TEXTO PARA DISCUSSÃO

2749

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO: COMO AS EXPERIÊNCIAS RECENTES DE EDUCAÇÃO *ON-LINE* PODEM AJUDAR A REPENSAR A ESCOLA

ANA LUIZA MACHADO DE CODES
HERTON ELLERY ARAÚJO

ipea

TEXTO PARA DISCUSSÃO

2749
Brasília, março de 2022

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO: COMO AS EXPERIÊNCIAS RECENTES DE EDUCAÇÃO *ON-LINE* PODEM AJUDAR A REPENSAR A ESCOLA

ANA LUIZA MACHADO DE CODES[1]
HERTON ELLERY ARAÚJO[2]

1. Especialista em políticas públicas e gestão governamental e coordenadora da área de educação da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea. *E-mail*: <ana.codes@ipea.gov.br>.

2. Diretor-adjunto e técnico de planejamento e pesquisa da Disoc/Ipea. *E-mail*: <herton.araujo@ipea.gov.br>.

Governo Federal

Ministério da Economia
Ministro Paulo Guedes

ipea **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**

Fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente
ERIK FIGUEIREDO

Diretor de Desenvolvimento Institucional
MANOEL RODRIGUES JUNIOR

Diretora de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia
FLÁVIA DE HOLANDA SCHMIDT

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas
JOSÉ RONALDO DE CASTRO SOUZA JÚNIOR

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais
NILO LUIZ SACCARO JÚNIOR

Diretor de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura
ANDRÉ TORTATO RAUEN

Diretora de Estudos e Políticas Sociais
LENITA MARIA TURCHI

Diretor de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais
IVAN TIAGO MACHADO OLIVEIRA

Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação
ANDRÉ REIS DINIZ

OUVIDORIA: http://www.ipea.gov.br/ouvidoria
URL: http://www.ipea.gov.br

Texto para Discussão

Publicação seriada que divulga resultados de estudos e pesquisas em desenvolvimento pelo Ipea com o objetivo de fomentar o debate e oferecer subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas.

© Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **ipea** 2022

Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990-

ISSN 1415-4765

1.Brasil. 2.Aspectos Econômicos. 3.Aspectos Sociais. I. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

CDD 330.908

As publicações do Ipea estão disponíveis para *download* gratuito nos formatos PDF (todas) e EPUB (livros e periódicos). Acesse: http://www.ipea.gov.br/portal/publicacoes

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério da Economia.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

JEL: I280.
DOI: http://dx.doi.org/10.38116/td2749

SUMÁRIO

SINOPSE

1 INTRODUÇÃO 6

2 REPENSAR A ESCOLA: UMA NECESSIDADE SEMPRE PRESENTE 7

3 DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES DIGITAIS 8

4 FORTALECIMENTO SOCIOEMOCIONAL 9

5 PREPARAÇÃO DOS EDUCADORES PARA NOVOS DESAFIOS 13

6 UMA NOTA SOBRE A GESTÃO DE SISTEMAS ESCOLARES NO BRASIL 15

7 ELEMENTOS PRINCIPAIS DO MODELO DE GESTÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ 17

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 19

REFERÊNCIAS 21

SINOPSE

Ainda que as modalidades de ensino a distância já existissem, a pandemia da covid-19 radicalizou a experiência de educação *on-line*. Mostrou que as ferramentas e dispositivos tecnológicos já disponíveis são capazes de transmigrar interações presenciais para ambientes virtuais. Com isso, alargaram-se limites, obtiveram-se bons resultados e apontaram-se perspectivas promissoras, o que abriu espaço para as seguintes questões, discutidas neste texto: como as experiências recentes de educação *on-line* podem ajudar a repensar a escola? Que tendências que se podem auscultar a partir delas? Que rumos se anunciam para o modo de fazer educação nos próximos tempos? A intenção aqui é ponderar sobre a escola de maneira mais ampla e a longo prazo, tendo em vista a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, sem necessariamente se atrelar ao meio pelo qual eles acontecem. A partir de análises bibliográficas e experiências nacionais e internacionais, foi possível discernir três dimensões principais de atuação, que estão sob a alçada das políticas públicas e de educadores: i) a diminuição das desigualdades digitais; ii) o apoio socioemocional aos estudantes; e iii) a formação de professores, métodos e materiais instrucionais.

O desenvolvimento de ações nessas três frentes poderia tornar os sistemas educacionais mais abertos, flexíveis e inclusivos, para levar adiante processos de ensino nas modalidades presencial e a distância. Para viabilizar isso, as políticas de gestão educacional ganham centralidade entre os esforços a serem empreendidos, cabendo à União um papel protagonista: convocar e harmonizar os esforços de distintas esferas de governo em torno de um projeto colaborativo para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: novos rumos da educação; educação *on-line*; políticas públicas de gestão educacional; colaboração entre atores.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos difíceis. A humanidade atravessa uma época marcada por perdas, lamentos, desamparos, vulnerabilidades e incertezas – presentes e futuras, materiais e imateriais. Como seres gregários, precisamos uns dos outros para nos sustentarmos e superarmos a crise.

Normalmente, o senso de proximidade entre as pessoas pode se manifestar em um aperto de mão, um abraço ou simplesmente em uma presença compassiva. Todavia, a situação de pandemia desautoriza esse tipo de contato. Impõe a condição de estarmos juntos, mas a distância.

Nesse contexto, experiências recentes mostraram que, graças às tecnologias de informação e comunicação, o "estar juntos, mas separados" deixou de ser uma contradição de termos. Já existem ferramentas e dispositivos capazes de transmigrar interações presenciais para ambientes virtuais – assim, redefinindo ou, pelo menos, abrindo espaço para que um rol de relações e institucionalidades passem a ser vivenciadas de modo remoto.

Isso aconteceu de modo notável no caso da instituição escolar. Ainda que as modalidades de ensino a distância já existissem antes, a pandemia radicalizou a experiência de educação *on-line*. Alargou limites, apresentou resultados e apontou perspectivas promissoras. Com isso, abriu um furo na lógica até então vigente – estruturadora dos entendimentos sobre "o que é" e "como se deve fazer" a escola –, permitindo vislumbrar novos rumos que podem ser explorados daqui por diante.

