



Documento-base

Educação de qualidade nos anos finais do ensino fundamental

2023



Contextualização

Para o Brasil realmente garantir o direito à educação de qualidade a cada criança e adolescente, os anos finais do ensino fundamental – do 6º ao 9º ano, antigo ginásio – precisam deixar de merecer o nome de “etapa esquecida”, sempre na fila de espera das políticas e dos programas governamentais. Melhorar radicalmente a educação no Brasil reduzindo as desigualdades passa pela transformação da experiência do 6º ao 9º ano do ensino fundamental para cada jovem no país. Significa **reverter os mecanismos de exclusão por trás dos baixos níveis de desempenho e altos índices de reprovação, repetência e abandono**, que aprofundam ainda mais as desigualdades de raça/cor/etnia, nível socioeconômico, deficiência e gênero.

Essa transformação envolve **o desenho, a implementação e a avaliação de políticas e programas públicos específicos** para essa etapa, não só na **dimensão da gestão pedagógica**, mas também na da gestão **administrativo-financeira**, passando pelo **fortalecimento do regime de colaboração entre estado e municípios**, em razão da heterogeneidade da distribuição de matrículas entre redes estaduais e municipais, e mesmo da organização das escolas entre estados e entre municípios em um mesmo estado. Significa reconhecer que as **políticas precisam concretizar escolas verdadeiramente voltadas para adolescentes**, que incorporem os desafios dessa fase da vida que pode ser vista como turbulenta, mas com muitas potências transformadoras.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) deixa claro que o ensino fundamental é um direito público que se concretiza quando o estudante tem acesso a um conjunto de conhecimentos e habilidades, assim como a elementos da cultura, que são estruturantes para seu desenvolvimento pessoal e para sua vida em sociedade:

Art. 32º O ensino fundamental [...] obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II. a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

III. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

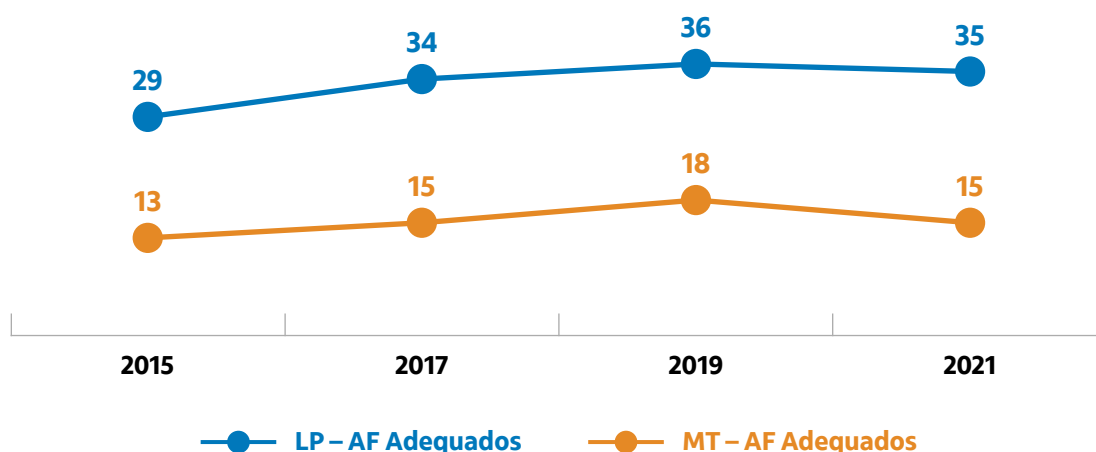
Justificativa

Os anos finais do ensino fundamental não tinham muito a celebrar às vésperas da pandemia, salvo um **lento recuo nas taxas de distorção idade-ano**. Historicamente, é **a partir do 6º ano que as práticas de reprovação e repetência saltam** exponencialmente. Como consequência, é quando **o abandono e a evasão aumentam**. O período pandêmico, que aprofundou as condições de desigualdade no acesso e na qualidade do ensino remoto, assim como no retorno às aulas presenciais, trouxe ainda mais desafios para os estudantes dessa etapa. **Sem estratégias de recomposição das aprendizagens, o risco de que esses números piores ainda mais é real**: uma pesquisa nacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) com crianças e adolescentes em 2022 mostrou que **a dificuldade de acompanhar e entender as aulas é o principal motivo citado por aqueles que pensam em abandonar a escola** ([“Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes”](#)).

Outros dados corroboram esse diagnóstico: na oitava onda da pesquisa nacional com famílias realizada em dezembro de 2021 pelo Itaú Social, pais ou responsáveis por estudantes dos anos finais afirmaram que o principal fator de risco de abandono escolar pelos estudantes era o de **não conseguir acompanhar as atividades (31%)**. Destaca-se que, no período, esse número foi maior entre estudantes dos anos finais do que entre estudantes do ensino médio (20%) ([“Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias”](#)).

Refletindo sobre esses dados, observamos que, ao final do 9º ano, nenhum estado brasileiro conseguiu apresentar sequer metade de seus estudantes com desempenho adequado em língua portuguesa. O percentual de alunos com desempenho adequado ou superior, em 2019, foi de 36%. Os resultados mantiveram um platô até 2021, com 35%. No caso de matemática, nenhum estado alcançou sequer um terço de seus alunos com desempenho adequado. Em 2019, 18% dos alunos brasileiros apresentaram desempenho adequado, e em 2021 o percentual caiu para 15%.

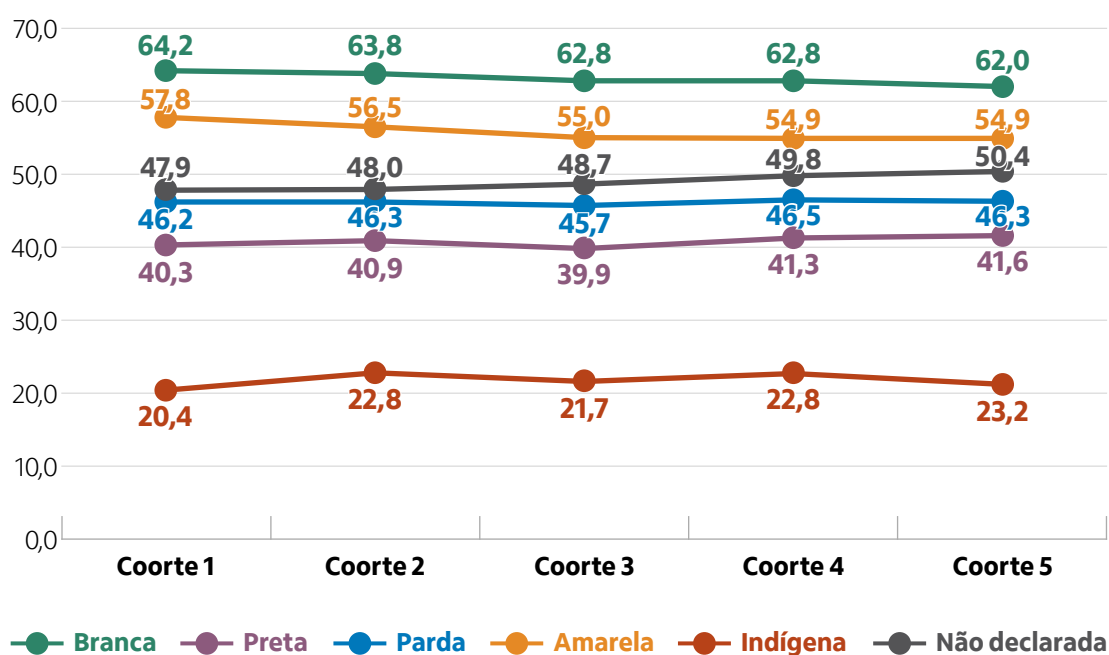
Desempenho adequado ou superior no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos finais do ensino fundamental para língua portuguesa e matemática – série histórica da rede pública, 2015 a 2021



Fonte: elaboração própria com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Outros marcadores sociais interseccionam e intensificam esses dados: estudantes negros e indígenas sofrem processos de exclusão ainda maiores, em termos seja de desempenho, seja de permanência na escola, que aumentam nessa etapa. Análises longitudinais do “Censo escolar” indicam que, de todas as crianças brasileiras que entraram na escola em 2007, ao menos metade foi vítima de reprovação, repetência ou abandono escolar antes de completar o 9º ano. Mas uma análise dos recortes por raça/cor e etnia mostra que, para estudantes negros, esse percentual fica em torno de 20 pontos maior do que para os estudantes brancos. E essa diferença é de 40 pontos percentuais entre brancos e indígenas.

