



# RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Condições para a oferta de  
uma educação de qualidade

# **RECOMENDAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS**

Condições para a oferta de uma  
educação de qualidade

# FICHA TÉCNICA

## **Elaboração**

Coletivo Pesquisador, Equipe de Coordenação e Secretarias de Educação parceiras do programa Escolas2030

## **Texto final**

Douglas Ladislau dos Santos; Elie Ghanem

## **Texto básico**

Douglas Ladislau dos Santos; Elie Ghanem;  
Helena Singer; Michelle Romeiro Brito; Thaís Mesquita

## **Supervisão de edição**

Thaís Paiva

## **Projeto gráfico e diagramação**

Vinicius Correa

## **Apoio**

Fundação Itaú para Educação e Cultura

# SUMÁRIO

**4**

Introdução

**5**

Recomendações de  
políticas educacionais

**12**

Princípios orientadores  
das propostas

**17**

Referências

# INTRODUÇÃO

Aqui se apresentam recomendações de políticas destinadas a promover uma educação integral e transformadora. Estão baseadas na experiência acumulada de organizações educativas escolares e não escolares participantes do programa [Escolas2030](#) no Brasil.

O Escolas2030 é um programa global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da ONU, para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Na realização do Escolas2030, constituiu-se um coletivo pesquisador no qual cerca de 100 organizações educativas desenvolvem atividades de pesquisa-ação. São majoritariamente escolas públicas localizadas em territórios vulneráveis, abrangendo as cinco regiões do país, dispostas em grandes centros urbanos, pequenas cidades, comunidades rurais e indígenas, abrangendo todas as etapas da educação básica. É desse campo, de sua trajetória e resultados já alcançados que emanam as recomendações a seguir. Seu formato final foi elaborado pela Equipe de Coordenação do programa.





# RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS



**Recomendação 1** - O Ministério da Educação e as Secretarias responsáveis pela oferta da educação básica devem subsidiar com apoio técnico especializado, financeiro e institucional (particularmente horas de trabalho de profissionais) a elaboração e realização de projetos de pesquisa de unidades educacionais sobre suas próprias práticas, a fim de que as pessoas que as protagonizam exerçam igualmente a reflexão sobre o que fazem. Tais medidas devem considerar as especificidades de crianças, jovens e adultos/os na produção coletiva de conhecimento que subsidie as atividades educacionais e processos de avaliação.

**Justificativa** – A educação coloca constantemente a necessidade de ações para o incremento de sua qualidade, sendo de amplo consenso o papel-chave que educadoras/es ocupam nesse desafio. Mas tais profissionais encontram grandes dificuldades para a reflexão rigorosa e sistemática sobre a educação que praticam, principalmente por não contarem com apoio consistente para fazerem frente às exigências de compreensão balizada de suas atividades e realidades. A oferta desse apoio - em formas de contratação, remuneração e carreiras profissionais - favorecerá o caráter coletivo e a sustentabilidade

dos projetos, a desejada integração entre educação superior e educação básica, ao mesmo tempo em que criará condições de crescente engajamento das/os profissionais no aperfeiçoamento da educação que realizam. Oportunidade também para os órgãos gestores aprenderem com práticas de organizações educativas inovadoras e promoverem a ampla participação na elaboração de políticas educacionais.

Com base na experiência do programa Escolas2030, vê-se que no país são ainda minoritários casos de apoio como o da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que chegou a realizar uma Semana de Educação com 75 mil participantes, criou um portal na Internet e incentivou o intercâmbio entre integrantes do programa Escolas Transformadoras no diálogo com especialistas reconhecidos do campo. Instituiu também um formato mais adequado do quadro técnico de cada escola (diretora, vice-diretora, coordenadora geral pedagógica, coordenadora de educação integral e uma coordenadora por período). O órgão, visando a reflexão coletiva dos profissionais de sua rede, organizou dois congressos de boas práticas, que reuniu cerca de 600 pessoas em cada evento. Por fim, vale destacar a publicação digital [“Percurso Curriculares e trilhas de aprendizagens para a rede municipal de Belo Horizonte em tempos de pandemia”](#). O documento foi elaborado durante a pandemia e contou com a participação de docentes da rede e com assessoria da Universidade Federal de Minas Gerais.

A Secretaria de Educação de Manaus iniciou projeto-piloto de educação integral e um seminário a respeito com docentes e gestoras/es em 2016 e realizou fórum de educação integral em 2017. Em 2019, iniciou projeto para aproximar família e escola e criou um programa de tutoria educacional para dar suporte a docentes em estágio probatório. Passou também a realizar periodicamente encontros de três dias entre docentes e parcerias com universidades para sua formação.

A rede escolar estadual da Bahia é uma das que cumprem a prescrição de um terço da jornada docente para atividades fora das aulas, condição importante para que também se dediquem à pesquisa sobre sua prática educacional. É

uma medida muito necessária, embora não seja suficiente para que pesquisas de fôlego sejam conduzidas nas unidades escolares nem para que o conhecimento produzido localmente seja amplamente difundido e usado para retroalimentar políticas públicas.

Por sua vez, a Secretaria de Educação de Guarulhos identifica práticas transformadoras na rede de ensino e incentiva a continuidade e a partilha por meio de documentação pedagógica, publicações educacionais e pelo Portal da Educação de Guarulhos. Nesse portal os professores têm a oportunidade de compartilhar suas práticas.

O Cieja-CL (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, distrito de Campo Limpo, São Paulo, SP) tem momento semanal para reflexão de docentes, que eventualmente contam com a participação de especialistas convidados. Em um único dia, professoras/es e coordenadoras pedagógicas se debruçam no planejamento e organização das atividades semanais. Nesse momento acontece a riqueza da troca entre todos os períodos. Isso não costuma ocorrer nas escolas regulares.

Algumas, como a Escola Municipal de Educação Infantil Monteiro Lobato, na mesma cidade, acumulam experiências produtivas de parcerias com especialistas de universidades, contratados com verba municipal pontual, aproveitando uma hora e meia quinzenalmente para reflexão de docentes. É parca a contribuição de órgãos gestores para os esforços das escolas na perspectiva da educação integral e transformadora, mas as parcerias as fortalecem na relação com esses órgãos e podem se apoiar em resolução do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, que aponta a importância de incentivar encontros para o compartilhamento das experiências inovadoras da rede com as demais escolas. A resolução valoriza espaços “de experimentação, pesquisa e elaboração coletiva de políticas educacionais”.



**Recomendação 2** - As secretarias responsáveis pela oferta da educação básica devem mapear, apoiar e difundir na sua rede procedimentos e instrumentos de avaliação desenvolvidos pelas unidades educacionais que consideram as especificidades de crianças, jovens e adultos/as e abrangem aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento da pessoa, como empatia, colaboração, autoconhecimento, criatividade e protagonismo. A difusão destes procedimentos e instrumentos deve se fazer acompanhar por processos de formação contínua para a sua qualificada implementação.

**Justificativa** – O artigo 205 da Constituição Federal estabelece três grandes objetivos da educação brasileira: pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A atenção a esses objetivos vem sendo gradativamente assimilada a propostas na perspectiva da educação integral, não reduzida à adoção de jornadas de período integral em escolas. No entanto, além das aprendizagens referentes às variadas dimensões do ser humano estarem ausentes dos sistemas governamentais de avaliação educacional, só ocasionalmente ocorre um fator decisivo da qualidade da educação: as pessoas que realizam diretamente as práticas educacionais (educandas e educadoras) serem também sujeitos de sua avaliação.



No programa Escolas2030 há estabelecimentos que seguem esse caminho. Entre esses se encontra a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa (Pentecoste, CE), onde foi criado o Índice de Desempenho Acadêmico e Cooperativo Individual (IDACI), um protótipo para avaliar o nível de cooperação de cada estudante ao mesmo tempo que valoriza e estimula a cooperação, interdependência, empatia, além de reforçar a importância da participação nas aulas para aprender. Utilizam a aprendizagem cooperativa e solidária com estudantes interagindo em células rotativas de 3 integrantes.

A Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré, PR, criou no contexto da pandemia, o Coletivo de Pares, que consistia em reunir os professores de faixas etárias específicas em encontros mensais de diagnóstico, definição de objetivos de aprendizagem, elaborando indicadores para serem produzidos e apresentados em pareceres descritivos semestrais. Durante o período de suspensão das aulas presenciais, o Coletivo de Pares permitiu a hora-atividade de 33%, uma dificuldade de muitos municípios que não contam com quadro completo de funcionários/os, e ainda fortaleceu a relação entre os professoras/es, que após o retorno das aulas presenciais ainda se encontram para pensar coletivamente sobre a prática pedagógica e garantir a equidade e a qualidade do processo avaliativo. Tal proposta se efetiva na mediação pela Dupla Gestora das unidades educacionais, composta pelo Gestor e pelo Coordenador Pedagógico, que viabilizam as ações planejadas nos Coletivos de Pares e realizam os encaminhamentos necessários à consolidação das aprendizagens. A Escola Profa. Angela Antonia Misga de Oliveira é uma das unidades de Almirante Tamandaré em que o processo avaliativo mobiliza diferentes grupos além de docentes em um projeto de interesse da comunidade, incluindo também o olhar de todas as crianças.

O mesmo procura ser feito na Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras, PB), onde o currículo é construído a partir das curiosidades das/os educandas/os e demandas da comunidade, organizado em torno de roteiros e projetos de pesquisa, que unem curiosidade, áreas do conhecimento e habilidades. Em cada roteiro, todos - estudantes, professores e familiares - avaliam o processo e as habilidades trabalhadas. No cabeçalho de cada roteiro já estão descritos os valores necessários (fortalecer o processo de construção do conhecimento, bem como conhecimento para a vida), definidos por toda a comunidade escolar, que constituem uma Matriz Referencial de Aprendizagem, incluindo empatia, responsabilidade, autonomia, autoconhecimento, respeito, interação e colaboração, concentração, criatividade, afetividade e autocuidado, dentre outros.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê (Goiás, GO), propõe, entre vários dispositivos, exercícios de avaliação para que os estudantes possam lidar bem com processos avaliativos em suas vidas fora da escola. Aprendizagem na Odé Kayodê é um processo que considera a integralidade da criança - sujeito ativo do seu processo de interpretar e apreender conceitos, atitudes, valores, conhecimento. Assim o exercício da aprendizagem e o processo de avaliação desta estão intimamente ligados às bases teórico-metodológicas desenvolvidas. Nesse sentido, desenvolve-se fecundada pela diversidade concebida como riqueza de possibilidades e conduz a aplicar instrumentos variados que auxiliam nesse processo de avaliar para reconhecer as forças e também onde ainda é necessário avançar. Não se pretende que os processos avaliativos sejam uma padronização das aprendizagens.

Em Guarulhos as unidades educacionais não utilizam avaliação por notas ou conceitos, mas relatórios descritivos. A Secretaria de Educação realiza com as/os

diretoras/es de escola, vice-diretoras/es, docentes, coordenadoras/es pedagógicas/ os encontros formativos para dialogar sobre as ações realizadas em seus territórios educativos. Entre os objetivos está a avaliação em processo, ressignificando o planejamento para as experiências pedagógicas.

Universidades também se configuram como um agente importante no processo de construção de avaliações, como no projeto “Covid-19: áreas precárias e intervenções territoriais”, que envolveu 61 escolas municipais e estaduais da capital de São Paulo, inclusive algumas do programa Escolas2030, para pesquisar condições de estudo de estudantes na pandemia, em um cenário de vulnerabilidade social. As escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo Pedro Fukuye e Professor Antônio Duarte de Almeida, por exemplo, abriram-se para a interação com o território, em um processo de escuta e ao mesmo tempo de autoconhecimento. A Unifesp e a UFABC contribuíram na elaboração do questionário de avaliação e na sistematização.

# PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PROPOSTAS

Em 2022 são consolidados os resultados de três anos do Escolas2030 e o objetivo principal é incidir no debate público sobre educação que, em grande medida, é permeado por questões sobre qualidade e sucesso de sistemas educacionais. Este documento é parte das ações em torno das quais se pretende estabelecer interlocução produtiva com a sociedade civil e autoridades do poder público.

Os compromissos do programa trazem uma visão particular sobre qualidade educacional e as recomendações ancoram-se em dois princípios que condicionam as questões relacionadas à qualidade educacional: **integralidade** e **transformação**.

## Integralidade

O documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos seus fundamentos pedagógicos, estabelece forte compromisso com a educação integral:



Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifos no original)

O que significa propor caráter integral para a educação? A BNCC contribui, à sua maneira, com o tema. Vale lembrar que a construção e promoção da educação integral no Brasil têm longa trajetória. Convencionou-se considerar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, alçou a educação integral a uma preocupação pública. Na década de 1950, com a criação das Escolas-Parque, sem ainda ganhar o nome de educação integral, alguns de seus princípios emergiram em uma iniciativa concreta: ampliação dos tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas e, destaque-se, propiciar maior interlocução entre organizações educativas e a comunidade, conectando também o trabalho educacional à vida concreta de seus participantes.

Nos anos 1980, com forte inspiração nas Escolas-Parque, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram implantados e articulavam, no mesmo equipamento público, além do costumeiro trabalho escolar, ações voltadas para esporte, cultura, assistência social, segurança alimentar e saúde. Ao longo dos anos 1990 e 2000, diversas iniciativas com visão semelhante surgiram, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), e o programa Mais Educação, lançado pelo governo federal em 2007 e inspirado no conceito de Bairro-Escola.

O Mais Educação foi concebido como indutor de políticas e práticas de educação integral, no entanto, foi além e acabou por promover espaço amplo para debate e experimentação de novos arranjos e possibilidades educativas, ou seja, de inovação. A partir desse programa, com o objetivo de apoiar gestores interessados no tema, em 2012 foi criado o Centro de Referências em Educação Integral, segundo o qual:





A educação integral vem sendo construída pelo movimento brasileiro que ganhou força no final da década de 1990, como uma concepção que se propõe a constituir políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Ao posicionar o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, a educação integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com sua vida. (2017, p. 16).

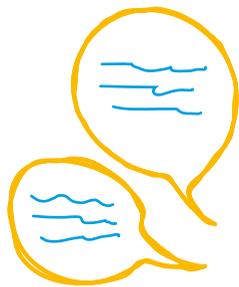
Oferecemos, a seguir, uma possível definição para educação integral, proposta amparada no breve histórico apresentado anteriormente:



A educação é processo contínuo e permanente, desde o nascimento até o fim da vida, e ocorre em todos os ambientes em que as pessoas se relacionam. A escolarização representa uma parte importante desse processo, porque tem a intencionalidade de educar e é a grande depositária dessa responsabilidade pela sociedade. Mas, para as pessoas se desenvolverem integralmente – em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural –, é preciso integrar todos os agentes e setores sociais envolvidos em propostas que dialoguem com seus contextos históricos e territoriais. (FEUSP; ASHOKA; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019, p. 11)

## Transformação

Para além das políticas de educação integral, o Brasil tem também longa e forte trajetória na educação popular, tanto como experiência de movimentos sociais, quanto como referência para formação de educadores. Nos anos 1970, no exílio, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, publicou seu livro de maior sucesso: *Pedagogia do oprimido*. O livro exprime toda a beleza de sua pedagogia comprometida com a liberdade daqueles que sofrem: os oprimidos, o povo. Enfim, dedicou-o aos “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem”. Trata-se de uma pedagogia da libertação, na qual educado-



res assumem o papel de colaborar com a conscientização e libertação da classe oprimida. A educação conscientiza o oprimido que, por sua vez, transforma sua realidade. Estabelece-se, assim, uma educação comprometida com a transformação social. Os sujeitos da educação (educadoras/es e educandas/os) passam a se colocar como agentes de mudança.

Os esforços empreendidos por pensadoras/es, educadoras/es e integrantes de movimentos sociais ecoaram, como ocorreu com a educação integral, nas ações de elaboradoras/es de políticas educacionais, fazendo com que algumas ações reformistas atuais se apropriassem dessa discussão. Além de a BNCC se inspirar na proposta da educação integral, também reconhece a capacidade transformadora das/os estudantes, embora de modo mais tímido:

E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2017, p. 463).

A BNCC qualifica a potência transformadora de estudantes com os termos: “críticos”, “criativos”, “autônomos”, “responsáveis”. Afirma que as escolas serão responsáveis por oferecer experiências que garantam aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, tomada de decisões éticas e enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais). São desejos legítimos e que dialogam com a nossa proposta de educação transformadora. A questão limitadora é o modo como esses princípios verificados na BNCC de fato orientam os processos de construção curricular.

A realização de uma educação transformadora deu origem ao programa Escolas Transformadoras, outra iniciativa que integra o MIE (Movimento de Inovação na Educação). Deriva da visão de que todos e todas podem ser transformadoras da sociedade e que organizações educativas são um espaço privilegiado para proporcionar acontecimentos que contribuem com a formação de pessoas com senso de responsabilidade pelo mundo. Ou seja, toda organização educativa comprometida com a educação transformadora acredita que crianças e jovens são aptos para assumir papel ativo diante das mudanças necessárias e atua para criar as condições para o exercício desse potencial. Em suma, o Escolas Transformadoras procura ampliar a demanda social por esse tipo de educação.

Diferindo da visão majoritária presente em documentos oficiais de iniciativas reformistas, propomos que educação transformadora é aquela que:

- Reconhece a potência dos estudantes, dos professores e das escolas, que enfrentam os desafios socioambientais do presente e promovem a justiça social para gerar transformações positivas na sociedade. A realização dessa potência se torna ainda mais urgente no mundo contemporâneo, marcado pela constante transformação, no qual as regras, hierarquias e institucionalidades se tornam cada vez menos eficazes, mas em que a tecnologia amplia a incidência das pessoas e dos coletivos nos processos sociais. (FEUSP; ASHOKA; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2019, p. 11).

# REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. Brasília: MEC:CONSED:UNDIME, 2017. Disponível em: <[basenacionalcomum.mec.gov.br/abase](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase)>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). *Conceitos, princípios e estratégias estruturantes*. Caderno 1. São Paulo: CREI, 2017. Disponível em: <[educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1\\_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes\\_na-pratica-1.pdf](http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FEUSP; ASHOKA; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Por um Ensino Médio Democrático, Inclusivo, Integral e Transformador: construção coletiva de propostas para o Ensino Médio*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Disponível em: <[pt.calameo.com/read/002899327bf94366361f7](http://pt.calameo.com/read/002899327bf94366361f7)>. Acesso em: 25 abr. 2022.