É nesse ponto de observação que este texto se situa para refletir acerca das seguintes questões: como as experiências recentes de educação *on-line* podem ajudar a repensar a escola? Que tendências que se podem auscultar a partir delas? Que rumos se anunciam para o modo de fazer educação nos próximos tempos?

A intenção aqui é ponderar sobre a escola de maneira mais ampla e a longo prazo, tendo em vista a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, sem necessariamente se atrelar ao meio pelo qual eles acontecem. De caráter prospectivo, as reflexões apresentadas sustentam-se em pesquisas bibliográficas sobre o tema, assim como em análises e recomendações baseadas em experiências nacionais e internacionais. A partir disso, serão consideradas algumas dimensões passíveis de atuação por parte da política pública e dos educadores.

Além desta introdução, o texto está dividido em quatro seções, que trazem elementos para consubstanciar a discussão. Na seção 2, são feitos alguns comentários sobre a constante necessidade de se repensar a instituição escolar. Em seguida, exploramos as três dimensões principais que podem ser objeto de intervenção das políticas públicas atualmente, quais sejam: a redução das

desigualdades digitais; o fortalecimento socioemocional; e a preparação para os novos desafios. Apresenta-se, então, uma breve nota sobre a gestão de sistemas escolares no Brasil. Por fim, as considerações finais exortam o "espírito de colaboração" entre atores como o caminho vislumbrado para que se possa chegar a cenários mais desejáveis.

2 REPENSAR A ESCOLA: UMA NECESSIDADE SEMPRE PRESENTE

As discussões acerca da necessidade de se transformar a escola são uma realidade constante. Sempre existe o empenho para que se encontrem modos e dispositivos instrucionais adequados a cada época, de maneira a preparar as pessoas para que exerçam seus papéis na vida adulta, seja no trabalho ou na sociedade. O desdobramento prático disso são as sucessivas reformas que vêm à tona, frutos da incansável intenção de aproximar a escola do compasso do seu tempo.

Os sistemas educacionais, nos moldes como existem atualmente, originaram-se há quase cem anos. Foram forjados a partir da necessidade de fornecer educação em massa, para atender às demandas de modos de produção nos estilos "linha de montagem" e "modelos de burocracias" preponderantes naquela época. Os contextos raciais, socioeconômicos e culturais eram outros, e questões como relacionamentos interpessoais e o desenvolvimento de habilidades subjetivas eram colocadas em segundo plano (Darling-Hammond *et al*., 2020).

Desde então, esforços vêm sendo gradativamente empreendidos para trazer a escola à contemporaneidade. Mesmo com todos os avanços, seus traços estruturantes permanecem aqueles tradicionais, de modo que há muito a ser feito para que ela se afine ainda mais aos tempos atuais – caracterizados pelo vasto conhecimento disponível sobre desenvolvimento humano e aprendizagem; por complexidades sociais e econômicas, que exigem um rol de habilidades desafiadoras; e por compromissos socioculturais com a equidade, largamente demandados no âmbito da educação.

Esse foi o cenário que se defrontou com a pandemia da covid-19, em 2020, advento que interrompeu o funcionamento normal dos sistemas educacionais. As escolas tiveram que ser fechadas e, com isso, novos arranjos foram feitos para que se pudessem continuar as atividades. Assistiu-se, então, a soluções de emergência, que sinalizaram novas possibilidades para a realização do trabalho escolar. Entre as mais notáveis, estão a redução da exclusão digital – ainda que marcada por desigualdades, em áreas distintas –, os usos inovadores das tecnologias no ensino e algumas dinâmicas inéditas de interação pessoal, a exemplo da intensificação dos contatos com as famílias e o maior tempo de colaboração entre os professores (Darling-Hammond *et al*., 2020; Todos pela Educação, 2020).

As diversas iniciativas manifestaram-se de modo irregular, e muitas foram as disfunções decorrentes do fechamento das escolas. As desigualdades de acesso ao ensino a distância revelaram-se como o principal problema, refletindo-se em aspectos como o tipo de materiais utilizados, práticas instrucionais, formas de apoio individual e tempo de interação entre alunos e professores – apenas para mencionar alguns. Essas disparidades, que intensificam as diferenças na qualidade da educação recebida pelos estudantes e em seus desempenhos escolares, apareceram de modo mais pronunciado entre níveis socioeconômicos distintos, regiões e contextos urbanos ou rurais (World Bank, 2020; Chen *et al*., 2021).

Em termos operacionais, um caminho promissor para possibilitar a todos o acesso equitativo aos novos modos de se fazer educação é a atuação coordenada de diferentes esferas de governo. Mediante colaborações e arranjos interníveis, as dificuldades podem ser enfrentadas de maneira mais estrutural. Uma tarefa, portanto, de competência da política pública.

Nesse quesito, as experiências recentes, sintetizadas em estudos e pesquisas nacionais e internacionais, sinalizaram a existência de três áreas principais, que são passíveis de intervenção por parte da política pública: i) a diminuição das desigualdades digitais; ii) o apoio socioemocional aos estudantes; e iii) a formação de professores, métodos e materiais instrucionais. Iniciativas nessas três dimensões poderiam tornar os sistemas educacionais mais abertos e preparados para receber um porvir ainda incerto, seja com o ensino presencial ou a distância.

É a partir desse enfoque que se realiza aqui um exercício de "repensar a escola", estimulado pelos tempos atuais: a consideração, em grandes linhas e em uma perspectiva de longo prazo, de novos modos e desenhos escolares que ajudem a melhorar os desempenhos dos estudantes e a equidade.

3 DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES DIGITAIS

A suspensão das atividades nas escolas presentificou cenários que, até então, eram projetados apenas para o futuro. As tecnologias apareceram como insumos básicos para a educação, analogamente ao que os livros didáticos e os quadros-negros eram para as escolas no passado (Darling-Hammond *et al*., 2020). Transmissões de vídeos e informações, redação de textos, criação de planilhas, exercícios matemáticos, apresentações em *slides* e desenvolvimento de *sites* entraram para a categoria de atividades cotidianas.

Sob essa conjuntura, o acesso a computadores adequados, a conexão de alta velocidade e a outros suportes tecnológicos colocam-se na categoria de necessidade. Contudo, as experiências recentes evidenciaram grandes disparidades de acesso a dispositivos digitais (World Bank Group, 2020;

Chen *et al*., 2021). No Brasil, as mais pronunciadas ocorreram entre locais e níveis socioeconômicos distintos – ecoando as desigualdades há muito tempo enfrentadas em vários pontos de seu vasto território (Cavalcante, Komatsu e Menezes-Filho, 2020).

Em contextos de aprendizagem *on-line*, essa é uma preocupação de primeira ordem. Necessariamente, os diferenciais de acesso a recursos tecnológicos geram desigualdades educacionais e aprofundam as disparidades anteriormente existentes. Portanto, intensificar esforços para redução da exclusão digital entra na pauta das políticas públicas de educação (Palma e Cavalcanti, 2020; Todos pela Educação, 2021).

Nesse quesito, diversas são as possibilidades para a atuação do poder público. Destinações orçamentarias, mudanças em políticas e regulamentações do setor – por meio de tarifas e subsídios, por exemplo – são alguns expedientes que podem facilitar a universalização do acesso a dispositivos computacionais e à internet. É importante oferecer, também, serviços de suporte e assistência técnica aos usuários, a serem fornecidos mediante contratações ou parcerias (Maier, Klevan e Ondrasek, 2020). Por fim, em nome da inclusão e da equidade, há que se considerar iniciativas voltadas para os alunos com necessidades especiais, que precisam de tecnologias básicas e assistivas – equipamentos adaptados e *softwares* especiais – para viabilizar seus processos educacionais (Cook-Harvey *et al*., 2020).

Por meio dessas e de outras iniciativas, torna-se possível construir uma estrutura mais flexível e inclusiva, capaz de sustentar o ensino a distância. Idealmente, esse seria o primeiro passo para o estabelecimento de novos cenários educacionais. Na realidade, contudo, é mais plausível que esse processo se dê de modo gradativo – em sintonia com o ritmo natural da mudança de mentalidade e da consequente aceitação, por parte de estudantes, professores e sociedade, de modos diferentes de se viver e de se fazer a escola, mais alicerçados em recursos virtuais.

4 FORTALECIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A necessidade de se trabalhar o fortalecimento socioemocional dos estudantes é praticamente uma convergência entre os analistas da educação, nos tempos atuais. A expectativa é que, com o retorno às atividades, os sistemas escolares venham a receber alunos transformados por vivências diversas. Distintos foram seus contextos domésticos, experiências e reações durante o distanciamento social. Desiguais foram suas oportunidades de acesso a dispositivos e suportes para o ensino a distância.

Alguns podem ter experienciado a educação *on-line* por meio de currículos bem planejados e apoiados por professores. Outros podem ter acessado pacotes instrucionais montados emergencialmente, para serem cursados por conta própria. Alguns podem ter vivido em segurança, com suas necessidades atendidas. Outros podem ter experimentado doenças, perdas de entes queridos, ou situações de destituição, desemprego e desamparo em seus ambientes familiares (FGV e Ebape, 2020; Reimers e Schleicher, 2020; Darling-Hammond *et al*., 2020; Kaye-Johnston, 2020; Irawan, Dwisona e Lestari, 2020; Todos pela Educação, 2020; Guerra, 2021).

Quando exacerbadas, as desigualdades e demandas trazidas pelos estudantes – sociais, econômicas, emocionais, acadêmicas – podem prejudicar seus aprendizados. Nesse aspecto, a faixa dos adolescentes e jovens, em particular, já é alvo de cuidado especial por parte de escolas e educadores. Frequentemente, eles passam por estafa e ansiedade a respeito de seus futuros, muitas vezes associadas a situações de trauma ou estresse crônico, privações de necessidades, falta de conexão e preocupações de diversas naturezas (Codes, Doscher e Araújo, 2021).

É importante que essas questões sejam consideradas ainda mais intensamente agora, para que se possa construir ambientes educacionais propícios – seja presenciais ou *on-line*. A aprendizagem social e emocional, portanto, ganha centralidade no trabalho escolar a ser desenvolvido nos próximos tempos, e as sugestões são diversas. Elas orbitam a necessidade de a escola se tornar adaptável para responder às demandas dos estudantes, ajudando-os a fortalecerem suas capacidades sociais, emocionais, e, consequentemente, seus desempenhos acadêmicos e bem-estar (Instituto Unibanco, 2020; Brasil, 2020; Todos pela Educação, 2020; Salas, 2021; Guerra, 2021).

Uma primeira sugestão para mitigar efeitos adversos sobre a aprendizagem é disponibilizar oportunidades de tratamento direto das necessidades sociais e emocionais apresentadas (Irawan, Dwisona e Lestari, 2020). Neste caso, pode-se recorrer a serviços de saúde mental e a práticas restaurativas, por meio das quais os estudantes recebam o apoio de que precisam. A ideia é que, ao longo do tempo, eles construam hábitos e mentalidades que os levem ao sucesso na escola e na vida (UNICEF, 2021).

Essas iniciativas podem acontecer virtual ou presencialmente. A implantação de sistemas e redes de suporte, centradas nas necessidades dos alunos e perpassando todos os níveis de ensino, pode ser pensada como objeto de política da área de educação. Quando considerada no longo prazo, essa perspectiva pode ser promissora, contribuindo não apenas para a superação da crise atual e a atenuação de seus efeitos sobre o aprendizado, mas por sinalizar uma renovação do modo de se fazer a escola (Darling-Hammond *et al*., 2020; Todos pela Educação, 2020; UNICEF, 2021).

