



DADOS PARA  
UM DEBATE  
DEMOCRÁTICO  
NA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL

[ Apêndice ]

# Implementação de reformas no ensino médio

*Experiências internacionais e aprendizados para o Brasil*



por Felipe Michel Braga, Ana Amélia Laborne,  
Alexandre Marini, Liliane Souza e Silva e Vanda Duarte

PARCERIA:



## RELATÓRIO DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Felipe Michel Braga, Ana Amélia Laborne, Alexandre Marini,  
Liliane Souza e Silva e Vanda Duarte<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Os autores desta revisão bibliográfica compõem o grupo de pesquisa que desenvolveu o estudo "Implementação de reformas no ensino médio: experiências internacionais e aprendizados para o Brasil", coordenado pela organização Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e), com apoio do Instituto Unibanco e do Instituto Natura, disponível no site: [www.d3e.com.br](http://www.d3e.com.br).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
<b>1. CHILE</b>	<b>7</b>
1.1 O contexto	7
1.2 O currículo	8
1.3 A estratégia	10
1.4 Governança	13
1.5 Diretores e professores	15
1.6 Monitoramento e avaliação	16
1.7 Sobre a implementação: pontos de sucesso e desafios	17
1.8 Reflexões iniciais sobre o levantamento: Chile	18
<b>2. PORTUGAL</b>	<b>19</b>
2.1 O contexto	19
2.2 O currículo	21
2.3 A estratégia	26
2.4 Governança	28
2.5 Diretores e professores	29
2.6 Monitoramento e avaliação	29
2.7 Sobre a implementação: pontos de sucesso e desafios	31
2.8 Reflexões iniciais sobre o levantamento: Portugal	32
<b>3. ONTÁRIO: PROVÍNCIA CANADENSE</b>	<b>33</b>
3.1 O contexto	34
3.2 O currículo	35
3.3 A estratégia	38
3.4 Governança	43
3.5 Diretores e professores	46
3.6 Monitoramento e avaliação	48
3.7 Sobre a implementação: pontos de sucesso e desafios	48
3.8 Reflexões iniciais sobre o levantamento: Canadá	51
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

Realizamos pesquisa bibliográfica com as experiências do Chile, de Portugal e da Província de Ontário (Canadá), diante da demanda brasileira de implementar o Novo Ensino Médio, a partir da Lei n.º 13.415/2018 e dos currículos embasados nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este relatório de revisão bibliográfica visa verificar o potencial de aprendizagem a partir de um estudo de educação internacional comparada. O conhecimento sobre esses três países poderá informar o relatório sobre desafios para implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, produto a ser desenvolvido pelo grupo de pesquisa. Por meio de uma análise qualitativa, busca-se conhecer as lacunas existentes, os desafios de implementação de políticas educacionais para o ensino secundário que já se observam nesses territórios e que já alcançam ou poderão alcançar o Brasil.

A implementação do Novo Ensino Médio está alicerçada na sua proposta curricular. O educador espanhol José Gimeno Sacristán alerta que todo o currículo é construído antes e durante sua implementação, pois sofrerá influências tanto daqueles que estão à frente de sua criação quanto dos que o implementarem.

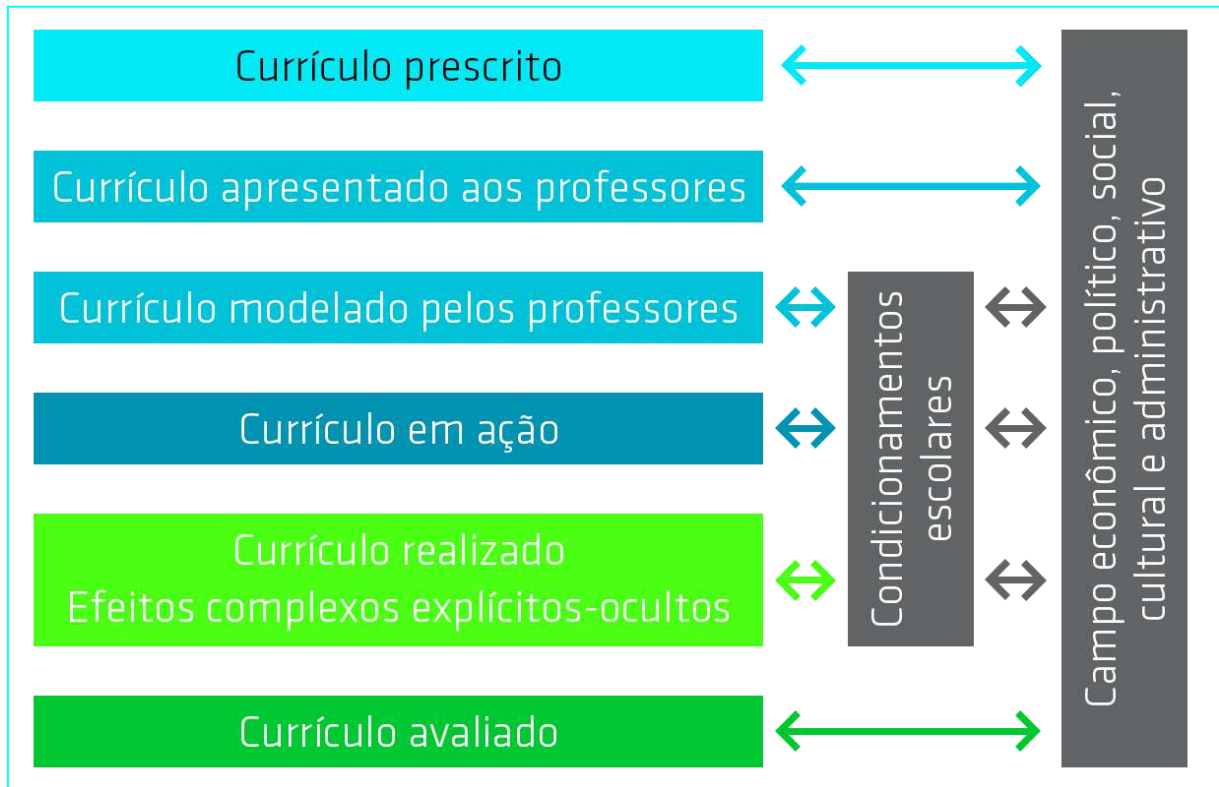
O autor apresenta diagrama (Figura 1) para listar a estruturação do currículo em níveis ou fases que não são hierarquizados, nem se constituem de forma linear.

Segundo Sacristán (2000), em sua concepção, o currículo prescrito estaria relacionado à posição da instituição governamental naquilo que vislumbra em termos de educação, escola, processos de ensino e aprendizagem, assim como os objetivos que pretende alcançar. O currículo prescrito é oficial e determina conteúdos e orientações de um sistema educativo. No caso brasileiro, a BNCC do ensino médio é a concepção transformada em diretrizes para que o currículo prescrito seja construído pelas unidades da Federação.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Processo em andamento. Em agosto de 2021, segundo o Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, 21 currículos dessa etapa educacional já haviam sido entregues aos conselhos estaduais e 6 estavam em consulta pública. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/avanco-da-implementacao-no-novo-ensino-medio/>> . Acesso em: ago. 2021.

**FIGURA 1: OBJETIVAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE SEU DESENVOLVIMENTO**



Fonte: Sacristán (2000, p. 105). Adaptação dos autores.

O currículo apresentado aos professores é, em geral, o resultado das discussões sobre a curricularização das orientações nacionais. É fruto da proposta curricular apresentada pelas secretarias de estados ou municípios e dos livros didáticos e outros materiais criados no contexto do currículo prescrito. Nota-se aqui a presença das interpretações daquilo que está expresso nos currículos prescritos, pois esse material objetiva mostrar, de forma traduzida, estas orientações.

O currículo moldado pelos professores leva em consideração o exame diagnóstico sobre o que já foi ensinado aos alunos e o que os alunos aprenderam. O currículo em ação é aquele que se concretiza na escola e na sala de aula.

Nossa hipótese é que, ao pesquisar sobre as propostas e currículos de outros países, em especial sobre o currículo em ação, poderemos refletir sobre os currículos prescritos, os currículos moldados pelos professores e os currículos em ação nesses lugares. Isso trará dados sobre os desafios para a implementação de etapa análoga para a educação de jovens no Brasil para o ensino médio.

A pesquisa pretendeu identificar um referencial teórico já existente sobre a reforma da educação secundária nesses três países, com o objetivo de verificar seus currículos — partindo da concepção de Sacristán, (2000) —, como implementaram suas propostas curriculares, quais problemas enfrentam e como buscam superar seus desafios. A pesquisa também visou levantar produção sobre:

- O currículo prescrito, o currículo moldado pelos professores e o currículo em ação.
- A governança interna e a integração de áreas dentro das secretarias.
- Os percursos dos estudantes e dos professores, considerando os itinerários formativos e a escrituração da vida escolar (a formação continuada dos professores e profissionais envolvidos).
- A logística para oferta de um ensino médio flexível.
- A estratégia de comunicação com a comunidade escolar e o público interessado.
- As metodologias de monitoramento e avaliação.

É importante ressaltar que temos três objetivos principais nesse levantamento:

1. buscar subsídios para confirmar o potencial de aprendizagem por meio de um estudo de educação internacional comparada;
2. identificar material relevante e já produzido sobre a implementação de políticas educacionais para a etapa da educação secundária nesses três territórios;
3. analisar qualitativamente essas informações para detectar desafios de implementação de políticas educacionais para o ensino secundário nos territórios estudados.

Esta pesquisa bibliográfica teve caráter exploratório e também pretendeu mapear essas produções. O aprofundamento em cada elemento a ser investigado fica condicionado à disponibilidade dos dados encontrados. Além disso, a metodologia de seleção dos três países fará parte do relatório final, mas foi omitida neste relatório, que se concentra na revisão bibliográfica. Sendo assim, o conteúdo aqui apresentado deve ser compreendido como um levantamento inicial, preliminar e descritivo.

## 1. CHILE

### 1.1 O contexto

O Chile é o precursor da atual geração de mudanças educacionais na América Latina. Tais políticas foram iniciadas ainda nos anos 1980, sob governos ditatoriais de Pinochet, com a descentralização e a privatização do sistema, representadas pela criação das escolas particulares subvencionadas, que deveriam se tornar referência para o mundo. O Chile pode ter sido o país da América Latina, talvez no mundo, “excluindo os socialistas, que passou pela reforma mais radical de seu sistema educacional, o que só foi possível através de um governo ditatorial” (UNESCO, 2020).

A municipalização do sistema educacional, que até então era vinculado ao governo federal, significou para muitos uma estratégia de desresponsabilização do governo central. É perceptível no país a crescente exploração da educação privada por meio de financiamentos educacionais estatais. Segundo Zibas (2002), isso causa degradação das condições do trabalho docente e queda na qualidade da educação. Há autores que apontam que o Estado chileno vem se tornando cada vez mais um subsidiário financeiro da educação privada, ao mesmo tempo em que reduz oferta de ensino público. Segundo o estudo *Education at a Glance* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o país apresenta o menor número de matrículas no sistema público de educação de toda a América Latina. (CAVIERES e CIFUENTES, 2017). Os subsídios estatais à rede privada de ensino não se convertem em garantias e proteções estatais aos temas educacionais, pois esse setor é entendido como produto de mercado no país (BRITTO, 2011; HIGUERAS, 2013; CAVIERES e CIFUENTES, 2017).

O diagnóstico de diversos estudos internacionais, utilizando-se dos resultados das avaliações mundiais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), aponta baixos índices de aprendizagem dos estudantes chilenos em comparação com países industrializados. O Chile apresenta-se, no ranking internacional da OCDE de 2015, no 44º lugar entre as 72 nações listadas. Na



avaliação PISA de 2018, o Chile obteve média de 438 pontos, nota bastante mediana se comparada à média de 578 do primeiro lugar, a China (representada pelas províncias participantes no teste). No contexto latinoamericano, o país tem melhores índices de aprendizagem.

Desde os governos da Concertação<sup>3</sup>, observa-se um esforço para melhorar a qualidade educacional no Chile. O governo de Michelle Bachelet sobressai na emergência de uma crítica moderada a alguns aspectos do neoliberalismo (MARÍN, 2006; BRITTO, 2011; HIGUERAS, 2013), com impactos nas políticas educacionais.

Podemos destacar as seguintes mudanças promovidas pelos governos da Concertação: a ampliação da cobertura no ensino médio, a implementação da jornada escolar completa, o apoio do Ministério de Educação na criação e no fornecimento de material didático e as reformas curriculares em todos os níveis de ensino. Há destaque também aos programas focalizados para alunos em situação de vulnerabilidade social nas áreas urbanas e rurais, para que esses não venham a evadir da escola. Evidenciam-se algumas melhorias nas condições de trabalho do professor e, por consequência dessa ação, a presença de programas e estímulos à formação de jovens na carreira docente. Ocorreu, ainda, a implantação de novas tecnologias da informação nas escolas, com melhoria nos instrumentos de avaliação de desempenho do sistema escolar mediante a modernização do *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* – SIMCE (MARÍN, 2006).

## 1.2 O currículo

O atual ensino médio chileno é regido pela constituição de 1980; a Lei n.º 20.370, também chamada *Ley General de Educación* (LGE) de 2009; as Bases Curriculares para o 7º ano básico ao 2º médio, de 2015 (CHILE, 2015); e as Bases Curriculares para o 3º e o 4º médio, do ano de 2019 (CHILE, 2019). A Lei Geral da

---

<sup>3</sup> São os governos democrático-liberais da Concertação de Partidos pela Democracia (CD), o regime democrático liberal (1990-2010). São temporalmente identificados nos governos dos presidentes democratas cristãos: Patricio Alwyn (1990-1994) e Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000); socialistas como Ricardo Froilan Lagos Escobar (2000-2006) e Verónica Michelle Bachelet Jeria (2006-2010).



Educação de 2009 descreve a educação como um processo permanente de desenvolvimento, como prevê em seu art. 2:

*La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (CHILE, 2009).*

No Chile, o período de escolaridade obrigatória é de 13 anos e inclui a educação secundária. É um dos países com maior carga horária de escola, com 1.100 horas anuais e 190 dias. Os alunos passam seis horas diárias na escola, totalizando 30 horas semanais. A mudança mais recente aconteceu no ano de 2015, quando foram estabelecidas as Bases Curriculares do 7º ano básico ao 2º médio (CHILE, 2015), que divide seus objetivos gerais em objetivos de aprendizagens transversais e objetivos de aprendizagem por curso e disciplina. Em 2019, dando continuidade às mudanças, as bases curriculares para os cursos de 3º e 4º ano foram aprovadas (CHILE, 2019). O ensino médio, chamado de *cuarto medio*, tem quatro anos de duração.

O país se encontra em um período de transição curricular desde a aprovação da Lei Geral de Educação, em 2009. As bases curriculares têm exercido o papel de orientar os objetivos mínimos de aprendizagem em cada área (CHILE, 2015). Seu caráter transitório se aproxima do papel da atual BNCC brasileira.

A lei de *Subvención Escolar Preferencial*, n.º 20.248, de 2 de fevereiro de 2008, alterada em 2011, cria uma subvenção educacional denominada preferencial, destinada a melhorar a qualidade da educação dos estabelecimentos educacionais subvencionados. Essa legislação pretende aplicar recursos para aportar a educação dos estudantes mais vulneráveis, a fim de estabelecer compromissos para melhorar a qualidade do ensino, considerando também a gestão escolar. Pouco encontramos, na bibliografia estudada, elementos que nos possibilitassem avaliar a aplicabilidade dessa legislação, lacuna que pretendemos preencher com as entrevistas de professores e gestores.

Toda a organização curricular do ensino médio no Chile é centrada no desenvolvimento de atitudes, “*que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos*” (CHILE, 2019), que partem das seguintes habilidades:

*Maneras de pensar (creatividad e innovación, pensamiento crítico, metacognición); manera de trabajar (comunicación, colaboración); herramientas para trabajar (alfabetización digital, uso de la información); maneras de vivir en el mundo (ciudadanía local y global, vida y carrera, responsabilidad personal y social).*

Tal proposta tem como referência a perspectiva de uma formação integral dos sujeitos educandos, atendendo também às necessidades do mundo contemporâneo globalizado, que “*exigen competencias particulares, identificadas internacionalmente como Habilidades para el siglo XXI, y responden a los diversos requerimientos del mundo de hoy*”, correspondendo-as “*a un marco de habilidades, conocimientos y actitudes transversales a todas las asignaturas*” (CHILE, 2019).

Em termos de estruturação, o ensino médio chileno é dividido em três possibilidades de percursos formativos, sendo eles: Ensino Médio Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profissional (EMTP) e Artístico, com uma duração de quatro anos. Os dois primeiros anos são considerados básicos para todos, enquanto o terceiro e o quarto são diferenciados de acordo com a orientação escolhida pelo estudante. Em todos os níveis de ensino chileno, há previsão para educação especial e inclusiva.

Após os quatro anos de ensino médio, independentemente do percurso formativo, os alunos obtêm o diploma de bacharel em Educação Secundária. Aqueles que optam pela formação científica-humanística poderão pleitear o acesso ao ensino superior, se o desejarem, ou a alguma formação técnica. Aqueles que terminarem a educação técnica receberão o diploma na sua especialidade.

### 1.3 A estratégia

O Chile aumentou o investimento em educação, reduziu o tamanho das turmas e injetou recursos nas formações de docentes e gestores.

Parte do maior orçamento foi destinado à jornada escolar completa, levando a um incremento de quase 25% do tempo na escola. Isso faz o país elevar seus gastos para viabilizar a contratação de horas docentes e ampliar construções escolares.

Nos últimos anos, realizou-se um amplo programa de aperfeiçoamento docente. No entanto, essas formações são de qualidade muito díspar. Diante dessa realidade, torna-se necessário aumentar as exigências da qualidade dos programas oferecidos e a avaliação de seus resultados. Dados do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) indicam que os docentes se sentem especialmente inseguros sobre as disciplinas que lecionarão.

Existe certo *laissez fair* na formação inicial dos docentes. Entregam-se títulos em programas a distância ou de finais de semana, que dificilmente preparam professores capazes de oferecer educação de alta qualidade. Mesmo nas formações presenciais, não se modernizaram os currículos e a preparação para as disciplinas que os futuros docentes assumirão é insuficiente. Nesse campo, o apoio das políticas públicas foi menor do que para o aperfeiçoamento em serviço (MARÍN, 2006; BRITTO, 2011).

Há alta rotatividade de profissionais e instabilidade na seleção e na administração de pessoal nos colégios, tanto na educação particular como na municipal (HIGUERAS, 2013). Estudo sobre características das escolas eficazes, as quais atendem alunos de poucos recursos e que conseguem resultados comparáveis às melhores escolas do país, destaca a boa administração dos recursos humanos (MARIN, 2006; CAVIERES e CIFUENTES, 2017).

Em relação à estratégia adotada pelo Estado chileno, cumpre observar também alguns dos seus programas de incentivo:

- Promulgação da lei sobre violência e/ou assédio escolar, que faculta ao Ministério de Educação punir estabelecimentos que não atuem oportunamente.
- Exigência de padrões alimentares saudáveis aos fornecedores do Programa de Alimentação Escolar.

- Criação de 60 “liceus bicentenários”, que buscam potencializar a educação pública de excelência.
- Plano de Apoio Compartilhado, que visa a implementar boas práticas em estabelecimentos municipais e subvencionados de baixo desempenho.
- Plano Escola Segura, que busca fortalecer um ambiente seguro por meio de ações preventivas contra riscos como assédio, abuso sexual, maltrato infantil e consumo de drogas e álcool.
- Determinação de que estabelecimentos com alto percentual de alunos provenientes de etnias originárias têm a obrigação de ofertar ensino oral e escrito na respectiva língua materna.
- Educação especial ou diferenciada, que se refere a um conjunto de serviços para atender a necessidades educativas especiais.
- Programa de Talentos Acadêmicos, com bolsas para estudo suplementar, em instituições de ensino superior, para alunos vulneráveis de bom desempenho.
- Inovações de ensino e emprego de tecnologias, como o uso de aplicativos em processos de seleção, e a realização da Olimpíada Digital Estudantil, para estimular o desenvolvimento de quadrinhos digitais e jogos de vídeo.
- Programa “Eu escolho meu PC”, com a entrega de computadores para alunos vulneráveis de bom desempenho.
- Orientação pedagógica docente para potencializar a criatividade dos alunos.
- Edição anual da semana da educação artística, sob as premissas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Segunda Conferência sobre a Educação Artística (UNESCO, 2010).
- Realização de olimpíadas esportivas (intra e interescolares), a partir do novo currículo de educação física e saúde, com aumento do número de horas dedicadas à disciplina (BRASIL, 2014).

Em relação ao financiamento, antes do golpe militar, 90% dos recursos financeiros eram administrados pelo Ministério de Educação. Na década de 1980, durante a ditadura militar, a gestão das escolas foi transferida para os municípios e se implantou um mecanismo para financiar a demanda de tal forma que escolas

públicas e privadas subvencionadas passassem a receber recursos federais de acordo com o quantitativo de matrículas. Em 1993, foi implantado o “*financiamiento compartido*” ou “*copagamento*”, em que as escolas privadas subvencionadas e as municipais que atendiam o ensino médio poderiam cobrar das famílias uma mensalidade, para além dos recursos recebidos do governo, expandindo a prática dessa cobrança na década seguinte. O sistema chileno de educação básica conta com escolas municipais, escolas privadas subvencionadas e privadas não subvencionadas. Nestas últimas, há uma maior proporção de alunos oriundos de famílias dos estratos de renda mais alta, com uso mais frequente de políticas seletivas de admissão de estudantes, enquanto, nas municipais, a maioria dos alunos é das famílias dos estratos de renda mais baixa. Nas escolas privadas subvencionadas, é maior a distribuição entre diferentes níveis de renda (UNESCO, 2020). Os movimentos e mobilizações para a ampliação do papel do Estado como financiador da educação pública e garantidor de direitos são frequentes e bastante críticos ao financiamento adicional (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

No Chile, os gastos totais em instituições educacionais de nível secundário, como porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), foi de 1,8%, enquanto a despesa total anual, em instituições educacionais, por aluno equivalente em tempo integral, para a educação secundária, foi de U\$ 5.167 em 2017 (OCDE, 2020).

#### 1.4 Governança

A educação chilena é administrada por um sistema misto, sendo que ao Estado nacional cabe um papel condutor. O sistema caracteriza-se pela descentralização da educação pública e uma forte participação da gestão privada. São mantidas funções normativas, avaliativas, de financiamento, de controle, supervisão e apoio técnico. Ao Ministério de Educação cabe a aprovação dos planos e programas de estudo com vigência nacional e obrigatória. Dessa forma, é papel do Estado chileno prover o currículo prescrito, segundo a lógica de Sacristán (2000). O Estado contribui para a produção do currículo moldado aos professores mediante apoio técnico e insumos materiais, como distribuição gratuita de textos de estudos e bibliotecas na educação

básica, prestações ou benefícios assistenciais aos estudantes de baixa renda, capacitação gratuita aos docentes, programas de melhoramento da qualidade educativa e assessorias técnicas tanto para escolas municipais quanto para as escolas particulares subvencionados.

A Lei Geral de Educação de 2009 estabelece que a oferta do sistema educacional chileno é de natureza mista: de administração e propriedade do Estado; e particular, subsidiada ou paga, assegurando aos pais e responsáveis a liberdade de escolher o estabelecimento educacional que desejam matricular seus filhos. No ano de 2015, a Lei n.º 20.845 de inclusão escolar introduziu uma modificação ao artigo 3º da Lei Geral de Educação de 2009, determinando que a educação gratuita será progressivamente implementada em estabelecimentos subsidiados ou que recebam contribuições permanentes do Estado. O sistema educacional chileno está centrado em três pilares: a estrutura administrativo-organizacional, a estrutura de incentivos e as regulamentações associadas.

Existe certa facilidade para criação de novas escolas no Chile, que é acompanhada por uma demanda relativamente grande aos serviços de educação privada. Diante disso, o Ministério de Educação tem sido incapaz de gerenciar o funcionamento das escolas particulares subvencionadas. Em relação às escolas municipalizadas e gratuitas, o órgão também oferece pouco apoio técnico e supervisão pedagógica de qualidade. O Estado chileno, ao reduzir sua responsabilidade na educação pública, gera regras e obrigações muito distintas para os mantenedores municipais e particulares (ZIBAS, 2002).

Cavieres e Cifuentes (2017) apontam que o país tem a menor taxa de matrículas nas escolas públicas em toda a América Latina, o que indica a força das escolas privadas. Apenas 37,5% das matrículas são oferecidas no sistema municipalizado, um dos menores do mundo em oferta pública estatal. Isso se dá porque o financiamento do Estado à educação privada cresce anualmente, gerando bons índices de cobertura escolar e acesso à educação, mas sem reduzir desigualdades.

O modelo adotado no sistema educativo do Chile aposta na capacidade técnico-pedagógica e administrativa dos mantenedores municipais e privados. Para

muitos autores, a federação parte do pressuposto de que todos à frente das escolas tem grande capacidade de gerenciamento e aplicação do currículo previsto. Isso é incerto e questionável (CAVIERES; CIFUENTES, 2017; HIGUERAS, 2013) .

Outro ponto que se desprende desta questão é a dificuldade de articulação entre o nível central, representado pelo Ministério da Educação, os níveis intermediários, representados pelos mantenedores, e o nível local, representado pelas equipes de gestão nas escolas. Nesse caso, o modelo apresentado por Sacristán (2000) mostra metamorfoses do currículo desde sua previsão até a sua implementação.

### 1.5 Diretores e professores

As condições de trabalho dos docentes são marcadas pelas políticas liberais da década de 1980. Essa posição acaba por fortalecer o livre mercado e todos os níveis, refletindo-se negativamente nas relações de trabalho do país (CAVIERES; CIFUENTES, 2017).

O Chile conta com dois sistemas de contratação docente. Atualmente os professores que atuam nos estabelecimentos municipais e nos particulares subvencionados têm suas condições laborais regidas pelo Estatuto Docente, sendo então regidos por uma modalidade de contrato, chamado de Carreira Docente. Existem também profissionais que atuam nos estabelecimentos particulares subvencionados, que são regidos pelo Código Geral do Trabalho. Isso significa que o contratante pode adotar um ou outro código de regulação (CAVIERES; CIFUENTES, 2017).

Dentro das escolas, há hierarquização entre os professores. Existem docentes titulares que passam por concurso público e outros, a maior parte da categoria, que são contratados como substitutos e temporários, gozando de poucos direitos e garantias. Este fato inviabiliza o envolvimento ativo dos profissionais, visto que, anualmente, estão em estabelecimentos distintos (CAVIERES; CIFUENTES, 2017).

Os baixos salários do professorado também geram desestímulo. Há excesso de trabalho para os docentes que se encontram nas escolas, representado por



turmas muito numerosas, multiplicidade de atividades escolares, falta de orçamento que se traduziria em insuficientes meios pedagógicos e outros. A municipalização das escolas públicas, forçada pelo Estado, rebaixou salários e posição social de seus professores, criando um forte ressentimento, apesar de tentativas de atenuá-lo. A desvalorização da profissão docente tem levado à dificuldade de recrutar pessoas mais qualificadas para as escolas (CAVIERES; CIFUENTES, 2017).

O Chile tem também um sistema de premiação aos professores por desempenho dos alunos, que proporciona um pagamento adicional aos docentes das escolas (públicas e privadas) cujos estudantes obtêm melhor desempenho nos exames do SIMCE.

#### 1.6 Monitoramento e avaliação

O sistema de mensuração da qualidade do ensino, previsto na LGE, foi criado pela Lei n.º 20.529/2011, que instituiu o Sistema de Asseguramento da Qualidade da Educação Escolar. Para isso, o sistema conta com dois polos: Superintendência de Educação, com a função de fiscalizar o uso dos recursos e o cumprimento da normativa educacional; e a Agência de Qualidade da Educação, responsável por avaliar os resultados de aprendizagem.

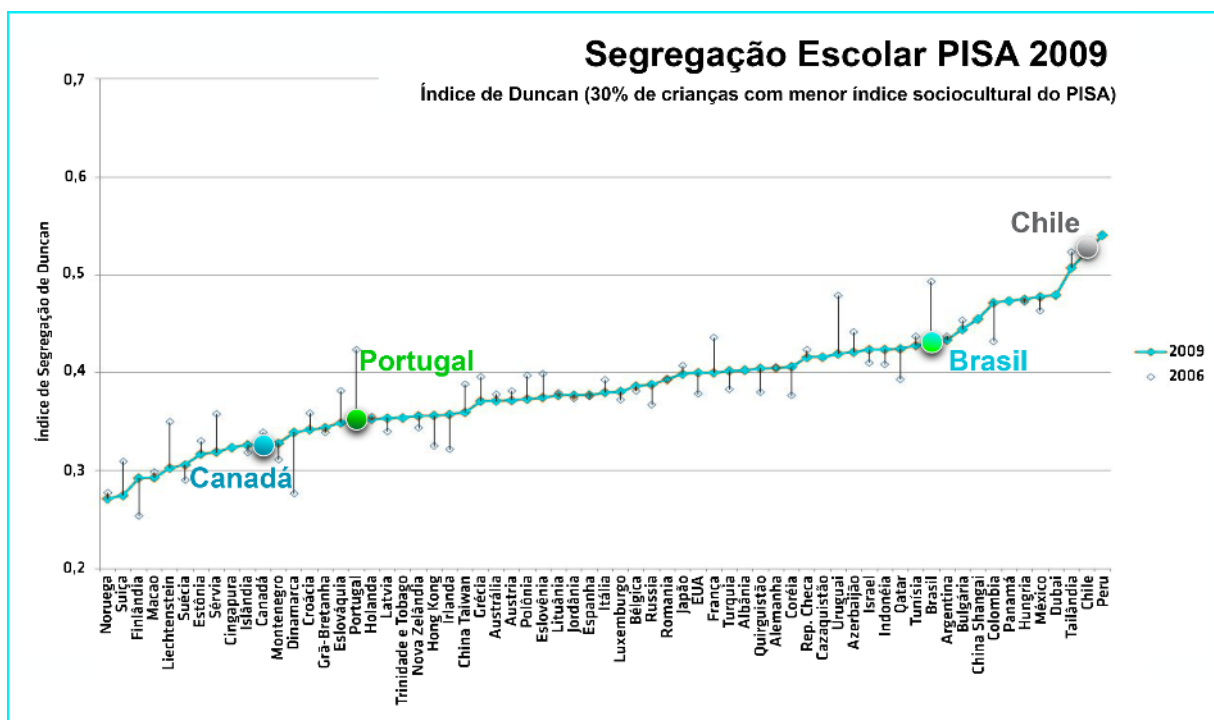
A Agência de Qualidade da Educação classifica os estabelecimentos de ensino — inclusive seus administradores — com base no cumprimento dos padrões de aprendizagem. A classificação, de periodicidade anual, ordena os estabelecimentos em quatro níveis de desempenho: alto, médio, médio-baixo e insuficiente. As escolas que apresentarem rendimento insuficiente receberão apoio técnico e pedagógico do Ministério de Educação. Se, em três anos, não houver melhora significativa, é entregue aos pais uma lista dos 30 estabelecimentos mais próximos, de desempenho superior. Caso o estabelecimento permaneça com nível insuficiente após quatro anos, a escola perde o reconhecimento oficial e deixa de receber subvenções. O desempenho dos alunos é avaliado no SIMCE, definido como padrão preferencial pela agência em 2012.

## 1.7 Sobre a implementação: pontos de sucesso e desafios

Não foram encontrados estudos que tratam das bases curriculares do 7º ano básico ao 2º médio, de 2015, e para o 3º e o 4º médio, do ano de 2019. Tal resultado deve-se, provavelmente, ao fato de que essa política é muito recente. Eventuais estudos que apontem desafios e pontos de sucesso ainda são bastante prematuros. No entanto, poderemos contar com as impressões dos agentes de tais políticas nas entrevistas que irão subsidiar a investigação.

Autores pesquisados consideram como desafios à implementação das bases: a baixa qualidade do ensino, a baixa pertinência social das formações para algumas classes sociais, a alta iniquidade do sistema educativo que produz certo *apartheid* educacional — conforme aponta o Gráfico 1, que se utiliza do Índice de Duncan<sup>4</sup>.

**GRÁFICO 1: SEGREGAÇÃO ESCOLAR NO PISA 2009**



Fonte: UNESCO, 2015. Adaptação dos autores para indicar países de interesse do presente estudo.

<sup>4</sup> O índice de Duncan aponta o nível de segregação por condições socioeconômicas do estudante.

Também é discutida a necessidade de ressignificar o serviço público, porque a pouca participação da educação pública no sistema educacional reforça as desigualdades sociais e educacionais. O país também avalia como reconhecer culturas e povos excluídos em currículos e políticas educacionais (UNESCO, 2015).

### 1.8 Reflexões iniciais sobre o levantamento: Chile

Tanto Brasil quanto Chile vivem desafios relacionados à história de desenvolvimento democrático impactado por longos períodos de ditadura. Embora haja diferenças econômicas e sociais, o Chile serve como referência por ter se tornado a “vitrine das Américas”, como destacado no texto de Zibas (2002).

Em relação à desigualdade, o Chile está na média da América Latina, com manutenção estrutural dos níveis de desigualdade, assim como o Brasil (NEVES, 2021). Além disso, o modelo chileno é derivado de uma trajetória de incentivo à liberdade e à competição, o que alcança também as políticas educacionais para as juventudes, o que pode indicar os desafios para o Novo Ensino Médio no Brasil.

## 2. PORTUGAL

### 2.1 O contexto

O ensino secundário português é equivalente ao ensino médio brasileiro, com duração de três anos (10º, 11º e 12º ano), corresponde à idade escolar entre 15-18 anos e é dividido em seis categorias que constituem opções para os estudantes, a saber: cursos científico-humanísticos, cursos com planos próprios, cursos artísticos especializados, cursos profissionais, ensino secundário na modalidade ensino recorrente e cursos vocacionais<sup>5</sup>. A matriz curricular de cada categoria é composta por componentes de formação geral comum e de formação específica. O componente de formação geral visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens. Já o componente de formação específica almeja proporcionar formação científica consistente no domínio do respectivo curso com opções de escolha pelo aluno.

Em Portugal, o ensino secundário tem algumas ramificações, podendo o aluno, ao final do 9º ano, escolher para qual área quer direcionar. A área mais buscada pelos estudantes são os cursos científico-humanísticos, direcionado a quem pretende seguir para o ensino superior. Nesse caso, o aluno deve escolher uma das quatro opções de cursos de acordo com a área de interesse, sendo elas ciências e tecnologias; ciências socioeconômicas; línguas e humanidades ou artes visuais.

O ensino secundário português é chamado de curso científico-humanístico. Os alunos também podem optar por cursos com planos próprios (para uma dupla certificação, geralmente tecnológica); artísticos especializados (profissionalizante); profissionais (o aluno deve apresentar projeto e há uma relação de concorrência); modalidade de ensino recorrente (como o ensino de jovens e adultos no Brasil) e os cursos vocacionais (para alunos a partir de 13 anos que não conseguem se adaptar à escola). Inclui-se uma outra opção, os sistemas de aprendizagem (SA), os quais são geridos pela área educacional da administração portuguesa, organizados pelo

---

<sup>5</sup> Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/oferta-formativa>. Acesso em fev. 2022.

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social com enfoque técnico para o mercado de trabalho. O sistema de aprendizagem consiste em um horário partilhado entre exercício e formação em uma empresa e aulas em um centro de formação. Há dois anos, o então ministro português do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, partilhou que apenas cerca de 8% dos jovens optam pelo sistema de aprendizagem após o ensino básico.

Dados consolidados de 2019 mostram 959 estabelecimentos com 399.386 alunos matriculados, 79% em escolas públicas. Desses, 314.703 alunos matricularam-se em cursos científico-humanísticos do ensino secundário público e 84.683 inscreveram-se na mesma oferta da rede privada<sup>6</sup>. O fato de ser público não significa 100% de gratuidade, já que os pais e/ou responsáveis pagam pela alimentação e o transporte valores proporcionais ao seu imposto de renda. As matrículas são feitas priorizando as escolas próximas de casa, o que não exclui que as mais bem avaliadas tenham listas de espera.

Após a crise mundial de 2008, Portugal passou por fortes políticas de austeridade público-financeira, culminando em políticas educacionais marcadas por austeridade econômica e novas perspectivas de construção do currículo escolar e seus enfoques.

As políticas públicas são hoje fortemente induzidas por diretrizes, normas e modelos de ordem transnacional cuja ideologia econômica e social se pretende hegemônica e de que se encarregam agências e organizações internacionais de inculcar nos estados com que se relacionam. Tal ideologia assume que, na economia, a escola tem um papel a desempenhar de acordo com os princípios dessa mesma economia e se deve orientar e hierarquizar, a todos os níveis da escolaridade, pelos valores de que são espelho as repetidas referências a mercado, empreendedorismo, competências, competitividade (BENAVENTE; QUEIROZ; ANÍBAL, 2015).

Das críticas mais recorrentes, está o investimento estatal insuficiente para expansão do ensino público de qualidade, no reiterado incentivo às escolas privadas, na segregação de oportunidades devido a percursos profissionalizantes, norteados mais para diminuir a repetência escolar do que preparar para o trabalho.

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis no PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Estabelecimentos+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A9+o+e+secund%C3%A1rio+por+n%C3%ADvel+de+ensino-1237-9811> . Acesso em: fev. 2022.

Neste estudo, daremos ênfase ao curso científico-humanístico, que atende à maioria dos estudantes.

Portugal possui um percentual de analfabetismo maior que os países do continente do qual faz parte, com atuais 95% da população alfabetizada. Há mais de uma década, o país vem apresentando melhora em provas como o PISA, desempenho muitas vezes atrelado ao investimento em políticas públicas, especialmente na primeira infância (0 a 6 anos) e para as mães. Em entrevista à BBC (PEZZONI, 2018), António Gomes Ferreira, diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, alerta ser necessário ter prudência na leitura dos dados como os da evolução no PISA, tendo em vista que a colocação de Portugal é ainda mediana e ligeiramente acima da média da OCDE.

Discussões na mídia portuguesa mostram que há também políticas de incentivo que fariam com que as escolas colocassem ênfase em demasia nos testes e provas, os quais são aplicados com grande regularidade. Outro ponto, de recorrente insatisfação, relaciona-se com mudanças repentinas nas matrizes curriculares e métodos de aplicação e avaliação (PEZZONI, 2018).

## 2.2 O currículo

Existe uma matriz curricular comum para todo o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano), mas, a partir do 11º ano, os alunos podem escolher quais ênfases seguir. Segundo a Direção-Geral da Educação de Portugal, os cursos científico-humanísticos compreendem ciências e tecnologias; ciências socioeconómicas; línguas e humanidades e artes visuais.

Os planos de estudo formam o percurso possível para todos os alunos e são definidos em forma de decretos. Há a possibilidade de algumas escolas terem um plano de estudo diferenciado, mas está aberta apenas aos estabelecimentos particulares. Os planos de curso das escolas do sistema público integram:

- A componente de formação geral, comum aos quatro cursos, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens.

- A componente de formação específica, que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso.
- A disciplina de educação moral e religiosa, de frequência facultativa.
- A formação geral é constituída pelas disciplinas de português; língua estrangeira I, II ou III (alemão, espanhol, francês ou inglês); filosofia e educação física. A formação específica é constituída por:
  - Uma disciplina trienal obrigatória (10º, 11º e 12º ano).
  - Duas disciplinas bienais (10º e 11º ano) dentro do leque de opções (c) de cada curso, sendo ambas obrigatoriamente ligadas à sua natureza.
  - Duas disciplinas anuais (12º ano), a escolher entre as opções de cada curso, sendo uma disciplina obrigatoriamente do leque de opções (d) e a outra, do leque de opções (d) ou do leque de opções (e);
  - Opções (d): conjunto de disciplinas diretamente ligadas à natureza do curso.
  - Opções (e): conjunto de disciplinas ligadas a diversas áreas do saber.

Na Tabela 1, a seguir, podemos notar que a carga horária anual é significativamente maior do que a proposta pelo Novo Ensino Médio no Brasil (mínimo de 1.000 horas por ano) — 1.530 a 1.620 horas anuais no 10º e no 11º ano —, baixando para 1.035 e 1.125 horas no ano final.

Dentro dessa distribuição de carga horária/ano entre formação geral e específica, foram homologadas, em 2018, o que se denominam “Aprendizagens Essenciais” (AE). As AE se assemelham a planos de cursos baseados nos currículos de referência de cada um dos estados brasileiros, ou seja, são um conjunto mínimo de conhecimentos que cada componente curricular deve ofertar, enquadradas e articuladas com a orientação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento norteador do ensino português. Após sua homologação, as AE passaram por um processo de monitoramento e acompanhamento e passam a ser os “únicos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular a seguir pelas escolas, revogando-se todos aqueles que se encontrem desajustados face aos referidos normativos” (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2021). A implementação definitiva das AE é válida desde 1º de setembro de 2021.



**TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL NO CURRÍCULO DE ENSINO SECUNDÁRIO DE PORTUGAL**

Componentes de formação		Carga horária semanal (a)		
		10º	11º	12º
<b>Geral</b>	Português	180	180	200
	Língua estrangeira I, II ou III (b)	150	150	-
	Filosofia	150	150	-
	Educação física	150	150	150
<b>Específica</b>	Trienal	250	250	270
	Opções (c): Bienal 1	270 ou 315	270 ou 315	-
	Bienal 2	270 ou 315	270 ou 315	-
	Opções (d): Anual 1	-	-	150
	Opções (e): Anual 2 (f)	-	-	150
	Educação moral e religiosa (g)	(90)	(90)	(90)
<b>Tempo a cumprir (h)</b>		1530 a 1620 (1620 a 1710)	1530 a 1620 (1620 a 1710)	1035 (1125)

Fonte: Direção-Geral da Educação de Portugal (REPÚBLICA PORTUGUESA, s.d.).

Legenda:

(a) Carga letiva semanal em minutos, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por disciplina e total por ano.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à língua estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.

(c) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.

(d) (e) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas obrigatoriamente do conjunto de opções (d).

(f) Oferta dependente do projeto educativo da escola — conjunto de disciplinas comum a todos os cursos.

(g) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19, com carga fixa de 90 minutos.

(h) Carga máxima em função das opções dos diversos cursos.

Observação: Se da distribuição das cargas em tempos letivos semanais resultar uma carga horária total inferior ao tempo a cumprir, o tempo restante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma.

As disciplinas que constituem a formação geral e a específica ficam assim distribuídas:

#### Formação geral, 10º e 11º ano:

- português, filosofia, inglês continuação, alemão iniciação, alemão continuação, espanhol iniciação, espanhol continuação, francês iniciação, francês continuação, educação física.

#### Formação específica, 10º e 11º ano:

- desenho A, história A, matemática A, biologia e geologia, economia A, física e química A, geografia A, geometria descritiva A, história B, história da cultura e das artes, alemão iniciação, alemão continuação, espanhol iniciação, espanhol continuação, francês iniciação, francês continuação, latim A, literatura portuguesa, matemática aplicada às ciências sociais, matemática B, educação moral e religiosa.

#### Formação Geral, 12º ano:

- Português e educação física.

#### Formação Específica, 12º ano:

- antropologia, biologia, ciência política, clássicos da literatura, direito, economia C, filosofia A, física, geografia C, geologia, grego, inglês continuação, alemão iniciação, alemão continuação, espanhol iniciação, espanhol continuação, francês iniciação, francês continuação, latim B,

literaturas de língua portuguesa, materiais e tecnologias, oficina de artes, oficina de multimédia B, psicologia B, química, sociologia, aplicações informáticas B, educação moral e religiosa católica, história-culturas e democracia.

Há uma evidente ênfase curricular nas áreas de linguagem (incluindo língua estrangeira) e uma maior dispersão nos conteúdos das ciências da natureza e matemática. Esta última, inclusive, sequer faz parte da formação geral, fazendo-se presente apenas na formação específica.

Dez são as competências gerais que constituem o currículo formativo do estudante do ensino secundário português:

- Linguagens e textos.
- Informação e comunicação.
- Raciocínio e resolução de problemas.
- Pensamento crítico e pensamento criativo.
- Relacionamento interpessoal.
- Desenvolvimento pessoal e autonomia.
- Bem-estar, saúde e ambiente.
- Sensibilidade estética e artística.
- Saber científico, técnico e tecnológico.
- Consciência e domínio do corpo.

Em documento norteador da organização curricular portuguesa, chamado de Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (MARTINS *et al.*, 2017) , assim se define o perfil do egresso: com letramento capaz de analisar criticamente a realidade; autônomo e consciente de si e do mundo; apto a lidar com as transformações da sociedade; reconhecedor da importância da cultura, da ecologia e da economia; com respeito à democracia e aos direitos humanos e apto a continuar os estudos.

### 2.3 A estratégia

A educação portuguesa é financiada majoritariamente pelo Estado português (OCDE, 2015), que repassa recursos diretamente para escolas públicas e também para escolas privadas que tenham contrato com o Ministério da Educação e Ciência, sendo assim, parcialmente financiadas pelo poder público. Em uma gestão descentralizada, as autoridades locais podem arcar com os custos de gestão das escolas, do transporte e da oferta de atividades extracurriculares.

Da década de 1980 até o final do século 20, as reformas educacionais em Portugal foram marcadas pela modernização para integração à comunidade europeia. Simultaneamente, pode-se dizer que “a percepção de que a educação é um sector em crise, tem sido uma constante, antes e depois da instauração do regime democrático em 1974” (BARROSO, 2003), mas com transição do sentimento de uma “crise de problemas” para o sentimento de uma “crise de soluções” (BARROSO, 2003). Nesse período, nota-se aumento da oferta e da qualidade da educação:

Se há algo de que Portugal se pode orgulhar relativamente às últimas décadas é, definitivamente, o progresso que alcançou em termos educativos. Do início da década de 1970 aos nossos dias, a educação foi um dos vectores a que os portugueses mais atenção deram, sentindo que ela está por detrás de todo o processo de ascensão social e de desenvolvimento pessoal (FRANÇA; CABRITO; PINHAL, 2014).

Como apontam Lima e França (2020), na década de 1980, a descentralização e a desconcentração eram o objetivo, de modo que a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, formalizou a reforma do papel do Estado com base nesses padrões. Assim, o Ministério da Educação e Ciência passa a coordenar a política educativa, buscando garantir a necessária eficácia (art. 43). O ministério, “por meio do orçamento do Estado, provê os seus serviços centrais e regionais aos estabelecimentos de ensino público, bem como dispõe de subsídios ao ensino particular e cooperativo e às escolas profissionais” (LIMA; FRANÇA, 2020). Enquanto isso, os municípios devem prover o “financiamento do sistema educativo referente à construção, à manutenção e à complementação de algumas despesas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino (pré-escolar e do primeiro ciclo

do ensino básico), além de assegurar o transporte escolar” (LIMA; FRANÇA, 2020). Portanto, o financiamento da educação pública é bipartido entre Estado e população, em que as famílias pagam pela alimentação de acordo com escalas a partir da renda dos pais, cabendo às autarquias municipais a administração do ensino, gerenciamento de pessoal e estrutura para a dotação orçamentária definida.

Em Portugal, os gastos totais em instituições educacionais de nível secundário, como porcentagem do PIB, foi de 2,4%. Já a despesa total anual, em instituições educacionais, por aluno equivalente em tempo integral, para a educação secundária, foi de U\$ 10.721 em 2017 (OCDE, 2020).

## 2.4 Governança

Segundo a pesquisadora Fátima Antunes (2017), as políticas públicas educacionais romperam a estagnação de acesso ao ensino de jovens de 15 a 17 anos, buscando democratizar o acesso por meio de estratégias focadas em expansão e frequência. O objetivo seria alcançar índices da comunidade europeia: 85% da população de até 22 anos com ensino secundário, e não mais que 10% de abandono escolar.

Uma das políticas implementadas na busca desse objetivo foi o incentivo aos cursos profissionais na escola pública, antes reservada apenas às escolas privadas. No entanto, desde 2011, podemos perceber sucessivos cortes orçamentários na educação e um enfoque cada vez maior no sistema de aprendizagem. Este possui horário compartilhado entre o trabalho, além de matriz curricular com menor exigência sobre provas e testes do que o percurso científico-humanístico. Possui, como inspiração, o sistema de ensino alemão e é gerido pelo Ministério do Trabalho, o que causa desgastes. Em 2019, o então ministro Vieira da Silva, afirmou:

A gestão do sistema de aprendizagem é da responsabilidade do Ministério do Trabalho, porque estamos mais próximos das empresas, e o resto do sistema de ensino é gerido pelo Ministério da Educação e nem sempre é fácil fazer esta co-governança que é essencial para o país (DN, 2019).

Segundo Antunes (2017), ao mesmo tempo em que as políticas públicas educacionais facilitaram o acesso e diminuíram a desistência, houve uma separação dos estudantes, que nomeou de “democratização segregativa”. A distância aumentou entre os estudantes que optam pelo sistema de aprendizagem e não prosseguem seus estudos, devido à sua baixa qualificação, e aqueles que fazem o ensino secundário científico-humanístico. Isso gerou uma divisão social na qual filhos de famílias menos escolarizadas cursam o referido sistema, e as famílias mais escolarizadas e com ensino superior têm seus filhos matriculados em cursos científico-humanísticos.

## 2.5 Diretores e professores

Os diretores das escolas públicas de Portugal são professores, que, por meio de um processo de escolha da comunidade escolar, tornam-se gestores. Não há carreira exclusiva de diretor. Após o exercício da direção, eles voltam às atividades regulares. Conforme apontam Silva e Sá (2017), parece existir uma carreira informal de diretores escolares, muitas vezes na mesma escola, ou alterando entre escolas.

Entre os professores, chama a atenção o reflexo do envelhecimento da população. Segundo a OCDE (2019), apenas 1% dos professores de ensino básico e secundário têm menos de 30 anos e 38%, 50 anos ou mais, com aumento de 16% entre 2005 e 2016. A manutenção dos profissionais pode impactar positivamente os resultados, mas há preocupação com atratividade e substituição (PEZZONI, 2018).

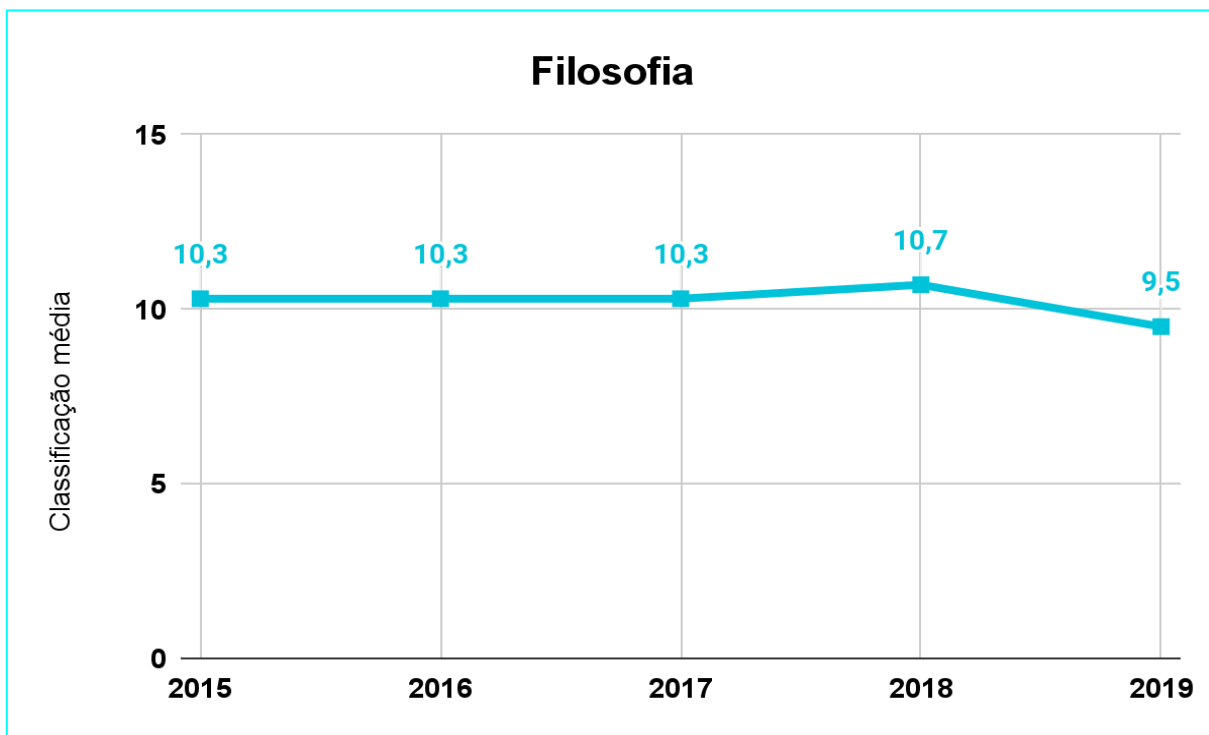
Há uma resistência à modernização e uma desmobilização para o uso de tecnologias e inovações educacionais. Preocupa também a possível falta de jovens profissionais interessados pela carreira docente, embora estudos da OCDE mostrem que os salários dos professores em Portugal são compatíveis com a média do mercado. Segundo Pezzoni (2018), os jovens se afastam do professorado devido à falta de vagas e oportunidades de trabalho e pelo risco de desemprego.

## 2.6 Monitoramento e avaliação

O último relatório de avaliação de aprendizagem a partir das provas finais que os alunos do 12º ano de curso científico-humanístico fazem ao final do ensino secundário é de 2019. Apesar de aplicadas durante a pandemia, as provas de 2020 ainda não têm dados consolidados.

Os resultados dos exames nacionais mostram pouca variação na escala de aprendizagem utilizada pelo sistema português, de 0-20 em matemática, português, física e história. Chama atenção a queda nas áreas de geografia e filosofia.

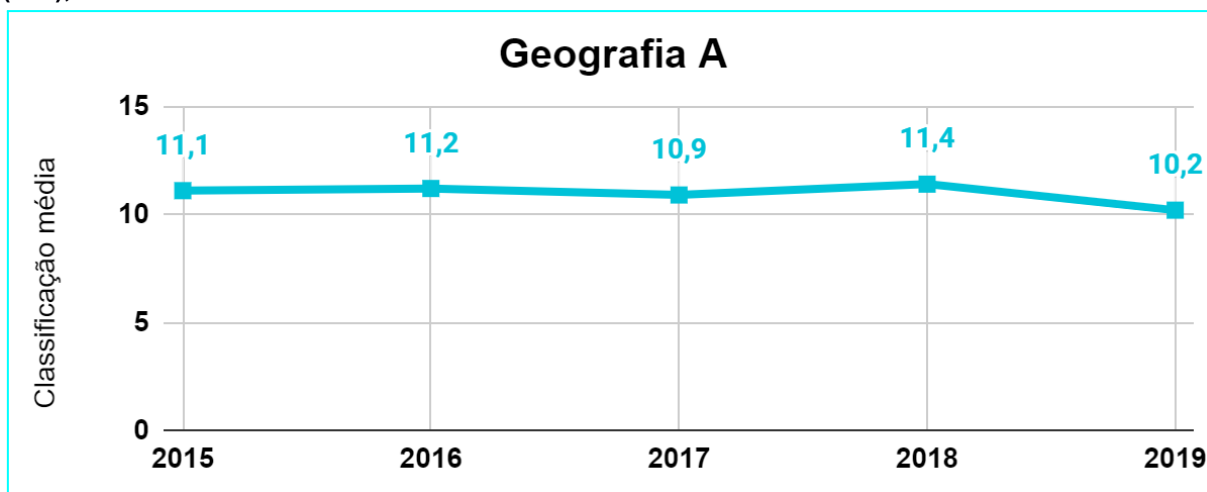
**GRÁFICO 2: CLASSIFICAÇÃO MÉDIA NACIONAL (ESCALA 0-20) NO EXAME DE FILOSOFIA (719), 2015 – 2019**



Fonte: Base de dados do Júri Nacional de Exames (JNE).



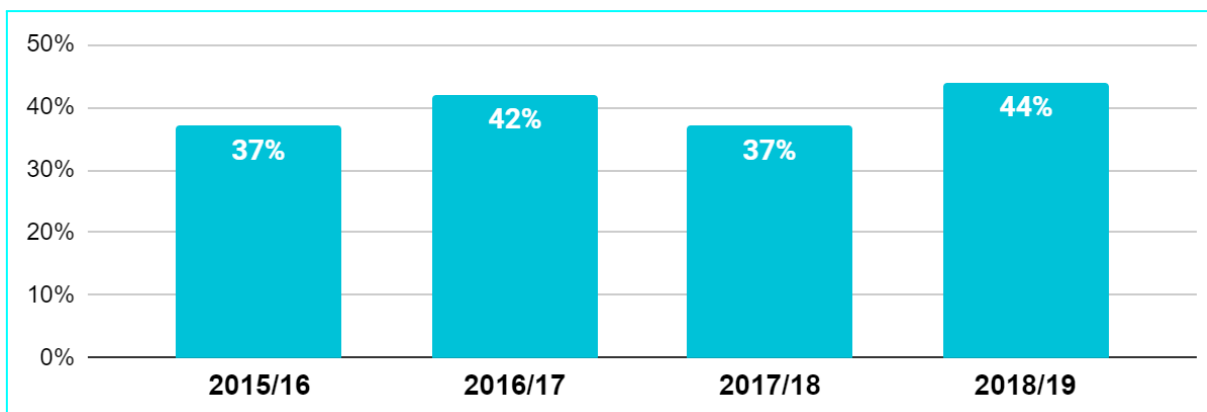
**GRÁFICO 3: CLASSIFICAÇÃO MÉDIA NACIONAL (ESCALA 0-20) NO EXAME DE GEOGRAFIA A (719), 2015 – 2019**



Fonte: Base de dados do JNE.

As avaliações escolares são recorrentes no sistema português. A OCDE e autores especializados apontam que o sistema português faz uso frequente da retenção ou reprovação escolar (PEZZONI, 2018). A pedagogia da repetência é uma medida sem impactos na aprendizagem e com efeitos deletérios para escolarização.

**GRÁFICO 4: ALUNOS SEM RETENÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO | PERCENTAGEM DE PERCURSOS DIRETOS DE SUCESSO ENTRE OS ALUNOS DOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS 2015/16 – 2018/19.**



Fonte: DGEEC.

## 2.7 Sobre a implementação: pontos de sucesso e desafios

As pesquisadoras Ana Cristina Torres e Ana Mouraz, no artigo “Transição para o ensino secundário em Portugal: vozes de estudantes sobre dificuldades acadêmicas”, publicado em 2019, ouviram perspectivas e impressões dos alunos do ensino secundário e da organização curricular oferecida. Utilizando-se de metodologia qualitativa com grupos focais, alguns pontos se destacaram:

- A oferta formativa tem sido diversificada para responder ao mercado laboral. Por outro lado, os jovens se obrigam a decidir sobre escolhas vocacionais na entrada do ensino secundário, as quais, para muitos, surgem demasiado cedo.
- Na entrada do ensino secundário, não raro se degradam os resultados acadêmicos por acúmulo de problemas em ciclos anteriores e com a tendência para o desânimo e o abandono escolar durante a frequência desse ciclo.
- Os alunos reconheceram problemas de sobrevalorização dos testes, da diminuição da importância da relação professor-aluno, da excessiva carga horária e, por fim, de rigidez nas disciplinas dos cursos.
- O poder de escolha dos estudantes termina, na maioria das vezes, na escolha do curso, porquanto estão impedidos, por exemplo, de trocar algumas disciplinas ou misturar áreas de formação.
- Os cursos atuais, com planos de estudos predeterminados para três anos, em que a escolha de disciplinas é reduzida ou inexistente, gera tensões entre a oferta formativa das escolas e as expectativas e aspirações dos estudantes.
- Dificuldades acadêmicas do curso científico-humanístico: necessidade de lidar com o aumento do volume e rapidez de ensino dos conteúdos programáticos, pressão que é feita aos alunos (principalmente os do curso acadêmico) e professores, que se sentem pressionados pelos “programas e manuais”.

- As alterações políticas na rede escolar das últimas duas décadas terão favorecido a promoção de todas as vias de ensino secundário na lógica de alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal.

## 2.8 Reflexões iniciais sobre o levantamento: Portugal

O caso português é relevante, dada a relação histórica com o Brasil. A trajetória histórica dos dois países implica sucessivas interações e correlações no desenvolvimento dos sistemas educacionais dos dois países.

A reforma educacional em implementação em Portugal tem gerado evolução dos indicadores educacionais nas últimas décadas. Essa reorganização curricular foi considerada nas discussões que levaram à construção da BNCC no Brasil. Incluir Portugal na amostra é trazer a Europa, continente no qual o desenvolvimento educacional do Ocidente foi centralizado.

Há diferenças significativas entre os dois países, mas se espera favorecer um entendimento ampliado dos desafios que podem alcançar o Brasil com as reformas para a implantação do Novo Ensino Médio.

### 3. PROVÍNCIA DE ONTÁRIO (CANADÁ)

#### 3.1 O contexto

A maioria das experiências de ensino médio do Canadá nos estudos bibliográficos identificados nesta pesquisa faz referência à província de Ontário (SEGATTO, s.d; CARDINI; SANCHEZ, 2018; INSTITUTO UNIBANCO, 2021; MENÁRGUEZ, 2018; SILVA, 2020).

Esse interesse se deve ao fato de a província ter resultados, a partir de 2003, de redução das desigualdades educacionais no ensino fundamental, na melhoria no desempenho dos alunos em inglês e matemática, e no aumento da taxa de conclusão do ensino médio (SEGATTO, s.d.). Para isso, o Ministério da Educação de Ontário definiu como objetivos aumentar os resultados dos alunos, reduzir desigualdades entre eles e aumentar a confiabilidade da população em relação ao sistema público de educação de Ontário, com base em quatro prioridades: 1) alcançar excelência; 2) assegurar equidade; 3) melhorar a confiança pública; e 4) promover bem-estar (INSTITUTO UNIBANCO, 2021; SEGATTO, s.d.; SILVA, 2020).

Segundo relatório do Instituto Unibanco (2021) , a ideia do ministério foi estabelecer um número reduzido de objetivos — claramente definidos, mensuráveis e alcançáveis. Dessa forma, muitos sabem enumerá-los, desde os técnicos do ministério até os estudantes.

Ao contrário do Brasil, que tem um Ministério da Educação que monitora todas as atividades dos estados e municípios, no Canadá, a educação é responsabilidade das províncias. Nesse sentido, o currículo é definido em nível subnacional.

A informação sobre a reforma do sistema educacional canadense, especificamente da província de Ontário, está presente nos trabalhos de Silva (2020), de Sattler (2012) e de Fullan e Rincon-Gallardo (2016). De acordo com os autores, o sistema educacional de Ontário passou por diversas reformas desde 1990, sofrendo mudanças consideráveis com os sucessivos governos: *New Democratic Party* (NDP), de 1990 a 1995; *Progressive Conservative*, de 1995 a 2003; *Liberal*, de 2003 a 2018; e o retorno do governo *Progressive Conservative*, de

2018 até os dias atuais. Para Silva (2020) e Sattler (2012), o sistema educacional de Ontário tem forte relação com o longo período em que os liberais se mantiveram no poder (2003-2018), o que permitiu a continuidade de políticas educacionais e a estruturação, a implementação e a manutenção de reformas. Para Silva (2020), as transições de governos e ideologias impactaram as políticas educacionais em Ontário, permitindo que fossem mudando ao longo dos anos: partindo de “uma agenda neoliberal agressiva com foco em cortes orçamentários, responsabilidade financeira e responsabilidade externa pelos resultados, para uma orientação mais colaborativa com base em administração financeira, parcerias entre as partes interessadas e responsabilidade compartilhada pelo sucesso do aluno” (FULLAN; RINCON-GALLARDO, 2016 *apud* SILVA, 2020).

Essas duas abordagens, segundo o autor, trouxeram resultados diferentes: de desempenho estagnado, interrupção do trabalho e insatisfação pública com o sistema de educação pública, para uma melhora no desempenho, diminuição massiva das greves (exceto por um pequeno período entre 2011 e 2012) e melhora da confiança pública.

O setor educacional sofria com altos índices de reprovação e abandono dos estudantes do ensino médio, bem como o desempenho abaixo do esperado em leitura/escrita e matemática. De acordo com Fullan e Rincon-Gallardo (2016), esses problemas, atrelados a uma política de corte de gastos, levaram, em 1995, à adoção de postura agressiva em relação aos educadores e gestores educacionais; à criação de avaliações obrigatórias a novos professores e de desempenho para todos os professores; à redução do tempo de formação dos docentes e ao fortalecimento de uma política sistemática do setor privado na educação.

Ao contrário do esperado, o que ocorreu foi que, segundo dados disponibilizados pelo *Literacy and Numeracy Secretariat*, em 1998, somente 54% dos estudantes do ensino primário (*elementary school*) estavam conseguindo atingir os padrões esperados pela província em leitura/escrita e matemática, e somente 68% dos estudantes concluíram o ensino médio em cinco anos (FULLAN; RINCON-GALLARDO, 2016).

Frente a esses resultados, em 2003, grande parte da opinião pública de Ontário teve a percepção de que as reformas tinham sido falhas, principalmente pela falta de diálogo com os atores educacionais. Teve início, então, uma proposta de reforma do sistema educacional, iniciando pela construção de consensos (FULLAN; RINCON-GALLARDO, 2016; SEGATTO, s.d; SILVA, 2020).

Nesse processo, é desfeita a política de contenção de gastos e adicionado 1,6 bilhão de dólares canadenses nos recursos disponíveis para a educação; revogado o incentivo fiscal para as escolas particulares; reinstituído o tempo para a formação dos professores e abolidas as avaliações obrigatórias dos docentes, inserindo um novo sistema de avaliação formativa (FULLAN; RINCON-GALLARDO, 2016).

### 3.2 O currículo

Para Cardini e Sanchez (2018), “o currículo é um dos canais privilegiados de comunicação entre a política e as práticas educacionais”. Pesquisar sua configuração permite conhecer a resposta da sociedade ao desafio de preparar os jovens para o exercício pleno da vida adulta. Para as autoras, o Canadá se caracteriza pelo modelo norte-americano, com a característica de uma estrutura unificada: uma única escola secundária onde os alunos, dependendo de seus interesses, realizam cursos com orientação acadêmica para poder continuar seus estudos superiores; ou cursos profissionalizantes orientados principalmente para o mercado de trabalho.

Em relação ao currículo do ensino secundário (médio), em Ontário, há bastante flexibilidade no percurso formativo dos estudantes. Os alunos devem concluir 18 créditos em cursos obrigatórios e 12 créditos em cursos optativos, totalizando 30 créditos (Quadro 1). A duração do ensino médio é de quatro anos, sendo oito créditos até o terceiro ano e seis no último<sup>7</sup>. Existe um grupo de disciplinas obrigatórias que todos devem cursar. Sua duração é de quatro anos, podendo se estender por mais dois, dependendo das escolhas de trajetórias do estudante

---

<sup>7</sup> O aluno tem até seis anos para cursar o ensino médio (de 12 a 18 anos). A partir daí, ele vai para a educação de adultos.

(SEGATTO, s.d; INSTITUTO UNIBANCO, 2021). Mesmo para as disciplinas obrigatórias, pode ser feita uma escolha entre um grupo de disciplinas. Por exemplo, haverá mais de uma opção para matemática, com variação do nível de aprofundamento.

Segundo Silva (2020), o conteúdo do currículo é definido pelo Ministério da Educação, mas há abertura de 15% para adição de conteúdos locais. Pretende-se, assim, garantir a integração entre as diversas realidades locais.

#### QUADRO 1: CURRÍCULO DE ONTÁRIO

<p>Disciplinas obrigatórias</p> <p>18 créditos: 4 inglês; 3 matemática; 2 ciências; 1 francês como segunda língua; 1 história canadense; 1 geografia canadense; 1 artes; 1 saúde e educação física; 0,5 cívica; e 0,5 estudos de carreira</p>		
<p>Disciplinas eletivas</p>		
<p>Escolher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adicional inglês</li> <li>- Língua além de inglês e francês</li> <li>- Ciências sociais / humanidades - adicional estudos canadenses ou mundiais</li> <li>- Estudos indígenas</li> <li>- Planejamento de carreira cooperativa</li> </ul>	<p>Escolher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudos de administração</li> <li>- Adicional saúde e educação física</li> <li>- Adicional artes</li> <li>- Francês como segunda língua</li> <li>- Educação cooperativa</li> </ul>	<p>Escolher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adicional ciências</li> <li>- Educação tecnológica</li> <li>- Francês como segunda língua</li> <li>- Estudos computacionais</li> <li>- Educação cooperativa</li> </ul>
<p>12 créditos opcionais</p>		



Aprovação no Teste de leitura e escrita e completar 40 horas de envolvimento comunitário<sup>8</sup>

*Fonte: Segatto (s.d).*

Segundo Segatto (s.d) e relatório do Instituto Unibanco (2021), a possibilidade de escolha das disciplinas depende da oferta efetivada pelas escolas, que pode ser influenciada pela “vocação” da escola, o que pode ser feito também em parceria com universidades, organizações privadas e não governamentais, bem como pela formação dos professores que dão aulas nas escolas. Além disso, as escolas só podem oferecer disciplinas que estejam previstas no currículo provincial e novas disciplinas podem ser criadas pelas escolas desde que de acordo com as 800 disciplinas aprovadas que compõem o currículo de Ontário (SEGATTO, 2017). Há um catálogo que é atualizado anualmente.

Um ano antes de entrar no ensino médio, o jovem opta por uma das seguintes trajetórias: acadêmica; tecnológica; voltada para o mercado; e cursos de ofício e aprendiz. Porém, há sempre possibilidade de mudança. De acordo com Cardini e Sanchez (2018), cada aluno define esses 30 créditos, sendo que 18 deles devem corresponder às disciplinas. Para os 12 cursos restantes, existe liberdade maior de escolha. Em todo o caso, existe uma correlação entre os diferentes cursos, motivo pelo qual a ordem de escolha não pode ser aleatória. As autoras reforçam que “um sistema sem essa orientação pode resultar em um amontoado de estudos fragmentados, com escassa articulação entre o que for apreendido nos diversos módulos” (CARDINI; SANCHEZ, 2018).

Segundo as autoras, é por meio de regras de promoção, avaliação e certificação que os sistemas educacionais podem impor barreiras seletivas que só permitam aos alunos mais privilegiados finalizar o trânsito pelo nível, ou incorporar considerações sobre as variações nas trajetórias reais.

Em relação à promoção, a literatura especializada mostra que a repetência tem sérios efeitos sobre a autoestima do estudante e pode levar ao abandono escolar

---

<sup>8</sup> