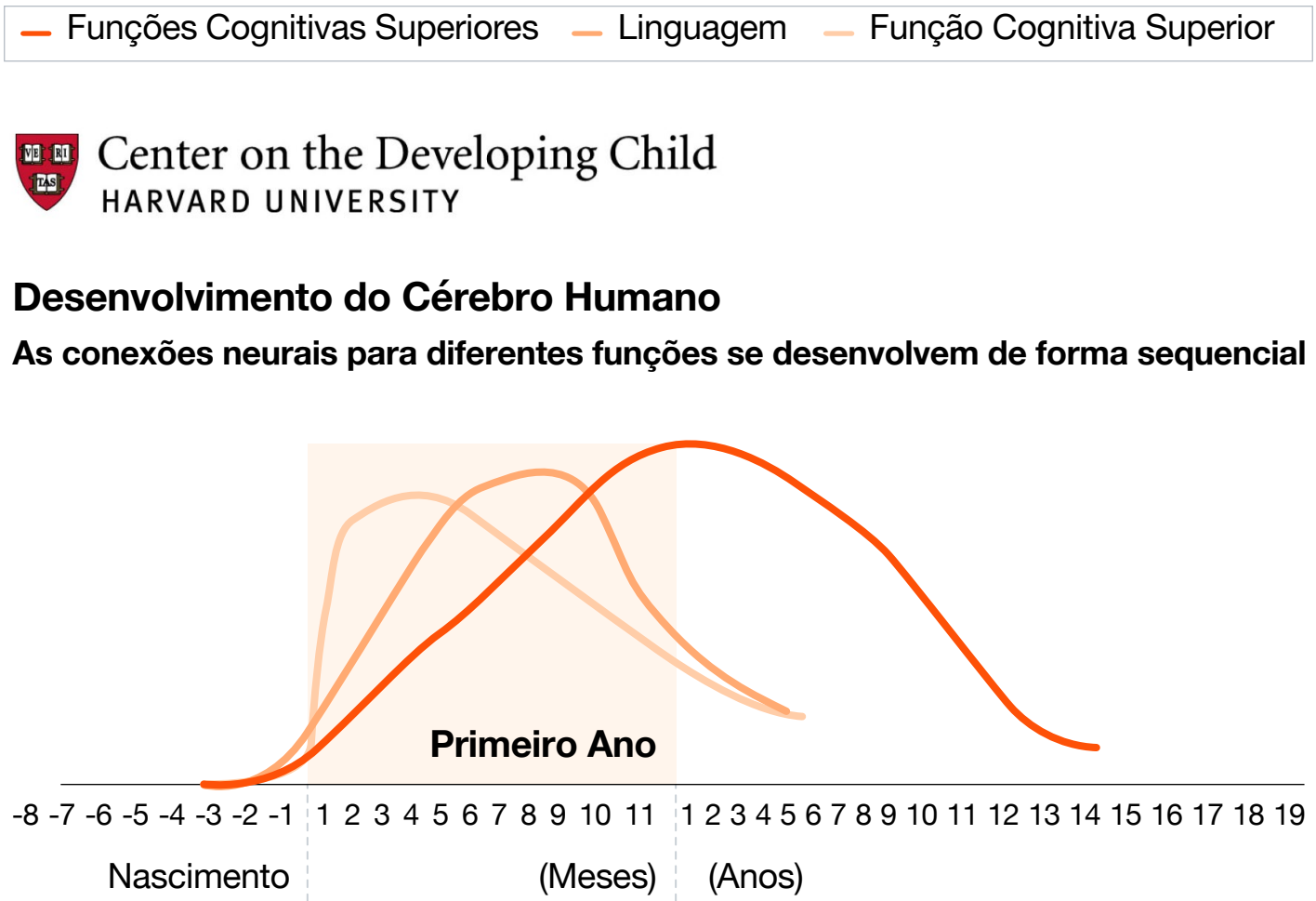
Primeira infância: onde tudo começa

Esses problemas de aprendizado e persistência decorrem, em parte, de falhas já na primeira infância, inclusive na educação infantil. A base para um bom processo de aprendizagem ao longo dos ciclos educacionais está nos primeiros anos de vida, de zero a seis anos. Trata-se do período de maior desenvolvimento cerebral, com cerca de 1 milhão de sinapses por segundo, em que aproximadamente 90% das conexões se formam. É também quando habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, essenciais ao desempenho escolar, começam a se consolidar.

As experiências vividas nessa fase são determinantes para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Os vínculos afetivos desde o nascimento sustentam a aprendizagem. Para um desenvolvimento saudável, a criança precisa de nutrição adequada, ambiente familiar seguro e acolhedor, estimulação constante e acesso a educação de qualidade. O cérebro responde às experiências, que podem alterar sua estrutura e o amadurecimento neuronal. Embora haja plasticidade ao longo de toda a vida, existem janelas ótimas para certas funções, concentradas no início do ciclo.

A Figura 4, a partir de Thompson e Nelson (2001),[1] ilustra como diferentes funções se desenvolvem nos primeiros anos de vida. Logo após o nascimento, maturam-se funções sensoriais, como visão e audição; problemas nesse momento podem ter consequências duradouras. Nos meses seguintes, emerge a linguagem. O cérebro nasce preparado para qualquer idioma, mas, sem exposição, torna-se mais difícil falar determinada língua sem sotaque no futuro. Depois, ganham força as funções executivas, planejamento, memória de trabalho e controle inibitório, que seguem em desenvolvimento até cerca de 14 anos e regulam, por exemplo, a capacidade de adiar recompensas e manter o foco em tarefas mais exigentes.

Figura 4 – Fases do desenvolvimento cerebral



Source: C. A. Nelson (2000)

Assim, adversidades na infância podem comprometer o desenvolvimento e, por consequência, a aprendizagem, com efeitos persistentes. Se as habilidades não se formam no tempo adequado, a criança pode chegar à escola sem plena condição de aproveitar o ensino, aumentando a chance de repetência, evasão e, mais adiante, menor escolaridade, empregabilidade reduzida e salários mais baixos.

É importante destacar que investimentos públicos e privados ao longo da vida são complementares entre fases e entre tipos de habilidades.[2] Em primeiro lugar, a produtividade do gasto em um período depende do que foi feito antes. Em particular, o investimento no ensino fundamental rende mais quando sucede uma boa estimulação nos primeiros anos. Em outras palavras, sem bases sólidas na infância, o efeito de um excelente professor em sala tende a ser menor.

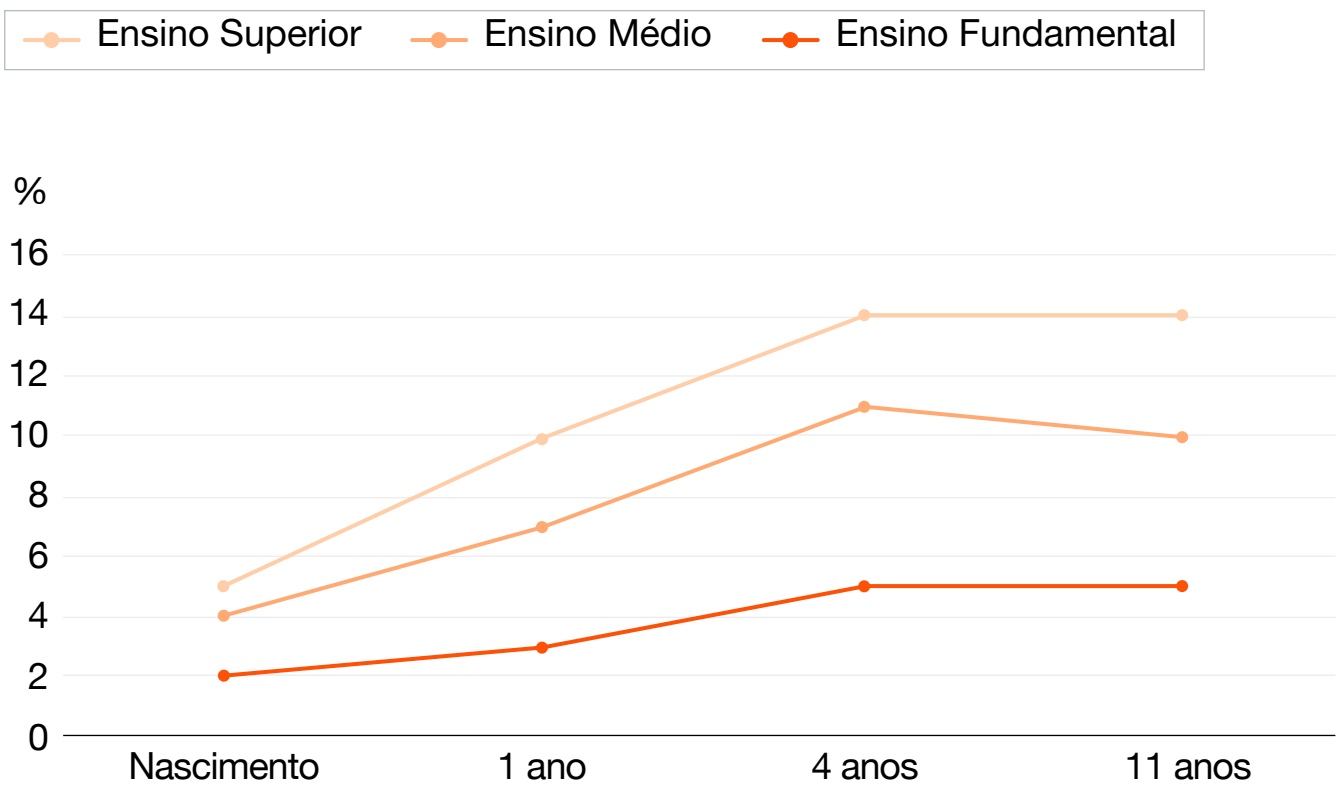
Também há complementaridade entre habilidades cognitivas e socioemocionais. Entre as primeiras, atenção, memória, percepção e raciocínio; entre as segundas, persistência, resiliência, autoestima e empatia. Quando a criança é mais perseverante e resiliente, aproveita melhor sua capacidade intelectual e de memorização.

Programas que apoiam mães e filhos em famílias de baixa renda geram efeitos relevantes ao longo do tempo. Muitas vezes, esses lares oferecem menos estímulos básicos, o que produz lacunas de desenvolvimento difíceis de reverter sem intervenções. Esses déficits alimentam a desigualdade e reforçam a transmissão intergeracional da pobreza.

A Figura 5 mostra, por exemplo, o diferencial de peso ao nascer e nos primeiros anos entre filhos de mães com diferentes níveis de escolaridade, sempre em relação a mães analfabetas. Crianças de mães com ensino superior nascem, em média, 5% mais pesadas; essa diferença cresce até 14% aos quatro anos e depois se estabiliza até os 11. Ou seja, desigualdades iniciais se ampliam ao longo da primeira infância, quando o ideal seria o oposto. Fenômeno semelhante aparece em outras dimensões do desenvolvimento, evidenciando a distância de uma sociedade com igualdade de oportunidades.



Figura 5 – Desigualdade no peso nos primeiros anos de vida



Elaborado pelo Autor.

Para reverter esse quadro, é necessário ampliar políticas públicas baseadas em evidências voltadas aos primeiros anos. Esse gasto tende a ter maior retorno social, ao evitar custos futuros com presídios, programas de qualificação, repetência e saúde. Ao elevar a produtividade no longo prazo, reduz a necessidade de transferências de renda, impulsiona a economia e amplia a arrecadação.

Experiências de educação infantil bem-sucedidas nos Estados Unidos, como o Perry Preschool Program, focaram crianças altamente vulneráveis e integraram equipes multiprofissionais — médicos, enfermeiros, cuidadores e psicólogos — atuando nas escolas. Esse programa apresenta taxa de retorno anual estimada em 6% e benefícios seis vezes superiores aos custos no longo prazo.

Educação focada no desenvolvimento infantil

Neste contexto, a educação infantil é muito importante para que a criança desenvolva suas habilidades cognitivas e socioemocionais e também para que as mães tenham a oportunidade de trabalhar. Vários estudos analisam o impacto da educação infantil sobre a progressão escolar e o aprendizado dos alunos, mostrando resultados bastante positivos em média.[3]

Um estudo analisou os efeitos da educação infantil sobre vários indicadores educacionais e socioeconômicos, como a conclusão dos ciclos escolares, o desempenho escolar e os salários futuros.[4] Além disso, analisou características individuais, como gênero, raça e idade, além do *background* familiar e do ambiente vivenciado pelo indivíduo, englobando educação dos pais, presença materna e trabalho da mãe. A principal variável utilizada no estudo é um indicador que mostra quando o aluno começou seus estudos, na educação infantil (creche ou pré-escola), ou depois. Os resultados mostram que frequentar a creche e a pré-escola aumenta significativamente a escolaridade e o aprendizado das crianças.

As crianças que começaram a estudar na creche, por exemplo, têm uma probabilidade 13% maior de concluir o ensino médio, enquanto que entrar na pré-escola aumenta essa probabilidade em 24%. Com relação ao ensino superior, os resultados mostram que entrar na creche aumenta a probabilidade de conclusão do ensino superior em 19%, ao passo que o efeito da pré-escola é de 6%. Isto significa que quanto maior o nível de ensino alcançado, maior o efeito da creche com relação à pré-escola, o que comprova a importância de investimentos no início da vida.

Em termos de desempenho escolar, frequentar a pré-escola aumenta a proficiência dos alunos no 5º ano em 7,5%, no 9º ano em 3%, e, no fim do ensino médio, em 1%. Neste caso, podemos notar que o efeito de frequentar a pré-escola diminuiu ao longo do ciclo escolar. Existe um debate grande hoje em dia em termos dos efeitos de longo prazo na educação infantil, pois muitos estudos mostram que os efeitos tendem a diminuir ao longo do tempo, como mostra este estudo em particular.



Em termos da qualidade da pré-escola, Santos e Scorzafave (2025) mostram alguns resultados importantes. Em primeiro lugar, os processos pedagógicos parecem ser mais importantes do que a infraestrutura da pré-escola. Na verdade, o ideal é termos uma interação entre as duas coisas, bons processos aliados a uma infraestrutura de qualidade. Em termos de processos, os autores mostram que a aprendizagem nesta fase deve ser baseada em brincadeiras mediadas pelo professor, para que a criança possa desenvolver várias habilidades, como imaginação e criatividade. Além disso, as oportunidades de desenvolvimento devem estar adequadas à faixa etária das crianças, se possível, até mesmo individualizadas, para aumentar o engajamento delas. E a qualificação dos professores parece ser essencial.

Agenda de políticas: o que fazer agora

Houve um grande avanço em termos de políticas públicas nos últimos 40 anos, principalmente desde a constituição de 1988. Antes de 1988, não havia contato do Estado com a população mais pobre. Assim, a pobreza e a mortalidade infantil eram muito elevadas, sendo que esta última estava num nível acima de outros países da América Latina, inclusive os mais pobres do que o Brasil.

Desde 1988, a partir da nova constituição, várias políticas públicas foram implementadas, como a criação do SUS, a Estratégia Saúde da Família e o programa Bolsa Família. Estas políticas trouxeram quedas nas taxas de mortalidade infantil, aumentos na inclusão educacional, diminuição da pobreza e da desigualdade. No entanto, o impacto das políticas públicas poderia ser maior se resolvêssemos os problemas na primeira infância e no aprendizado das crianças. Assim, para aumentar ainda mais os efeitos de políticas públicas, é preciso melhorar o desenvolvimento infantil e a qualidade da escola. Como fazê-lo?



Existe um consenso hoje em dia que as políticas públicas na primeira infância têm que ser intersetoriais. Na assistência social, as transferências de renda devem priorizar famílias com crianças, o que foi feito na última reestruturação do programa Bolsa Família. Em termos de saúde, é necessário investir ainda mais em programas de visitação domiciliar, como a estratégia saúde da família e o programa criança feliz, que são focados no desenvolvimento infantil.

Na educação infantil, é preciso aumentar a oferta de creches e pré-escola com qualidade. Para isto é necessário melhorar a gestão do sistema educacional público, que é bastante ineficiente. Os investimentos na educação infantil aumentaram bastante nos últimos anos, mas os resultados em termos de analfabetismo aos 8 anos de idade, por exemplo, ainda são pequenos. Assim, é necessário ter programas e processos bem estruturados nas creches e na pré-escola, que envolvam um currículo adequado e propostas pedagógicas inovadoras, alinhadas com as iniciativas que já demonstraram forte impacto. As crianças têm que ter períodos definidos para aprender, dormir, brincar, jogar e interagir com as demais crianças, para começar a prepará-las para a vida e para o aprendizado. Mas, algumas avaliações de qualidade mostram que as creches não têm currículo adequado e muitas vezes funcionam em condições precárias no Brasil.

Conclusão

O Brasil tem vários desafios atualmente. Um dos principais é o fato de que a produtividade dos trabalhadores brasileiros está praticamente estagnada nos últimos 40 anos. Além disso, não conseguimos aumentar o aprendizado dos nossos alunos. Precisamos romper estas barreiras para que consigamos melhorar a qualidade de vida das novas gerações, especialmente para os jovens nascidos em famílias vulneráveis. Para fazê-lo, é importante investir em políticas intersetoriais na primeira infância e melhorar a gestão da educação infantil. Ademais, são necessárias também políticas para melhorar a aprendizagem, começando pela redução do analfabetismo. Com isto, poderemos reverter os atrasos históricos que aconteceram no Brasil até hoje.

Sobre o autor

Professor Titular da Cátedra Ruth Cardoso no Insper, Professor Associado da FEA-USP, Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências e da Ordem Nacional do Mérito Científico, Diretor do Centro Brasileiro de Pesquisa Aplicada à Primeira-Infância e Colunista do Valor Econômico. Naercio é PhD em Economia pela Universidade de Londres e desenvolve pesquisas nas áreas de educação, primeira-infância, saúde, mercado de trabalho e distribuição de renda.

Naercio Menezes Filho



Mozart Neves Ramos

08 Os desafios do “novo” ensino médio



Introdução

1. Panorama: números que desafiam o ensino médio

De acordo com o Censo Escolar de 2024, o Brasil tem 7.790.396 estudantes matriculados no ensino médio. Isso equivale a mais de duas vezes a população do Uruguai, porém distribuída em um território de 8.510.000 km^2, extremamente diverso. São jovens com perfis sociais e culturais muito distintos: Pampa gaúcho, Amazônia, Pantanal, Cerrado e litoral, entre outros. Isso implica projetos de vida diferentes; logo, uma oferta de ensino médio "tamanho único" não atende a essa diversidade. Possivelmente, esse foi um dos equívocos centrais que levaram ao fracasso do ensino médio no país, à luz dos números de abandono, reprovação e dos resultados de aprendizagem.

Dados de 2017, quando o país assumiu a necessidade de oferecer um novo ensino médio, mostram que, de cada 100 concluintes da rede pública, apenas 5 atingiam o nível esperado em matemática; em língua portuguesa, o índice subia para 24. Além disso, 759.564 estudantes foram reprovados e outros 437.323 abandonaram essa última etapa da Educação Básica. É um quadro preocupante.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2022), apenas 25% dos jovens de 18 a 24 anos acessam o ensino superior no país, ou seja, são 75% de pessoas dessa faixa etária que não ultrapassam a educação básica.[1] Muitas esbarram assim em um teto de expectativas de desenvolvimento pessoal e social, acabando por engrossar as fileiras dos que nem estudam nem trabalham, os chamados "nem-nem". Além disso, parcela desses jovens acaba contribuindo para o aumento da taxa de homicídios na juventude. Somando-se a isso o fato de que a formação técnica profissionalizante não estava formalmente incorporada ao ensino médio, o que reduzia as chances de inserção no mundo do trabalho.

Diante desse cenário, o país tomou, em 2017, a decisão de reconfigurar o ensino médio com quatro pilares: flexibilidade e diversidade, educação em tempo integral, educação integral (distinta de tempo integral) e educação para o mundo do trabalho, base da Lei nº 13.415/2017. A implementação foi difícil, não apenas pela mudança estrutural, mas também pela pandemia de covid-19 e, em seguida, por mudanças no campo político no governo federal. Isso levou, em 2022, a uma ampla discussão e, em 2024, à promulgação da Lei nº 14.945/2024, que manteve a espinha dorsal de 2017. Entre as alterações, destaca-se a nova distribuição da carga horária entre a parte comum (Formação Geral Básica, FGB) e a de aprofundamento (Itinerário Formativo de Aprofundamento, IFA), a parte flexível.

Todavia, cabe ressaltar que entre 2017 e 2024 – da promulgação da Lei nº 13.415/2017 e sua revogação em 2024, muitos recursos foram gastos pelos governos, especialmente no campo federal. Verifica-se que desde então, os desafios persistem, apesar da melhora observada, mas aquém daquela que o país precisava ou projetou. Isso pode ser visto no Quadro 1. Por exemplo, a meta projetada para o Ideb do ensino médio para 2021 foi de 4,9 – quando se concluiu o período de projeção, e chegamos em 2023 com 4,1 no valor verificado nas redes estaduais; nesse período entre 2017 e 2023, tivemos um incremento médio de 0,2 no valor verificado.



Quadro 1 – Comparação dos indicadores do ensino médio (EM) das redes estaduais em 2017 e 2023.

Indicador	2017	2023
Nota Saeb – Língua Portuguesa (LP)	260,1	269,9
Nota do Saeb em Matemática (MAT)	259,9	264,3
Ideb	3,5	4,1
Nota Padronizada (NP)	4,23	4,44
% de alunos com aprendizado adequado em LP	24%	29%
% de alunos com aprendizado adequado em MAT	5%	4%
% de alunos reprovados	11,9%	5,7%
% de alunos que abandonaram o EM	7,0%	3,8%

Para se ter uma ideia mais clara do quanto ainda estamos distantes do esperado, especialmente no campo da aprendizagem escolar, basta comparar os resultados das notas obtidas no Saeb em 2023, tanto em Língua Portuguesa (LP) como em Matemática (MAT), com os valores considerados adequados ao final do EM. Em LP, o Brasil chegou a 269,9 pontos, enquanto o valor adequado deveria ser de 300 pontos, ou seja, ficamos muito abaixo em 30,1 pontos; em MAT, o valor obtido foi 264,3 pontos, enquanto o valor desejável seria de 350 pontos, isto significa que ficamos ainda mais longe do desejável em 85,7 pontos.

Apesar da melhora nos indicadores de rendimento – reprovação e abandono, os números ainda são desafiadores. De acordo com o Censo Escolar de 2023 da rede estadual de ensino, o Brasil tinha 6.415.026 alunos matriculados no ensino médio, enquanto 365.656 deles foram reprovados e outros 243.771 abandonaram a escola. Se levarmos em conta que a estimativa de gasto por aluno/ano na Educação Básica gira em torno de R$ 12,5 mil, de acordo com o Todos pela Educação, o desperdício com ineficiência no ensino médio deve ser da ordem de R$ 7,6 bilhões.[2]

2. Novo EM (Lei 14.945/2024): o que muda e o que permanece

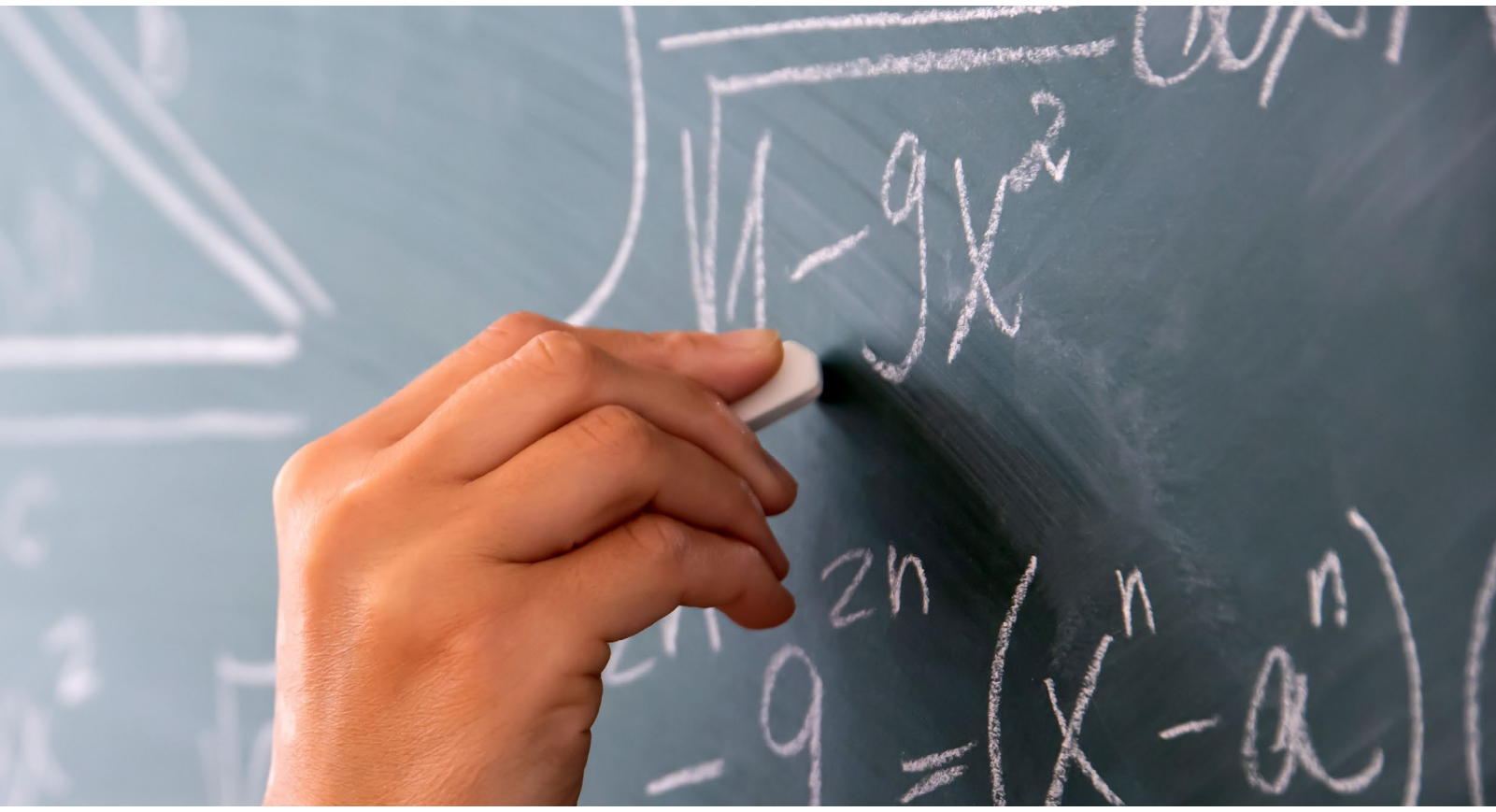
A reforma do ensino médio reafirma quatro pilares: flexibilidade e diversificação, educação em tempo integral, educação integral e educação para o mundo do trabalho (técnico-profissionalizante). A diretriz central é ampliar escolhas do estudante, dar coerência curricular e conectar a formação geral a percursos de aprofundamento e à formação técnica quando for o caso. Esse desenho foi consolidado pela Lei nº 14.945/2024, que preserva a espinha dorsal da Lei nº 13.415/2017.