O desenvolvimento de atitudes, crenças e mentalidades conducentes ao sucesso na vida dependem também das interações que acontecem no âmbito escolar. Grande é a influência exercida pelos educadores na formação dos alunos e de seus autoconceitos sobre suas habilidades, capacidades e sensos de pertencimento. Por isso, são bem-vindas medidas de reforço à autoconfiança, estímulo a valores edificantes e ao envolvimento em atividades acadêmicas e interpessoais. Iniciativas nessa direção produzem ambientes de aprendizagem inclusivos, caracterizados por abordagens educativas e restaurativas de fortalecimento ao que se quer cultivar, em detrimento de métodos que apartem ou desconcertem os estudantes (Darling-Hammond *et al*., 2020; Instituto Unibanco, 2020; IAS, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; Guerra, 2021; Salas, 2021).

Seguindo nessa direção, encontram-se algumas recomendações de modelos escolares que propiciem o fortalecimento dos próprios relacionamentos, permitindo que os alunos sejam conhecidos e acompanhados de forma mais eficaz por funcionários e professores. De fato, as ciências dos processos de aprendizagem e desenvolvimento afirmam que relações harmoniosas e solidárias entre educadores e estudantes estão associadas a melhores desempenhos, engajamento, competência social e maior capacidade de enfrentar desafios (Darling-Hammond *et al*., 2020; Instituto Unibanco, 2020; IAS, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; Guerra; 2021).

Por isso, vêm sendo gestados projetos escolares com maior potencial de promover relacionamentos mais sólidos entre estudantes e adultos – empreitada que há de ensejar uma série de mudanças na estrutura da organização como um todo. Eles sucederiam a "fragmentação", curricular e relacional, característica do modelo atual: calcado em disciplinas estanques e na troca de professores a cada ano, ou mesmo a cada 50 minutos – sistemática que despersonaliza as relações, muitas vezes mostrando-se insuficiente para responder às diferentes necessidades dos alunos.

Por certo, encontros assim fragmentados dificultam a construção de relacionamentos sólidos, contínuos e personalizados, mesmo que os professores e outros profissionais da escola se esforcem para isso. A situação pode ser ainda mais crítica quando se trata de estudantes carentes, com resultados insatisfatórios ou que enfrentem dificuldades pessoais em alguma dimensão da vida.

Para lidar com essas questões, diversas configurações podem ser pensadas para melhorar o cuidado e a continuidade das relações dos professores com os alunos. Elas podem permitir, por exemplo, que professores acompanhem os alunos por mais de um ano ou sirvam como aconselhadores para pequenos grupos no ensino médio. A redução do número de estudantes por turma é outra iniciativa a ser considerada. É possível, ainda, desenvolver arranjos em que equipes de professores sejam responsáveis por grupos de alunos, para os quais planejem conjuntamente atividades coerentes e interdisciplinares (Darling-Hammond *et al*., 2020; IAS, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e).

A escola em tempo integral é outro expediente que pode ser incorporado, de modo mais estrutural, nos cotidianos escolares nos próximos tempos. Normalmente utilizada para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, ela pode trabalhar indiretamente nas dimensões de fortalecimento social e emocional.

Pesquisas feitas em contextos instrucionais comuns endossam essa recomendação. Elas apontam que a educação em tempo integral melhora os níveis de aprendizado e de comprometimento, notadamente para alunos de grupos socioeconômicos desfavorecidos e para aqueles com rendimentos inferiores. Mostram, também, que a carga horária de escolarização de um turno por dia é insuficiente para compensar oportunidades desiguais de acesso ao ensino (Darling-Hammond *et al*., 2020; IAS, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; UNICEF, 2021).

O prolongamento do tempo na escola desponta, portanto, como um meio de recuperar prejuízos de aprendizagem ou, pelo menos de reduzir as defasagens. Seja de modo presencial ou a distância, a extensão das atividades escolares para além do horário regular pode ser uma estratégia a ser adotada pelos sistemas educacionais. De larga aplicação, ela é passível de abranger todos os níveis e modalidades, inclusive a educação infantil e a especial.

Muitos sistemas escolares já desenvolvem programas que oferecem atividades após as aulas. Eles ampliam, de fato, as oportunidades de enriquecimento dos estudantes, mas não necessariamente se constituem em tempo de aprendizagem expandido. O expediente aqui aludido não se refere apenas a programas complementares, mas a um efetivo acréscimo na aprendizagem ocorrida durante um dia escolar típico. Trata-se do desenvolvimento de atividades voltadas ao currículo e a padrões de desempenho desejáveis – aulas de reforço, atividades de férias e outros programas bem estruturados para o período pós-escola – que, em seu decurso, renderão também os frutos do fortalecimento social e emocional para aqueles que estiverem envolvidos.

Como projeção de futuro, seria bastante desejável que escolas mais centradas nos relacionamentos viessem a se tornar a norma, em vez de serem a exceção. Ainda que essa seja uma circunstância longínqua em relação ao que existe neste momento, o primeiro passo sempre deve ser dado para que o pensamento se transforme em realidade: são bem-vindas concepções de novos desenhos escolares e de seus modos de apoio, que podem ser institucionais, familiares ou comunitários – abrindo-se, assim, mais uma frente de atuação para as políticas de gestão dos sistemas educacionais, nos diversos níveis de governo.

5 PREPARAÇÃO DOS EDUCADORES PARA NOVOS DESAFIOS

Para garantir a qualidade do ensino sob novas configurações escolares, sejam elas híbridas ou a distância, é importante que a área de educação conte com profissionais qualificados e dedicados. Particularmente, no que se refere aos professores, a missão é desafiadora. As expectativas, as mais elevadas.

As experiências recentes sinalizaram que, com o uso de novas tecnologias no ensino, alguns parâmetros escolares convencionais precisam ser alterados. A aferição da participação do estudante por meio do tempo de presença na aula, por exemplo, pode ceder espaço para o critério do engajamento. O fato é que esse e vários outros pontos do trabalho docente tornam-se sujeitos à necessidade de adaptação, e os professores devem se preparar para isso (IAS, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; Todos pela Educação, 2020).

A mudança do foco instrucional em ambientes virtuais é uma das questões mais relevantes. Os modos de educação *on-line* vivenciados durante o fechamento das escolas já permitem discernir algumas condutas que foram bem-sucedidas. Em geral, as metodologias que atribuem maior proatividade aos estudantes são as mais adequadas. Entre elas, destacam-se os processos de aprendizagem integrada, os recursos da chamada "aprendizagem autêntica" e a precedência das avaliações formativas.

A aprendizagem integrada é uma metodologia inovadora em educação, que tende a ser atrativa e eficiente. Baseia-se no desenvolvimento de projetos, que associam ações realizadas em ambientes de ensino com experiências de trabalho onde o estudante assume posições investigativas (Bacich e Holanda, 2020). Com isso, é possível fazer um melhor uso do tempo do professor, mediante a combinação de atividades síncronas e assíncronas. Em uma situação típica dessa modalidade, as aulas são usadas para introduzir novos conceitos e informações para o grupo. Posteriormente, cada aluno continua seus afazeres a distância e em seu próprio ritmo – aplicando habilidades recém-aprendidas, coletando dados, produzindo modelagens, completando leituras, fazendo reflexões escritas etc. Ao final, o ambiente de classe completa é retomado, *on-line* ou presencialmente, dando-se continuidade ao processo coletivo. Para tirar o maior proveito desse tipo de abordagem, os professores devem estar preparados, portanto, para escolher as tarefas que maximizem as oportunidades de aprendizagem nas diferentes configurações em que aparecerem (Araújo *et al*., 2015; Darling-Hammond *et al*., 2020).

Os recursos da chamada "aprendizagem autêntica" também foram bastante utilizados durante o período recente, trazendo bons resultados. A partir de técnicas instrucionais que conectam o aprendizado escolar a questões, problemas e aplicações do mundo real, essa abordagem mostrou-se

efetiva em termos de motivação e envolvimento dos alunos (Festas, 2015; Lopes *et al*., 2019; Darling-Hammond *et al*., 2020). O ensino baseado no espelhamento de contextos verdadeiros – assim como de conhecimentos e experiências identitárias, culturais e comunitárias – pode ajudar também a lidar com questões raciais e de gênero, minimizando desigualdades no ambiente escolar e na sociedade. Ademais, quando mediado por suportes *on-line*, ele propicia ao aluno o desenvolvimento de autonomia e habilidades de planejamento, organização, gerenciamento de seus próprios trabalhos – atributos cada vez mais importantes não apenas nessas novas configurações escolares, mas também na preparação para responder a demandas futuras cada vez mais desafiadoras, como o ingresso na faculdade, carreira e vida adulta.

Naturalmente, variações instrucionais trazem mudanças aos modos de se mensurar o aprendizado. Cada vez mais são consideradas pertinentes as avaliações de desempenho que reflitam como os alunos adquiriram e usaram seus conhecimentos para resolver problemas, o que pode incluir projetos de pesquisa, investigações científicas, modelos matemáticos e outros produtos. Além disso, como bons rendimentos associam-se a ambientes solidários e acadêmicos que focam no crescimento em vez de correção, é preferível investir em uma visão prospectiva e de progresso dos alunos, em vez de se orientar por suas deficiências de habilidades – o que, desde o começo, os desestimula e enfraquece (Darling-Hammond *et al*., 2020).

Sob esse ângulo, as avaliações diagnósticas e formativas são particularmente recomendáveis. Elas informam estudantes e professores sobre o que foi aprendido e o que precisa ser retrabalhado antes de se prosseguir. Têm, portanto, potencial para desempenhar papéis importantes nos novos contextos instrucionais, ajudando no desenvolvimento de habilidades e competências, por meio da reflexão e responsabilização conjuntas pela melhoria contínua (Caseiro e Gebran, 2008).

Essas são apenas algumas das variações pedagógicas que chamaram a atenção nos últimos tempos. É possível que, com a retomada da regularidade escolar, o tradicional estilo de transmissão do conhecimento e outros modos anteriores de ensino-aprendizagem voltem a preponderar – ainda mais se estimulados por objetivos de preparação dos estudantes para testes e avaliações de desempenho. Mesmo assim, é importante contar com profissionais aptos e flexíveis para lidar com mudanças e acompanhar os esforços de modernização, com vistas à elevação da qualidade do ensino e à promoção da equidade.

É um cenário complexo, até mesmo para os mais altamente capacitados. Assim, consideráveis esforços tornam-se necessários para atualizar e preparar os profissionais da educação, notadamente os professores – empreendimento de fôlego, devendo ser sustentável no longo prazo e capaz de contemplar dimensões psicopedagógicas e de equidade racial, socioeconômica ou relativa a qualquer grupo específico (Brackett e Cipriano, 2020).

Os esforços a serem investidos nessa direção referem-se a estratégias de avaliação, formação de professores, diretores e ferramentas curriculares. O monitoramento dos processos também se coloca como algo da maior importância, uma vez que será necessário decidir pela manutenção de certas linhas de abordagem ou por mudanças de rumos ao longo do tempo. Assim, a criação de meios de compartilhamento de experiências pode, muitas vezes, ser salutar (IAS, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e).

Como se vê, anunciam-se muitas renovações relativas aos papéis e funções a serem desempenhados pelos professores. Além das clássicas demandas que sempre lhes foram atribuídas, soma-se agora a necessidade de adaptação a novos contextos, métodos, materiais e tecnologias de ensino (Brackett e Cipriano, 2020; IAS, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e). Com isso, eles passam a constar também, de certa forma, na posição de "aprendizes" no âmbito escolar. Precisam, portanto, contar com sistemas de apoio e acompanhamento bem estruturados para garantir o êxito da empreitada – encargo, por definição, da gestão dos sistemas educacionais.

6 UMA NOTA SOBRE A GESTÃO DE SISTEMAS ESCOLARES NO BRASIL

A boa notícia é que a "ventura" pode não estar tão longe quanto parece. No Brasil, já existem modelos de gestão educacional bem traçados e exitosos. Isso pode ser denotado pelos bons resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – ilação plausível, quando se parte da premissa de que parcela do sucesso associa-se à gestão apropriada dos sistemas escolares –, o indicador mais utilizado para aferir a qualidade da educação nesse nível de ensino no país (Codes *et al*., 2017). Tem-se, assim, dentro do território nacional, bons exemplos de políticas públicas que podem inspirar iniciativas correlatas em outras partes. Esses exemplos sinalizam a viabilidade e, quiçá, o desenvolvimento de configurações mais propícias para gerir a educação no curto prazo.

São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina são os estados com os melhores resultados no Ideb, conforme mostra a tabela 1. Com base em uma breve análise de cada um dos estados, observa-se que todos administram seus sistemas educacionais de forma moderna e em sintonia com as tendências internacionais recentes. Entre outros aspectos,[1] as tendências são baseadas em: i) iniciativas e fortes estruturas de formação e capacitação profissional; ii) foco em avaliações

1. As políticas de gestão desses sistemas de educação são apresentadas detalhadamente nos *sites* das secretarias estaduais dos respectivos estados: São Paulo (disponível em: <https://bit.ly/3uaP9at>), Minas Gerais (disponível em: <https://bit.ly/3Io1zkH>), Paraná (disponível em: <https://bit.ly/3tmj0xH>) e Santa Catarina (disponível em: <https://bit.ly/3wfrFnv>).

formativas e em abordagens instrucionais renovadas; iii) educação em tempo integral; iv) ênfase no fortalecimento socioemocional dos estudantes; v) estímulos à conectividade; e vi) apoio e assistência tecnológica para alunos e professores.

Por certo, as Unidades da Federação (UFs) citadas são relativamente bem situadas dentro do panorama brasileiro, em termos socioeconômicos. Naturalmente, as políticas ali desenvolvidas circunscrevem-se apenas a suas jurisdições. Maior complexidade se afigura quando se pensa em iniciativas que alcancem todo o país, com suas vastas extensões, diversidades e capacidades estaduais.

Para que se possa disseminar e levar adiante uma proposta de tal envergadura, é recomendável o trabalho articulado entre as distintas esferas de governo. Conjuntamente, elas podem vir a desenvolver políticas e modos de gestão que incentivem e apoiem os sistemas de ensino a realizarem as mudanças necessárias para o fornecimento de uma educação de qualidade (Codes *et al*., 2017; Darling-Hammond *et al*., 2020).

Mesmo frente a um desafio assim mais elevado, o cenário ainda é alentador. No Brasil, há locais menos favorecidos socioeconomicamente que, valendo-se de boas práticas de gestão e da articulação entre níveis de governo, vêm apresentando ótimos valores do Ideb. Um caso emblemático é o estado do Ceará – colocando-se como o terceiro melhor desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental e o primeiro, nos finais (tabela 1). Tendo em vista que sua experiência bem-sucedida pode servir como algo promissor para a gestão da educação no país, vale a pena apontar aqui os constituintes principais daquela política.

TABELA 1
Ideb das redes públicas dos anos iniciais, anos finais do fundamental e ensino médio (2019)

Região e UF	AI-público	AF-público	EM- público
Norte	5,0	4,2	3,4
Rondônia	5,5	4,8	4,0
Acre	5,8	4,8	3,7
Amazonas	5,3	4,5	3,5
Roraima	5,5	4,1	3,5
Pará	4,7	3,9	3,2
Amapá	4,7	3,8	3,2
Tocantins	5,5	4,5	3,9

(Continua)

(Continuação)

Região e UF	AI-público	AF-público	EM- público
Nordeste	5,2	4,2	3,6
Maranhão	4,8	4,0	3,7
Piauí	5,4	4,6	3,7
Ceará	6,3	5,2	4,2
Rio Grande do Norte	4,7	3,6	3,2
Paraíba	5,0	3,9	3,6
Pernambuco	5,1	4,5	4,4
Alagoas	5,3	4,5	3,6
Sergipe	4,6	3,6	3,3
Bahia	4,9	3,8	3,2
Sudeste	6,2	4,9	4,1
Minas Gerais	6,3	4,7	4,0
Espírito Santo	5,9	4,7	4,6
Rio de Janeiro	5,4	4,4	3,5
São Paulo	6,5	5,2	4,3
Sul	6,2	4,8	4,1
Paraná	6,4	5,1	4,4
Santa Catarina	6,3	4,9	3,8
Rio Grande do Sul	5,8	4,5	4,0
Centro-Oeste	5,9	4,8	4,1
Mato Grosso do Sul	5,5	4,6	4,1
Mato Grosso	5,7	4,5	3,4
Goiás	6,0	5,1	4,7
Distrito Federal	6,1	4,6	4,0

Elaboração dos autores.
Obs.: AI – aos iniciais; AF – anos finais do ensino fundamental; EM – ensino médio.

7 ELEMENTOS PRINCIPAIS DO MODELO DE GESTÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

O estado do Ceará tem apresentado consistentemente ótimos resultados educacionais no ensino básico. Uma pesquisa de campo evidenciou que seu sucesso está ancorado em um sistema de colaboração federativa, em que, mesmo obedecendo as delimitações legais das competências

de cada nível de governo, as políticas estaduais convergem e apoiam os municípios em suas atribuições. É desse modo que as atuações das distintas esferas do poder público se desenvolvem sobre três dimensões articuladas e sinergéticas: avaliação, capacitação e bonificação.[2]

Em breves linhas, é suficiente dizer que o Ceará dispõe de uma estrutura de avaliação capaz de identificar os gargalos à evolução da educação básica. Trata-se de avaliações formativas, aplicadas em larga escala, que permitem corrigir, a tempo, deficiências basais, comprometedoras ao pleno aprendizado do educando.

O bom uso dessas avaliações é potencializado por um sistema de capacitação de professores, sintonizado com os princípios pedagógicos dos testes formativos. Dessa forma, os docentes tornam-se aptos a utilizarem os resultados das provas como elementos de seus trabalhos cotidianos. Capacitações são oferecidas também aos demais profissionais ligados à educação – tanto no nível escolar quanto nas secretarias de educação municipais. Com o escopo assim ampliado, elas se constituem em instrumentos que alinham as questões didático-pedagógicas com a estratégia mais abrangente da gestão por resultados.

Por fim, relativamente ao elemento da bonificação, o estado atua de duas formas. Uma delas é um sistema de incentivos aos municípios, baseado em repasses de recursos fiscais, para que melhorem seus desempenhos educacionais. O outro mecanismo é um programa que premia as escolas com os rendimentos mais altos e aquelas com os mais baixos. A partir de um engenhoso desenho de condicionamento das premiações, o estado consegue neutralizar um possível efeito deletério associado a políticas de bonificação: o de manter ou acirrar as desigualdades existentes, quando se recompensam apenas os melhores resultados.

A partir do exemplo da política de gestão cearense – à qual é possível atribuir grande parcela do seu êxito educacional –, fica o desafio de levá-la a outros entes da Federação. Ainda que a reprodução de experiências bem-sucedidas em outros contextos não se faça de modo automático, a assimilação desse conhecimento, por parte da política pública, significa um vetor de expansão rumo à melhoria desejada, que pode ser seguido de maneira cautelosa e ajustada às diferentes realidades a que se destinarem. Nesse quesito, a União pode desempenhar um papel fundamental, protagonizando a arregimentação e a concertação de esforços por parte das distintas esferas de governo, em torno de um projeto de aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, mais adequado e capaz de responder às demandas que se vêm anunciando nos últimos tempos.

2. A política de gestão educacional do Ceará está descrita em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Estudo de caso com análises abrangentes daquela política encontram-se em Codes *et al*. (2017).

Com base nesses moldes, a figura 1 ilustra um projeto de gestão multinível da aprendizagem na educação brasileira. Ele envolve as interações que ocorrem nos sucessivos âmbitos do sistema educacional – desde aquelas entre docentes e estudantes, dentro da sala de aula, passando então à direção de escola, às secretarias municipais e assim por diante. Com todas as esferas trabalhando articuladamente, a intenção é envidar esforços de apoio, melhoria e colaboração para o enfrentamento dos diversos desafios.

FIGURA 1

Projeto de gestão multinível da aprendizagem na educação brasileira

Elaboração dos autores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi motivado pela curiosidade a respeito de como as experiências recentes de educação *on-line* podem ajudar a repensar a escola, preparando-a para os próximos tempos. Com base em pesquisas e análises sobre o tema, foram apresentadas reflexões com o intuito de contribuir com a área das políticas educacionais.

A partir desse enfoque, foi possível discernir três dimensões principais de atuação, sob a alçada das políticas públicas: i) a diminuição das desigualdades digitais; ii) o apoio socioemocional aos estudantes; e iii) a formação de professores, métodos e materiais instrucionais. O desenvolvimento de ações nessas três frentes poderia tornar os sistemas educacionais mais abertos, flexíveis e inclusivos, para levar adiante processos de ensino nas modalidades presencial e a distância.

De modo geral, as ideias apresentadas referiram-se a mudanças a serem realizadas não apenas no âmbito interno à escola, mas também ao seu redor e até em esferas mais remotas. Sob uma perspectiva assim mais ampla, a escola passa a ser vista como centro de redes de apoio, voltadas para o atendimento dos estudantes em diversos aspectos.

Certamente, os tipos de iniciativas a serem empreendidas hão de variar de acordo com os contextos e as especificidades das várias realidades, mas alguns pontos são comuns. O suporte integrado ao aluno é um deles, podendo incluir aspectos, como acesso à tecnologia, cuidados de saúde física, mental, assistência social e apoio nutricional. A ampliação do tempo de aprendizagem, o uso de novos modos instrucionais, o apoio de famílias e comunidades também estão entre os pontos mais importantes a serem considerados, quando se pensa em novas configurações para os sistemas educacionais.

As prospecções aqui realizadas convergiram para a necessidade de preparação dos profissionais da educação – com destaque para os professores. Para que levem adiante os futuros desafios, esses profissionais precisam estar prontos e atualizados para usar, em suas práticas cotidianas, métodos e materiais instrucionais renovados, além de estabelecerem novos modos de relacionamento com os estudantes.

Em suma, os diversos elementos apresentados ao longo da discussão antecipam uma atitude de maior abertura por parte da escola e de seus profissionais, mediante o estabelecimento de práticas colaborativas entre atores de distintas esferas. Modelos dessa natureza – que expandam o escopo da atuação escolar por meio da articulação com outros agentes – podem estimular os estudantes em seus processos de aprendizagem e ajudar a diminuir a reprodução de desigualdades no âmbito do sistema educacional. Afigura-se, assim, um caminho promissor e passível de aplicação em todos os níveis de ensino, do infantil ao médio.

Como a magnitude da tarefa extrapola os limites escolares propriamente ditos, torna-se definitivamente importante contar com o apoio de uma institucionalidade bem estruturada de acompanhamento dos sistemas educacionais. Por isso, as políticas de gestão educacional ganham centralidade entre os esforços, tanto para a concretização quanto para a disseminação das visões de futuro projetadas.

Nesse quesito, o cenário brasileiro é alentador. Algumas UFs já dispõem de excelentes modelos de gestão educacional, alinhados com as tendências internacionais mais recentes, que vêm demonstrando bons resultados. Menção especial pode ser feita ao caso do Ceará, estado socioeconomicamente menos favorecido, cuja experiência bem-sucedida tem potencial para ser implantada em outros pontos do território nacional. Sob essa inspiração, a União teria um papel protagonista a exercer: convocar e harmonizar os esforços de distintas esferas de governo em torno de um projeto colaborativo para o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

Por fim, é significativo notar como a palavra "colaboração" capta a essência de tudo o que foi colocado neste texto. O apoio recíproco entre atores – pessoas, comunidades ou instituições – apareceu como o fio condutor subjacente a todas as demandas e propostas que têm sido cogitadas no debate recente, nacional e internacional. Em amplos termos, essa seria a resposta possível de ser dada, neste momento, aos questionamentos sobre as tendências e rumos que se anunciam para o modo de fazer educação daqui por diante.

A verdade é que os tempos atuais são difíceis, e a necessidade de avançar, irrevogável. A solução apontada é caminhar juntos para que se possa atravessar e superar a crise. Não se sabe ao certo onde vai dar. Todavia, as estradas difíceis geralmente levam a belos destinos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. *et al*. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio-ago. 2015.

BACICH, L.; HOLANDA, L. ***Steam***: integrando as áreas para desenvolver competências. Porto Alegre: Sinopysis Editora, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BTaOrd>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRACKETT, M.; CIPRIANO, C. Teachers are anxious and overwhelmed: they need SEL now more than ever. **EdSurge**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Mcamt9>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CASEIRO, C.; GEBRAN, R. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan.-dez. 2008.

CAVALCANTE, V.; KOMATSU, B. K.; MENEZES-FILHO, N. **Desigualdades educacionais durante a pandemia**. São Paulo: Insper, dez. 2020. (Policy Paper, n. 51).

CHEN L-K. *et al*. **Teacher survey**: learning loss is global and significant. Nova York: McKinsey & Company, 2021. Disponível em: <https://mck.co/3hhQJkQ>. Acesso em: 28 maio 2021.

CODES, A.; DOSCHER, S.; ARAÚJO, H. **Ensino médio**: contexto e reforma. Afinal, do que se trata? Brasília: Ipea, 2021. (Texto para Discussão, n. 2663). Disponível em: <https://bit.ly/3vcPnjH>. Acesso em: 4 ago. 2021.

CODES, A. *et al*. **Lições de experiências exitosas para melhorar a educação em regiões com baixos índices de desenvolvimento**. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3LXXQgt>. Acesso em: 18 jun. 2021.

COOK-HARVEY, C. *et al*. **Teaching for powerful learning**: lessons from gateway public schools. Washington: Learning Policy Institute, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sgFBv4>. Acesso em: 10 abr. 2021

DARLING-HAMMOND, L. *et al*. **Restarting and reinventing school learning in the time of covid and beyond**. Washington: Learning Policy Institute, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hgWQpC>. Acesso em: 2 maio 2021.

FESTAS, I. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul.-set. 2015.

FGV – FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS; EBAPE – ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS. **Dimensões do diálogo**: como minimizar os impactos da pandemia da covid-19 na aprendizagem escolar? Rio de Janeiro: FGV; Ebape, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3t20oBE>. Acesso em: 4 ago. 2021.

GUERRA, G. **Um novo normal também na escola**. São Paulo: ADC, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Ig6vIW>. Acesso em: 28 jul. 2021.

IAS – INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**: abertura ao novo. São Paulo: IAS, 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3v-gBpNz>. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**: amabilidade. São Paulo: IAS, 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/36z1E7D>. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**: autogestão. São Paulo: IAS, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3IlSedQ>. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**: engajamento com os outros. São Paulo: IAS, 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/3IjmINB>. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**: resiliência emocional. São Paulo: IAS, 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/3pfuRLu>. Acesso em: 16 ago. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como oferecer apoio socioemocional aos estudantes em meio à pandemia**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pg9iKB>. Acesso em: 4 ago. 2021

IRAWAN, A.; DWISONA, D.; LESTARI, M. Psychological impacts of students on online learning during the pandemic covid-19. **Konseli: Jurnal Bimbingan dan Konseling**, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Ikp7HH>. Acesso em: 8 abr. 2021.

KAYE-JOHNSTON, S. **Psychosocial considerations in education online**: how parents can support their child's learning. Joondalup: Cinglevue, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BPmxag>. Acesso em: 8 abr. 2021.

LOPES, R. *et al*. **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

MAIER, A.; KLEVAN, S.; ONDRASEK, N. **Leveraging resources through community schools**: the role of technical Assistance. Washington: Learning Policy Institute, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/33PHN3f>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PALMA, M.; CAVALCANTI, F. **Tecnologia e educação**: evidências para guiar políticas públicas. Rio de Janeiro: Ceipe/FGV, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3skV25y>. Acesso em: 10 abr. 2021.

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A. **Educação interrompida, educação repensada**: como a pandemia da covid-19 está mudando a educação. Rio de Janeiro: Ceipe/FGV, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vfBHEq>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SALAS, P. Acolhimento: como fortalecer os vínculos e motivar os alunos a enfrentar os desafios impostos pela pandemia. **Nova Escola**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3InpRvJ>. Acesso em: 4 ago. 2021

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19**. São Paulo: Todos pela Educação, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3HkT0pW>. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. **Segundo relatório anual de acompanhamento do Educação Já**. São Paulo: Todos pela Educação, 2021. Disponível em <https://bit.ly/3JKUagi>. Acesso em: 4 ago. 2021.

UNICEF – FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Suplemento do marco de ação e recomendações para a reabertura das escolas**: da reabertura à recuperação – recursos-chave. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://uni.cf/3LWsRBH>. Acesso em: 4 ago. 2021.

WORLD BANK GROUP. **Educational policies in the covid-19 pandemic**: what can Brazil learn from the rest of the world? Washington: World Bank, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vxjJxF>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Guia de orientações**: acolher vidas para fortalecer emoções e criar estratégias pós-pandemia da covid-19. Brasília: MMFDH, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3pbby5W>. Acesso em: 4 ago. 2021.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Chefe do Editorial
Aeromilson Trajano de Mesquita

Assistentes da Chefia
Rafael Augusto Ferreira Cardoso
Samuel Elias de Souza

Supervisão
Camilla de Miranda Mariath Gomes
Everson da Silva Moura

Revisão
Alice Souza Lopes
Amanda Ramos Marques
Ana Clara Escórcio Xavier
Clícia Silveira Rodrigues
Luiz Gustavo Campos de Araújo Souza
Olavo Mesquita de Carvalho
Regina Marta de Aguiar
Reginaldo da Silva Domingos
Brena Rolim Peixoto da Silva (estagiária)
Nayane Santos Rodrigues (estagiária)

Editoração
Anderson Silva Reis
Cristiano Ferreira de Araújo
Danielle de Oliveira Ayres
Danilo Leite de Macedo Tavares
Leonardo Hideki Higa

Capa
Aline Cristine Torres da Silva Martins

Projeto Gráfico
Aline Cristine Torres da Silva Martins

The manuscripts in languages other than Portuguese published herein have not been proofread.

Logotipo/slogan de governo removido em observancia ao disposto no art. 40 da Lei n 9.504/1997

Missão do Ipea

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

ISSN 1415-4765

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DA ECONOMIA