Percentual de estudantes com trajetória regular por raça/cor, coortes 1 a 5, Brasil



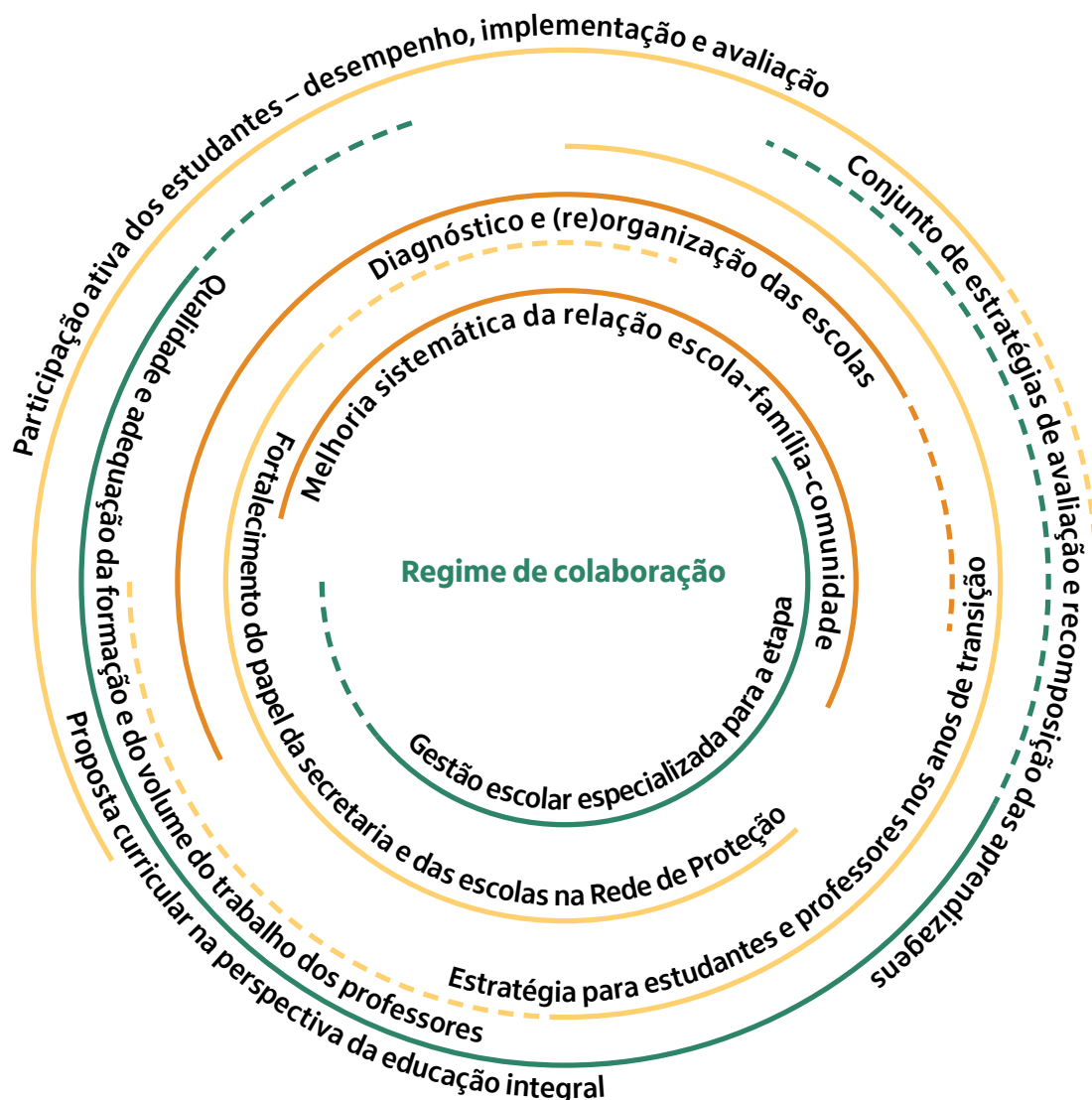
Coortes analisadas

Coorte	Nascidos entre	Ano de ingresso previsto no Sistema Educacional	Ano previsto de conclusão do ensino fundamental (9 anos de trajetória)	Ano previsto de conclusão do ensino médio (12 anos de trajetória)
1	1/7/2000 e 30/6/2001	2007	2015	2018
2	1/7/2001 e 30/6/2002	2008	2016	2019*
3	1/7/2002 e 30/6/2003	2009	2017	2020
4	1/7/2003 e 30/6/2004	2010	2018	2021
5	1/7/2004 e 30/6/2005	2011	2019*	2022

* O asterisco indica o último ano analisado pela pesquisa.

Fonte: painel longitudinal do “Censo escolar”, 2007 a 2019.

Quais são os pontos de alavancagem para uma mudança sistêmica nos anos finais? Embora as redes públicas de ensino tenham contextos e ambientes institucionais bem diversos, que precisam sempre ser considerados na arquitetura de transformações, já há conhecimentos acumulados, incluindo experiências dentro e fora do Brasil, que nos apontam **um conjunto de eixos estruturantes de políticas para os anos finais em diferentes dimensões da gestão educacional**. Cada um deles precisa ser considerado numa perspectiva sistêmica da gestão educacional, composta de suas diferentes dimensões, como já detalhado no [“Referencial da qualidade da gestão da educação na rede municipal”](#) (Itaú Social, 2022). São eles:



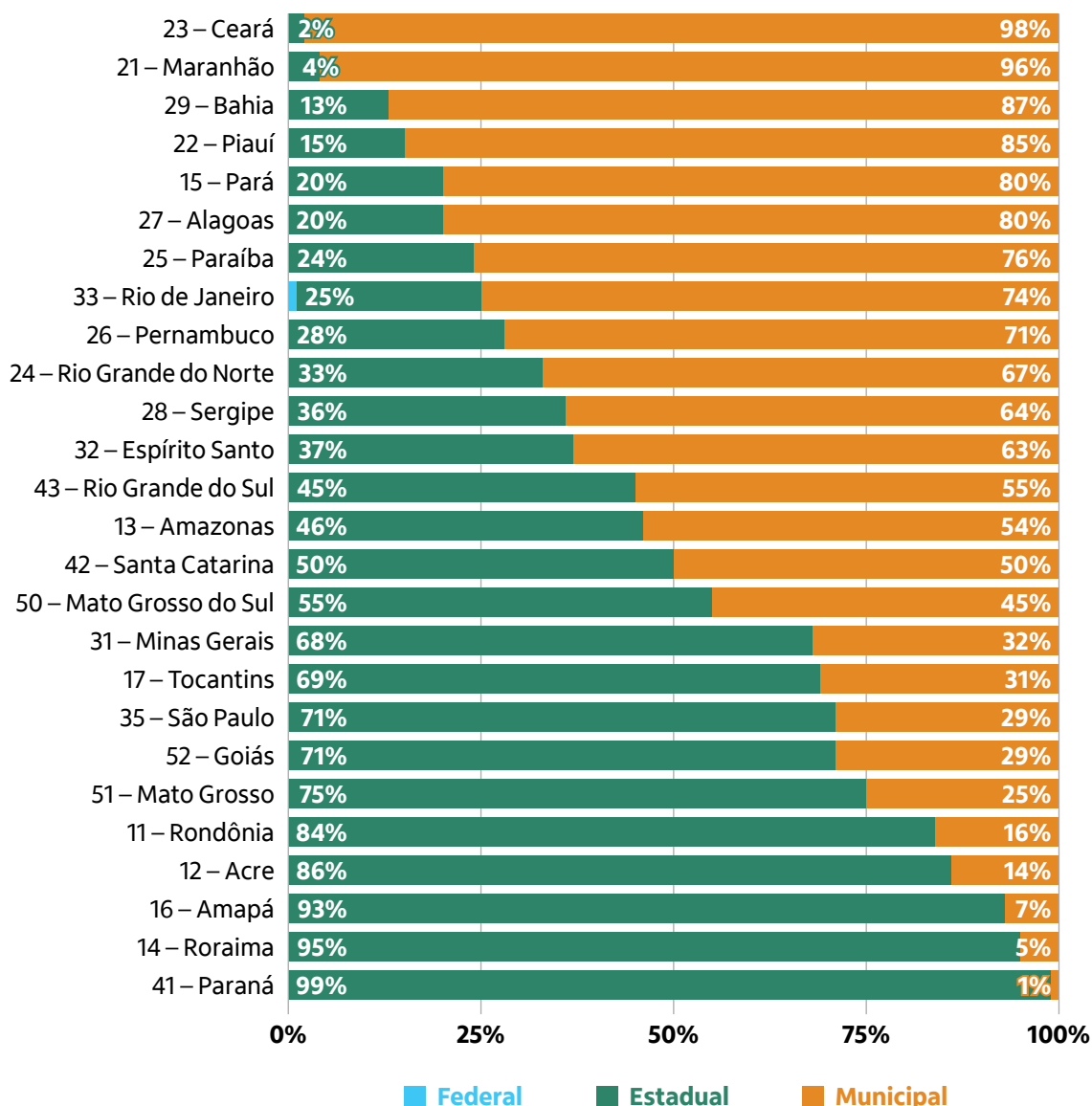
Regime de colaboração

Melhorias significativas nos anos finais do ensino fundamental no Brasil exigirão um **regime de colaboração mais fortalecido entre cada estado e seus municípios**, com maior coordenação da oferta, apoio técnico e organização dos recursos necessários. Se, por um lado, a municipalização dessa etapa teve impactos positivos para os estudantes que permanecem na rede municipal após o 5º ano, por outro, há municípios muito pequenos e frágeis sem condições de assumir essa fase escolar sem apoio do estado e/ou de um arranjo ou consórcio intermunicipal. Assim, trata-se de um eixo estruturante para as estratégias nos diferentes pontos de alavancagem aqui apresentados (KOMATSU et al., 2022).

Diagnóstico e reorganização das escolas

Embora no Brasil o total das matrículas dos anos finais esteja dividido praticamente meio a meio entre redes estaduais e municipais, o grau de municipalização desses anos varia bastante entre as 27 unidades da federação (UF). Além disso, a divisão de matrículas do 6º ao 9º ano varia muito entre municípios, mesmo dentro de um mesmo estado.

Matrículas nos anos finais por redes de ensino e UF



Fonte: “Censo escolar”, 2022.

Essa duplicidade na oferta das matrículas nos anos finais entre estados e municípios, em vez de ser entendida como uma divisão, pode ao mesmo tempo representar um potencial: que os esforços dessas redes na oferta das matrículas, na formação de profissionais e na construção de materiais pedagógicos, do currículo e de estratégias para enfrentar seus demais desafios sejam reunidos e se potencializem. No entanto, concretamente, ainda são poucas as ações em colaboração que trabalham mais especificamente com a etapa.

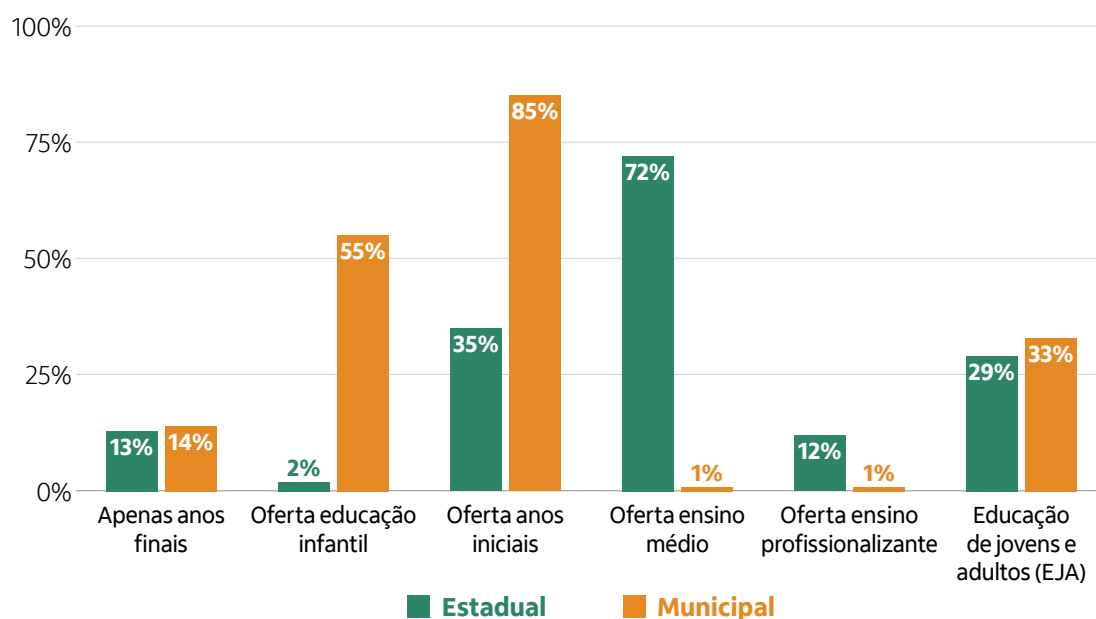
De acordo com a série histórica do “Censo escolar” de 2014 a 2022, podemos observar que a grande maioria das escolas que atendem nos anos finais é organizada de maneira “não exclusiva”. Esse padrão é mantido, mesmo que variando 10 pontos percentuais ao longo do período analisado. Em relação à divisão entre as dependências administrativas, observamos certa aproximação dos percentuais municipais e estaduais, chegando ambos a 29% na oferta em 2022. Ou seja, a maioria das escolas públicas brasileiras não tem só anos finais, fato que amplia o desafio de termos escolas voltadas de fato para as especificidades dessa etapa. A fase inicial da adolescência é bem diferente das infâncias na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental. É igualmente diferente da sua fase final, a partir dos 15 anos, quando se chega ao ensino médio, transição para a juventude.

Percentual de municípios que oferecem os anos finais do ensino fundamental por tipo de dependência administrativa. Rede pública – série histórica de 2014 a 2022

Ano	Exclusiva estadual	Exclusiva municipal	Não exclusiva
2014	27,76%	20,36%	51,89%
2015	27,99%	21,97%	50,04%
2016	28,11%	23,38%	48,51%
2017	28,29%	24,65%	47,06%
2018	28,56%	25,75%	45,69%
2019	28,78%	26,89%	44,33%
2020	29,16%	27,72%	43,12%
2021	29,32%	28,65%	42,03%
2022	29,44%	29,55%	41,01%

Fonte: “Censo escolar”.

Percentual de escolas por etapas ofertadas junto com os anos finais



Fonte: “Censo escolar”, 2022.

Além disso, ainda há muitos estados responsáveis por parte ou pela maioria das matrículas nessa etapa. Do ponto de vista da gestão de cada secretaria, é relevante que o órgão central – e órgãos regionais, quando houver – conte com uma **estrutura interna de implementação cada vez mais especializada e dedicada às especificidades dos anos finais**, tanto do ponto de vista do currículo e das equipes escolares quanto do desenvolvimento do adolescente. É com essa **liderança da equipe da secretaria no seu desenho e na sua execução que os pontos de alavancagem** aqui citados conseguem se concretizar no dia a dia das escolas. No campo das políticas educacionais para a etapa, também será fundamental que, em cada estado, a rede estadual e as redes municipais coordenem o diagnóstico e planejamento da oferta das matrículas e da organização das escolas, assim como ações de melhoria da etapa, incluindo as estratégias nos anos de transição.

Currículo na perspectiva da educação integral

As redes e escolas precisam de propostas curriculares mais engajadoras para os anos finais, na perspectiva da educação integral, que: 1) reconheçam e incorporem **diferentes espaços de aprendizagem**, assim como os **saberes das famílias, originários, do território e da cidade**; e 2) promovam a **prática de projetos interdisciplinares, eletivas e metodologias ativas**. Estamos falando de uma etapa da vida em que os estudantes precisam explorar diferentes áreas de interesse e participar de atividades em torno dos problemas e das questões da sociedade. O currículo não pode apenas focar no que os estudantes vão precisar utilizar mais tarde em suas vidas, precisa oferecer experiências em que possam aplicar conhecimentos, refletir e, ao mesmo tempo, pôr a “mão na massa” no aqui e agora. Em resumo, a literatura traz como principais características de um currículo para essa etapa: desafiador, exploratório, diverso, ativo, com propósito, democrático e integral ([The successful middle school Amle](#); [“Transformación curricular integral”](#); [“Artes e esportes: relação com desenvolvimento humano integral”](#); [“Cada hora importa”](#)).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao se comprometer com uma **educação integral** voltada para a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, abre espaço para que os currículos das redes e escolas possam se enriquecer, **conectando-se com os saberes locais**. Também estimula o desenvolvimento de **projetos interdisciplinares e metodologias ativas** que engajem mais e melhor a criança e o adolescente, tendo sempre no horizonte as competências gerais que atravessam as distintas áreas de conhecimento. Assim, a BNCC ainda torna possível pensar em matrizes curriculares que permitam eletivas a partir do 6º ano, para que pré-adolescentes, adolescentes e jovens possam já exercitar a experimentação e a autodescoberta, tão importantes nessa fase do desenvolvimento. Programas de convivência precisam ser pensados, nessa perspectiva, como parte estratégica do currículo, garantindo a valorização da participação e do protagonismo estudantil; o fortalecimento do respeito e do diálogo nas relações; o engajamento entre profissionais; protocolos; e espaços de diálogo e de decisões coletivas na escola ([ZECHI, J. A. M.; VINHA, T. P., 2022](#); [VINHA, T. P.](#); [NUNES, C. A. A., 2020](#); [VINHA, T. P.](#); [NUNES, C. A. A.](#); [MORO, A., 2020](#)).

Há outro potencial ainda pouco explorado pelas redes nas suas propostas curriculares: incluir a participação de atores e equipamentos de arte, cultura, esportes e organizações sociais. Há no Brasil diversas secretarias de Educação que já estabelecem parcerias com equipamentos, em que crianças e adolescentes participam de forma contínua de outras atividades complementares, mas que nem

sempre são computadas como matrículas em tempo integral ou recebem a qualificação necessária. Já existe ampla literatura internacional sobre os efeitos das artes e dos esportes na educação, como o estudo “[Artes e esportes: relação com desenvolvimento humano integral](#)” evidenciou. Apesar de mais produção de conhecimento no Brasil ser necessária, já há insumos para avançarmos na articulação intersetorial em prol da educação integral de qualidade. Para isso, é preciso haver intencionalidade, articulação e acompanhamento por parte das escolas e redes. No país, essa lacuna de oportunidades de aprendizagem entre as crianças mais pobres e as mais ricas, incluindo não só tempo de escola mas também acesso a esportes, arte, cultura e outras atividades extracurriculares, chega a 7 mil horas ao completarem 14 anos, como mostrou o estudo “[Cada hora importa](#)” (2021).

Na medida em que as matrículas em tempo integral nessa etapa se expandirem, ficará ainda mais evidente também a necessidade de maior clareza sobre as tarefas que os estudantes devem ser capazes de fazer ao chegarem ao nono ano. A construção de mapas de progresso, explicitando objetivos de aprendizagem e evitando o empilhamento de componentes curriculares, é imprescindível. Avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês) também têm mostrado que os resultados de aprendizagem e engajamento dos estudantes estão mais relacionados à forma e à profundidade com determinados conteúdos são ensinados. Países que investiram em menos conteúdo com mais aprofundamento têm tido melhores resultados. Nesse caso, menos pode ser mais, a depender do quanto se engajam os estudantes e do quanto sua autonomia na aprendizagem é estimulada, na mesma medida em que se consolidam os conhecimentos e as habilidades fundamentais para que possam ter os aprendizados cognitivos essenciais para o pleno avanço na sua trajetória escolar.

O projeto pedagógico de cada rede e a gestão pedagógica contínua precisam ter como bússola um currículo que oriente seus esforços na garantia do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os anos finais necessitam de um currículo com olhar integral para as adolescências, que valorize e articule as diferentes dimensões de aprendizagem e desenvolvimento.

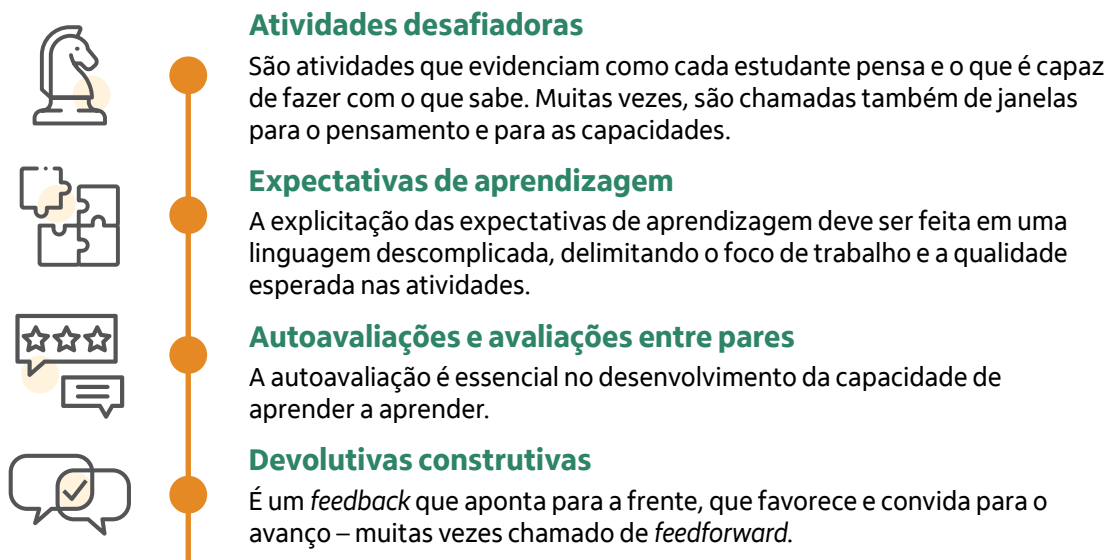
Exemplos de estratégias

1. Elaborar propostas pedagógicas que promovam a **expressão de diferentes culturas e/ou histórias** (indígenas, quilombolas...), oferecendo uma educação antirracista e de cultura da paz.
2. **Perspectiva antirracista integrada** a todas as disciplinas.
3. Currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP) que proponham **aprendizado por projetos e sequências didáticas interativas e investigativas** em sala de aula, para incentivar o pensamento científico, crítico e criativo; a comunicação, a cidadania e a resolução de problemas.
4. **Explorar diversos espaços, dentro e fora da sala de aula e da própria escola**, como laboratórios, bibliotecas, praças, parques e museus, podendo abordar desafios da comunidade que circunda a escola, visando ampliar seus horizontes de pertencimento, assim como refletir e desenvolver soluções para problemas reais do dia a dia dos estudantes.
5. Programas de **convivência com protocolos e espaços garantidos no cotidiano escolar** como parte integrante do currículo.
6. **Intensificar a oferta de atividades artísticas, culturais e esportivas** dentro e fora da escola como parte intrínseca do currículo de educação integral.

Recomposição das aprendizagens e avaliação formativa

Além de contar com avaliações somativas, **a rede transforma a cultura escolar na medida em que também estimula e orienta o uso de avaliações formativas** como instrumento. Os testes das avaliações somativas, como o Saeb, fornecem informações importantes para a gestão do sistema educacional, pois mapeiam o nível de aprendizado atingido por um grupo de alunos ao fim de determinada etapa do ensino. A avaliação formativa possibilita o comprometimento de cada estudante com o seu próprio processo de aprendizagem e materializa para o professor os aprendizados e as lacunas a serem trabalhados diariamente em suas turmas. Em pesquisa nacional de opinião realizada com professores em 2022, a avaliação formativa aparece entre as quatro principais áreas de apoio que a Secretaria de Educação deve disponibilizar para o cumprimento adequado do currículo da rede de ensino ([“Pesquisa de opinião com professores e professoras de escolas públicas brasileiras”, 2022](#)). A avaliação formativa, realizada internamente pelos professores no dia a dia das aulas, permite diagnosticar a situação de cada turma e estudante e acompanhar e intervir no processo educativo ao longo do ciclo; ou seja, se bem feita, com critérios cuidadosos, permite tomar as devidas providências para que os alunos progridam antes de uma checagem apenas no fim de um ano ou ciclo de escolarização. Quando se avalia a aprendizagem dos alunos, o trabalho do professor e da escola também está sendo avaliado. Por isso, não se avalia um aluno apenas para atribuir notas, mas, sobretudo, para observar seus avanços e planejar ou aprimorar estratégias em função das distintas necessidades de aprendizagem¹.

Podemos, portanto, considerar que a avaliação formativa é composta dos quatro componentes descritos a seguir.



Fonte: Curso avaliação formativa na prática – Polo Itaú Social.

1. Ver: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/57-revistaavaliacaoaprendizagem-avaliacao-sinternaseexternas_1510331940.pdf; https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/58-publicacao-avaliacaoaprendizagem-062014_1510332071.pdf; e BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly *Journal of Personnel Evaluation in Education*), v. 21, p. 5-31, 2009.

Para os estudantes, a aprendizagem nos anos finais parece mais complexa por conta da maior variedade de professores, conteúdos e didáticas. Para que as avaliações sejam de fato insumo para seu desenvolvimento, elas precisam: 1) descrever o progresso do estudante em relação a objetivos específicos; 2) ser justas e equitativas, evitando vieses e oferecendo devolutivas para cada estudante em relação aos seus conhecimentos e habilidades; e 3) ser oportunidade de aprendizado para os estudantes e professores. No caso de estudantes, estamos falando de se apropriarem de escalas, metas, rubricas, exemplos e outros recursos que os ajudem a compreender as expectativas numa terminologia coerente e amigável. O engajamento dos adolescentes, inclusive em processos de avaliação de pares e autoavaliação, aumenta quando podem avaliar ativamente suas produções, na medida em que ampliam sua compreensão da qualidade e internalizam padrões e expectativas. Para professores, também é uma grande oportunidade de aprendizado, pois, ao irem além de uma nota ou um conceito, avançam no sentido de que precisam reajustar, replanejar, mudar e valorizar a própria prática em prol do aprendizado dos estudantes.

Se todos esses eram desafios para os anos finais antes de 2020, com o contexto da pandemia, intensificaram-se as lacunas e as desigualdades no que diz respeito à aprendizagem e à trajetória escolar de crianças e adolescentes nesse período, na medida em que se acentuaram as desigualdades de acesso e de qualidade do ensino remoto e do retorno ao presencial. Os estudantes foram marcados por disparidades geográficas, de raça/cor e de nível socioeconômico de suas famílias e escolas, em termos tanto do acesso a equipamentos e conectividade quanto da própria qualidade da oferta e da velocidade do retorno seguro para a aula presencial ([“Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus”](#)). Em pesquisa nacional realizada em 2022 pelo Unicef, 21% dos estudantes de 11 a 19 anos de escolas públicas pensaram em desistir da formação. Entre os principais motivos está o fato de não conseguirem acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores – item citado por 50% deles. Muitas defasagens foram adquiridas ou intensificadas e, se nada for feito, há portanto um risco real de o abandono escolar nos anos finais aumentar ainda mais.

Os dados ilustram experiências reais vividas, por exemplo, por estudantes que, em 2022, entraram no 6º ano presencialmente sem terem todas as aprendizagens a que têm direito por passarem o 4º e o 5º ano do ensino fundamental com um ensino remoto e precário, por maiores que tenham sido os esforços de professores, familiares e gestores. Assim, ações voltadas para recompor as aprendizagens dos estudantes são parte necessária de uma proposta de melhoria dos anos finais. Trata-se de um conjunto de estratégias pedagógicas flexíveis, adaptáveis a cada contexto de escola e capazes de assegurar que as aprendizagens dos estudantes possam convergir com as expectativas para essa etapa educacional, além de responsivas a essa faixa etária. Os desafios de recomposição das aprendizagens precisam ser solucionados a partir de abordagens sistêmicas e colaborativas, incluindo ações nas frentes de busca ativa, monitoramento e protocolos de prevenção da infrequência dos estudantes, diagnóstico contínuo, sensibilização de docentes e gestores, adaptação curricular, gestão das aprendizagens, formação continuada de professores e gestores e acompanhamento da implementação ([Percurso de formação – Polo Itaú Social](#)).

Exemplos de estratégias

1. Conhecer os **modos de aprender** de cada aluno.
2. **Identificar** possíveis causas de **fragilidade dos alunos** na aprendizagem.
3. Adequar os **processos de ensino à aprendizagem** e aprimorá-los, propondo atividades desafiadoras que sejam janelas para o pensamento reflexivo e crítico.
4. **Acompanhar sistematicamente o desempenho de cada aluno**, com a proposição de ações que lhe permitam superar eventuais dificuldades (antes que se instalem definitivamente) e continuar sua escolaridade.
5. Proporcionar momentos de **autoavaliação, avaliações entre pares e feedbacks**.
6. **Prever metas de aprendizagem e traçar estratégias para alcançá-las**.
7. Identificar e **enfrentar mecanismos de exclusão presentes nas crenças, expectativas e práticas avaliativas de professores** em relação aos estudantes por conta de marcadores sociais como raça/cor, gênero, nível socioeconômico e deficiência.
8. Implementar **um conjunto de ações de recomposição das aprendizagens, adaptadas ao contexto de cada escola**, incluindo diagnóstico contínuo, acolhimento, parceria com as famílias, planejamento coletivo, reorganização do currículo, aceleração da aprendizagem, adaptação do tempo escolar, formação contínua dos docentes e curadoria do material didático.

Estratégias e protocolos para os anos de transição

A transição para o segundo ciclo do ensino fundamental, isto é, para o 6º ano, é caracterizada por uma junção de mudanças que ocorrem com os estudantes. Nessa fase, os alunos precisam se ajustar a um aumento radical no número de professores, agora especializados, além de uma provável mudança de escola, com novas regras e normas para absorver. Adicionalmente, os alunos sofrem mudanças físicas e psicológicas próprias do fim da pré-adolescência e entrada na adolescência. Ao final do ensino fundamental, eles também se aproximam de novas mudanças, em que cada vez mais lhes serão exigidas autonomia e responsabilidade.

A depender do município onde residem, essas mudanças podem implicar não somente troca de escola, mas também de rede pública e, frequentemente, de vínculos construídos ao longo de até quatro anos. Os anos de transição merecem, portanto, uma atenção especial de preparação e acolhimento – além de um planejamento pedagógico que precisa frequentemente extrapolar a equipe de uma única escola. Entretanto, de forma geral, ainda há pouco registro de ações estruturadas de **coordenação entre escolas e entre redes públicas no que diz respeito a estratégias de preparação e acolhimento nos anos de transição** – do 5º para o 6º ano do fundamental e do 9º ano do fundamental para o ensino médio.

Exemplos de estratégias

1. **Estratégias de enturmação**, principalmente para alunos do 6º ano, na chegada aos anos finais.
2. Definição/designação de **professor de referência** para acompanhar as turmas desses anos.
3. **Planejamento conjunto** entre os professores das diferentes etapas para garantir continuidade no aprendizado.
4. **Preparação e adequação do espaço físico** (não infantilização).
5. **Ações de acolhimento**.
6. Ações constantes de **manutenção do clima escolar** e da boa convivência (mediando questões como racismo e *bullying* de forma coletiva).

Volume e adequação do trabalho docente

Não é trivial o esforço de criar vínculos com os estudantes, sobretudo numa etapa de desenvolvimento tão intensa como o início da adolescência. Tampouco é trivial o tempo necessário aos professores para planejamento e formação quando o assunto é desenvolver projetos interdisciplinares e um currículo mais engajador, que inclusive se articule com os diferentes saberes das famílias e do território. Nesse sentido, a rede precisa se atentar para as condições de trabalho docente, mais especificamente para **o volume de trabalho docente**, assim como para **a efetividade da formação continuada que oferece**. Além do número de alunos e turmas, a dedicação a diferentes escolas e/ou redes precisa ser considerada como um desafio a políticas e programas para os anos finais. Mas vale reconhecer que o volume de trabalho de professores nesse período é um desafio que varia bastante entre redes. Nas redes estaduais, as médias vão de 181 a 439 estudantes por professor; nas municipais, a variação é de 92 a 525 alunos em média, como ilustra o quadro a seguir.

	Média municipal brasileira	Rede municipal A	Rede municipal B	Rede estadual A	Rede estadual E	Média estadual brasileira
Média de alunos por professor	228,6	524,7	92,6	180,9	439,5	273,5
Média de alunos por turma	25,9	31,5	15,2	22,3	31,2	28,4
Média de turmas por professor	8,5	16,7	5,3	8,3	13,8	9,6
% de professores em mais de uma rede	33%	56%	11%	15%	26%	19%
% de professores em mais de uma escola	45%	74%	11%	79%	97%	88%

Fonte: [pesquisa “Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental” – Fundação Carlos Chagas, Itaú Social e D3e, 2023](#). Elaboração do Itaú Social.

Exemplos de estratégias

1. Adotar a **jornada de trabalho integral na rede como padrão** e ter a parcial como exceção.
2. **Limitar a carga horária de trabalho na rede a 40 horas semanais** (incluído nela o tempo reservado para o trabalho extraclasse).
3. Garantir o **uso de pelo menos um terço da jornada para o trabalho extraclasse**.
4. Pagar **remuneração atrativa** (que se aproxime da média das outras ocupações que requerem o mesmo nível de formação).
5. **Criar incentivos e normativas que concentrem a atuação do professor em apenas uma escola, mesmo no caso das escolas com mais de um turno**.
6. **Repensar a organização das matrizes curriculares**, considerando a carga atribuída a cada componente e suas consequências para o número de turmas por professor.
7. Garantir **turmas nos anos finais do ensino fundamental com, no máximo, 30 alunos**.
8. **Formação e supervisão tratando tanto do desdobramento de questões conceituais sobre o desenvolvimento na adolescência** quanto das práticas docentes, como **metodologias ativas e avaliação formativa**.
9. **Troca entre pares**, apoiada pelos gestores escolares – coordenadores pedagógicos e diretores.

Gestão escolar especializada para a etapa

A gestão e a liderança pedagógicas são determinantes em uma escola eficaz, porque garantem a permanência dos estudantes e a oferta de oportunidades adequadas de aprendizado, como bem mostra a literatura em educação. Uma boa gestão escolar implica a capacidade de planejar as atividades da rotina da escola e desenvolver nas pessoas as habilidades para a correta execução dessas atividades, ou seja, instalar processos e garantir a respectiva qualidade, responsabilizando-se pelos resultados ([“Referencial da qualidade da gestão da educação na rede municipal”](#), Itaú Social, 2022, p. 57-100).

Seleção com critérios técnicos, formação em serviço e avaliação de gestores escolares são, portanto, aspectos da política educacional relevantes para qualquer etapa escolar. Entretanto, no caso dos anos finais, a questão é para que as redes e escolas examinem com cautela e proximidade em que medida os gestores escolares são escolhidos e formados a partir não só das competências gerais, já definidas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, mas também nas **especificidades de liderar uma equipe de professores especialistas e uma comunidade composta de adolescentes dentro do universo de múltiplas adolescências que é o período entre 11 e 15 anos** ([Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – MEC](#)).

Redes que querem transformar os anos finais selecionam, apoiam e formam diretores e coordenadores pedagógicos para que liderem equipes de professores especialistas, facilitem

processos de **planejamento integrado e conjunto entre professores dos diferentes componentes curriculares e anos da etapa**, estimulem o **protagonismo dos estudantes no dia a dia escolar**, incluindo mas não se limitando aos grêmios escolares, e fomentem uma **cultura organizacional acolhedora e promotora da aprendizagem para todos os estudantes**.

O processo formativo do gestor escolar precisa se apoiar no conhecimento e reconhecimento do território e da comunidade. Nem sempre docentes e equipe gestora conhecem o lugar em que estão atuando para além dos estereótipos, que invariavelmente acabam fazendo parte das formas e dos modos de atuação da gestão da escola e da sala de aula. Isso acaba afetando a relação com a comunidade escolar e não permite que se tenham boas expectativas sobre as aprendizagens e o futuro dos adolescentes. E, para que a gestão escolar cumpra esse papel de garantia das aprendizagens, **a equipe pedagógica no nível central e regional, quando houver, estará a serviço do acompanhamento e do apoio técnico efetivo para as equipes escolares**. É importante reconhecer que há um desafio específico para gestores escolares do 6º ao 9º ano do ensino fundamental: liderar uma equipe multidisciplinar de professores especialistas.

Assim, por mais que diretor e coordenador pedagógico assumam a liderança pedagógica, **estratégias que valorizem a liderança entre pares** – a partir do conceito de liderança distribuída – podem apoiar gestores escolares na formação em serviço quando se trata de **questões de didática mais específicas de cada área do conhecimento**. Por exemplo, para um professor de matemática, pode fazer mais sentido ouvir *feedback* de seus pares igualmente especialistas em matemática do que de uma coordenadora pedagógica formada em pedagogia, a depender da questão em pauta. O importante é que todos esses **esforços sejam articulados e coordenados pela gestão escolar**.

Exemplos de estratégias

1. Formação e acompanhamento pedagógico constante que inclua **formação em serviço, tutoria e colaboração entre pares**, tanto para os gestores escolares dos anos finais quanto para os professores especialistas que lecionam nessa etapa.
2. Letramento antirracista e formação ampliada para **sensibilização e enfrentamento de diferentes tipos de violência e discriminação** na cultura escolar (exemplos: homofobia, transfobia, sexismo e capacitismo).
3. Praticar uma **escuta ativa** dos estudantes, estabelecendo um canal aberto de comunicação e buscando ouvi-los de forma proativa, via conversas, grupos, produções e pesquisas feitas com e por eles.
4. Definição/designação de **professor de referência ou professor coordenador** para atuar como liderança formadora/mentora entre seus pares especialistas, colocando o conceito de liderança distribuída em prática.
5. Adequar o espaço físico, evitando a infantilização das salas.

Melhoria sistêmica da relação escola-família-comunidade

A valorização e o fortalecimento dos laços entre escola, família e comunidade são a chave tanto para o acolhimento como para o enriquecimento do currículo. No caso da relação com as famílias, a participação familiar tende a diminuir quando os estudantes ingressam nos anos finais do fundamental. **As redes precisam, nesse sentido, induzir e apoiar toda a escola** a valorizar os saberes das famílias, assim como reconhecer o **desejo legítimo** das famílias de acompanhar as produções e o progresso do aprendizado dos alunos, **sem perder de vista as mudanças – saudáveis e esperadas – na relação entre adolescente e familiares**². Ações de formação ou sensibilização para pais e responsáveis sobre essa etapa do desenvolvimento podem agregar muito nesse esforço.

Agentes da comunidade e organizações presentes no território também têm papel relevante no processo educativo, que transcende os espaços das unidades escolares e ganha potência com as parcerias locais. Em especial quando o currículo da rede permite desenhos criativos, **itinerários formativos podem fazer uso de parcerias** com universidades, outros equipamentos públicos, coletivos, organizações sociais e mesmo agentes do setor produtivo, que trazem seus saberes diversos para o currículo sob a liderança da escola.

Para adolescentes dos anos finais, esses múltiplos vínculos e espaços podem fazer toda a diferença no engajamento com a escola e no seu projeto de vida. No enfrentamento das desigualdades, esse é um item que precisa estar em destaque, embora seja transversal aos itens já colocados, como currículo, anos de transição e competências do gestor escolar e da prática docente. Isso porque, ainda muito frequentemente, as famílias e comunidades são vistas apenas pelo que lhes falta; secretarias e escolas têm muito a ganhar na efetividade de suas políticas quando passam a reconhecer e incorporar o que há de conhecimento e potência no repertório de famílias, comunidades e estudantes.

Exemplos de estratégias

1. Realizar ações para o **acolhimento dos estudantes e familiares** na primeira semana de aula e em outros momentos em que seja necessário.
2. **Divulgar trabalhos dos alunos** na escola e fora dela, na comunidade escolar e no município/estado, favorecendo o diálogo, o estabelecimento de laços, o conhecimento das dificuldades comuns que afetam as escolas e a busca conjunta de soluções.
3. Implementar **espaços e protocolos de escuta ativa**, a partir de rodas de conversa e fóruns com famílias, estudantes e comunidade.
4. **Mapear parceiros locais ou espaços educativos próximos à escola**.
5. Estabelecer **parcerias com organizações da sociedade civil** da comunidade para oferta e construção conjunta de atividades de arte, cultura e esporte que componham um currículo de educação integral.

2. Ver: “A tecnologia sobre relação escola-família” e páginas 146 a 192: <https://melhoriadaeducacao.org.br/tecnologias/14/fortalecimento-da-relacao-escola-familia-e-comunidade>.

Fortalecimento da escola como parte da rede de proteção da criança e do adolescente

Secretarias de Educação e escolas precisam se reconhecer como parte da rede de proteção, e nunca como sozinhas na busca de resoluções e melhores atendimentos para os adolescentes em situações muitas vezes complexas e que extrapolam o ambiente escolar, como **situações de violência, de violação de direitos e questões de saúde física e mental.** O entendimento de que a educação faz parte dessa rede de proteção significa estabelecer alianças e parcerias com os diversos atores e demais serviços públicos, como de saúde e assistência. Leva também a preparar os seus profissionais para essa atuação intersetorial, conhecendo os recursos e equipamentos do território, assim como os fluxos e protocolos para realizar encaminhamentos.

Exemplos de estratégias

1. Mapear, integrar, conhecer e estabelecer **pactos de atuação conjunta da escola com o restante da rede de proteção da criança e do adolescente.**
2. Estabelecer **fluxos de identificação, encaminhamento e acompanhamento de casos que demandem atenção especial.**
3. Construir e monitorar **protocolos de atuação.**

Participação dos estudantes

A construção de escolas de fato das adolescências passa pela participação dos estudantes nos processos de desenho, implementação e avaliação das iniciativas voltadas para os anos finais. As redes precisam contar com equipe e mecanismos para escutar e conhecer como adolescentes e jovens percebem suas relações com a escola, pois o que nela vivem e sentem pode e deve orientar estratégias e ações voltadas para o aprendizado e a permanência. Significa investigar as especificidades dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental à luz de sua inserção sociocultural e socioeconômica, atentando-se para suas necessidades, seus interesses, seus objetivos, a relação que mantêm com a escola e seus conhecimentos e hábitos de estudo já adquiridos, privilegiando ações que se voltem para aqueles que se encontram em situação mais vulnerável. Inclui, a depender do contexto de cada rede, identificar e compreender como se dá o desenvolvimento dos adolescentes indígenas, de territórios quilombolas, refugiados e ribeirinhos, considerando seus processos identitários e de socialização e as dimensões de gênero, raça, capacidade/deficiência e sexualidade para que possam ser relacionados aos processos formativos da escola e contribuam para fortalecer sua inserção, integração e inclusão no ambiente escolar e na comunidade.

Exemplos de estratégias

1. Definir grupos de estudantes do 7º ao 9º ano como forma de fortalecimento do **protagonismo estudantil**, envolvendo-os na recepção e na enturmação dos ingressantes e na promoção de ações de convivência contínuas, como grêmios escolares.
2. Implementar **grupos de acompanhamento dos estudantes** que reflitam sobre aspectos das transições que estão vivendo (a escolar e a da entrada na adolescência) e possam levar ao enfrentamento das adversidades encontradas nesse contexto.
3. Promover **monitoria e projetos conjuntos** entre estudantes com níveis diferentes de aprendizagem.
4. **Estimular a participação nos grêmios estudantis** e valorizar essa atuação, mas também estimular outros tipos de grupos e coletivos menos formais e igualmente importantes para o desenvolvimento de conexões e identidades.
5. **Considerar questões de clima, saúde mental, bullying e racismo, assim como violência e discriminação por conta de homofobia, transfobia, capacitismo, sexismo e nível socioeconômico.**
6. **Promover a escuta ativa** dos alunos.

O Itaú Social se propõe a colaborar com secretarias municipais e estaduais no desenho, na implementação e na avaliação de políticas para os anos finais que concretizem essa transformação. Entendemos, com base na literatura e na nossa experiência prática e produção de conhecimento, que as políticas se efetivam no coração da escola de acordo com fatores para além do seu desenho: as capacidades técnico-administrativas nas diferentes dimensões da gestão das secretarias e escolas, assim como as capacidades político-relacionais, são fatores-chave. Assim, nossa atuação busca apoiar o fortalecimento da capacidade das secretarias estaduais e municipais, no que diz respeito à sua atuação na etapa dos anos finais, a partir de estratégias de assessoria técnica, formação, estudos, pesquisas e avaliação nas distintas dimensões da gestão educacional ([“Avaliação da qualidade da gestão da educação na rede municipal”](#); SEGATTO *et al.*, 2021).

Acreditamos que essa etapa pode ser uma alavanca estratégica para a melhoria da qualidade com equidade para todas as crianças, os adolescentes e os jovens da educação básica.

Mais que possível, é urgente a construção deste novo tempo em que os adolescentes que ingressam nos anos finais do ensino fundamental finalizam seu percurso com sucesso porque:

- aprenderam o esperado, com repertório de conhecimentos e habilidades ampliado;
- desenvolveram e atuaram em transformações com sua escola e comunidade;
- são reconhecidos pelos adultos em suas vidas e orgulhosos de sua própria trajetória escolar até essa etapa;
- ao concluírem na idade adequada, seguem confiantes, curiosos e estimulados com as perspectivas do início e da conclusão do ensino médio e da continuidade da sua jornada educacional e profissional.

Considerações adicionais sobre a adolescência

Sem desprezar o risco de generalizações, é importante fazer algumas considerações sobre as especificidades da etapa da adolescência e suas implicações para escolas sensíveis e responsivas a adolescentes. O início da adolescência – dos 11 aos 15 anos – é o mais turbulento, o mais tomado por mudanças físicas, cognitivas, sociais e emocionais, e justamente aquele vivido pelos estudantes do 6º ao 9º ano. Reconhecer o que é o processo da adolescência, a experiência de adolescentes, assim como as especificidades de cada indivíduo e os seus diversos contextos, é fundamental para que as políticas educacionais consigam concretizar escolas de fato pensadas e feitas para e com adolescentes nos anos finais do fundamental [CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência* (2000); MATHEUS, Thiago Corbisier. *Adolescência* (2020); JACOWSKI, Andrea; LAUREANO, Maura Regina; ESTANISLAU, Gustavo; MOURA, Luciana Monteiro de. Desenvolvimento normal no período escolar. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (2014, p. 81-100); [CASKEY, M. M.; ANFARA JR., V. A. \(2014\); “Projeto megafone” – Instituto Desiderata \(2011\); “Participação dos estudantes nas escolas” – Porvir; “The promise of adolescence: realizing opportunity for all youth” \(2019\); “The power of the adolescent brain”; “Adolescentes” – Faz Sentido](#)], levando em conta dimensões como as apontadas a seguir.

Desenvolvimento cognitivo

Áreas estratégicas do cérebro passam por transformações profundas durante o começo da adolescência, com mudanças de um pensamento mais concreto para uma capacidade crescente de pensamento mais abstrato. É quando a metacognição – capacidade de pensar sobre o próprio pensar – começa a se desenvolver, assim como a capacidade de debater diferentes pontos de vista ou posicionamentos. A capacidade de pensamento crítico, analítico e criativo aumenta, mas os estudantes precisam ter oportunidades para praticar e desenvolver essas competências. Adolescentes mais novos (de 11 a 15 anos) precisam muito de experiências “mão na massa”, voltadas para problemas da vida real, que lhes deem um retorno mais de curto prazo e extrapolem o ambiente controlado da sala de aula. Precisam de oportunidades e ambientes seguros em que possam questionar, dialogar, opinar, interagir e aprender com seus pares. Também precisam de oportunidades para fazer escolhas, o que na neurociência é considerado como o desenvolvimento das regiões do cérebro responsáveis pelas tomadas de decisão (o córtex pré-frontal). Por isso, por exemplo, estudos mostram que a participação em atividades artísticas e culturais estimula a motivação dos adolescentes para se envolverem em projetos de diferentes temas e disciplinas, na medida em que estimulam sua metacognição.

Desenvolvimento físico

Mudanças hormonais começam e se intensificam nesse período, ao mesmo tempo que estirões de crescimento acontecem e flutuações no metabolismo podem causar inquietação e fadiga. O começo da puberdade provoca estresse e ansiedade, que tendem a ser ainda maiores entre adolescentes dissidentes e LGBTQIAPN+, especialmente se estiverem em espaços onde o assédio e outras formas de violência fazem parte da cultura dominante, seja na escola e na família, seja na comunidade. Vale observar que o crescimento varia muito de ritmo entre os adolescentes – mudanças no corpo,

incluindo na voz, podem acontecer em períodos curtos de tempo ou ao longo de vários anos, mais lentamente. Educadores precisam pensar em aulas que incluam oportunidades para que os adolescentes se movimentem, evitando longos períodos parados e sentados. Além disso, a escola precisa promover uma convivência que combata o assédio, o *bullying* e qualquer outra forma de violência. Apoiar os estudantes nas questões de autocuidado e compreensão das mudanças pelas quais estão passando também precisa estar no horizonte dos educadores nessa etapa.

Desenvolvimento social e emocional

Adolescentes desejam se sentir pertencentes ao grupo de seus pares. Por mais que ainda se importem com a opinião de seus responsáveis ou de outros adultos em sua vida, a pressão dos colegas e amigos ganha cada vez mais força. No começo da adolescência, é comum ficarem divididos entre se encaixar nas expectativas do grupo e a formação de uma identidade própria. E justamente nesse processo de construção de identidade própria é que tendem a desafiar mais a autoridade dos adultos. É também nesse processo que desenvolvem ainda mais consciência de suas identidades sociais e de injustiças, como racismo, sexismo, homofobia e transfobia. No início da adolescência, podem começar a desenvolver a primeira paixão por alguma atividade esportiva, artística ou cultural; alguma área específica de interesse que lhes traga alegria e um sentido de propósito. Ao mesmo tempo, precisam ter oportunidades e apoio para identificar e colocar em prática esses interesses.

Essas considerações, por mais que breves e gerais, já provocam algumas reflexões sobre em que medida as escolas de fato acolhem e aproveitam as características dessa fase do desenvolvimento. Em vez de problema, o início da adolescência pode ser uma fase de grande oportunidade se as escolas conseguirem dialogar com as transformações e características dessa etapa. Por exemplo, em que medida oferecem no currículo eletivas, projetos interdisciplinares que incluam circulação no território e interação com outros espaços e oportunidades para os alunos colocarem a “mão na massa”? Em que medida as escolas, ao só fazerem provas, acabam por acentuar os níveis de ansiedade e estresse que tendem a se intensificar nesse período da vida? Em que medida aproveitam essa conexão com pares para incluir na didática muitas atividades para aprendizado e produções em pequenos grupos e avaliação entre pares? Por que oportunidades para aprendizagem como artes e esportes, assim como coletivos e outros espaços informais de diálogo e convivência na escola são frequentemente vistos como parte menos prioritária de tantos currículos? Como a participação dos estudantes dos anos finais pode extrapolar as mais tradicionais e dialogar com novas formas de organização, expressão e conexão? Há experiências dentro e fora do Brasil de escolas públicas que já têm conseguido endereçar essas e outras questões ([Escolas 2030](#); [Escolas Transformadoras](#)). Esses aprendizados precisam ser considerados frente ao desafio de, por meio de políticas públicas, garantir uma experiência de qualidade para cada e todo estudante nos anos finais do ensino fundamental.