Na nova configuração, a Formação Geral Básica passa a ter mínimos de 2.400 ou 2.100 horas, conforme o itinerário escolhido. Quem opta por aprofundamentos nas áreas do conhecimento cumpre, no mínimo, 2.400 horas de FGB e total mínimo de 3.000 horas, com 600 horas dedicadas aos itinerários de aprofundamento. Quem segue a formação técnica e profissional tem FGB mínima de 2.100 horas; até 300 dessas horas podem ser usadas para aprofundar conteúdos da BNCC diretamente relacionados à Formação Técnica e Profissional.



A lei, no Art. 36, § 6º, autoriza a oferta da FTP por convênios ou outras parcerias entre secretarias de educação e instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas. Isso abre espaço para ampliar a oferta técnico-profissionalizante nas redes, desde que alinhada à demanda local para favorecer a empregabilidade dos egressos.

Quanto aos aprofundamentos, todos os sistemas de ensino devem estruturar a oferta integral de todas as áreas do conhecimento em cada escola, com ao menos dois itinerários com ênfases distintas, excetuadas as escolas que ofertarem a formação técnico-profissionalizante. Caberá ao CNE, com participação dos sistemas estaduais e distritais, definir diretrizes nacionais de aprofundamento por área, com direitos e objetivos de aprendizagem e respeito às especificidades da educação indígena e quilombola. O CNE já aprovou o parecer e a resolução e os encaminhou ao MEC para homologação.



O Ministério da Educação e o Inep devem desenvolver indicadores e estabelecer padrões de desempenho esperados para o ensino médio, tomando a BNCC como referência para os processos nacionais de avaliação. Também serão definidas competências específicas por área do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas — que orientarão a construção dos itinerários formativos.

3. Quatro pilares do NEM: como operar a mudança na escola

3.1 Currículo flexível: escolhas do aluno, gestão e formação à altura

Diferente do ensino médio oferecido até 2017, em que todos os estudantes deveriam cursar igualmente um conjunto rígido de disciplinas, independentemente de seu Projeto de Vida (PV) e de seus valores sociais e culturais em relação ao território em que viviam, tanto a versão de 2017 como a atual de 2024, procuram atender tais características, valorizando assim o PV do estudante, como também o reconhecimento e integração com o território enquanto premissa da organização curricular.

Notadamente, esse esforço de oferecer um currículo flexível adiciona uma complexidade adicional, seja no que se refere à gestão da escola, como também no que toca à formação de professores. Isso vai exigir, tanto do gestor como do professor, o desenvolvimento de novas competências e habilidades.

Do diretor escolar se espera agora uma liderança eficaz, que seja capaz de mobilizar pessoas e conhecimentos em torno do projeto pedagógico da escola, não só para a implementação e desenvolvimento do Novo Ensino Médio, mas também para sua articulação com os Anos Finais do ensino fundamental. É consenso que a figura desenhada para o diretor há décadas não corresponde aos desafios que precisam ser enfrentados nos dias atuais e futuros; além da gestão pedagógica, é preciso considerar no seu desenvolvimento profissional a gestão de pessoas, a financeira e administrativa, a gestão de tecnologia – especialmente com o advento da Inteligência Artificial e a gestão relacional com a comunidade escolar, incluindo as famílias.

A pergunta central é: como preparar diretores escolares para esse novo cenário? Nesse sentido, as redes públicas têm a seu favor tanto a Base Nacional Comum (BNC) de Competências do Diretor Escolar, aprovada por unanimidade no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 2021, mas até aqui ainda não foi homologada pelo Ministério da Educação por razões desconhecidas, como também o uso da própria Inteligência Artificial (IA).



A BNC do diretor escolar compreende uma Matriz de 10 Competências Gerais e de 17 Competências Específicas, de caráter comum para todas as redes escolares, sistemas de ensino e instituições formadoras, e uma Matriz de 95 Atribuições, de caráter flexível, fundamentadas nas 4 dimensões: Político-Institucional, Pedagógica, Administrativo-Financeira e Pessoal e Relacional.

No que se refere ao uso da IA, começa a ser gradualmente aplicada na automação de processos administrativos, como também na personalização do ensino e na previsão de tendências acadêmicas. Por exemplo, na gestão financeira, a IA pode ser extremamente útil na otimização dos processos administrativos e no mapeamento de oportunidades na aplicação eficiente dos orçamentos; a IA permite detectar fraudes e irregularidades financeiras, garantindo uma administração escolar transparente e eficiente.

Esses dois instrumentos (BNC e IA) podem ser dois grandes aliados na preparação do diretor escolar para uma gestão eficaz de uma escola flexível e diversificada, como prevê o Novo Ensino Médio.

Essa nova escola vai também precisar de um novo professor. E aqui cito uma frase do matemático americano Richard Hamming na qual ele diz que professores deveriam preparar o aluno para o futuro do aluno, não para o passado do professor. Espera-se assim, que esse aluno, ao final do ensino médio, em consonância com a BNCC, tenha desenvolvido as dez competências descritas a seguir no Quadro 2:

Quadro 2 – Competências esperadas que todo o estudante deve desenvolver ao final do EM.

	Competências esperadas ao final do ensino médio
1.	Valer-se do conhecimento para transformar a si e ao mundo
2.	Ser curioso e criativo para resolver problemas reais
3.	Ser sensível para apreciar e produzir arte e cultura
4.	Comunicar-se para interagir em diferentes contextos
5.	Ser digital para conviver e produzir
6.	Compreender o mundo do trabalho para projetar seu futuro
7.	Pensar criticamente para se posicionar no mundo
8.	Conhecer-se e cuidar de si para preparar-se para a vida
9.	Colaborar e comprometer-se com o coletivo para conviver
10.	Ser protagonista e responsável para agir e tomar decisões

Isso implica que o professor vai precisar desenvolver, tanto na sua formação inicial, como na continuada, um conjunto de competências e habilidades que o prepare para esse novo aluno. A escola meramente conteudista que prioriza a transmissão de conteúdos pelos professores, com foco na memorização e no acúmulo de informações pelos alunos, já não mais dialoga com o mundo atual; afinal, **o aluno quer uma escola que caiba na vida**. Isso nos remete ao pilar de número 2 do Novo Ensino Médio – a Educação Integral.

3.2 Educação integral: competências que elevam aprendizagem

As leis de 2017 e 2024 colocam a educação integral entre os quatro pilares do Novo Ensino Médio. O ponto de partida é um contexto de mudanças aceleradas, marcado por disrupções tecnológicas. Esse ambiente exige competências que vão além do cognitivo: criatividade, colaboração, persistência, abertura ao novo, comunicação e pensamento crítico.

Quando essas competências são desenvolvidas de forma intencional no currículo, articuladas às habilidades cognitivas, aproximamo-nos de uma educação integral e do desenvolvimento pleno dos estudantes, como previsto no Artigo 2º da LDB, que orienta a formação para a cidadania e para o trabalho.

Vários estudos mostram[3] que estudantes mais responsáveis, colaborativos, persistentes, curiosos e resilientes aprendem mais, concluem seus estudos básicos na idade certa e saem preparados para seguir aprendendo ao longo da vida; na idade adulta, tornam-se cidadãos mais conscientes e participativos, trabalhadores mais éticos, produtivos e realizados, enfim, seres humanos mais aptos a fazerem boas escolhas e usufruírem delas.[4] O Novo Ensino Médio invoca, portanto, esse novo contexto disruptivo em que estamos vivendo e deve assim preparar os nossos jovens para o desenvolvimento de tais competências e habilidades, em sintonia com aquelas previstas na BNCC.

Entre os princípios que sustentam o Novo Ensino Médio destacam-se a autonomia, entendida como capacidade de fazer escolhas alinhadas ao projeto de vida, o protagonismo de estudantes e docentes, e a corresponsabilidade, que convoca Estado, setor privado, sociedade civil e famílias a garantir o direito à educação.

Levar essa perspectiva ao cotidiano das escolas requer inovações no desenho curricular, nas políticas educacionais, na formação docente e nas práticas de sala de aula. É essencial integrar o conhecimento produzido por professores e por pesquisadores de educação, psicologia, economia e neurociências para identificar práticas eficazes. Garantir aprendizado pleno e escolhas autônomas para os estudantes, depende de assegurar aos docentes acesso a conhecimento e a metodologias ativas. Este talvez seja o maior desafio para que o Novo Ensino Médio cumpra seus objetivos: formar, nas palavras de Richard Hamming, professores capazes de preparar os alunos para o futuro.

3.3 Educação em tempo integral

Nesse período de insucesso, nem tudo se perdeu no ensino médio. De Pernambuco surgiu um novo modelo de escola em tempo integral (EMTI). A iniciativa nasceu da visão do empresário Marcos Magalhães, que entendeu que a reforma do centenário Ginásio Pernambucano não deveria ser um caso isolado, mas o ponto de partida de uma agenda por escolas que dialogassem com o mundo dos jovens. O modelo foi implementado em 2004 no governo Jarbas Vasconcelos e ganhou escala e base legal no governo Eduardo Campos. O bom desempenho nas avaliações em larga escala sustentou sua continuidade nas gestões seguintes, consolidando-o como política pública no estado.

Os resultados das EMTIs em Pernambuco motivaram Magalhães e instituições apoiadoras a levar a proposta a outros estados, como Ceará e Espírito Santo. Quando Mendonça Filho, vice-governador na gestão Jarbas e, em 2006, governador do estado, assumiu o Ministério da Educação no governo Michel Temer, a experiência ganhou alcance nacional.

A Tabela 1 mostra a expansão de escolas e matrículas em tempo integral entre 2016 e 2024 na rede estadual. Em 2024, 35% das escolas de ensino médio presenciais nas redes estaduais são EMTI, o que corresponde a 7.153 unidades. As matrículas em tempo integral chegaram a 22%, somando 1.343.035 estudantes.

Tabela 1 – Percentual de escolas de EM e de alunos matriculados em tempo integral e presencial no Brasil, de acordo com o Censo de 2024.

Ano	% de escolas de EM em TI	% de matrículas no EM em TI
2016	9%	6%
2017	11%	7%
2018	12%	9%
2019	14%	10%
2020	19%	13%
2021	22%	15%
2022	33%	19%
2023	33%	20%
2024	35%	22%



Ainda de acordo com o Censo Escolar de 2024, na Tabela 2 podemos ver a distribuição por estados de alunos matriculados em tempo integral no ensino médio.

Tabela 2 – Distribuição percentual de alunos matriculados no EM em tempo integral por unidades da federação.

Estado	% alunos em EMTI	Estado	% alunos em EMTI
1. Pernambuco	69,6%	15. Rio G. do Norte	18,3%
2. Ceará	54,6%	16. Minas Gerais	18,2%
3. Paraíba	54,5%	17. Mato G. do Sul	17,3%
4. Piauí	54,1%	18. Maranhão	16,4%
5. Sergipe	35,2%	19. Amazonas	15,8%
6. Espírito Santo	33,7%	20. Rio de Janeiro	14,9%
7. Alagoas	28,9%	21. Pará	12,3%
8. Tocantins	28,1%	22. Paraná	10,0%
9. Amapá	26,9%	23. Rondônia	9,9%
10. São Paulo	26,4%	24. Mato Grosso	9,7%
11. BRASIL	24,2%	25. Rio G. do Sul	8,5%
12. Acre	23,7%	26. Santa Catarina	8,4%
13. Bahia	20,9%	27. Roraima	8,1%
14. Goiás	20,7%	28. Distrito Federal	6,4%

Resultados das EMTI:

1. Na Tabela 3, mostramos uma comparação do Ideb de 2023 do ensino médio regular com aquele em TI, revelando o melhor desempenho deste último tanto na nota padronizada (NP) como na taxa de aprovação (TA).

Tabela 3 – Comparação do Ideb e seus componentes entre escolas de tempo integral e parcial (regular).

Escolas	NP	TA	Ideb
EM Regular	4,4	0,92	4,1
EMTI	4,6	0,95	4,4

Esse comportamento tem sido verificado ao longo das últimas avaliações entre 2017 e 2023. Por exemplo, em 2019, antes da pandemia, o Ideb das EMTI era de 4,7, enquanto aquele nas escolas de tempo parcial alcançou apenas 3,9.

2. As escolas EMTI têm performance superior no Ideb, em 2023, em todos os níveis socioeconômicos (NSE), em relação àquelas em Tempo Parcial (TP), como podemos verificar na Tabela 4.

Tabela 4 – Comparação do Ideb entre escolas de EM em tempo integral e parcial de acordo com os níveis socioeconômicos.*

	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI
EMTI	4,2	4,2	4,4	4,6	5,1
EMTP	3,7	3,8	4,0	4,2	4,7

*Nível II mais baixo NSE, enquanto Nível VI mais alto NSE. As escolas de NSE I e VII foram desconsideradas na análise por não representarem um número significativo da amostra. Fonte: INEP: 9.761 escolas TP e 2.429 em TI.

Esse estudo mostrou que entre as 100 escolas de menor NSE com melhores resultados, 78 são de TI.

3. Ainda nesse mesmo estudo, é possível verificar que os impactos do EMTI vão para além da aprendizagem:

    3.1. As EMTI no estado de Pernambuco reduziram em até 50% as taxas de homicídios entre jovens de 15 a 19 anos;

    3.2. O aumento de 10% na proporção de escolas EMTI em cada município reduziu em 22,3% a taxa de internação por transtornos de comportamento/emocionais;

    3.3. Os estudantes de EMTI apresentam 16,5% mais participação no Enem; 5,8% mais matrículas no Ensino Superior; 3% mais admissões formais – aumento de empregabilidade, com um aumento de 10% nas matrículas no EMTI.

    3.4. A implantação de escolas de EMTI na região Norte do país reduziu em 12,6% os dias de internação por anemia, desnutrição e suas sequelas, entre jovens de 15 a 17 anos.



3.4 Educação para o mundo do trabalho

O quarto pilar do Novo Ensino Médio – o ensino técnico profissionalizante – surge como uma grande oportunidade para os nossos jovens na perspectiva de ampliar as suas chances de ingresso no mundo do trabalho. Como já foi dito anteriormente, o país precisa pensar numa estratégia para aqueles jovens que concluem essa última etapa da Educação Básica e que não conseguem ingressar no Ensino Superior. A proporção da matrícula no ensino médio em programas vocacionais – dados de 2021 da OCDE – mostra que o Brasil apresenta apenas 11,2% nessa condição, enquanto a média dos países da OCDE é de 42,4%; países, como Finlândia, Suíça e Áustria, por exemplo, esse percentual é superior a 60%.

Dados mais recentes do Censo Escolar de 2024 mostram que o Brasil possui cerca de 17,2% na proporção da matrícula no ensino médio regular em programas vocacionais na rede pública de ensino – incluindo médio regular concomitante, integral e normal/magistério. O Piauí é o estado com maior proporção com 52,4%, enquanto o estado de Amapá é o de menor proporção com 6,2%, ou seja, uma enorme desigualdade entre as unidades da federação quanto à oferta de programas vocacionais no EM.

Reforçamos aqui que no caso da formação técnica e profissional prevista no Novo Ensino Médio, em conformidade com a Lei no. 14.945/2024, a carga horária mínima da formação geral básica (FGB) será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. É importante salientar que a oferta desta modalidade será organizada em consonância com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas, definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Conclusão: três frentes para tirar o “novo” do papel

Espera-se que o Novo Ensino Médio ajude a superar a estagnação observada no Saeb, ainda distante do patamar de aprendizagem adequado em Língua Portuguesa e Matemática, além de ampliar a inclusão e reduzir reprovação e abandono. Para isso, o Ministério da Educação precisa coordenar o processo com as Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis diretas pela oferta. O Conselho Nacional de Educação, em articulação com os conselhos estaduais, também é peça-chave.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Pé-de-Meia, que busca reduzir o abandono no ensino médio por meio de incentivos financeiros e de uma poupança educativa condicionada à frequência mínima de 80% e à aprovação escolar.[5]



Em 2023, mais de 240 mil estudantes deixaram essa etapa, que se soma aos cerca de 9 milhões de jovens de 14 a 29 anos que não concluíram o ensino médio; as principais razões foram a necessidade de trabalhar (3,8 milhões) e a falta de interesse (2,1 milhões)[6]. O MEC projeta atender aproximadamente 4 milhões de alunos com o programa, o que dialoga diretamente com o principal motivo apontado; a segunda razão tende a ser enfrentada se o novo modelo se conectar melhor à vida dos jovens.

Em 2023, mais de 240 mil estudantes deixaram essa etapa, que se soma aos cerca de 9 milhões de jovens de 14 a 29 anos que não concluíram o ensino médio; as principais razões foram a necessidade de trabalhar (3,8 milhões) e a falta de interesse (2,1 milhões).[6] O MEC projeta atender aproximadamente 4 milhões de alunos com o programa, o que dialoga diretamente com o principal motivo apontado; a segunda razão tende a ser enfrentada se o novo modelo se conectar melhor à vida dos jovens.

Dois efeitos adicionais, merecem registro: estimativas da ABMES apontam aumento de matrículas no ensino superior privado e impacto de receita próximo de R$ 500 milhões associado ao Pé-de-Meia; e estudo de Ricardo Paes de Barros estima perda de R$ 395 mil ao longo da vida para quem não conclui o ensino médio, não apenas por menor remuneração, mas também por fatores ligados à longevidade e à violência.[7]

A experiência de Pernambuco com as EMTIs sugere relação entre qualidade da escola e queda do abandono: a taxa caiu de patamares acima de 12% no início da década passada para cerca de 0,9% em 2023, uma das menores entre as redes estaduais.[8]

Outras iniciativas mostram os seguintes resultados: Goiás, com o programa Evasão Zero e ações de busca ativa e acompanhamento familiar, e Piauí, com monitoria estudantil, reduziram o abandono em ritmo superior ao período pré-pandemia.

Resta um ponto sensível: o Enem. A Lei nº 14.945/2024 manteve o foco avaliativo na Formação Geral Básica, e dispositivos que vinculavam os itinerários ao exame foram vetados. Há risco de o “novo” permanecer no papel se prevalecer um desenho conteudista; caberá ao Inep desenvolver avaliações que capturem, de fato, as competências e habilidades previstas na BNCC.

Em síntese, três desafios precisam ser enfrentados para que o novo EM cumpra seu papel:

1. **Formação docente orientada a competências e interdisciplinaridade:** preparar professores para implementar educação integral no cotidiano escolar, indo além do ensino conteudista e fragmentado.

2. **Consolidação do 5º eixo (técnico-profissional):** alinhar a oferta formativa às necessidades locais, articulando demanda e oferta para ampliar, de fato, as chances de inserção dos jovens no trabalho.

3. **Ampliação de IFAs em municípios de pequeno porte:** garantir mais de um itinerário em cidades até 20 mil habitantes (cerca de 70% dos municípios), onde há poucas matrículas no EM. Dada a escassez de docentes em número e perfil, a gestão desse processo torna-se decisiva.



Sobre o autor

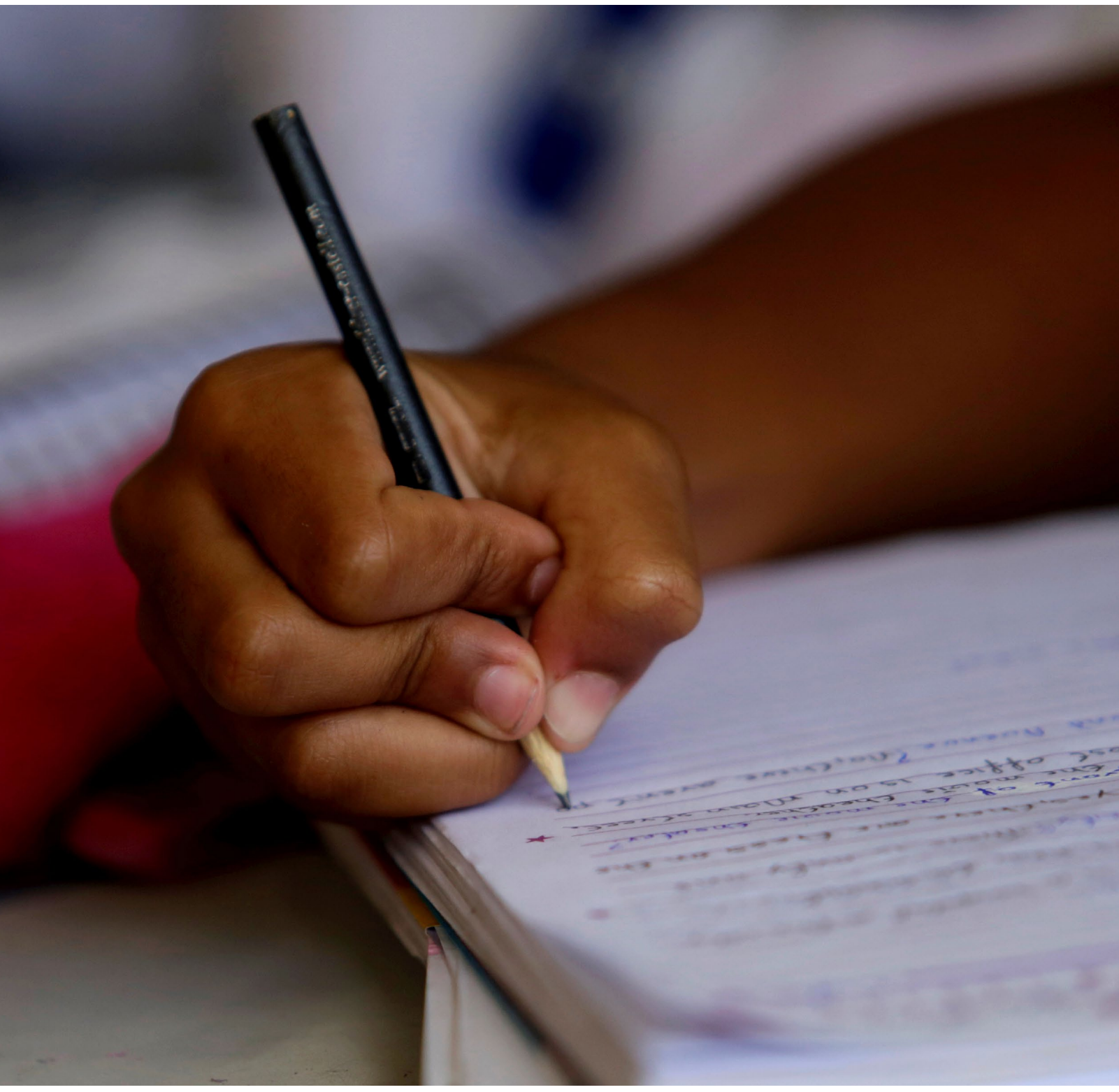
Graduado em Engenharia Química pela UFPE, doutor em Química pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor pela Politécnica de Milão, na Itália. Foi pró-reitor acadêmico e reitor da UFPE, presidente do FORGRAD e da ANDIFES, secretário de Educação de Pernambuco e presidente do CONSED. Atuou como presidente executivo do movimento Todos pela Educação e diretor do Instituto Ayrton Senna. É titular da Cátedra Sérgio Henrique Ferreira de Políticas Públicas de Educação do Instituto de Estudos Avançados da USP – Ribeirão Preto, Professor emérito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e autor de diversos livros sobre educação.

Mozart Neves Ramos



Instituto Ayrton Senna –
Gisele Alves e
Ana Carolina Zuanazzi

09 Educação integral no Século XXI: desafios, evidências e caminhos para o Brasil



Introdução

Mais do que transmitir conhecimento, a escola do século XXI é chamada a formar cidadãos capazes de lidar com desafios sociais urgentes, em um mundo instável, imprevisível, complexo e intensamente conectado. No Brasil, as redes de ensino são cobradas por melhora de indicadores enquanto lidam com lacunas de aprendizagem que se aprofundaram na pandemia: no PISA 2022 (OCDE, 2023), os estudantes brasileiros ficaram bem abaixo da média da OCDE em matemática (379 vs. 480), leitura (410 vs. 482) e ciências (403 vs. 491). Além disso, análises do Banco Mundial e Unesco (2021[1], 2024[2]) sobre "*learning poverty*" alertam para o risco de retrocessos na ausência de políticas robustas de recuperação, e dados recentes do INEP (2024)[3] não mostram avanços importantes na redução das taxas de abandono escolar. Ainda que a série histórica seja relativamente estável, os resultados evidenciam desafios de qualidade e equidade na educação. Assim, esse conjunto de resultados sinaliza que a escola precisa avançar em eficácia, não apenas no fluxo.



Paralelamente, cresce a urgência de enfrentar o sofrimento psíquico, a violência e o crescente desengajamento dos estudantes com a escola. A PeNSE 2019 já apontava sinais alarmantes entre adolescentes: 31,4% relataram sentir tristeza na maioria das vezes ou sempre no último mês e 21,4% afirmaram que "a vida não valia a pena ser vivida" — com desigualdades marcantes entre meninos e meninas e entre diferentes redes de ensino (IBGE, 2021).[4] A prevalência de *bullying* alcançava cerca de 23% dos estudantes e em levantamentos mais recentes chegou a 25%, sendo as maiores queixas relacionadas à aparência do corpo e cor/raça (Instituto Ayrton Senna & CAEd, 2025). Essa mesma pesquisa, realizada com mais de 89 mil estudantes de ensino médio em cinco estados diferentes – um em cada região do país – revelou ainda fragilidades dos vínculos escolares: cerca de um terço declarou sentir-se nada ou pouco pertencente à escola, e mais da metade (53%) relatou pouca ou nenhuma conexão com os adultos da instituição. Esses dados sugerem que, para muitos jovens, a escola é um espaço onde o pertencimento e o acolhimento ainda estão em déficit, enfraquecendo a motivação para aprender e conviver nesse ambiente.

A esse cenário soma-se a escalada da violência extrema nas escolas, que ganhou visibilidade nos últimos anos. Entre janeiro de 2001 e dezembro de 2024, foram registrados 42 ataques armados ou letais em instituições brasileiras, segundo o relatório do D^{3}e – Dados para um Debate Democrático na Educação (Vinha, & Garcia, 2025).[5] Chama a atenção que 27 deles (64,2%) ocorreram em apenas três anos: 10 em 2022, 12 em 2023 e 5 em 2024. Como resposta, foi criado em 2024 o Observatório de Violências nas Escolas na plataforma ObservaDH com o objetivo de monitorar o fenômeno e orientar políticas de prevenção[6]. Ao conectar esses diferentes indicadores, como as lacunas de aprendizagem, o sofrimento psíquico, o *bullying* e os ataques violentos, fica claro que a escola precisa ser pensada como um espaço integral de proteção e desenvolvimento humano, e não apenas como instância de transmissão de conteúdos.

Esses dados reforçam que garantir aprendizagem hoje exige muito mais do que assegurar professores em sala trabalhando com conteúdos cognitivos e livros nas estantes: envolve articular currículo, clima escolar, saúde mental e proteção integral. Em outras palavras, diante de altos índices de sofrimento emocional, de vínculos frágeis e da escalada de ataques violentos, é indispensável que o currículo dialogue com competências que favoreçam a convivência em sociedade, a qualidade das relações interpessoais e a regulação de emoções. É igualmente urgente promover um clima escolar positivo e seguro, apoiar práticas de cuidado em saúde mental e articular políticas de educação integral que integrem educação, saúde, assistência social e segurança pública. Somente com essa visão sistêmica e global, a escola poderá cumprir seu papel de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes e criar condições reais para que todos aprendam.

Educação integral e seu poder transformador

Para além das habilidades acadêmicas voltadas ao domínio de conteúdos específicos, os estudantes do século XXI precisam desenvolver competências que os capacitem a colaborar, lidar com a diversidade, comunicar-se em diferentes linguagens e meios, pensar de forma criativa e crítica e gerenciar suas próprias emoções. Essas capacidades são fundamentais não apenas para resultados ao longo da vida, como bem-estar, relações saudáveis e inserção profissional, mas também porque a própria aprendizagem é um processo que integra dimensões cognitivas, sociais e emocionais de maneira indissociável (Poropat, 2009;[7] De Fruyt, 2019[8]; Abrahams et al., 2019).[9]



Os desafios que exigem da escola esse papel ampliado não são novos, mas foram significativamente acelerados pela presença massiva da tecnologia no cotidiano escolar. A popularização das redes sociais e o uso constante de celulares dentro e fora da sala de aula transformaram profundamente as formas de aprender, interagir e se relacionar com o conhecimento (Livingstone & Blum-Ross, 2020).[10] Mais recentemente, a disseminação da inteligência artificial generativa acrescenta uma nova camada de complexidade, oferecendo oportunidades de personalização do ensino, mas também riscos relacionados à desinformação, dependência e desigualdades de acesso (Luckin et al., 2016;[11] UNESCO, 2023[12]). Esses fenômenos afetam diretamente o clima escolar e os vínculos pedagógicos, tornando evidente a necessidade de uma reflexão estratégica: a escola não pode — nem deve — competir com a tecnologia, mas tampouco pode ser dominada por ela. É necessário integrá-la com intencionalidade, subordinada a um projeto formativo mais amplo, que prepare estudantes para lidar com os desafios éticos, sociais, cognitivos e emocionais do nosso tempo (OECD, 2019[13]).

Nesse cenário, ao colocar o desenvolvimento pleno dos estudantes no centro do projeto educativo, a educação integral se torna ainda mais relevante. Ela deixa de ser uma aspiração idealizada para se afirmar como prioridade estratégica, essencial tanto para o presente quanto para o futuro das redes públicas e privadas. Promover o desenvolvimento em múltiplas dimensões (cognitivas, socioemocionais, físicas, culturais e éticas) é um caminho promissor não apenas para aprimorar os resultados de aprendizagem, mas também para fortalecer o clima escolar, tornando-o mais seguro, acolhedor e conectado aos desafios do mundo contemporâneo. Trata-se, portanto, de assegurar o direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.



Os efeitos desse investimento extrapolam o espaço escolar. Evidências indicam impactos positivos na vida adulta, com reflexos em indicadores de saúde, renda, empregabilidade, relações familiares e redução de comportamentos de risco e violência (Heckman & Kautz, 2012;[14] OECD, 2015[15]). Quando articulada a outras políticas públicas e a condições adequadas de desenvolvimento, a educação integral também tem potencial de reduzir desigualdades estruturais e ampliar oportunidades ao longo da vida (Paes de Barros et al, 2016).[16] O desafio, assim, não é “fazer mais”, mas “fazer melhor”: investir de forma intencional e qualificada em práticas que integrem dimensões cognitivas, socioemocionais e contextuais, ampliando o potencial transformador da escola. Com foco, visão de futuro e compromisso com evidências, a educação integral pode se consolidar como eixo de transformação para estudantes, redes e para o país como um todo.

O compromisso com a formação integral não é novo no Brasil. Desde os anos 1990, o país vem consolidando um arcabouço legal e normativo que coloca o desenvolvimento pleno dos estudantes no centro da educação básica. Esse movimento ganha força com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[17], em 2017, que define como objetivo o desenvolvimento de dez competências gerais que articulam conhecimentos acadêmicos a habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores fundamentais para a vida em sociedade.

Entre essas competências, destacam-se elementos particularmente relevantes para os desafios contemporâneos da educação: o pensamento científico, crítico e criativo; o uso ético e responsável das tecnologias digitais; a valorização da diversidade e dos direitos humanos; o autoconhecimento e o autocuidado; a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos; além da responsabilidade e do exercício da cidadania.

A BNCC se alinha a diretrizes anteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013),[18] que já afirmavam que a educação integral deve promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Também dialoga com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), cuja Meta 7 trata da melhoria da qualidade da educação com foco em aprendizagem e formação integral.

Esse marco legal é reforçado pela Lei nº 13.415/2017,[19] que reformou o ensino médio, incentivando a ampliação da jornada escolar e adotando a formação integral como um dos seus principais fundamentos. Em conjunto, esses documentos compõem uma base normativa sólida e coerente, que não apenas é legítima, mas exige políticas educacionais comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes. Para redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, esse é um chamado claro à ação: ir além dos resultados acadêmicos e investir em uma formação que prepare os jovens de forma completa para os desafios do presente e do futuro.

Se a formação integral é o horizonte previsto pelas diretrizes da educação básica brasileira, o desenvolvimento de competências socioemocionais parece ser uma das principais vias para torná-la realidade.



De Fruyt, Wille e John (2015) definem as **competências socioemocionais** como características individuais que **(a)** se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; **(b)** se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; **(c)** continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e **(d)** influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.

Ao analisar os componentes das dez competências gerais da BNCC, tanto do ponto de vista teórico quanto empírico, Primi e colaboradores (2025)[20] demonstraram que as competências socioemocionais ocupam uma posição central no documento, aparecendo de forma recorrente e transversal. Elas não substituem os conteúdos acadêmicos, assim como as competências gerais não o fazem, mas atuam como aliadas fundamentais para que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa, consistente e com efeitos duradouros na vida escolar e futura dos estudantes (Primi et al., 2016).

O modelo conhecido como Big Five Socioemocional oferece uma estrutura sólida e empiricamente validada para compreender e organizar as competências socioemocionais, suas inter-relações e impactos ao longo da vida. Amplo na literatura internacional e adotado por instituições como a OCDE (2021; 2024[21]; John, & DeFruyt, 2015[22]) e o Instituto Ayrton Senna (Primi et al, 2021)[23], o modelo organiza as competências em cinco grupos, com foco naquelas que apresentam maior potencial de desenvolvimento no ambiente escolar e na relação direta com aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos e empregabilidade.

Figura 1 – As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais

Autogestão	• Determinação • Organização • Foco	• Persistência • Responsabilidade
Engajamento com os outros	• Iniciativa Social • Assertividade	• Entusiasmo
Amabilidade	• Empatia • Respeito	• Confiança
Resiliência emocional	• Tolerância ao estresse • Autoconfiaça	• Tolerância à frustração
Abertura ao novo	• Curiosidade para aprender • Imaginação criativa	• Interesse artístico

Cada grupo, denominado macrocompetência, está relacionado a aspectos fundamentais do desenvolvimento humano.



A **autogestão** diz respeito à capacidade de estabelecer metas, manter o foco, agir com responsabilidade e persistência, favorecendo o protagonismo estudantil e a autonomia dos alunos diante de escolhas pessoais, sociais e acadêmicas. São exemplos de mobilização de competências deste grupo quando os estudantes organizam seu tempo de estudo e seus materiais, criando um cronograma para revisar os conteúdos de forma frequente antes das provas, entender o que precisa de mais foco e atenção, sem depender apenas de lembretes externos a eles. Também, mesmo após receber uma nota baixa, persiste em revisar os erros, refazer exercícios e buscar apoio do professor e de seus pares, em vez de desistir. Estratégias como essas, de controle ou monitoramento dos próprios estudos, são aquelas que demonstram mais eficácia no aprendizado.

O **engajamento com os outros** refere-se à disposição para interações sociais, à comunicação ativa e ao entusiasmo em participar da vida escolar, incluindo a iniciativa para colaborar, expressar ideias e assumir liderança quando necessário. Por exemplo, quando durante um trabalho em grupo, o estudante assume a função de coordenar as tarefas, garantindo que todos participem e que o prazo seja cumprido. Também nas situações do dia a dia, quando o estudante faz perguntas, compartilha suas ideias em sala de aula e demonstra entusiasmo e energia ao participar de debates ou projetos coletivos. Essas competências favorecem o aproveitamento das oportunidades pedagógicas em sala de aula e fora dela.

Já a **amabilidade** manifesta na forma como o estudante considera o bem-estar de colegas e professores ao tomar decisões, cultivando relações baseadas em solidariedade e justiça. Por exemplo, quando em uma situação em que testemunhar *bullying*, o estudante consegue comunicar desconfortos e discordâncias e agir para proteger seus pares de agressões - defendendo quem estiver sendo alvo de ações e comentários desrespeitosos, reforçando a importância do respeito mútuo. Nesta situação, ele não apenas exerce a amabilidade como também a assertividade, competência relacionada ao engajamento com os outros. Outro exemplo é quando o estudante cede espaço de fala a outro estudante em uma apresentação, reconhecendo sua contribuição e valorizando a colaboração. A amabilidade favorece o sentimento de pertencimento ao grupo, o que contribui para a permanência do estudante na escola e redução das taxas de evasão e abandono.

A **resiliência emocional** está relacionada à capacidade de lidar com frustrações, pressões e inseguranças, mantendo o equilíbrio emocional e uma auto imagem realista e positiva mesmo diante de desafios escolares ou sociais. Por exemplo, ao receber uma crítica construtiva do professor, o estudante escuta com atenção e utiliza o *feedback* para melhorar, sem reagir de forma defensiva. Ou ainda quando ele consegue manter a calma ao perder um jogo escolar, parabenizando o time vencedor e se preparando para a próxima oportunidade. Adaptar as emoções ao contexto contribui não apenas para o fortalecimento de relacionamentos interpessoais como também para a compreensão de que o erro faz parte do processo de aprendizado e pode ser superado.

Por fim, a **abertura ao novo** reflete a tendência a explorar ideias, linguagens, culturas, artes e experiências com flexibilidade e pensamento original, favorecendo o engajamento motivado nas atividades e na vida escolar. É possível notar o exercício dessa competência quando o estudante demonstra curiosidade em aprender um conteúdo interdisciplinar, como relacionar arte e ciência e se aprofundar sobre esse conteúdo, mesmo que inicialmente seja desafiador. Ou ainda quando ele demonstra interesse em participar de uma atividade cultural da escola, como feira de idiomas ou oficinas artísticas, explorando novas formas de expressão. Esse conjunto de competências está intimamente relacionado à motivação para aprender e contribuir para o aprendizado.

Neste capítulo são sugeridas duas atividades pedagógicas que oportunizam o desenvolvimento de algumas dessas competências de forma integrada ao currículo, como exemplos práticos para uso do professor.

Competências socioemocionais também exercem um papel relevante para o sucesso no mundo do trabalho, empregabilidade e sustentabilidade social. Estudos em psicologia organizacional indicam que o desempenho em tarefas (*task performance*), isto é, a capacidade de executar atividades com responsabilidade, consistência e qualidade, está fortemente associado a características relacionadas à autogestão, autorregulação e iniciativa pessoal (Zhang et al., 2022;[24] Turner & Hodis, 2025[25]). Já o desempenho adaptativo (*adaptive performance*), fundamental em ambientes instáveis e em transformação contínua, depende de atributos como os de abertura ao novo, tolerância ao estresse, pensamento crítico, criatividade e resiliência emocional (Jundt & Shoss, 2023;[26] Tan & Ferdi, 2022;[27] Tang, Abu Bakar, & Omar, 2024[28]).

Essas competências sustentam a capacidade de aprender com autonomia, lidar com imprevistos e incertezas, resolver problemas complexos, trabalhar com criatividade e colaborar em contextos diversos. Não por acaso, o *Future of Jobs Report* 2025, publicado pelo Fórum Econômico Mundial, destaca que cerca de 44% das competências exigidas dos trabalhadores devem mudar até 2027, com ênfase crescente em pensamento analítico, criatividade, flexibilidade e empatia como pilares da empregabilidade futura (World Economic Forum, 2025).[29]

Exemplo de atividade pedagógica – competência socioemocional: persistência

Esta atividade propõe a mobilização intencional de competências socioemocionais de forma conectada ao dia a dia na escola e componentes curriculares.

Ela foi elaborada a partir das premissas do modelo **SAFE** que será melhor detalhado mais adiante neste capítulo: é **Sequencial**, pois organiza as etapas em progressão, aumentando gradualmente a complexidade das tarefas; é **Ativa**, já que engaja os estudantes a persistirem de forma protagonista; é **Focada**, concentrando-se no desenvolvimento de estratégias para persistir mesmo diante de dificuldades e de forma integrada ao currículo de Matemática; e é **Explícita**, tornando clara desde o início a habilidade que se busca desenvolver e retomando-a ao longo da proposta para consolidar a aprendizagem.



Atividade: "Desafios do Castelo Matemático: não desistir até resolver"

Ano sugerido: Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Área do currículo: Matemática

Competência Central: Persistência – Macrocompetência: Autogestão

O professor explica que, durante a atividade, os estudantes vão exercitar a **persistência**, ou seja, a capacidade de perseverar e não desistir diante das dificuldades e de buscar diferentes estratégias para resolver problemas matemáticos. **Explicita** que a competência socioemocional de persistência será o objetivo central da prática.

1.

Etapa 1 – Exposição inicial (10 min)

O professor apresenta a metáfora da atividade: "Hoje vamos entrar em um castelo cheio de portas trancadas. Para passar de cada porta, precisamos resolver um desafio matemático. Só quem insistir, mesmo quando parecer difícil, vai conseguir chegar até a saída!"

Mostra um enigma inicial simples (ex.: 48 – 25 = ?), para ilustrar a dinâmica.

2.

Etapa 2 – Comparação ativa (20 min)

Em duplas, os estudantes recebem uma sequência de "portas do castelo" (desafios em cartões numerados de 1 a 5, por exemplo).

Cada porta contém:

- Uma operação (adição, subtração, multiplicação simples).
- Uma situação-problema curta.
- Um desafio de completar sequência ou tabela.

Se errarem, podem tentar de novo até encontrar a solução correta. O professor valoriza o esforço e a persistência, não apenas o acerto.

3.

Etapa 3 – Produção prática (30 min)

Cada grupo cria sua própria "porta do castelo" com um problema matemático (situação-problema, sequência ou operação).

Depois, os grupos trocam os desafios entre si, precisando persistir para resolvê-los.

4.

Etapa 4 – Síntese e autoavaliação (10 min)

Cada grupo compartilha como foi resolver as portas dos colegas e o que aprenderam sobre persistência. A turma compartilha estratégias para persistir frente desafios em Matemática:

- Tentar mais de uma estratégia.
- Conferir os cálculos antes de pensar no próximo passo.
- Treinar de forma insistente a prática de resolução desses exercícios
- Pedir ajuda quando necessário.
- Valorizar o esforço, não só a resposta final.

5.

Etapa 6 – Autoavaliação (5 min)

Cada estudante reflete e registra sua percepção sobre a mobilização da persistência:

- Quais foram os principais desafios enfrentados e como resolveu?
- Como foi a experiência de trabalhar em grupo? Como vocês se organizaram? O que fariam diferente?
- Como você avalia a sua persistência após essa experiência? Quais foram seus maiores desafios para exercitar essa competência socioemocional?
- Quando as coisas ficaram difíceis, o que fez vocês continuarem tentando concluir a tarefa com qualidade? O que os motivou a seguir em frente?
- O que você gostaria de aprender mais ou aperfeiçoar em relação ao que estudamos nessas últimas aulas? Quais pontos você acha que precisam de mais atenção para melhorar seu aprendizado?

Produto final

- Mapa do Castelo Matemático com as portas criadas e resolvidas pelos grupos.
- Lista de estratégias para lembrar que erros e tentativas fazem parte do processo de aprendizagem

Exemplo de atividade pedagógica – competência socioemocional: curiosidade para aprender

Esta atividade propõe a mobilização intencional de competências socioemocionais de forma conectada ao dia a dia na escola e componentes curriculares.

Ela foi elaborada a partir das premissas do modelo **SAFE** que será melhor detalhado mais adiante neste capítulo: é **Sequencial**, pois organiza as etapas em progressão, aumentando gradualmente a complexidade das tarefas; é **Ativa**, já que engaja os estudantes no levantamento de hipóteses, investigação sobre o fenômeno e síntese dos achados de maneira experiencial, e não apenas teórica; é **Focada**, concentrando-se no desenvolvimento da curiosidade para aprender por meio da investigação de fenômenos de forma integrada ao currículo de Química/ Ciências da Natureza; e é **Explícita**, tornando clara desde o início a habilidade que se busca desenvolver e retomando-a ao longo da proposta para consolidar a aprendizagem.



Atividade: "O mistério das cores que mudam"

Ano sugerido: Ensino Fundamental – Anos Finais

Área do currículo: Química / Ciências da Natureza

Competência Central: Curiosidade para aprender – Macrocompetência: Abertura ao novo

O professor explica que, ao longo da atividade, os estudantes exercitarão a **curiosidade para aprender**, investigando fenômenos químicos que despertam perguntas e buscam respostas a partir de observação, experimentação e análise. É importante que o professor **explicite** o que é essa competência socioemocional e quais comportamentos evidenciam a mobilização dela (por exemplo, elaborar hipóteses que explicam o fenômeno e listar formas de investigar essas hipóteses).

1.

Etapa 1 – Exposição inicial (10 min)

O professor apresenta ao vivo ou em vídeo a mudança de cor do **extrato de repolho roxo** quando em contato com substâncias como vinagre, suco de limão, detergente ou bicarbonato.

Pergunta disparadora: “Por que será que a mesma solução apresenta cores diferentes dependendo do que adicionamos?”

Essa provocação dá intencionalidade para o aspecto **ativo** da prática e direciona a atenção dos estudantes para a investigação.

2.

Etapa 2 – Comparação ativa (20 min)

Em duplas ou trios, os estudantes recebem amostras de diferentes substâncias do cotidiano (refrigerante, sabão em pó, suco de laranja, sal de frutas, água com gás etc.) e testam o efeito delas no indicador natural, supervisionados pelo professor.

Os estudantes podem registrar algumas observações como:

- Qual substância testaram?
- Qual foi a cor observada?
- Qual a hipótese para o motivo da mudança?

3.

Etapa 3 – Debate (20 min)

Promova discussão coletiva de forma a manter o protagonismo dos estudantes e a interação entre diferentes hipóteses e descobertas:

Algumas perguntas norteadoras podem ser:

- O que essas mudanças de cor podem indicar sobre as substâncias?
- Todas as substâncias provocaram alterações iguais?
- O que ainda não conseguimos explicar?
- Quais seriam os próximos passos para entender melhor?

4.

Etapa 4 – Pesquisa ativa (30 min)

Os estudantes consultam textos na internet ou o professor os distribui fisicamente, explicando a relação entre o pH e as reações químicas observadas.

Em grupos, os estudantes devem:

- Atualizar suas respostas iniciais a partir das novas explicações.
- Relacionar o que observaram na prática com as explicações apresentadas.
- Levantar hipóteses sobre o que deve acontecer caso o experimento seja feito com outras substâncias ainda não testadas.

5.

Etapa 5 – Síntese (10 min)

De volta às duplas ou trios, cada grupo compartilha uma curiosidade aprendida no processo (ex.: “descobrimos que refrigerantes têm pH parecido com o do suco de limão”) e registra as perguntas iniciais e suas respectivas respostas.

6.

Etapa 6 – Autoavaliação (5 min)

Cada estudante reflete e registra sua percepção sobre a mobilização da curiosidade para aprender:

- Quais foram os principais desafios enfrentados e como resolveu?
- Como foi a experiência de trabalhar em grupo? Como vocês se organizaram? O que faria de diferente?
- Como você avalia a sua curiosidade para aprender após essa experiência? Quais foram seus maiores desafios para exercitar essa competência socioemocional? Como transpôs esses desafios?
- O que você gostaria de aprender mais ou aperfeiçoar em relação ao que estudamos nessas últimas aulas? Quais pontos você acha que precisam de mais atenção para melhorar seu aprendizado?

Produto final

- Registro dos experimentos (tabelas e fotos) para futuras consultas.
- Registro das perguntas e respostas realizadas durante os experimentos.
- Registro da autopercepção de cada estudante sobre a mobilização da curiosidade para aprender.



Tecnologias e inteligência artificial: papel instrumental, riscos reais e potenciais educativos

O cotidiano escolar contemporâneo está profundamente atravessado pela presença de tecnologias digitais. Celulares, redes sociais e, mais recentemente, ferramentas de inteligência artificial generativa, como o ChatGPT, tornaram-se parte da vida dos estudantes dentro e fora da escola. A partir de 2024, esse tema voltou ao centro do debate público no Brasil, com várias redes de ensino adotando restrições ao uso de celulares em sala de aula com base na Lei nº15.100/2025.[30] As justificativas para essas medidas foram baseadas em dois eixos principais: o impacto negativo sobre o desempenho acadêmico e a intensificação de quadros de sofrimento psíquico, especialmente entre adolescentes.

Essas preocupações não são infundadas. Estudos diversos vêm apontando que o uso excessivo, desregulado ou não intencional da tecnologia pode estar associado a prejuízos importantes no cotidiano escolar (Sunday, Adesope, & Maarhuis, 2021;[31] Böttger, & Zierer, 2024).[32] Dentre tais prejuízos, destacam-se o aumento da distração, a piora na qualidade do sono, a elevação de sintomas de ansiedade e a exposição frequente a ambientes digitais hostis, como o cyberbullying, as comparações sociais incessantes e o contato precoce com conteúdos violentos. Tais fatores afetam diretamente o bem-estar, a concentração e a capacidade de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, é importante reconhecer que as tecnologias digitais continuarão participando da vida das pessoas de forma expressiva e elas também podem oferecer oportunidades significativas de aprendizagem, desde que seu uso seja mediado por propósitos pedagógicos claros e intencionalidade formativa. A integração das tecnologias, também na escola, precisa ser acompanhada da oferta de apoio aos estudantes na regulação de suas emoções, autorregulação de comportamentos e capacidade exploratória de ideias e conteúdos, seja para interagir com o outro de forma satisfatória, realizar trabalhos em equipe, resolver problemas complexos com apoio da tecnologia, ou para a vida em um mundo hiperconectado em que as mídias sociais podem representar mais pressão por reforçar estereótipos físicos, status e outros prejuízos.

Nota-se, então, que concomitantemente com as restrições, deve-se orientar os estudantes sobre o uso responsável da tecnologia e a compreensão de seu potencial. Evidências recentes indicam que políticas de restrição ao uso de celulares na escola tendem a ser mais eficazes quando são acompanhadas de estratégias educativas claras sobre o uso responsável da tecnologia. Os resultados tendem a ser mais positivos, por exemplo, quando as escolas implementam programas que orientam os estudantes sobre a navegação segura e consciente na internet, quando as regras de uso de dispositivos são construídas coletivamente entre professores e estudantes, e quando os educadores estão preparados técnica e pedagogicamente para integrar recursos digitais às práticas de ensino (OCDE, 2024)[33]. A combinação desses fatores favorece um ambiente de aprendizagem mais equilibrado, no qual a tecnologia deixa de ser um elemento de distração e de outros prejuízos e passa a atuar como aliada no desenvolvimento integral dos estudantes.

Esta parece ser uma indicação útil também à integração de ferramentas de inteligência artificial (IA). Quando integradas de forma acrítica, essas ferramentas podem levar à delegação de processos mentais centrais para o desenvolvimento cognitivo. Um estudo recente de Kosmyna et al. (2024)[34], por exemplo, mostrou que participantes que escreveram redações com apoio exclusivo da IA apresentaram menor ativação cerebral e sentido reduzido de autoria em comparação àqueles que utilizaram apenas seu próprio esforço. Mesmo após a troca de grupos, aqueles que passaram da IA para o esforço mental autônomo mantiveram padrões reduzidos de ativação cerebral, sugerindo um impacto persistente.

Esse alerta se reflete também em dados recentes de pesquisas internacionais com participação de estudantes brasileiros. Resultados da avaliação de pensamento criativo do PISA 2022, divulgados pela OCDE, revelam que, mesmo em sistemas educacionais considerados avançados, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para gerar ideias originais, adaptar soluções a novos contextos ou sustentar argumentos de forma consistente (OCDE, 2024)[35]. Esses achados reforçam a importância de desenvolver competências como pensamento criativo e pensamento crítico, especialmente em um cenário marcado pelo excesso de informações, pela propagação de desinformação e pela crescente automação de processos. Nesse contexto, estimular o pensamento crítico deixa de ser uma recomendação opcional e passa a ser uma prioridade pedagógica. Habilidades relacionadas ao pensamento crítico como questionar fontes, avaliar a qualidade das evidências, argumentar com lógica e revisar pontos de vista diante de novas informações (Primi et al., 2024)[36] tornam-se essenciais para evitar a passividade intelectual e o consumo acrítico de respostas prontas geradas por algoritmos.

Pensamento criativo refere-se à competência para se envolver produtivamente na geração, avaliação e melhoria de ideias que podem resultar em **soluções originais** e **eficazes/úteis**, avanços no conhecimento e expressões impactantes de imaginação.
Para mais informações, sugere-se conferir o *framework* de referência para os estudos realizados pela OCDE a respeito do tema: https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html



A inteligência artificial, nesse cenário, não deve substituir o esforço mental dos estudantes, mas sim provocá-lo. Quando bem orientada, pode ser utilizada para expandir o repertório, estimular múltiplas interpretações sobre um tema, testar hipóteses ou mesmo apoiar a construção de argumentos em sala de aula. Para que isso aconteça, o uso pedagógico da IA precisa estar alinhado a princípios de desenvolvimento humano, à valorização da autonomia intelectual e à promoção do engajamento ativo com o conhecimento.

Em vez de enfraquecer a autoria, a IA pode ser uma parceira na sua construção, desde que usada em contextos mediados por intencionalidade formativa, que priorizem o raciocínio próprio, a metacognição e a capacidade de formular boas perguntas.
A transformação tecnológica que marca nosso tempo precisa entrar na escola como instrumento de ampliação das capacidades humanas, e não como atalho que suprime o desenvolvimento de habilidades fundamentais.

Exemplo de atividade pedagógica

Esta atividade propõe a integração do trabalho com a **inteligência artificial** no dia a dia na escola, já em componentes do currículo. Ela também foi elaborada a partir das premissas do modelo **SAFE** que será melhor detalhado mais adiante neste capítulo: é **Sequencial**, pois organiza as etapas em progressão, aumentando gradualmente a complexidade das tarefas; é **Ativa**, já que engaja os estudantes em investigação, comparação, detecção de erros e construção de critérios de maneira experiencial, e não apenas teórica; é **Focada**, concentrando-se no desenvolvimento do raciocínio crítico sobre a confiabilidade e os vieses da inteligência artificial, ainda que de forma integrada ao currículo de Língua Portuguesa; e é **Explícita**, tornando clara desde o início a habilidade que se busca desenvolver e retomando-a ao longo da proposta para consolidar a aprendizagem.



Atividade: “Detetives da IA: investigando acertos, erros e vieses”

Ano sugerido: Ensino Médio (pode ser adaptado para 8º-9º ano do Fundamental II)

Área do currículo: Língua Portuguesa / Artes / Ciências Humanas

Competência Central: Raciocínio crítico

Ao iniciar, o professor expõe verbalmente que na ocasião exercitarão o **raciocínio crítico**, analisando se conteúdos feitos por IA são confiáveis, identificando erros e construindo critérios de checagem. Isto é importante para que a competência a ser trabalhada como objetivo desta atividade torne-se **explícita** a todos.

1.

Etapa 1 – Exposição inicial (10 min)

O professor apresenta **dois textos impressos** sobre o mesmo tema (ex.: “impactos da IA na educação”, ou sobre um assunto específico a ser discutido neste componente curricular):

- Texto A: produzido por uma IA generativa.
- Texto B: escrito por um jornalista/professor.
- Os estudantes não sabem qual é qual.

2.

Etapa 2 – Comparação ativa (20 min)

Em duplas ou trios, os estudantes leem os dois textos e respondem:

- Qual parece mais confiável? Por quê?
- Há erros de informação ou inconsistências? Quais foram as fontes utilizadas?
- Qual apresenta evidências ou dados mais sólidos?
- Qual é mais convincente e coerente no estilo de escrita?

3.

Etapa 3 – Debate (20 min)

A turma discute coletivamente:

- É fácil distinguir o que foi feito por IA?
- Quais são os riscos de confiar sem questionar e verificar?
- Que estratégias podemos usar para **verificar informações**?

4.

Etapa 4 – Produção prática (30 min)

O professor projeta ou imprime uma **imagem ou texto gerado por IA** com um erro ou viés proposital (ex.: estereótipos em uma imagem, dado inventado em um texto). Pode ser o mesmo texto utilizado na Etapa 1.

Os estudantes, em grupos, devem:

- Identificar o erro.
- Explicar por que pode ser perigoso confiar no material sem antes verificar por erros e corrigi-los.
- Propor como corrigir ou complementar.

5.

Etapa 5 – Síntese (10 min)

Cada grupo compartilha suas análises e juntos constroem um **“Guia da Turma: como avaliar conteúdos produzidos por IA”**, com critérios como:

- Checar fontes.
- Buscar dados adicionais.
- Identificar vieses, inclusive oriundos das próprias crenças (por exemplo, quando buscamos confirmar nossas crenças pessoais no texto/imagem sem antes verificar dados que apoiem essas interpretações).
- Comparar com produções humanas.

6.

Produto final

Um **Guia Coletivo da Turma** (em cartaz ou mural), que poderá ser retomado sempre que trabalharem com IA, mídias digitais ou checagem de informações.

Mais do que preparar estudantes para consumir respostas, é preciso formá-los para interpretar, questionar, dialogar e agir com discernimento. O desafio da gestão educacional, portanto, não é adaptar a escola à tecnologia, mas conduzir a tecnologia para que ela esteja a serviço do projeto educativo. O compromisso com o desenvolvimento integral requer formar sujeitos críticos, criativos, éticos e autônomos, assim, preparados para atuar em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo. Caso contrário, estaremos não apenas desperdiçando o potencial pedagógico da tecnologia, mas comprometendo a própria capacidade de promover uma educação que prepare para o presente e o futuro.



O que os gestores educacionais precisam garantir

A implementação efetiva de uma política de educação integral, com foco em competências cognitivas e socioemocionais, exige aspectos fundamentais em qualquer ação dessa natureza: intencionalidade, coerência, estabilidade, flexibilidade e continuidade. Isso significa que não basta inserir esses temas em projetos isolados ou semanais: eles precisam estar presentes no currículo, na formação docente, na avaliação, dos materiais e nas rotinas escolares.

Alinhado ao esforço de concretização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde 2020 está disponível um guia de implementação elaborado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), o Consed, a Undime, o FNCEE e a Uncme. O documento reúne diretrizes e ações prioritárias para apoiar estados e municípios na efetivação da BNCC[37]. Entre os aspectos destacados, serão descritos a seguir perspectivas e experiências das autoras a respeito de sua relevância no contexto da educação integral e que os gestores educacionais devem assegurar:



Sistematização de práticas avaliativas voltadas às competências gerais: entender o ponto de partida da rede e de cada escola em relação a aspectos como a aprendizagem, o uso de tecnologias, o pensamento crítico e a criatividade, o desenvolvimento socioemocional, o respeito à diversidade, o clima escolar, a saúde mental, a ocorrência de bullying e violência escolar e seus impactos, entre outros. O mundo tem experiências em avaliações em larga escala de aspectos como esses, como é o caso do PISA e os domínios inovadores integrados às avaliações de proficiência acadêmica (OCDE, 2021[38]; 2024[39]), e o Brasil também já replica com sucesso iniciativas correlatas, como as implementadas pelo Instituto Ayrton Senna há mais de uma década (Primi et al., 2016;[40] Instituto Ayrton Senna, 2023).[41]

Acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes: criar mecanismos para acompanhar o progresso dos estudantes em múltiplas dimensões, garantindo não apenas o caráter formativo de avaliações, mas também a geração de informações úteis em tempo real para a tomada de decisão sobre o que fazer para trazer mais eficiência às ações e práticas implementadas. O uso de rubricas instrucionais acompanhado pela gestão escolar pode ser uma estratégia adequada para essa finalidade (ver Pancorbo et al, 2020[42] e Pancorbo, 2021;[43] Fejes et al., 2022[44]).

Reformulação dos currículos com base em evidências e suporte técnico qualificado: garantir que as competências previstas na BNCC estejam efetivamente integradas às práticas pedagógicas do cotidiano escolar e que os princípios da educação integral se expressem de forma concreta na articulação entre os diferentes componentes curriculares. Para isso, é fundamental haver clareza sobre quais elementos devem ser incorporados ao currículo, como esses elementos se conectam às expectativas de aprendizagem de cada etapa e ano escolar, e de que modo diferentes dimensões (como a cognitiva e a socioemocional) podem ser trabalhadas de forma integrada, evitando abordagens fragmentadas. Estudos que evidenciem aspectos desenvolvimentais integrando essas dimensões, como o de John et al (2025)[45] e Primi et al., (2025),[46] serão especialmente úteis para esse fim. A transversalidade e a intencionalidade curricular informadas por evidências são, portanto, essenciais para transformar diretrizes em experiências educativas que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes de forma eficiente.

Formação continuada de professores: preparar educadores para atuar de forma integrada, mediando não apenas os conteúdos curriculares e a dimensão acadêmica da vida escolar, mas também aspectos sociais, emocionais, éticos, profissionais e relacionais do desenvolvimento dos estudantes. É também fundamental que as redes de ensino ofereçam diretrizes claras e articuladas, bem como orientem a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica de maneira contextualizada e sensível às realidades locais. Essa preparação continuada dos professores é especialmente relevante quando se trata do desenvolvimento de competências socioemocionais na escola, por exemplo: evidências indicam que práticas pedagógicas nessa área podem ser até 40% mais eficazes quando conduzidas por professores bem formados e capacitados para esse propósito (Durlak et al., 2011[47]; Taylor et al., 2017[48]).

Revisão dos projetos político-pedagógicos das escolas: é nesse documento que cada unidade explicita sua visão formativa, suas prioridades e a forma como articula currículo, avaliação, gestão e relações com a comunidade. Sem essa revisão, a proposta de desenvolvimento pleno corre o risco de não se traduzir em ações concretas no cotidiano escolar.

Atualização de materiais didáticos: indispensável para que conteúdos, linguagens e metodologias reflitam os princípios da educação integral, contemplando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e não apenas o domínio de conteúdos. Apesar da diversidade de propostas e abordagens voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, é possível identificar alguns elementos estruturantes em comum essenciais para a efetividade das ações, independentemente do formato de implementação, como o modelo SAFE (CASEL, 2015)[49].

No Brasil, a adoção do modelo conhecido pelo acrônimo **SAFE** pode orientar políticas públicas e formações docentes voltadas à educação integral. A dimensão **Sequenciado** (*Sequenced*) sugere que redes de ensino estruturem currículos socioemocionais progressivos, com objetivos claros por faixa etária, em vez de ações fragmentadas. O **Ativo** (*Active*) reforça a necessidade de metodologias participativas, como rodas de conversa, projetos de vida e dinâmicas colaborativas, que aproximem os estudantes da prática real das competências. O **Focado** (*Focused*) implica reservar tempo e espaço institucionalizados para o trabalho socioemocional, integrando-o ao currículo, e não o tratar apenas como atividade complementar, ou de maneira não ordenada. Já o **Explícito** (*Explicit*) demanda que professores nomeiem e discutam abertamente habilidades como empatia, autogestão e resiliência, para que os estudantes reconheçam e se apropriem desse aprendizado. Assim, o **SAFE** fornece um guia prático para que secretarias de educação, escolas e professores avancem de forma intencional na promoção do desenvolvimento integral, contribuindo para melhorar a aprendizagem acadêmica, reduzir desigualdades e fortalecer o clima escolar (Durlak et al., 2011).

Assim, ao incentivar que os professores utilizem o SAFE em seu planejamento, o gestor promove formações mais consistentes, alinhadas a evidências científicas, e garante que a escola não apenas realize atividades isoladas, mas desenvolva trajetórias de aprendizagem com impacto real no desenvolvimento integral dos estudantes. Para ilustrar essa prática para o professor, neste capítulo são sugeridos **exemplos de atividades pedagógicas** focadas no exercício de **raciocínio crítico** relacionado ao uso de **inteligências artificiais de forma integrada ao conteúdo de um componente curricular**, bem como dois outros exemplos de atividades voltadas para competências socioemocionais de **autogestão** e **abertura ao novo** - também de forma integrada ao currículo.

Para mais informações, sugere-se conferir o material disponível no link a seguir: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/na-sala-de-aula/

- **Alinhamento de programas e políticas educacionais** em nível nacional: garante coesão e continuidade nas ações entre diferentes esferas de governo, evitando esforços fragmentados e promovendo um ambiente mais propício à inovação com equidade. Sem esse alinhamento, redes e escolas tendem a enfrentar sobreposição de demandas, falta de diretrizes claras e dificuldades para sustentar mudanças duradouras.

Ao organizar essas etapas de forma integrada, o guia reforça a importância de garantir a implementação plena e articulada da BNCC, condição necessária para que seus princípios se concretizem em mudanças reais nas práticas escolares e nos resultados educacionais. Nesse processo, é fundamental compreender que educação integral não se limita à ampliação da jornada escolar ou à oferta de atividades extracurriculares, mas implica uma reconfiguração profunda da forma como a escola se organiza em torno da formação humana.
Para que essa concepção se materialize no cotidiano das redes de ensino, o papel da liderança escolar e das secretarias é decisivo. São essas instâncias que têm a capacidade de traduzir diretrizes normativas em ações, garantindo que a educação integral seja, de fato, incorporada ao projeto pedagógico e à gestão da escola.

Educar no século XXI é mais do que preparar para provas. É mais do que ensinar a usar plataformas digitais. É mais do que garantir acesso à tecnologia. O desafio que se impõe aos gestores educacionais é mais profundo: formar pessoas capazes de viver com dignidade, autonomia, senso crítico e responsabilidade em um mundo em transformação.

Esse desafio não será vencido com atalhos, nem com soluções mágicas. Ele exige decisões pedagógicas e políticas baseadas em evidência, com foco na aprendizagem, no bem-estar e no desenvolvimento integral dos estudantes. Exige clareza sobre o que realmente importa — e disposição para colocar isso no centro do projeto educacional. Isso só é possível quando gestores e lideranças educacionais têm acesso a conhecimento qualificado, base empírica e científica sólida e instrumentos de gestão coerentes com os princípios da educação integral.

Sobre as autoras

Psicóloga, Mestre em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica pelo Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Graduada em Psicologia pela mesma universidade. É gerente executiva do eduLab21, o Laboratório de Ciências para Educação do Instituto Ayrton Senna e *Chairholder* da Cátedra UNESCO em Educação para o Desenvolvimento Humano da mesma instituição. Consultora em avaliação psicológica, construção de instrumentos, adaptações transculturais e treinamento em avaliação psicológica. Experiência na gestão de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), construindo e adaptando instrumentos psicológicos e psicoeducacionais que avaliam habilidades cognitivas, linguagem, desempenho escolar/acadêmico, habilidades sociais e socioemocionais, criatividade e pensamento crítico, motivação, saúde mental, entre outros.

Gisele Alves



Sobre as autoras

Psicóloga, Doutora em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica pelo Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco com estágio doutoral na University of Toledo, Ohio, Estados Unidos. Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo e pós-graduada (latu-sensu) em neuropsicologia pelo Centro de Diagnóstico Neuropsicológico. É gerente de pesquisa do eduLab21, o Laboratório de Ciências para Educação do Instituto Ayrton Senna, onde atua em diferentes temáticas educacionais como as competências socioemocionais, pensamento crítico e criatividade, alfabetização, motivação e inteligência emocional. Consultora em avaliação psicológica e psicometria em diferentes temas.

Ana Carolina Zuanazzi



Bruna Alves Soares
e Ernesto Martins Faria

10 Panorama da educação brasileira



Introdução

A educação brasileira avançou nas últimas décadas, mas desafios relevantes persistem. A ampliação do acesso ao ensino fundamental levou quase todas as crianças à escola, um marco de inclusão. Contudo, a universalização não veio acompanhada, na mesma medida, de permanência, aprendizagem e equidade. Educação infantil e ensino médio seguem como etapas críticas, com problemas de acesso, qualidade e justiça educacional.

Ao mesmo tempo, resultados de avaliações nacionais e internacionais expõem gargalos que ainda impedem uma política efetivamente transformadora. Reconhecer conquistas, enfrentar as lacunas e alinhar esforços em torno de permanência, aprendizagem e equidade é o passo para garantir a todas as crianças e aos jovens uma trajetória escolar que ensine, proteja e amplie oportunidades.



1. O Brasil está próximo da universalização do acesso à escola?

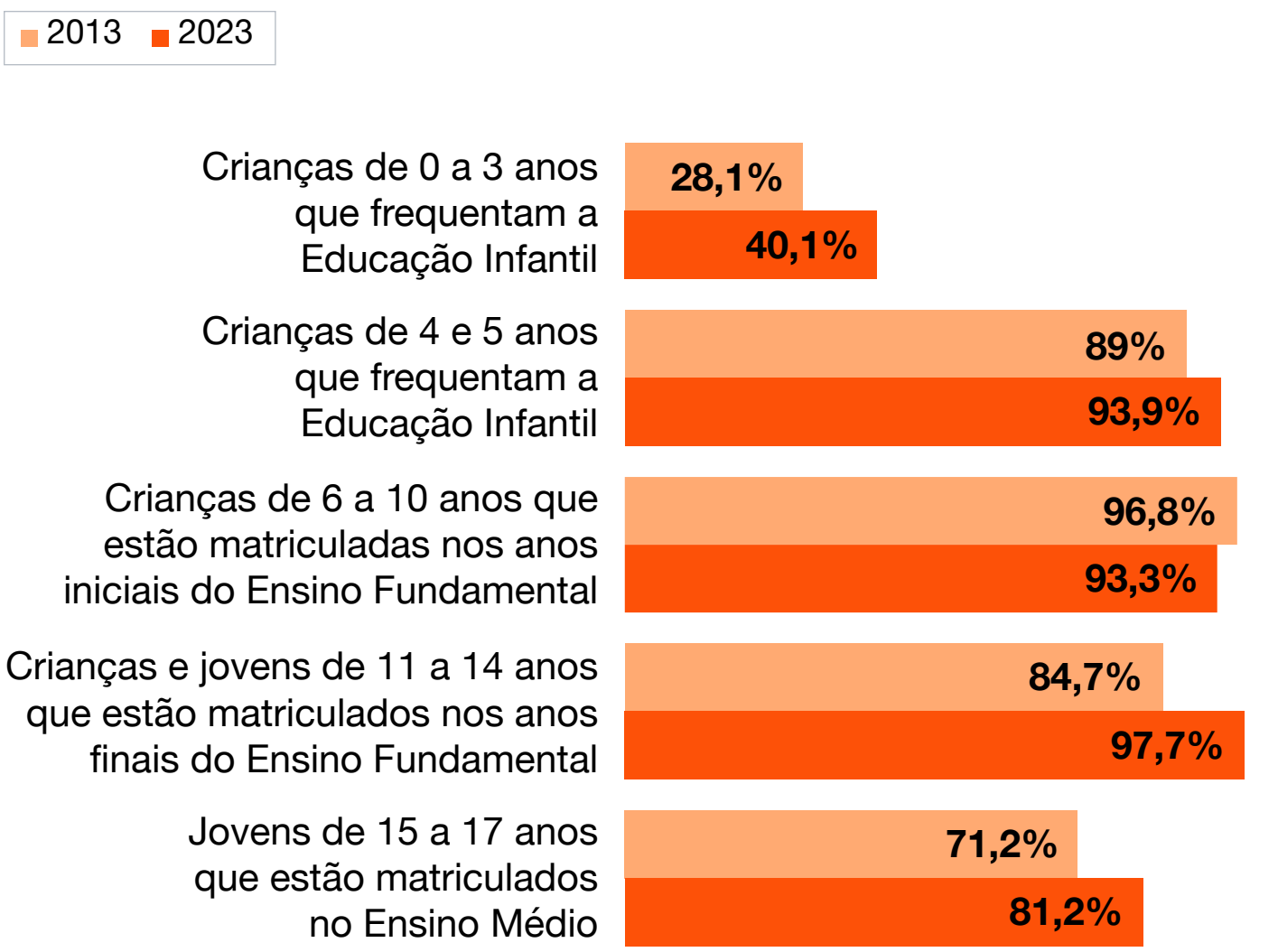
A expansão do atendimento escolar no Brasil foi notável a partir da segunda metade do século 20, especialmente após a Constituição de 1988, que consolidou a educação como **direito de todos e dever do Estado**. Em 1989, a escolarização alcançava 82% das crianças de 7 a 14 anos, mas permanecia restrita a outras faixas etárias: apenas 15% das crianças de 0 a 6 anos frequentavam a escola e, no ensino médio, o atendimento chegava a apenas 16% dos jovens de 15 a 19 anos.

Hoje, o ensino fundamental se encontra em patamar próximo à universalização, o que representa uma conquista indiscutível. Em 2023, 97,7% dos jovens de 11 a 14 anos estavam matriculados nos anos finais dessa etapa, em comparação com 84,7% em 2013, como visto na figura 1.[1] O avanço também alcançou grupos historicamente mais vulneráveis: entre crianças e adolescentes residentes em áreas rurais, a taxa líquida de matrícula passou de 76,2% em 2013 para 95,8% em 2023. Por outro lado, a educação infantil e o ensino médio continuam a apresentar barreiras significativas de acesso.

A educação infantil, que abrange creches e pré-escolas, ainda não garante atendimento a todas as crianças no Brasil. Em 2023, apenas 40,1% das que estavam na faixa de 0 a 3 anos frequentavam a escola, sendo a falta de vagas e as dificuldades de acesso às creches os principais motivos para a não frequência. Embora não haja obrigatoriedade de matrícula nessa faixa etária, a oferta de vagas em creches é uma obrigação do poder público e representa um apoio fundamental para famílias em situação de vulnerabilidade social. Já na pré-escola, etapa obrigatória, 6% das crianças de 4 a 5 anos ainda estavam fora da escola - proporção que chega a 10% entre as famílias dos 20% mais vulneráveis.

O ensino médio, por sua vez, continua sendo um dos principais gargalos do sistema educacional, marcado por altas taxas de abandono, reprovação e baixa conclusão. Na etapa, apenas 81,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados em 2023 - percentual ainda distante do esperado, mesmo com o avanço de 10 pontos percentuais em relação a 2013. O quadro também preocupa quando se observa a conclusão: apenas 71% dos jovens de 19 anos concluíram essa etapa. Esses dados levantam uma questão central: quais os obstáculos que dificultam a permanência no ensino médio? Nos próximos tópicos, são discutidos aspectos como reprovação, abandono e distorção idade-série, fundamentais para entender o cenário da educação do Brasil.

Figura 1 – Taxa de atendimento escolar no Brasil, por etapa de ensino (2013 e 2023)



Fonte: IBGE – PNAD Contínua (2013-2015) / PNAD Contínua – Educação (2016-2023).

A pedagogia da repetência: um obstáculo histórico à qualidade educacional no Brasil

Por muito tempo, a reprovação escolar foi utilizada na educação brasileira como instrumento pedagógico, sustentando a chamada “pedagogia da repetência”. Essa prática consolidou a ideia de que reter o aluno por baixo desempenho seria uma forma de preservar a atenção à qualidade, quando, na realidade, pode contribuir para o desestímulo, o atraso escolar e a evasão. Com a implantação de políticas de monitoramento da aprendizagem e fluxo escolar, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, as taxas de reprovação passaram a apresentar quedas graduais nos últimos anos.[2] No entanto, a cultura da repetência ainda permanece como um obstáculo não totalmente superado.

No ano de 1991, Sérgio Costa Ribeiro publicou o clássico estudo “A Pedagogia da Repetência”[3], referência fundamental na área da educação. Naquele momento, sem dados que acompanhassem os estudantes ao longo do tempo e observando a elevada presença de estudantes mais velhos na primeira série do ensino primário, a interpretação corrente era de que havia grande dificuldade de acesso na idade adequada por falta de vagas e, portanto, a recomendação era construir mais escolas. Utilizando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Ribeiro demonstrou que as crianças ingressavam na escola na idade correta, mas, ao serem reprovadas, eram registradas novamente como se fossem novos alunos do sistema. Sua análise revelou, portanto, que o verdadeiro entrave não estava no acesso ou na evasão, mas na alta incidência de repetência que marcava a trajetória escolar de muitos alunos.

De acordo com Ribeiro, a prática da repetência parecia estar incorporada à própria pedagogia do sistema, sendo aceita de forma natural, mesmo diante dos esforços para ampliar o acesso e a permanência na Educação Básica. Embora escrito há décadas, o estudo apontava desafios que permanecem atuais, como as desigualdades educacionais relacionadas à localização e às condições socioeconômicas. Destacava ainda a necessidade de universalização com qualidade: “torna-se quase ridículo pensar que a modernização do País possa ocorrer sem a universalização competente da educação fundamental”.



Embora avaliações recentes apontem que a repetência não é um mecanismo capaz de assegurar qualidade, essa percepção segue presente em parte das discussões sobre educação. Cerca de 60% dos professores de Língua Portuguesa e Matemática concordam que repetir de ano pode ser bom para estudantes que não apresentaram desempenho satisfatório.[4] Além disso, a persistência de taxas elevadas de reprovação (em 2024, 6,7% dos alunos da rede pública dos anos finais do ensino fundamental em áreas rurais foram reprovados) evidencia que a escola brasileira ainda precisa avançar na implementação de estratégias mais eficazes de apoio à aprendizagem, tais como reforço escolar, tutoria, acompanhamento individualizado e reorganização curricular.

2. Estar na escola não significa, necessariamente, estar aprendendo

Durante boa parte do século 20, o Brasil dispunha de poucas informações que permitissem monitorar a qualidade do ensino. Esse cenário começou a mudar a partir dos anos 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - avaliação em larga escala que possibilita realizar diagnósticos sobre a Educação Básica e fatores associados ao desempenho dos estudantes. Em 2007, dois outros avanços marcaram o monitoramento educacional: a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que combina resultados de desempenho e fluxo escolar, e a implementação da coleta individualizada de dados pelo Censo Escolar, que permitiu acompanhar com maior precisão a trajetória de cada estudante.

Tais avanços no acompanhamento da educação permitiram compreender com mais clareza a distância entre acesso e aprendizagem. Mesmo com aumento das matrículas, a qualidade do ensino brasileiro continua sendo um grande obstáculo. Embora 71% dos jovens de 19 anos concluam o ensino médio, dados do Saeb (2023) mostram que apenas 5% dos estudantes da rede pública finalizam o ciclo com aprendizado adequado[5] em Matemática.

Esses dados, no entanto, não são suficientes para compreender plenamente o cenário educacional brasileiro. As avaliações externas nacionais são fundamentais para orientar políticas públicas, mas precisam vir acompanhadas de outros indicadores, inclusive qualitativos. É importante acompanhar a evolução da proficiência média no Saeb, porém ainda mais relevante pode ser observar como desempenham os grupos mais vulneráveis e traduzir essas informações de modo claro para gestores enfrentarem as desigualdades de suas redes.

O Ideb, por sua vez, é um instrumento com grande potencial de induzir melhorias na gestão educacional, mas apresenta limitações que dificultam sua compreensão. Pela forma como os resultados de aprendizagem foram padronizados - comparando os estudantes atuais com aqueles que realizaram a avaliação em 1997 e indicando quantos desvios-padrão estão acima ou abaixo deles - a leitura pedagógica acaba restrita. Além disso, o indicador não comunica de maneira clara desigualdades, como as associadas ao nível socioeconômico, à cor/raça ou ao gênero dos estudantes.

Por fim, quando se fala de monitoramento, é essencial reconhecer que, embora os indicadores de desempenho sejam centrais, a qualidade da educação não pode ser reduzida a notas e índices. Dimensões como o prazer em aprender, o prazer em ensinar e a garantia de ambientes escolares adequados, seguros e acolhedores precisam ganhar espaço no debate. Esses aspectos influenciam diretamente a permanência dos alunos e o engajamento dos professores, mas ainda são pouco valorizados nas métricas nacionais.



3. Etapa por etapa: quais os avanços e quais os limites?

A expansão do acesso à educação infantil é indiscutível, embora ainda marcada por significativas desigualdades regionais. Em 2023, 94% das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas, mas em estados da região Norte esse percentual não alcançava 80%. Além do acesso, é fundamental avançar na definição de parâmetros consistentes de qualidade que orientem desde a infraestrutura até a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral.

Quando se trata de alfabetização, quantificar resultados é um desafio complexo atual para as políticas educacionais. Primeiramente, pela defasagem de muitos alunos, que gera a necessidade de as avaliações serem com mediação, isto é, um aplicador que lê algumas questões para os alunos. Isso impede a identificação dos estudantes que estão com um nível de alfabetização plena. Outra questão é o desafio de compatibilizar as avaliações feitas pelos estados, atualmente utilizadas como forma de mensuração da alfabetização, que se baseiam em itens comuns aplicados em todas essas provas.



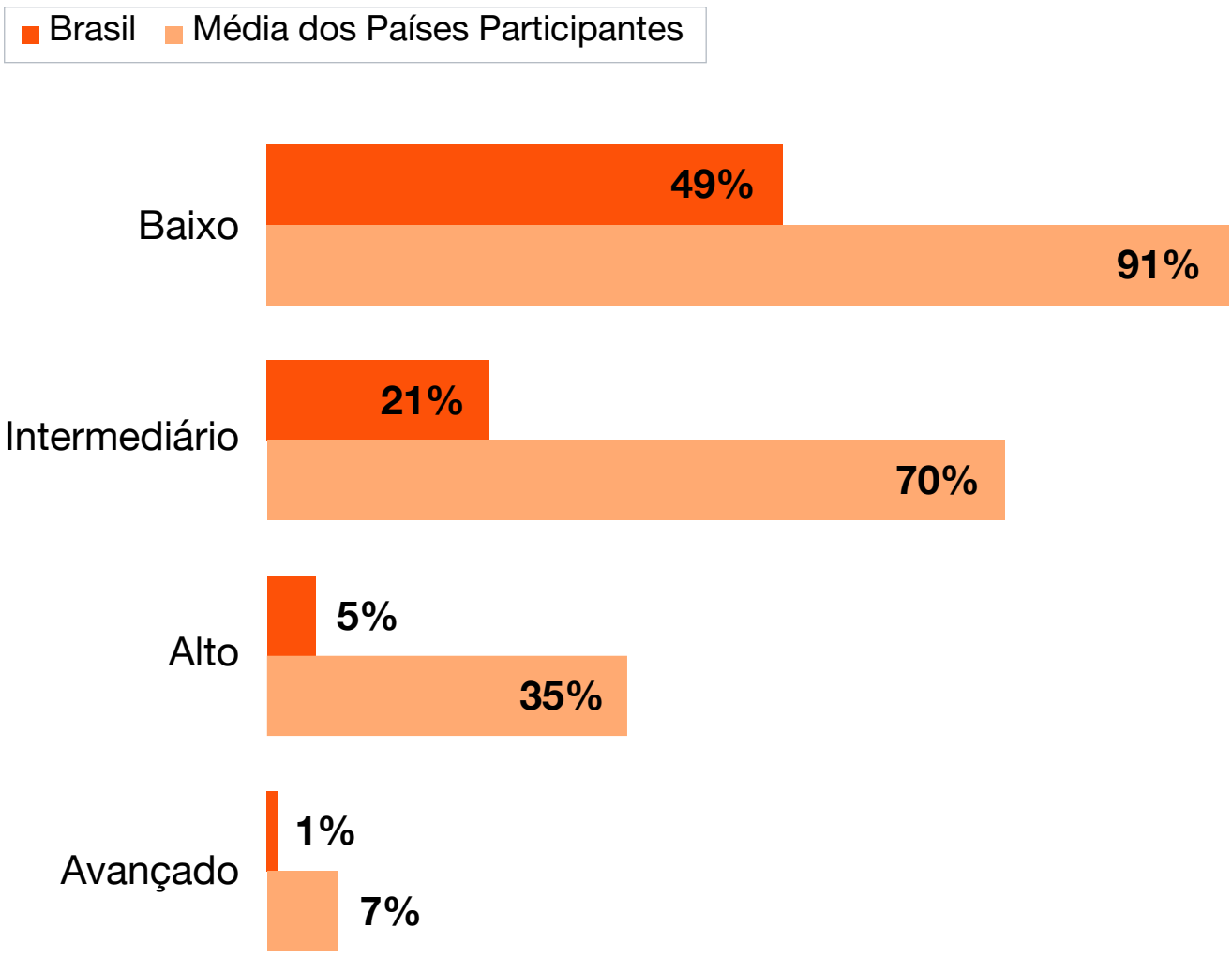
No Brasil, de acordo com o Indicador Criança Alfabetizada (ICA)[6], 59,2% das crianças do 2º ano do ensino fundamental das redes públicas foram consideradas alfabetizadas - percentual ainda distante da meta de 80% até 2030. Como o indicador é construído a partir de avaliações estaduais, e não do Saeb, há limitações para a comparação dos índices entre municípios de diferentes estados. Ainda assim, é importante destacar que o esforço de monitoramento representa um avanço significativo.

Os anos iniciais do ensino fundamental, por sua vez, foram a etapa que mais avançou em desempenho, impulsionada por políticas de alfabetização e por mecanismos mais intensos de monitoramento. Avaliações internacionais, entretanto, mostram que os progressos ainda não se traduzem plenamente em aprendizagens comparáveis às de outros países. A capacidade de leitura crítica, de interpretação e de resolução de problemas matemáticos permanecem como aspectos a serem fortalecidos.

Em 2023, 44% dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental da rede pública apresentaram aprendizado adequado em Matemática[7]. O cenário, contudo, contrasta com os resultados do Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS)[8] 2023, conduzido pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA): 51% dos estudantes brasileiros do 4º ano não atingiram sequer o nível básico e 16% tiveram desempenho igual ou inferior ao que seria esperado de um estudante que respondesse ao acaso todos os itens de múltipla escolha. Esse alto percentual de alunos que não conseguiu fazer a prova levou o país ser o único participante que não apresentou os resultados detalhados por subcompetências e domínios cognitivos.

Logo, como mostra a figura 2, 49% dos estudantes brasileiros alcançam apenas o nível baixo no TIMSS. Isso significa que 51% ficam abaixo desse patamar mínimo, ou seja, não conseguem realizar operações elementares como somar e subtrair números inteiros com até três algarismos, multiplicar e dividir números inteiros de um algarismo ou resolver problemas simples envolvendo essas noções. Entre os países participantes, a média dos que ficam abaixo do nível básico é de apenas 9%. No ranking internacional, o Brasil ficou à frente apenas de Marrocos, Kuwait e África do Sul.

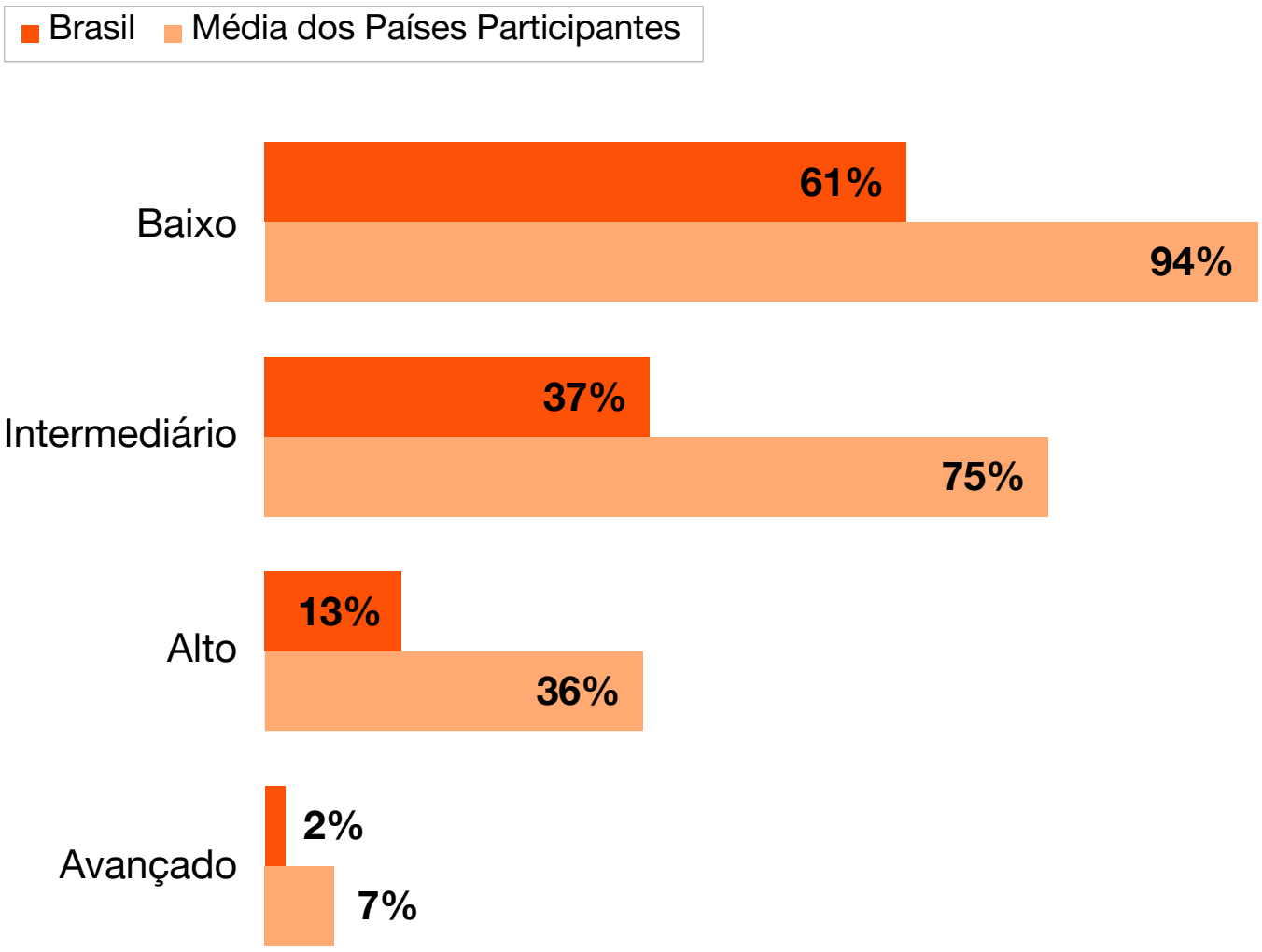
Figura 2 – Percentual de estudantes que chegam a cada um dos níveis de proficiência em Matemática no TIMSS 2023 - 4º ano



Fonte: TIMSS (2023)

Do mesmo modo, os resultados em Leitura também trazem contrastes. No Saeb, 55% dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental da rede pública apresentam aprendizado adequado em Língua Portuguesa. Já no Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS)[9] de 2021, conduzido pela IEA, 39% dos estudantes brasileiros do 4º ano não atingiram o nível básico - proporção inferior à observada em Matemática, mas ainda crítica. Entre os países participantes, esse percentual é de apenas 6% (figura 3). Na avaliação, o Brasil superou apenas Jordânia, Egito e África do Sul.

Figura 3 – Percentual de estudantes que chegam a cada um dos níveis de proficiência em leitura no PIRLS 2021 - 4º ano



Fonte: PIRLS (2021)

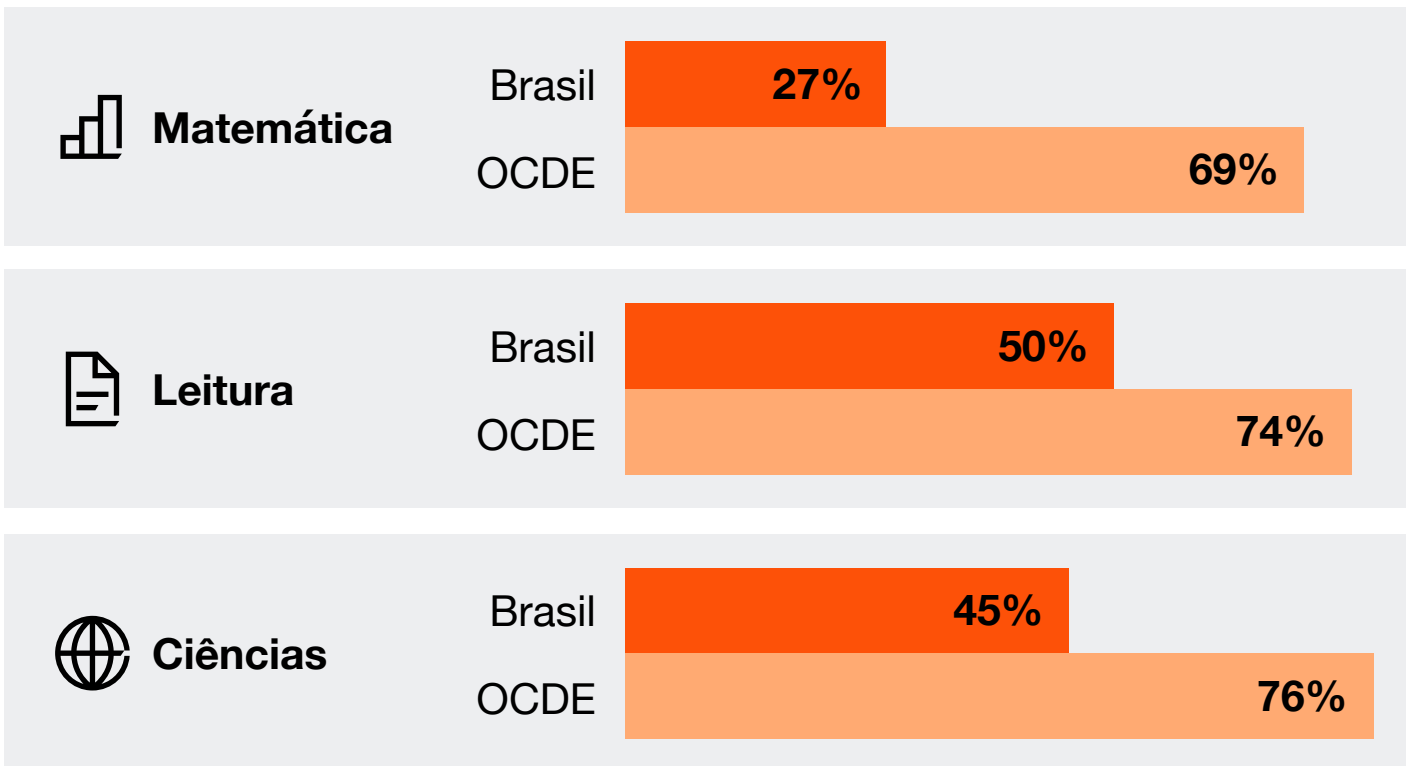
Em suma, os resultados do PIRLS 2021 e do TIMSS 2023 indicam que os anos iniciais no Brasil ainda enfrentam importantes desafios. Os dados, por sua vez, sugerem a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas e de revisar os currículos aplicados nas redes de ensino, de modo a favorecer uma aprendizagem mais sólida e estruturante, além de alinhar as metas nacionais de aprendizagem a esse propósito.

Por outro lado, os anos finais do ensino fundamental figuram entre os pontos mais frágeis do sistema. Muitas redes alcançam rapidamente tetos de proficiência em patamares baixos, o que compromete a continuidade da aprendizagem. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)[10] de 2022, as médias dos países da OCDE foram de 476 pontos em Leitura, 485 em Ciências e 472 em Matemática. No Brasil, os resultados ficaram bem abaixo desse patamar. Na rede pública, as médias foram de 396 pontos em Leitura, 388 em Ciências e 366 em Matemática.

Considerando a média geral, entre os 81 países participantes do PISA 2022, o Brasil ocupou a 65ª posição em Matemática. No país, 73% dos estudantes não alcançaram o nível 2, patamar definido pela OCDE como o mínimo necessário para o exercício pleno da cidadania. Como mostra a figura 4, esse percentual corresponde a apenas 31% entre os países da OCDE. Em Leitura, 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível básico, enquanto em Ciências esse percentual foi ainda maior, chegando a 55%.



Figura 4 – Percentual de estudantes que chegam ao nível básico no PISA (pontuação acima do nível 2)



Fonte: PISA (2022)

Já na rede privada, como mostrado na tabela 1, os desempenhos alcançaram 500 pontos em Leitura, 493 em Ciências e 456 em Matemática, valores próximos às médias da OCDE em Leitura e Ciências, mas ainda bastante inferiores em Matemática[11]. Tais resultados evidenciam ainda mais as disparidades entre estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil. Entre os alunos de nível socioeconômico alto, matriculados em escolas privadas, o desempenho em Leitura se equipara ao de países no topo do ranking, como Estônia e Coreia do Sul, o que colocaria o Brasil em 5º lugar. Em Ciências, esse grupo alcançaria patamares semelhantes aos da Finlândia e da Austrália, próximos ao 10º lugar. Já em Matemática, mesmo entre os estudantes mais ricos, o país estaria apenas na 29ª posição, mostrando que, apesar dos avanços, a disciplina continua sendo um dos maiores desafios do sistema educacional.

Tabela 1 – Resultados do Brasil no PISA 2022 por rede pública e privada

Brasil	Leitura	Ciências	Matemática
Rede pública	396	388	366
Rede privada	500	493	456
Rede privada considerando estudantes de alto nível socioeconômico	512	509	471

Fonte: PISA (2022)

De forma geral, as conclusões sobre a situação brasileira frente ao diagnóstico internacional não devem ser vistas apenas como uma comparação simples, mas como uma mensagem clara: é fundamental garantir que qualquer estudante do país tenha oportunidades de inserção no mercado de trabalho e possa competir em igualdade de condições com jovens de qualquer região do mundo. Entre os diversos caminhos necessários, podem ser mencionados a ampliação do tempo pedagógico, por meio da educação integral, e o investimento na formação docente.

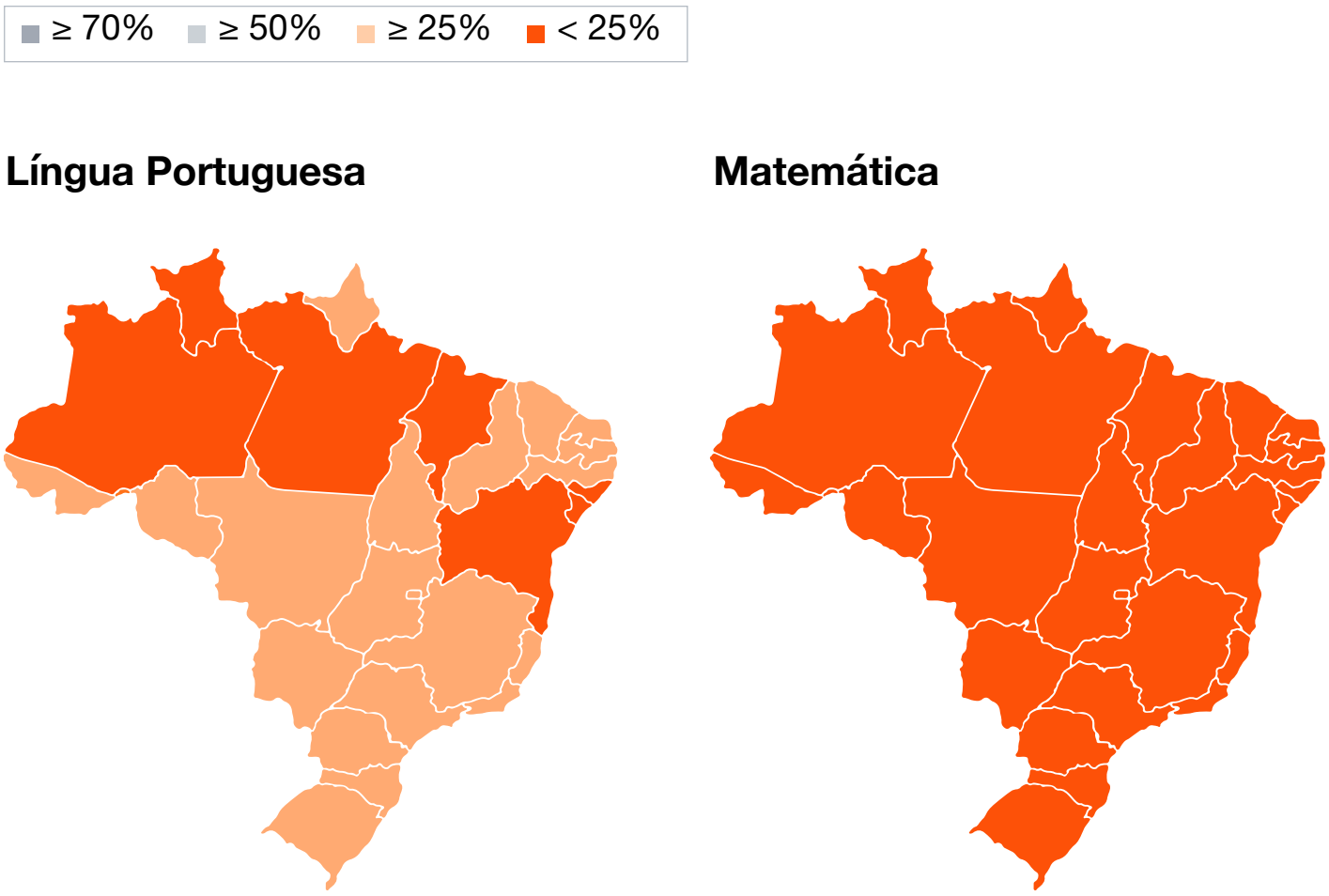
Por fim, quando se trata do ensino médio, a pergunta permanece: de que forma ampliar o percentual de jovens que conseguem concluir a etapa? Em 2013, apenas 52,9% dos jovens brasileiros de até 19 anos haviam finalizado a Educação Básica. Em 2023, esse percentual chegou a 71%. Apesar do avanço, cerca de um terço dos jovens ainda não concluiu a etapa na idade adequada.

Grande parte desse cenário se explica pelas barreiras enfrentadas pela etapa, que concentra as maiores taxas de não aprovação. Em 2023, 5,3% dos estudantes foram reprovados e 3,4% abandonaram a escola — o que, em um universo de 6,7 milhões de matrículas, corresponde a aproximadamente 355 mil reprovações e 228 mil abandonos em apenas um ano letivo. A situação é ainda mais crítica na 1ª série do ensino médio, onde 8% dos estudantes foram reprovados e 4% abandonaram a escola.

Outra dificuldade importante do ensino médio, diretamente associada à reprovação, é a distorção idade-série, que corresponde à proporção de estudantes com atraso escolar de dois anos ou mais. Em 2023, a cada 100 jovens matriculados nessa etapa, aproximadamente 22 apresentavam atraso escolar. Em estados como Rio Grande do Norte, Bahia, Amapá, Pará, Sergipe e Rio de Janeiro, as taxas ultrapassam 30%.

Para além das dificuldades de permanência, a qualidade do ensino médio expõe uma realidade difícil. Em 2023, apenas 32% dos estudantes da rede pública concluíram a Educação Básica com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e apenas 5% em Matemática (Saeb, 2023). Mesmo na rede privada, os resultados em Matemática são baixos: apenas 31% dos alunos alcançam o nível considerado adequado. Em todos os estados, menos de 25% dos estudantes finalizam a Educação Básica com aprendizado adequado em Matemática. O melhor resultado foi registrado no Espírito Santo, ainda assim com apenas 9,1% dos estudantes.

Figura 5 – Percentual de estudantes da rede pública na 3ª série do ensino médio com aprendizado adequado no Saeb



Fonte: Saeb (2023)

Diante das evidências, a pergunta sobre o que deve ser feito para transformar o ensino médio é recorrente. As respostas envolvem, em primeiro lugar, mudanças estruturais, tais como ampliar o tempo pedagógico (experiências de tempo integral e de ensino médio articulado à formação técnica e profissionalizante já demonstram bons resultados); investir na valorização e formação dos professores; fortalecer a gestão e a infraestrutura escolar; e assegurar financiamento adequado. Essas medidas, no entanto, não podem ignorar o contexto em que vivem os estudantes. A elevada vulnerabilidade social, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e a violência, ainda que de forma indireta, estão relacionadas aos desafios de conseguir bons índices educacionais.

4. Equidade em foco: aprendizagem para além do CEP, da condição socioeconômica e da etnia

Como já demonstrado pelos dados, a educação brasileira reflete desigualdades profundas. O desempenho dos estudantes continua fortemente associado ao contexto socioeconômico, ao local de nascimento e, em muitos casos, à sua etnia. Para avançar, é essencial colocar a equidade no centro da agenda, assegurando que cada criança e jovem tenha as mesmas oportunidades de aprender, independentemente de suas condições de origem.

Evidências nacionais e internacionais indicam que as condições socioeconômicas afetam a aprendizagem desde os primeiros anos de vida, refletindo-se na amplitude do vocabulário, no desenvolvimento socioemocional e na aquisição inicial de habilidades e conhecimentos. Logo, a redução dessas desigualdades precisa começar cedo, pois, com o avanço da trajetória escolar, elas tendem a se intensificar.

Crianças de nível socioeconômico mais baixo frequentam menos a escola em todas as etapas da Educação Básica, e jovens desse grupo concluem menos o ensino médio. No aprendizado, os indicadores também são inferiores, especialmente em Matemática. Nos anos iniciais, por exemplo, 52% dos estudantes de nível socioeconômico mais alto apresentam aprendizado adequado no Saeb, enquanto esse percentual cai para apenas 34% entre estudantes de nível socioeconômico mais baixo.

Infelizmente, conclusões semelhantes aparecem quando se analisam os dados étnico-raciais. Em 2023, 68% dos jovens pretos concluíram o ensino médio, em comparação a 78% dos jovens brancos, uma diferença de 10 pontos percentuais. As desigualdades também se evidenciam no aprendizado adequado em Matemática. Nos anos iniciais, 52% dos estudantes brancos atingem esse patamar, em comparação com apenas 33% dos estudantes pretos. Nos anos finais, os percentuais são de 23% e 10%, respectivamente; e, no ensino médio, de 8% e apenas 3% respectivamente.

Embora os dados ressaltados tratem apenas de nível socioeconômico e cor/raça, é fundamental reconhecer que as desigualdades educacionais atingem diversos grupos. Olhar para a equidade significa, de fato, pensar em uma **educação para todos**, incluindo crianças e jovens das áreas rurais, de escolas indígenas e de difícil acesso — muitas vezes sequer monitoradas em termos de aprendizagem — e de diferentes regiões do país.



Como estratégias, destacam-se a construção de ambientes que valorizem a diversidade e promovam a igualdade, bem como o investimento na formação docente e na melhoria da infraestrutura escolar. No campo do monitoramento, o uso estratégico de dados e indicadores é fundamental para identificar desafios e orientar políticas voltadas aos grupos mais vulneráveis, com a garantia de um acompanhamento pedagógico frequente.

5. Desafios estruturais e históricos: barreiras que inda limitam a transformação da educação brasileira

Quando se pensa em garantir educação de qualidade, a infraestrutura escolar aparece entre os desafios centrais. Em 2024, apenas 19,2% das escolas públicas reuniam todos os itens básicos para a aprendizagem: água potável, banheiros, cozinha, energia da rede pública, esgoto, tratamento de lixo, acessibilidade, biblioteca ou sala de leitura, internet e, no ensino médio, laboratórios. No campo, a proporção cai para 7,6%, enquanto que escolas de nível socioeconômico mais alto, atinge 30,3%.

Há avanços, mas ainda desiguais. Cerca de 95% das escolas têm água, banheiros, cozinha e energia elétrica, com piores índices na região Norte. Só 48% estão ligadas à rede pública de esgoto. Em equipamentos, 48% dispõem de biblioteca ou sala de leitura, 30% contam com laboratório de informática e apenas 10% têm laboratório de ciências. Quanto à tecnologia, 89% têm internet, porém só 30% consideram a velocidade adequada. A climatização segue negligenciada: está presente em 39% das escolas, embora o clima afete diretamente o ambiente de aprendizagem.

Outras barreiras estruturais também travam a transformação do sistema: financiamento insuficiente, formação docente frágil e pouco atrativa, governança fragmentada com sobreposições e baixa coordenação federativa e descontinuidade de políticas a cada mudança de governo.

A formação de professores é ponto incontornável. Em 2024, 93,2% dos docentes dos anos finais do fundamental na rede pública tinham ensino superior completo, mas só 59,3% possuíam graduação na área da disciplina que lecionam. Mais que titulação, importa a qualidade: como essa formação ocorreu, que competências foram desenvolvidas para lidar com turmas em níveis distintos? O Enade tem papel relevante, mas precisa evoluir para, de fato, fortalecer a formação docente.

Do lado da gestão, políticas intermitentes e governança difusa produzem ações pouco coordenadas, de baixo poder de articulação. Isso dificulta estratégias de longo prazo e compromete resultados. O Plano Nacional de Educação deve refletir essa prioridade, orientando estratégias integradas e metas exequíveis.



Apesar dos entraves, o país mostrou capacidade de avançar: universalizou o acesso ao ensino fundamental e consolidou um sistema nacional de avaliação. O desafio agora é duplo: ampliar acesso e permanência em etapas críticas, como educação infantil e ensino médio, e promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, formando cidadãos críticos, preparados para o século 21. Para tanto, é imprescindível uma agenda de longo prazo, contínua e coerente, que reduza desigualdades e coloque o estudante no centro das decisões.

Sobre os autores

Diretora de Pesquisas e Dados no Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede). É formada e mestre em Ciências Econômicas pela Universidade de São Paulo (USP) e, há mais de dez anos, dedica-se ao estudo e à atuação em economia social e educação, com foco em indicadores e avaliações voltadas ao aprimoramento de políticas públicas.

Bruna Alves Soares



Sobre os autores

Economista formado pelo Insper, mestre em Gestão e Políticas Públicas pela FGV e doutorando em Educação na Universidade de Coimbra. É diretor-fundador do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) e um dos criadores do QEdu, a maior plataforma de dados educacionais do país. No Iede, faz pesquisas e estudos em educação, tendo como temas foco equidade, escolas eficazes, matemática e indicadores educacionais.

Ernesto Martins Faria



Notas e referências

Capítulo 1

Notas:

[1] O Brasil atualmente ocupa a 64ª posição em matemática entre os 81 países que realizaram o PISA em 2022

[2] Segundo os dados do SAEB 2023, apenas 44% dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental têm desempenho ao menos “adequado” em matemática. Para língua portuguesa, o resultado é somente um pouco melhor, com 55% dos estudantes. Os resultados pioram à medida que analisamos as etapas mais avançadas. Ao 9º ano, por exemplo, apenas 16% dos estudantes aprenderam ao menos o adequado para a faixa etária. Ao 3º ano do ensino médio, ao fim da jornada educacional dos jovens, ínfimos 5% estão nesta faixa.

[3] Em resumo, a gestão municipal é responsável pelo cuidado da educação infantil e do ensino fundamental, enquanto a gestão estadual fica responsável pelo ensino médio. Por fim, a União cuida da educação de nível superior, das diretrizes gerais e dos financiamentos complementares dos sistemas de ensino. Esse arranjo tem como objetivo garantir a maior coordenação e organização do sistema educacional brasileiro, aumentando a eficiência das políticas públicas ao reconhecer que os desafios educacionais variam conforme o território, e portanto exigem respostas diferenciadas.

[4] Relatórios do Todos Pela Educação mostram que em 2022, o número de professores temporários das redes estaduais superou a quantidade de professores efetivos, sendo a maioria dos vínculos em 15 estados brasileiros.

[5] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é o principal mecanismo de financiamento da educação básica pública no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Criado em 2007, o FUNDEB redistribui recursos de forma proporcional ao número de estudantes, com o objetivo de reduzir desigualdades educacionais e garantir padrões mínimos de qualidade.

[6] Todos os municípios citados registraram em 2023 um IDEB maior que 9.4. Nos resultados de 2005, todos esses municípios tinham IDEB menores que 4.0, menor que Sobral e muito próximos à média do Brasil, de 3.4.

[7] Todos pela Educação. Educação Que Dá Certo – O caso de Sobral (CE). São Paulo: Todos Pela Educação, 2021.

[8] Cruz & Loureiro (2020) agrupa as medidas adotadas em Sobral em três grupos: (i) aprimoramento da ação pedagógica, (ii) fortalecimento da gestão escolar e (iii) aumento do prestígio da prática dos professores.

[9] Todos os municípios citados tiveram um IDEB, para o ano de 2023, maior que 9.

[10] Ver mais Scorzafave et al. (2022)

Capítulo 2

Notas:

[1] Hanushek, Eric A. “School resources.” *Handbook of the Economics of Education 2* (2006): 865-908.

[2] O exemplo de exame padronizado mais conhecido dos brasileiro é o ENEM.

[3] Uma outra revisão de literatura realizada pelo mesmo Eric Hanushek, em parceria com o pesquisador Steven Rivkin, olha mais atentamente para essa questão: Hanushek, Eric A., and Steven G. Rivkin. “Teacher quality.” *Handbook of the Economics of Education 2* (2006): 1051-1078.

[4] Bloom, Nicholas, et al. “Does management matter in schools?.” *The Economic Journal* 125.584 (2015): 647-674.

[5] Leithwood, Kenneth, and Doris Jantzi. “Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy.” *Educational administration quarterly* 44.4 (2008): 496-528.

[6] Robinson, Viviane MJ, Claire A. Lloyd, and Kenneth J. Rowe. “The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types.” *Educational administration quarterly* 44.5 (2008): 635-674.

[7] Bloom, Nicholas, et al. “Does management matter in schools?.” *The Economic Journal* 125.584 (2015): 647-674.

[8] Coelli, Michael, and David A. Green. “Leadership effects: School principals and student outcomes.” *Economics of Education Revie*w 31.1 (2012): 92-109.

[9] Grissom, Jason A., Anna J. Egalite, and Constance A. Lindsay. “How principals affect students and schools.” *Wallace Foundation* 2.1 (2021): 30-41.

[10] Muralidharan, Karthik, and Abhijeet Singh. *Improving public sector management at scale? experimental evidence on school governance india.* No. w28129. National Bureau of Economic Research, 2020.

[11] Romero, Mauricio, et al. “Direct vs indirect management training: Experimental evidence from schools in Mexico.” *Journal of Development Economics* 154 (2022): 102779.

[12] O treinamento em cascata (ou “treinamento de treinadores”) é um modelo em que um pequeno grupo — neste caso, 10% dos supervisores escolares — é treinado diretamente por treinadores profissionais. Estes supervisores treinam, por sua vez, outros supervisores, que, por sua vez, ministram o treinamento aos diretores escolares. Isto cria uma difusão de conhecimentos em “cascata” em vários níveis, em vez de um treinamento direto para todos os diretores.

[13] De Hoyos, Rafael, Alejandro J. Ganimian, and Peter A. Holland. "Teaching with the test: experimental evidence on diagnostic feedback and capacity building for public schools in Argentina." *The World Bank Economic Review* 35.2 (2021): 499-520.

[14] Fryer, Roland G. *Management and student achievement: Evidence from a randomized field experiment*. No. w23437. National Bureau of Economic Research, 2017.

[15] Beg, Sabrin A., Anne E. Fitzpatrick, and Adrienne Lucas. *Managing to learn*. No. w31757. National Bureau of Economic Research, 2023.

[16] O absenteísmo escolar é a ausência não justificada de estudantes nas escolas, ou seja, as faltas não justificadas ao longo do ano letivo.

[17] Tavares, Priscilla Albuquerque. "The impact of school management practices on educational performance: Evidence from public schools in São Paulo." *Economics of Education Review* 48 (2015): 1-15.

[18] de Barros, Ricardo Paes, et al. "Assessment of the Impact of the Jovem de Futuro Program on Learning." *World Bank* (2019).
de Barros, Ricardo Paes, et al. "Promovendo o desempenho educacional via melhorias na gestão escolar: o caso do Programa Jovem de Futuro." (2021).

[19] Louzano, Paula, et al. "Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil." *Est. Aval. Educ* (2010): 543-568.

[20] OECD, "Effective Teacher Policies: Insights from PISA" *OECD Publishing* (2018).

[21] Disponível no link https://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-machado/2025/05/piso-de-professores-e-maior-do-que-a-remuneracao-de-94-dos-pais-de-alunos.shtml (acessado em 02 de setembro de 2025).

[22] UNICEF. Regional Office for Central & Eastern Europe, and Commonwealth of Independent States & Baltic States. *Education for Some More Than Others?: A Regional Study on Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS)*. UNICEF Regional Office for CEE/CIS, 2007.

[23] Rose, Pauline. "Teaching and learning: achieving quality for all." *Education for All Global Monitoring Report. Paris, France: UNESCO* (2014).

[24] De Ree, Joppe, et al. "Double for nothing? Experimental evidence on an unconditional teacher salary increase in Indonesia." *The Quarterly Journal of Economics* 133.2 (2018): 993-1039.

[25] Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. "Teacher performance pay: Experimental evidence from India." *Journal of Political Economy* 119.1 (2011): 39-77.

[26] Contreras, Dante, and Tomás Rau. "Tournament incentives for teachers: Evidence from a scaled-up intervention in Chile." *Economic development and cultural change* 61.1 (2012): 219-246.

[27] Para saber mais para as políticas educacionais do estado do Ceará e do município de Sobral veja Loureiro, Andre, et al. “The State of Ceara in Brazil is a Role Model for Reducing Learning Poverty (Washington, DC: The World Bank).” (2020).

[28] Para saber mais sobre ferramentas estatísticas que lidam com esses problemas e sobre medidas de valor adicionado pelos professores veja: Chetty, Raj, John N. Friedman, and Jonah E. Rockoff. “Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates.” American Economic Review 104.9 (2014): 2593-2632 Chetty, Raj, John N. Friedman, and Jonah E. Rockoff. “Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood.” American Economic Review 104.9 (2014): 2633-2679.

[29] Para saber mais sobre este fenômeno veja: Glewwe, Paul, Nauman Ilias, and Michael Kremer. “Teacher incentives.” American Economic Journal: Applied Economics 2.3 (2010): 205-227

Capítulo 3

Notas:

[1] TODOS PELA EDUCAÇÃO. Financiamento da Educação. In: Anuário – A educação básica pública em 2024, cap. 9. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-9-financiamento.html. Acesso em: 20 de abril. 2025.

[2] OCDE. Brazil – Country Note – PISA 2022 Results. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 20 de abril. 2025.

[3] ANDRABI, Tahir; DAS, Jishnu; KHWAJA, Asim Ijaz. Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets. American Economic Review, v. 107, n. 6, p. 1535-1563, 2017. DOI: https://doi.org/10.1257/aer.20140774.

[4] LÉPINE, Andrea. *The effects of teacher performance pay in São Paulo: Results of a regression discontinuity analysis*. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021.

[5] MURALIDHARAN, Karthik; SUNDARARAMAN, Venkatesh. Teacher performance pay: Experimental evidence from India. Journal of Political Economy, v. 119, n. 1, p. 39–77, 2011.

[6] MBITI, Isaac; MOORE, Catherine. *The effects of performance pay in Tanzanian primary schools*. American Economic Journal: Applied Economics, v. 12, n. 1, p. 207–230, 2020.

[7] BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda. Washington, DC: World Bank, 2012.

[8] CAVALCANTI, Tiago; PUCCIONI, Márcio. School Management and Student Learning: Evidence from Director Training Programs. São Paulo: Fundação Lemann, 2023.

[9] Schmidt, W. et al. (2015). Opportunity to Learn in PISA 2012: Its Relationship to Performance and Equity. https://doi.org/10.3102/0034654314558493

[10] Banco Mundial (2020). Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil. https://documents1.worldbank.org

[11] Paes de Barros, R. et al. (2018). The Effectiveness of an Early-Grade Literacy Intervention on the Cognitive Achievement of Brazilian Students. Stanford Lemann Center.

[12] Todos Pela Educação (2022). Educação que dá certo – Pernambuco. https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br

[13] Todos Pela Educação (2022). Educação que dá certo – Espírito Santo. https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br

[14] Ganimian, A. J., & Murnane, R. J. (2016). Improving Education in Developing Countries: Lessons From Randomized Evaluations. Review of Educational Research, 86(3), 719–755.

[15] Grissmer, D. et al. (2018). The Long-Term Impacts of the Core Knowledge Curriculum. University of Virginia.

[16] Movimento Pela Base (2021). Pesquisa Nacional com Professores sobre a BNCC. https://observatorio.movimentopelabase.org.br

[17] Banco Mundial (2020). Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil.

[18] Johnson, K. et al. (2020). Curriculum Alignment After Reforms: A Systematic Review. ERIC Documents.

[19] Blazar, D. et al. (2019). Implementation Fidelity in Curricular Reform: Evidence from the US. Harvard Graduate School of Education.

[20] Andrabi, T., Das, J., & Khwaja, A. I. (2017). Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets. American Economic Review, 107(6), 1535–63. DOI: 10.1257/aer.20140774.

[21] Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R., & Khemani, S. (2017). From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. Journal of Economic Perspectives, 31(4), 73–102.

[22] Secretaria da Educação do Ceará. (2018). Boas práticas de gestão escolar e os resultados do SPAECE. Fortaleza: SEDUC.

[23] Cavalcanti, L. & Puccioni, L. (2023). Gestão escolar e aprendizagem: evidências de um programa de formação de diretores no Brasil. Incluído em Anand et al. (2023), IZA Discussion Paper No. 16252.

[24] De Hoyos, R., Garcia-Moreno, V., & Patrinos, H. (2017). The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico. Policy Research Working Paper 7393, World Bank.

[25] Ganimian, A. & Murnane, R. (2016). Improving Education Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations. Review of Educational Research, 86(3), 719–755.

[26] Bruns, B., Costa, L., & Cunha, N. (2022). Formação de professores em larga escala: o que funciona? Nota técnica BID.

[27] Lépine, A. (2021). Teacher incentives and learning in Brazilian public schools. Working Paper, Universidade de São Paulo.

[29] Mbiti, I. et al. (2019). Inputs, Incentives, and Complementarities in Education: Experimental Evidence from Tanzania. Quarterly Journal of Economics, 134(3), 1627–1673.

[30] Cavalcanti, L. & Puccioni, O. (2023). Gestores escolares e melhoria da aprendizagem: evidências no Brasil. Texto para Discussão, Insper.

[31] CREDO (2023). National Charter School Study III. Center for Research on Education Outcomes, Stanford University.

[32] Neilson, C. (2023). *Targeting and Competition in the Chilean School Voucher System*. Working Paper.

[33] Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2022). *Relatório de Monitoramento do Contrato nº 005/SME/2021 – Liceu Jardim*.

[34] World Bank (2018). World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.

[35] Andrews, M., Pritchett, L., & Woolcock, M. (2017). Building State Capability.

Capítulo 4

Nota:

[1] Agradecemos a valiosa contribuição das(os) seguintes secretárias(os) que concederam entrevista para a realização deste trabalho: Diego Calegari, secretário municipal de educação de Joinville (SC); Haroldo Correa Rocha, ex-secretário estadual de educação do Espírito Santo; Maristela Guasselli, ex-secretária municipal de educação de Novo Hamburgo (RS); Raimunda Albuquerque, secretária municipal de educação de Caxingó (PI); Mozart Neves Ramos, ex-secretário estadual de Pernambuco; Roni Miranda, secretário estadual de educação do Paraná.

Conjunto de referências que podem contribuir com dados e recursos para a gestão:

Dados educacionais nacionais

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

- **Site:** https://www.gov.br/inep/pt-br
- **O que oferece:** dados do Censo Escolar da Educação Básica, resultados do ENEM, ENADE, SAEB e outros indicadores educacionais.

Plataforma QEdu:

- **Site:** https://www.qedu.org.br/
- **O que oferece:** ferramenta interativa para explorar dados educacionais do Brasil, com indicadores de desempenho, fluxo escolar, infraestrutura e características dos alunos.

Todos Pela Educação:

- **Site:** https://www.todospelaeducacao.org.br/
- **O que oferece:** dados e análises sobre a educação brasileira, incluindo informações sobre desigualdades, financiamento e políticas públicas.

Dados demográficos e socioeconômicos

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

- **Site:** https://www.ibge.gov.br/
- **O que oferece:** dados do Censo Demográfico, pesquisas domiciliares, indicadores sociais e econômicos que podem influenciar a educação.

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil:

- **Site:** http://www.atlasbrasil.org.br/
- **O que oferece:** indicadores de desenvolvimento humano (IDH), educação, renda e saúde em nível municipal.

Informações sobre financiamento da educação

Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE):

- **Site:** https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/sistemas/siope
- **O que oferece:** Dados sobre os gastos em educação por município, estado e União.

Outras fontes

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED):

- **Site:** http://www.consed.org.br/
- **O que oferece:** Informações sobre políticas educacionais, legislação e boas práticas com foco no âmbito estadual.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME):

- **Site:** https://undime.org.br/
- **O que oferece:** informações e apoio para os dirigentes municipais de educação.
- **Plataforma Conviva:** https://www.convivaeducacao.org.br
- **O que oferece:** sistema de gestão gratuito para Dirigentes Municipais de Educação (DME), equipes técnicas das secretarias, gestoras e gestores escolares.

Referências internacionais

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

- **Site:** https://www.oecd.org/
- **O que oferece:** a OCDE realiza o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que oferece dados comparativos sobre o desempenho dos estudantes em diferentes países. Além disso, a OCDE publica relatórios e análises sobre políticas educacionais, sistemas de financiamento e outros temas relevantes.

Instituto de Estatística da UNESCO (UIS):

- **Site:** http://uis.unesco.org/
- **O que oferece:** o UIS é a fonte oficial de dados estatísticos da UNESCO sobre educação, ciência, tecnologia e inovação, cultura e comunicação. Oferece dados comparáveis entre países sobre matrículas, gastos em educação, indicadores de gênero e outros temas.

Banco Mundial:

- **Site:** https://www.worldbank.org/
- **O que oferece:** o Banco Mundial financia projetos educacionais em diversos países e publica relatórios e pesquisas sobre temas como acesso à educação, qualidade do ensino e impacto das políticas educacionais.

Dicas para utilizar os dados:

a. Defina seus objetivos: antes de começar a pesquisar, defina claramente quais informações você precisa para tomar decisões informadas.

b. Combine diferentes fontes: utilize dados de diferentes sites para ter uma visão mais completa da realidade.

c. Analise os dados com cuidado: não se limite a olhar os números; procure entender as causas e as consequências dos fenômenos observados.

d. Compartilhe os dados com a equipe: discuta os dados com seus colaboradores e utilize-os para orientar o planejamento e a implementação das políticas educacionais.

e. Lembre-se de que a interpretação dos dados requer conhecimento técnico e contextualização. Se necessário, busque o apoio de especialistas em estatística e avaliação educacional.

Referências:

ALBUQUERQUE, R. Entrevista realizada em 22 de agosto de 2025, online.

ANDERSON, J. E. (1975) Public Policy-Making. New York: Praeger.

BRAZER, D.; BAUER, S.; JOHNSON, B. L. (2019) Leading schools to learn, grow and thrive: using theory to strengthen practice. New York: Routledge.

CALEGARI, D. Entrevista realizada em 10 de julho 2025, online.

DRUCKER, Peter. (1990) O Gestor Eficaz. LTC.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). (2023) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Questionário Socioeconômico. Brasília, DF: Inep.

GUASSELLI, M. Entrevista realizada em 21 de julho de 2025 e em 22 de agosto de 2025, online.

HILL, M.; HUPE, P. Implementing Public Policy. (2022) SAGE Publications Inc.

KRAUEL, F. S. S., & RAMOS, M. N. (2024) Liderança escolar em contextos adversos. Caderno Pedagógico, 21(8), e6955. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-179

LASSWELL, H. D. (1951) The policy orientation, em D. Lerner & Lasswell (eds), The Policy Sciences. Stanford, CA: Stanford University Press.

LEITHWOOD, K.; Day, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. (2006) Seven strong claims about successful school leadership. The National College for School Leadership. Nottingham, UK.

LIPSKY, M. (1980) Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service. New York: Russell Sage Foundation.

MIRANDA. R. Entrevista realizada em 22 de agosto de 2025, online.

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE. (2023) Gestores Educacionais para o Século XXI: sugestão de competências e comportamentos esperados. Disponível em <https://www.profissaodocente.org.br/post/gestores-educacionais-para-o-século-xxi>

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

PRESSMAN, J. L. & WILDAVSKY, A. (1973) Implementation. Berkeley, CA: University of California Press.

RAMOS, M. N. Entrevista realizada em 23 de agosto de 2025, online.

ROCHA, H. C. Entrevista realizada em 18 de julho de 2025, online.

SIQUEIRA E SILVA (2020) Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel. Tese de Doutorado. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/29107

SIQUEIRA E SILVA. (2023) Liderança Escola em Contextos Adversos. Relatório de Pós-Doutorado. Instituto de Estudos Avançados – IEA/USP Ribeirão Preto Cátedra Sérgio Henrique Ferreira. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HnYBrjWRLE8iK8MTC2r6J042JjMUKetw/view?pli=1>

TODOS PELA EDUCACAO. (2025) Todos pela Educação realiza jornada formativa para lideranças de secretarias de educacao. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-realiza-jornada-formativa-para-liderancas-de-secretarias-de-educacao/>

Capítulo 5

Notas:

[1] ABREU, M. P.; RICARDO DOS SANTOS, M. *Educação no Brasil: desafios estruturais e caminhos para uma transformação necessária*. Instituto Millenium, 2025.

[2] ENAP - Escola Nacional de Administração Pública; Comunitas. *Mapa da contratualização de serviços públicos no Brasil*. Brasília: Enap, 2021.

[3] O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é um fundo contábil, de natureza redistributiva, formado por recursos de impostos e transferências constitucionais dos estados, Distrito Federal e municípios, com complementação da União, destinado ao financiamento da educação básica pública em todo o país.

[4] O salário-educação é uma contribuição social paga pelas empresas, vinculada à folha de salários, destinada a financiar programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, sendo arrecadado pela União e redistribuído aos estados, Distrito Federal e municípios conforme o número de matrículas na rede pública.

[5] A Quota Salário-Educação é a parcela do salário-educação repassada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de forma proporcional ao número de matrículas na educação básica pública, para aplicação em ações de manutenção e desenvolvimento do ensino.

[6] FERNANDEZ *et al. Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a educação brasileira*. Planejamento e Políticas públicas, v. 52, jan./jun. 2019.

[7] MARTINS, P. R. *Volume de novas PPPs de escolas bate recorde e cresce 8 vezes em um ano*. Folha de S. Paulo, 5 mai. 2025.

[8] FERNANDEZ *et al.*, 2019.

[9] VILLEN, F. B.; GUTH, F. C. *A experiência do BNDES na estruturação de parcerias público-privadas (PPP) de educação infantil*. R. BNDES, v. 30, n. 59, jun. 2024.

[10] VILLEN e GUTH, 2024.

[11] VILLEN e GUTH, 2024.

[12] VILLEN e GUTH, 2024.

[13] CRAWFURD *et al. The Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Developing Countries*. The World Bank Research Observer, v. 39, n. 1, 2024.

[14] CREDO - Center for Research on Education Outcomes. *As a Matter of Fact: The National Charter School Study III 2023*. Stanford, CA: Stanford University, 2023.

[15] ABREU e RICARDO DOS SANTOS, 2025.

[16] SA - Success Academy Charter Schools. Results. New York, NY: SA, 2025.

[17] ABREU e RICARDO DOS SANTOS, 2025.

[18] ABDULKADIROĞLU, A.; ANGRIST, J. D.; DYNARSKI, S.; KANE, T. J.; PATHAK, P. A. *Accountability and flexibility in public schools: evidence from Boston's charters*. Quarterly Journal of Economics, v. 126, n. 2, 2011.

[19] ANGRIST, J. D.; PATHAK, P. A.; WALTERS, C. R. *Explaining charter school effectiveness*. American Economic Journal: Applied Economics, v. 5, n. 4, 2013.

[20] DOBBIE, W.; FRYER, R. G. *The medium-term impacts of high-achieving charter schools*. Journal of Political Economy, v. 123, n. 5, 2014.

[21] ABREU e RICARDO DOS SANTOS, 2025.

[22] A Nova Gestão Pública (NGP) é uma abordagem administrativa que surgiu nos anos 1980, inspirada em práticas do setor privado, com o objetivo de tornar o setor público mais eficiente, orientado a resultados e centrado no cidadão. Entre suas principais características estão a ênfase em desempenho e metas, descentralização, contratação de serviços por terceiros, uso de indicadores e maior foco na prestação de contas. A NGP influenciou diversas reformas administrativas ao redor do mundo, incluindo o Brasil, especialmente a partir da reforma do aparelho do Estado nos anos 1990.

[23] MARQUES *et al. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 2. Goiânia, 2019.

[24] DIAS, M. C. N. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial | Fundação Itaú Social, 2010.

[25] MENDES, D. N. *Parcerias entre escolas públicas e organizações privadas: um estudo de caso da Associação Parceiros da Educação na cidade de São Paulo*. SBAP, 2022.

[26] MINAS GERAIS. *Projeto de gestão compartilhada completa dois anos trazendo diversas melhorias em escolas de Minas Gerais*. Secretaria do Estado de Educação, 2024.

[27] CARVALHO, A. R. E. S. F. de; RICARDO DOS SANTOS, M. *Agenda Cidades Millenium: 50 ideias para uma gestão municipal de impacto*. Instituto Millenium, 2024.

[28] Integram o Sistema S as seguintes entidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

[29] SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Departamento Nacional. *Relatório de Gestão 2024*. Brasília: SENAI/DN, 2025.

[30] SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Departamento Nacional. *Relatório Geral Senac 2024: portas abertas para a transformação*. Rio de Janeiro: Senac/DN, 2025.

[31] SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte. *Relatório de Gestão SENAT 2024*. Brasília: SENAT, 2025.

[32] SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. *Relatório de Gestão 2024*. Brasília: SENAR, 2025.

[33] PARANÁ, Governo do Estado. *Estado e Senai ampliam oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para 2025*. 17 dez. 2024.

[34] AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INDÚSTRIA. *Com formação do SENAI, mais de 85% dos ex-alunos de cursos técnicos estão empregados*. 31 jan. 2025.

[35] AGÊNCIA MINAS. *Governo de Minas oferece formação técnica integrada ao ensino médio em parceria com o Senai*. 17 jan. 2025.

[36] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Prouni beneficiou 3,4 milhões de estudantes em 20 anos*. 23 jan. 2025.

[37] INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2023*. Brasília: INEP, 2024

[38] MEC, 2025.

[39] O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do governo federal que oferece financiamento a estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com condições especiais de juros e prazos para pagamento.

[40] INEP, 2024.

[41] RICARDO DOS SANTOS, M. *Vouchers na educação: o pobre e o rico na mesma escola*. Curitiba: Editora Appris, 2019.

[42] RICARDO DOS SANTOS, M; REGAZZINI, L.; CARMARGO, A. *Um plano Robin Hood para a educação no Brasil: uma estratégia para melhorar a equidade e a qualidade do ensino sem aumentar o gasto público*. São Paulo: Instituto Millenium, 2023.

[43] RICARDO DOS SANTOS, REGAZZINI, e CARMARGO, 2023.

[44] ABREU e RICARDO DOS SANTOS, 2025.

[45] ABREU e RICARDO DOS SANTOS, 2025.

[46] SCHÜLER, F. *Escolher a escola dos filhos deveria ser um direito, não um privilégio*. Folha de São Paulo, 14 dez. 2020.

Referências:

ABDULKADIROĞLU, A.; ANGRIST, J. D.; DYNARSKI, S.; KANE, T. J.; PATHAK, P. A. *Accountability and flexibility in public schools: evidence from Boston's charters*. Quarterly Journal of Economics, v. 126, n. 2, p. 699–748, 2011. Disponível em: https://economics.mit.edu/sites/default/files/publications/The%20Quarterly%20Journal%20of%20Economics-2011-Abdulkadir.pdf. Acesso em 6 ago. 2025.

ABREU, M. P.; RICARDO DOS SANTOS, M. *Educação no Brasil: desafios estruturais e caminhos para uma transformação necessária*. São Paulo: Instituto Millenium, 2025. Disponível em: https://institutomillenium.org.br/educacao-no-brasil-desafios-estruturais-e-caminhos-para-uma-transformacao-necessaria/. Acesso em 23 ago. 2025.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INDÚSTRIA. *Com formação do SENAI, mais de 85% dos ex-alunos de cursos técnicos estão empregados*. 31 jan. 205. Disponível em: https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/com-formacao-do-senai-mais-de-85-dos-ex-alunos-de-cursos-tecnicos-estao-empregados/. Acesso em 7 ago. 2025.

AGÊNCIA MINAS. *Governo de Minas oferece formação técnica integrada ao ensino médio em parceria com o Senai*. 17 jan. 2025. Disponível em: https://www.fiemg.com.br/noticias/governo-de-minas-oferece-formacao-tecnica-integrada-ao-ensino-medio-em-parceria-com-o-senai/. Acesso em 7 ago. 2025.

ANGRIST, J. D.; PATHAK, P. A.; WALTERS, C. R. *Explaining charter school effectiveness*. American Economic Journal: Applied Economics, v. 5, n. 4, p. 1–27, 2013. Disponível em: https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.5.4.1. Acesso em 6 ago. 2025.

CARVALHO, A. R. E. S. F. de; RICARDO DOS SANTOS, M. *Agenda Cidades Millenium: 50 ideias para uma gestão municipal de impacto*. São Paulo: Instituto Millenium, 2024. Disponível em: https://institutomillenium.org.br/wp-content/uploads/2024/09/08LO_LIVRO_DIGITAL_AGENDA_CIDADES_MILLENIUM.pdf. Acesso em 6 ago. 2025.

CRAWFURD, L.; HARES, S.; TODD, R. *The Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Developing Countries*. The World Bank Research Observer, v. 39, n. 1, 2024. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/17d4b07c-7c58-406b-a7c6-8b061911cdd5/download. Acesso em 4 ago. 2025.

CREDO - Center for Research on Education Outcomes. *As a Matter of Fact: The National Charter School Study III 2023*. Stanford, CA: Stanford University, 2023. Disponível em: https://ncss3.stanford.edu/wp-content/uploads/2023/06/Credo-NCSS3-Report.pdf. Acesso em 8 ago. 2025.

DOBBIE, W.; FRYER, R. G. *The medium-term impacts of high-achieving charter schools*. Journal of Political Economy, v. 123, n. 5, p. 985–1037, 2014. Disponível em: https://fryer.scholars.harvard.edu/publications/medium-term-impacts-high-achieving-charter-schools. Acesso em 6 ago. 2025.

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública; Comunitas. *Mapa da contratualização de serviços públicos no Brasil*. Brasília: Enap, 2021. Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6670. Acesso em 23 ago. 2025.

FERNANDEZ, R. N.; ROSA, T. C. da; CARRARO, A.; SHIKIDA, C. D.; CARVALHO, A. R. E. S. F. de. *Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a educação brasileira*. Planejamento e Políticas públicas, v. 52, p. 389-408, jan./jun. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/ppp/191010_ppp_52_artigo12.pdf. Acesso em 4 ago. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2023*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em 8 ago. 2025.

MARQUES, L. R.; MENDES, J. C. B.; MARANHÃO, I. M. de L. *A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 2, p. 351-367. Goiânia, mai./ago. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000200351&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 6 ago. 2025.

MARTINS, P. R. *Volume de novas PPPs de escolas bate recorde e cresce 8 vezes em um ano*. Folha de S. Paulo, 5 mai. 2025. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2025/05/volume-de-novas-ppps-de-escolas-bate-recorde-e-cresce-8-vezes-em-um-ano.shtml. Acesso em 4 ago. 2025.

MENDES, D. N. *Parcerias entre escolas públicas e organizações privadas: um estudo de caso da Associação Parceiros da Educação na cidade de São Paulo*. IX Encontro Brasileiro de Administração Pública, São Paulo/SP, 5 a 7 de outubro de 2022. Sociedade Brasileira de Administração Pública, 2022. Disponível em: https://sbap.org.br/ebap-2022/863.pdf. Acesso em 6 ago. 2025.

MINAS GERAIS. *Projeto de gestão compartilhada completa dois anos trazendo diversas melhorias em escolas de Minas Gerais*. 19 jul. 2024. Secretaria do Estado de Educação, 2024. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/projeto-de-gestao-compartilhada-completa-dois-anos-trazendo-diversas-melhorias-em-escolas-de-minas-gerais/. Acesso em 6 ago. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Prouni beneficiou 3,4 milhões de estudantes em 20 anos*. 23 jan. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/prouni-beneficiou-3-4-milhoes-de-estudantes-em-20-anos. Acesso em 8 ago. 2025.

OLIVEIRA, J. G. *Nova fronteira da educação pública: papel das PPPs na infraestrutura escolar*. Consultor Jurídico, 20 mai. 2025. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2025-mai-20/nova-fronteira-da-educacao-publica-papel-das-ppps-na-infraestrutura-escolar/. Acesso em 4 ago. 2025.

PARANÁ, Governo do Estado. *Estado e Senai ampliam oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para 2025*. 17 dez. 2024. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Estado-e-Senai-ampliam-oferta-de-cursos-tecnicos-integrados-ao-Ensino-Medio-para-2025. Acesso em 7 ago. 2025.

RICARDO DOS SANTOS, M. *Vouchers na educação: o pobre e o rico na mesma escola*. Curitiba: Editora Appris, 2019.

RICARDO DOS SANTOS, M; REGAZZINI, L.; CARMARGO, A. *Um plano Robin Hood para a educação no Brasil: uma estratégia para melhorar a equidade e a qualidade do ensino sem aumentar o gasto público*. São Paulo: Instituto Millenium, 2023. Disponível em: https://institutomillenium.org.br/wp-content/uploads/2023/05/2LO_PAPER_EDICAO-11_CAI.pdf. Acesso em 6 ago. 2025.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Departamento Nacional. *Relatório Geral Senac 2024: portas abertas para a transformação*. Rio de Janeiro: Senac/DN, 2025. Disponível em: https://comunicadn.senac.br/relatoriogeral2024/relatorio-geral-senac-2024.pdf. Acesso em 7 ago. 2025.

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Departamento Nacional. *Relatório de Gestão 2024*. Brasília: SENAI/DN, 2025. Disponível em: https://liferay.sistemaindustria.com.br/documents/d/senai/senai_relatorio_gestao_2024_web. Acesso em 7 ago. 2025.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. *Relatório de Gestão 2024*. Brasília: SENAR, 2025. Disponível em: https://app3.cna.org.br/transparencia/?gestaoRelatoIntegrado-SENAR-2024-1293. Acesso em 7 ago. 2025.

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte. *Relatório de Gestão SENAT 2024*. Brasília: SENAT, 2025. Disponível em: https://publicador.sestsenat.org.br/arquivos/transparencia/relatorio-gestao/Gestao-SENAT-2024.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.

SESI - Serviço Social da Indústria, Departamento Nacional. *Relatório de Gestão 2023*. Brasília: SESI/DN, 2024. Disponível em https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/53/03/5303f305-b21b-489f-ade3-01acea2c548f/sesi_relatorio_gestao_2023.pdf. Acesso em 7 ago. 2025.

SESI - Serviço Social da Indústria, Departamento Regional de São Paulo. *Relatório de Gestão 2022*. São Paulo: SESI-SP, 2023. Disponível em https://transparencia.sesisp.org.br/Content/arquivos/demonstracao-resultados/SESI_SP_Relatorio_Gestao_2022.pdf. Acesso em 7 ago. 2025.

SCHÜLER, F. *Escolher a escola dos filhos deveria ser um direito, não um privilégio*. Folha de São Paulo, 14 dez. 2020. Disponível em: https://fernandoschuler.com/escolher-escola-dos-filhos-deveria-ser-um-direito-nao-um-privilegio/. Acesso em: 6 ago. 2025.

SA - Success Academy Charter Schools. *Results*. New York, NY: SA, 2025. Disponível em: https://www.successacademies.org/results/. Acesso em: 8 ago. 2025.

VIEIRA, L. *Rede pública perde alunos para escolas privadas, segundo Censo*. O Globo, 27 fev. 2014. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/rede-publica-perde-alunos-para-escolas-privadas-segundo-censo-11730917. Acesso em: 25 ago. 2025.

VILLEN, F. B.; GUTH, F. C. *A experiência do BNDES na estruturação de parcerias público-privadas (PPP) de educação infantil*. R. BNDES, Rio de Janeiro, v. 30, n. 59, p. 7-55, jun. 2024. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/24886. Acesso em 4 ago. 2025.

Capítulo 6

Notas:

[1] Knight, H. (2025, August 10). *Zuckerberg's Compound Had Something That Violated City Code: A Private School.*
The New York Times. https://www.nytimes.com/2025/08/10/us/zuckerberg-compound-palo-alto-school.html

[2] Bezos Academy. (n.d.). About Us.

[3] Wikipedia. (2025, 7 de agosto). Astra Nova School.

[4] WebProNews. (2025, 22 de agosto). Bill Ackman Backs AI School with 2-Hour Days, Life Skills Focus.

[5] National Center for Education Statistics. (2024, junho).
Public School Expenditures.

[6] National Center for Education Statistics. (2023, maio).
Charter School Enrollment.

[7] National Center for Education Statistics. (2022, setembro). Public elementary and secondary charter schools and enrollment.

[8] Brighterly. (2025, 22 de setembro). Homeschooling Statistics 2025: Facts, Trends, and Data.

[9] National Home Education Research Institute. (2025, 27 de janeiro). Research Facts on Homeschooling.

[10] U.S. Census Bureau. (2021, 22 de março). Homeschooling on the Rise During COVID-19 Pandemic.

[11] National Microschooling Center. (2025). American Microschools: A Sector Analysis.

[12] Vela Education Fund. (n.d.). Explore Our Impact.

[13] EdChoice. (2024a, 12 de dezembro). Arizona Empowerment Scholarship Accounts.
EdChoice. (2025a, 5 de maio). Indiana Choice Scholarship Program.
Step Up For Students. (2024, 17 de junho). More Florida kids attend a school of choice rather than a neighborhood public school.

[14] IndepthNH. (2025, 5 de agosto). Education Freedom Account Program Hits Its Enrollment Cap.

[15] Hope Scholarship West Virginia. (2024). Annual Report 2023-2024.

[16] EdChoice. (2024b, 27 de setembro). Wisconsin Milwaukee Parental Choice Program.

[17] EdChoice. (2025b, 26 de agosto). School Choice Surge: Private School Program Use Up 25% Nationwide.
K-12 Dive. (2025, 4 de setembro). Private school choice jumps 25% in one year.

[18] Ballotpedia. (2025b, 20 de junho). Education Savings Account programs.

[19] Goldwater Institute. (2024, setembro). Arizona's Universal ESA Program: A History of Surplus, Savings & Media Misinformation.

[20] Business Research Insights. (2025, 8 de setembro). Homeschool Curriculum Market.
Verified Market Reports. (2024). Homeschooling Market.

[21] ClassDojo. (n.d.). About.
Khan Academy. (2025). Annual Report SY24-25.
BoringBusinessNerd. (2023). Outschool.

[22] Grand View Research. (2024). K-12 Education Market Size, Share & Trends Analysis Report.

[23] Friedman, M. (1997). Public Schools: Make Them Private. Cato Institute.

[24] Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. In R. A. Solo (Ed.), Economics and the Public Interest. Rutgers University Press.

[25] Friedman Foundation for Educational Choice. (2011). Does school choice drain public schools' funding and resources?

[26] Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What Do Parents Want from Schools? Evidence from the Internet. Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2), 133-144.

[27] Tooley, J. (2009). The Beautiful Tree: A Personal Journey into How the World's Poorest People Are Educating Themselves. Cato Institute.

[28] Tooley, J. (2019). Private Education: The Key to Educating the Poor. Eurasia Review.

[29] Robelen, E. W., & Toch, T. (2025, August 29). Education lessons from New Orleans, two decades after Katrina. FutureEd. Georgetown University McCourt School of Public Policy.

[30] Harris, D. N. (2025). Lessons From New Orleans' Experience as a Charter School Laboratory. Governing.

[31] DeAngelis, C. A., & Rhude-Antoine, M. (2023). 2023 Schooling in America Survey. EdChoice.

[32] Brunner, E. J., Cho, S., & Reback, R. (2021). The effect of charter school expansion on school and residential segregation. National Bureau of Economic Research.
Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G., & Wang, J. (2011). Choice without equity: Charter school segregation and the need for civil rights standards. The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles.

[33] Catt, A., & Lueken, M. (2021). Distribution of education savings accounts usage among families. EdChoice.

[34] Woodworth, J. L., et al. (2021). Extreme Measures: A National Descriptive Analysis of Closure and Restructuring of Traditional Public, Charter, and Private Schools. REACH centered.

[35] Center for Education Reform. (2011). Charter School Closures: The Opportunity of Accountability.
Paino, M., Boylan, R. L., & Renzulli, L. A. (2017). Charter School Closures: A Dynamic Analysis. Sociology of Education, 90(1), 76-96.

[36] Success Academy. (2024). FAQs.

[37] New York City Independent Budget Office. (2017). With State Formula for Charter School Funding Likely to Change, City Costs to Grow More Than Budgeted.

[38] Cordes, S. A. (2018). In Pursuit of the Common Good: The Spillover Effects of Charter Schools on Public School Students in New York City. Education Finance and Policy, 13(4), 484-512.

[39] Center for Research on Education Outcomes (CREDO). (2023). As a Matter of Fact: The National Charter School Study III. Stanford University.

[40] Pankovits, T. (2024). Searching for the Tipping Point: Scaling Up Public School Choice Spurs Citywide Gains. Progressive Policy Institute.

[41] Angrist, J. D., Pathak, P. A., & Walters, C. R. (2013). Explaining Charter School Effectiveness. American Economic Journal: Applied Economics, 5(4), 1–27.

[42] Angrist, J. D., Cohodes, S. R., Dynarski, S. M., Pathak, P. A., & Walters, C. R. (2016). Stand and Deliver: Effects of Boston's Charter High Schools on College Preparation, Entry, and Choice. Journal of Labor Economics, 34(2), 275–318.

[43] Cohodes, S. R. (2018). Charter Schools and the Achievement Gap. The Future of Children, 28(1), 103-124.

[44] Chin, M., Kane, T. J., Kozakowski, W., Schueler, B., & Staiger, D. O. (2017). Assessing the Impact of the Newark Education Reforms. Center for Education Policy Research at Harvard University.

[45] Winters, M. A. (2020). Charter Schools in Newark: The Effect on Student Test Scores. Manhattan Institute for Policy Research.

[46] DeAngelis, C. A., & Dills, A. K. (2020). The effects of school choice on mental health. School Effectiveness and School Improvement, 31(4), 1-19.

[47] Wolf, P. J., Maloney, L. D., May, J. F., & DeAngelis, C. A. (2018). A good investment: The updated productivity of public charter schools in eight U.S. cities. School Choice Demonstration Project, Department of Education Reform, University of Arkansas.

[48] Relay Graduate School of Education. (n.d.). Relay's Impact in Texas. Relay.edu.

[49] Butcher, J., & Burke, L. M. (2016). The Education Debit Card II: What Arizona Parents Purchase with Education Savings Accounts. EdChoice.

[50] Lueken, M. F. (2024, October). Fiscal Effects of School Choice: The costs and savings of private school choice programs in America through FY 2022. EdChoice.

[51] Ray, B. D. (2022). Research Facts on Homeschooling. National Home Education Research Institute.

[52] National Center for Education Statistics. (2022). Homeschooled Children and Reasons for Homeschooling. U.S. Department of Education.

[53] Wearne, E. (Ed.). (2023). New Pathways in Teacher Preparation and Certification: Perspectives on Alternative Teacher Education Methods. Taylor & Francis

[54] Recode. (2018, April 30). Investigating Acton Academy: A good fit for Kentucky?

[55] Prenda. (n.d.). How small schools create big impact: The science behind microschools. Prenda Blog.

[56] Reach Capital. (2024, 9 de fevereiro). At $2.8B, 2023 U.S. edtech funding is back… to pre-pandemic days. But in a very different world.

[57] Great Hearts Academies. (2024, dezembro). GHTX District Improvement Plan.
KIPP Philadelphia. (n.d.). Our Impact and Results.

[58] Imberman, S. A. (2015). The neighborhood level impact of charter schools on housing prices (NBER Working Paper No. 20990). National Bureau of Economic Research.

[59] American Federation for Children. (2025, September). Key findings & methodology: National school choice survey.

[60] Teach For America. (n.d.). Our impact. Retrieved September 24, 2025.

[61] Bill & Melinda Gates Foundation. (2024). Annual report 2024.

[62] Walton Family Foundation. (2024). Reports & financials.

[63] Broad Foundation. News Literacy Project, LAUSD & The Broad Foundation Partner to Create a National Model for Media Literacy Instruction

[64] NewSchools Venture Fund. (n.d.). Our impact. Retrieved September 24, 2025.

[65] EdChoice. (2021, junho). Distribution of Education Savings Accounts Usage Among Families.

[66] Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. Journal of Economic Literature, 46(3), 607–668.

[67] Alpha School. (n.d.). The Program. Alpha School.

[68] Synthesis. (n.d.). Teams.

[69] Tracxn. (2025, 28 de agosto). Primer funding and investors.

[70] BoringBusinessNerd. (2023). Outschool.

[71] Khan Academy. (2024, novembro). Khan Academy efficacy results. Sahlman, W. A., Ciechanover, A. M., & Grandjean, E. (2024, abril). Khanmigo: Revolutionizing learning with GenAI. Harvard Business School.

[72] Oreopoulos, P. (2025, 20 de março). University of Toronto randomized controlled trial of 11K students demonstrates a meaningful, positive effect of Khan Academy on student learning. Khan Academy Blog.

[73] HolonIQ. (2023, 5 de outubro). $904M of EdTech VC in Q3 2023. Reach Capital. (2024, 9 de fevereiro). At $2.8B, 2023 U.S. edtech funding is back… to pre-pandemic days. But in a very different world.

[74] HolonIQ. (2024). Ed tech venture funding hit lowest point in a decade in Q1 2024.

[75] Fórum Econômico Mundial. (2016). The Future of Jobs.

[76] Deming, D. J. (2017). The growing importance of social skills in the labor market. The Quarterly Journal of Economics, 132(4), 1593–1640.

Referências:

Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J. D., Dynarski, S. M., Kane, T. J., & Pathak, P. A. (2011). Accountability and Flexibility in Public Schools: Evidence from Boston's Charters and Pilots. The Quarterly Journal of Economics, 126(2), 699–748.

Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J. D., Hull, P., & Pathak, P. A. (2018). The effects of the New Orleans post-Katrina market-based school reforms on student achievement, high school graduation, and college attendance. National Bureau of Economic Research.

Back, L. T., Parham, J., & Witte, A. L. (2022). The effect of Relay-trained teachers on student achievement in Texas. Texas Tech University, Center for Research in Leadership and Education.

Ballotpedia. (2024). Results for education and school choice ballot measures, 2024.

Ballotpedia. (2025a, 20 de junho). School choice in the United States.

Buerger, C., & Harris, D. N. (2017). How did the New Orleans school reforms influence school spending? Education Research Alliance for New Orleans.

Center on Reinventing Public Education. (2011). Hopes, Fears, & Reality: A Balanced Look at American Charter Schools in 2011.

Chin, M., Kane, T., Kozakowski, W., Schueler, B., & Staiger, D. (2018). School District Reform in Newark: Within- and Between-School Changes in Achievement Growth. ILR Review.

Cohodes, S. (2018). Charter Schools and the Achievement Gap. The Future of Children, 28(1), 129-148.

DeAngelis, C. A., Wolf, P. J., Maloney, L. D., & May, J. F. (2020). Charter school funding: Inequity in the city. School Choice Demonstration Project, Department of Education Reform, University of Arkansas.

EdChoice. (2025, January). EdChoice public opinion tracker. Morning Consult.

Foundation for Economic Education. (2022, 3 de março). Entrepreneurs Worldwide: Micro-school Network Encourages ‘Heroes’ to Pursue Self-Directed Learning.

Friedman, M., & Friedman, R. (1980). Free to Choose: A Personal Statement. Harcourt.

Futurism. (2025, 15 de agosto). Neighbors Uncover Something Incredibly Sketchy at Mark Zuckerberg’s Compound.

Harris, D. N., & Larsen, M. F. (2023). Taken by Storm: The Effects of Hurricane Katrina on Medium-Term Student Outcomes in New Orleans. Journal of Human Resources, 58(5), 1608-1653.

Hastings, J. S., & Weinstein, J. M. (2008). Information, School Choice, and Academic Achievement: Evidence from Two Experiments. The Quarterly Journal of Economics, 123(4), 1373–1414.

HolonIQ. (2024). 2024 Global Education Outlook.

Khan Academy. (n.d.). Khanmigo.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2024, 1 de outubro). Updated Charter School Waitlist Data for the 2024-2025 School Year.

Mathematica Policy Research. (2013). KIPP Middle Schools: Impacts on Achievement and Other Outcomes.

McDonald, K. (2025). Joyful Learning: How to Find Freedom, Happiness, and Success Beyond Conventional Schooling. PublicAffairs.

Outschool. (n.d.). About Us.

Schneider, M., & Buckley, J. (2007). Charter Schools: Hype or Hope? Princeton University Press.

Texas Education Agency. (2024, dezembro). 2024 Charter School Waitlist Report.

Capítulo 7

Notas:

[1] Thompson and Nelson (2001) “Developmental science and the media. Early Brain Development” in American Psycologist, 2001.

[2] Cunha, F. e Heckman, J. (2007) “The Technology of Sill Formation”, American Economic Review, vol. 7, n.2

[3] Daniel Santos e Luiz Scorzafave (2025) “Educação Infantil” in Ciência da Primeira-Infância, Naercio Menezes Filho (organizador). Blutcher: São Paulo

[4] Curi e Menezes Filho (2009), “A Relação entre Educação Pré-Primária, Salários”. Escolaridade e Proficiência Escolar no Brasil”, Estudos Econômicos, vol. 39 número 4.

Referências:

Cunha, F. e Heckman, J. (2007) “The Technology of Sill Formation”, American Economic Review, vol. 7, n.2

Curi e Menezes Filho (2009), “A Relação entre Educação Pré-Primária, Salários”. Escolaridade e Proficiência Escolar no Brasil”, Estudos Econômicos, vol. 39 número 4.

Pietra, Sassaki, Komatsu e Menezes Filho (2020) “O Que Explica o Desempenho do Brasil no PISA 2015”, Revista Brasileira de Economia, vol. 74, n.2.

Daniel Santos e Luiz Scorzafave (2025) “Educação Infantil” in Ciência da Primeira-Infância, Naercio Menezes Filho (organizador). Blutcher: São Paulo.

Thompson and Nelson (2001) “Developmental science and the media. Early Brain Development” in American Psychologist, 2001.

Capítulo 8

Notas:

[1] BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Censo da Educação Superior, 2022.

[2] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://riep.inep.gov.br/handle/20.500.14135/958

[3] *OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), “Social and Emotional Skills: Innovative tools for direct assessment”, com apoio do Instituto Ayrton Senna.

[4] The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405-432. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011.

[5] Programa Pé-de-Meia: regras de frequência, aprovação e público-alvo. Secretaria de Comunicação Social, Governo Federal (2024).

[6] PNAD Contínua Educação 2023: jovens de 14–29 anos sem ensino médio e motivos (trabalho e falta de interesse). IBGE (2024)

[7] Paes de Barros, R. “Consequências da violação do direito à educação” (INSPER, 2023)

[8] Taxa de abandono no ensino médio em Pernambuco (série histórica; 0,9% em 2023). Base de Dados do Estado de Pernambuco (BDE-PE).

Agradecimentos:

Gostaríamos de registrar nossos agradecimentos à:

1. Maria Inês Fini por ter compartilhado o seu texto sobre o Novo Ensino Médio: O que muda no novo modelo proposto?;
2. Gabriel Corrêa - diretor de políticas públicas do Todos pela Educação (TPE), pelos textos produzidos pelo movimento TPE sobre o novo Ensino Médio;
3. David Saad - diretor-presidente da Instituto Natura, por ter compartilhado o texto relativo à pesquisa sobre o ensino médio integral;
4. Maria Helena Castro pelo envio de alguns textos sobre o Novo Ensino Médio, incluindo o Parecer e a Resolução do CNE sobre os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024 – que aguarda homologação pelo MEC;
5. Eduardo Deschamps – uma das minhas referências sobre o novo Ensino Médio.

Capítulo 9

Notas:

[1] BANCO MUNDIAL; UNESCO Institute for Statistics [UIS]. (2021). Brazil: Learning Poverty Brief. July 2021. World Bank / UIS. https://documents1.worldbank.org/curated/en/916631624783734536/pdf/Brazil-Learning-Poverty-Brief-2021.pdf

[2] BANCO MUNDIAL; UNESCO Institute for Statistics [UIS]. (2024). Brazil: Learning Poverty Brief. April 2024. World Bank / UIS. https://documents.worldbank.org/curated/en/099090524103534859/pdf/P179209-7627dc9d-5b2b-4eb7-b345-1dbfde445746.pdf

[3] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico. 2024. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf

[4] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2019. IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf

[5] VINHA, T.; GARCIA, C. Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: atualização até dezembro de 2024. São Paulo: D^{3}e – Dados para um Debate Democrático na Educação; apoio da B3 Social e Fundação José Luiz Setúbal, 2025. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/atualizacao_2505_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

[6] MINISTERIO DA EDUCAÇÃO [MEC]; MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA [MDHC]. (17 de dezembro de 2024). Observatório de Violências nas Escolas. [Notícia]. https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202412/mec-e-mdhc-produzirao-dados-sobre-violencia-nas-escolas.

[7] POROPAT, A. E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. Psychological Bulletin, v. 135, n. 2, p. 322–338, 2009. DOI: 10.1037/a0014996.

[8] DE FRUYT, F. Towards an evidence-based recruitment and selection process. Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas, n. 16, p. 8-15, 2019.

[9] ABRAHAMS, L.; PANCORBO VALDIVIA, G.; PRIMI, R.; SANTOS, D.; KYLLONEN, P.; JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. Psychological Assessment, v. 31, n. 4, p. 460-473, 2019. DOI: 10.1037/pas0000591.

[10] LIVINGSTONE, S.; BLUM-ROSS, A. Parenting for a digital future: how hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford: Oxford University Press, 2020.

[11] LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. Intelligence unleashed: an argument for AI in education. London: Pearson, 2016.

[12] UNESCO. (2023). Guidance for Generative AI in Education and Research [PDF]. 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 19 ago. 2025.

[13] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD Publishing, 2019.

[14] HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. Hard evidence on soft skills. Labour Economics, v. 19, n. 4, p. 451–464, 2012. DOI: 10.1016/j.labeco.2012.05.014.

[15] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Skills for social progress: the power of social and emotional skills. Paris: OECD Publishing, 2015. DOI: 10.1787/9789264226159-em.

[16] PAES DE BARROS, R.; COUTINHO, D.; GARCIA, B.; MACHADO, L. M. O desenvolvimento socioemocional como antídoto para a desigualdade de oportunidades. In: INSTITUTO AYRTON SENNA. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Relatório. São Paulo: IAS, 2016. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/INAF-Relatorio.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

[17] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

[18] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 ago. 2025.

[19] BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

[20] PRIMI, R., CRISPIM, A. C., RIBEIRO, L. V. F. Competências para o presente e futuro: avaliando e construindo caminhos para a educação integral. Mesa redonda. XIII Encontro da ABAVE. 2025.

[21] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2024. Competências socioemocionais para uma vida melhor (tradução para o português). São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2025. ISBN 978-65-85391-19-1. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2025/01/Competencias-socioemocionais-para-uma-vida-melhor.pdf.

[22] JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities. OECD, Paris, v. 28, 2015.

[23] PRIMI, R.; SANTOS, D.; JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. SENNA Inventory for the Assessment of Social and Emotional Skills: Technical Manual. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.31234/osf.io/byvpr. Acesso em: 19 ago. 2025.

[24] ZHANG, Zeyu; FANG, Han; LUAN, Yuxiang; CHEN, Qishu; PENG, Jianfeng. A meta-analysis of proactive personality and career success: the mediating effects of task performance and organizational citizenship behavior. Frontiers in Psychology, v. 13, p. 979412, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.979412. Acesso em: 19 ago. 2025

[25] TURNER, Melanie; HODIS, Flaviu A. Strengthening conscientiousness by means of interventions: a systematic review. Educational Psychology Review, v. 37, art. 39, 2025. DOI: 10.1007/s10648-025-10016-4. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-025-10016-4. Acesso em: 19 ago. 2025.

[26] JUNDT, Dustin K.; SHOSS, Mindy K. A process perspective on adaptive performance: research insights and new directions. Group & Organization Management, v. 48, n. 2, p. 405–435, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1177/10596011231161404. Acesso em: 19 ago. 2025.

[27] TAN, Ronny; ANTONIO, Ferdi. New insights on employee adaptive performance during the COVID-19 pandemic: empirical evidence from Indonesia. Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation, v. 18, n. 2, 2022. DOI: 10.7341/20221826. Disponível em: https://dx.doi.org/10.7341/20221826. Acesso em: 19 ago. 2025.

[28] TANG, Guihong; ABU BAKAR, Raida; OMAR, Safiah. Positive psychology and employee adaptive performance: systematic literature review. Frontiers in Psychology, v. 15, art. 1417260, 14 ago. 2024. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1417260. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1417260. Acesso em: 19 ago. 2025.

[29] WORLD ECONOMIC FORUM. Future of Jobs Report 2025: Skills outlook. Geneva: World Economic Forum, 2025. Disponível em: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025. Acesso em: 19 ago. 2025.

[30] BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Diário Oficial da União. Available in English at: Imprensa Nacional - DOU. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 Jan. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935. Acesso em: 19 ago. 2025.

[31] SUNDAY, Oluwafemi J.; ADESOPE, Olusola O.; MAARHUIS, Patricia L. The effects of smartphone addiction on learning: a meta-analysis. Computers in Human Behavior Reports, v. 4, art. 100114, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100114. Acesso em: 19 ago. 2025.

[32] BÖTTGER, Tobias; ZIERER, Klaus. To Ban or Not to Ban? A Rapid Review on the Impact of Smartphone Bans in Schools on Social Well-Being and Academic Performance. Education Sciences, v. 14, n. 8, art. 906, 2024. DOI: 10.3390/educsci14080906. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci14080906. Acesso em: 19 ago. 2025.

[33] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Students, digital devices and success. 2024. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9e4c0624-en.

[34] KOSMYNA, N.; DZHALA, A.; MAKRIYANNIS, N. The generative AI trap: Impact on cognitive engagement. 2024. Disponível em: arXiv. https://arxiv.org/pdf/2506.08872. Acesso em: 05 jul. 2025.

[35] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Creative Minds, Creative Schools: PISA 2022 Assessment of Creative Thinking. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/9789264990450-en.

[36] PRIMI, R.; NAKANO, T. C.; MCGREW, K.; SCHNEIDER, J.; INSTITUTO AYRTON SENNA. Educação no século XXI: Inteligência, pensamento crítico e criatividade (1ª ed.). Hogrefe; Instituto Ayrton Senna, 2024. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2024/07/Miolo.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

[37] MEC; CONSED; UNDIME; FNCEE; UNCME. Guia de Implementação da base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC. 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/ uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

[38] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). OECD survey on social and emotional skills: technical report. Paris: OCDE, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

[39] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/53f23881-en.

[40] PRIMI, R.; SANTOS, D.; JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. European Journal of Psychological Assessment, v. 32, n. 1, p. 5–16, 2016. DOI: 10.1027/1015-5759/a000343. Disponível em: https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343. Acesso em: 19 ago. 2025.

[41] INSTITUTO AYRTON SENNA. Competências socioemocionais são para a vida: A relação do desenvolvimento socioemocional com o desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, bem-estar, saúde mental, autoestima acadêmica, violência, bullying e pertencimento escolar. Org. Crispim, A. C.; Zuanazzi, A. C.; Alves, G. 2023.

[42] PANCORBO, G., PRIMI, R., JOHN, O.P., SANTOS, D.D., ABRAHAMS, L., & DE FRUYT, F. Development and psychometric properties of rubrics for assessing social-emotional skills in youth. Studies in Educational Evaluation, v. 67, 2020. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100938. Acesso em: 05 jul. 2025.

[43] PANCORBO, G. Social-emotional rubrics for formative assessment: psychometric properties and developmental trends during adolescence. Promoter: Filip De Fruyt. 2021. 342p. Tese (Doutorado em Psicologia). Ghent University, 2021.

[44] FEJES, M.; LAGANÁ, T. F.; NAVAS IANNINI, A. M. Experiências e perspectivas de professores de escolas públicas do Ceará (Brasil) sobre o uso e o potencial pedagógico da plataforma digital PILA (Platform for Innovative Learning Assessments). Relatório ínterim. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022.

[45] JOHN, O. P. Conferência de Abertura: Trajetórias Socioemocionais no Brasil: Evidências Científicas Para Orientar Políticas Públicas. XIII Encontro da ABAVE. 2025.

[46] PRIMI, R.; ALVES, G.; CRISPIM, A. C.; MARTINS, G. H.; VALENTINI, F.; HAUCK FILHO, N.; PERES, A., AMBIEL, R., & CASTILHO, P. C. de. Uma proposta de avaliação das competências gerais da BNCC na Educação Básica. Estudos Avançados, 39(115), 1-19, 2025.

[47] DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405–432, jan.-fev. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. Acesso em: 19 ago. 2025.

[48] TAYLOR, Rebecca D.; OBERLE, Eva; DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. Child Development, v. 88, n. 4, p. 1156–1171, jul./ago. 2017. DOI: 10.1111/cdev.12864. Disponível em: https://doi.org/10.1111/cdev.12864. Acesso em: 19 ago. 2025.

[49] COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). CASEL guide: effective social and emotional learning programs. Chicago, IL: Casel, 2015. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

Capítulo 10

Notas:

[1] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação (PNAD Contínua). Rio de Janeiro: IBGE, 2013–2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html

[2] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Inep, 2007–2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb

[3] RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. Rio de Janeiro: IPEA, 1991

[4] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

[5] Os parâmetros de aprendizado amplamente utilizados no Brasil, incluindo aqueles adotados nas análises do portal de dados educacionais QEdu, foram estabelecidos pelo movimento Todos Pela Educação.

[6] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Indicador Criança Alfabetizada (ICA). Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/indicador-crianca-alfabetizada

[7] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

[8] O Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) acontece a cada quatro anos. Em 2023 participaram 64 países.

[9] O Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) acontece a cada cinco anos. Em 2021 participaram 65 países ou nações.

[10] O Programme for International Student Assessment (PISA) é a principal avaliação internacional de aprendizagem, conduzida pela OCDE. A avaliação é aplicada a cada três anos e avalia estudantes de 15 e 16 anos. O Brasil é o único país da América do Sul que participa desde a primeira edição. Na edição de 2022, cerca de 690 mil alunos de 81 países ou economias participaram. O PISA contempla, em todas as edições, as áreas de Ciências, Leitura e Matemática, mas em cada ciclo uma delas recebe maior ênfase - em 2022, o foco foi Matemática.

[11] ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 Results. Paris: OECD Publishing, 2023.

Siga a PwC nas redes sociais

Neste documento, “PwC” refere-se à PricewaterhouseCoopers Brasil Ltda., firma membro do network da PricewaterhouseCoopers, ou conforme o contexto sugerir, ao próprio network. Cada firma membro da rede PwC constitui uma pessoa jurídica separada e independente. Para mais detalhes acerca do network PwC, acesse: www.pwc.com/structure

pwc.com.br

© 2026 PricewaterhouseCoopers Brasil Ltda. Todos os direitos reservados.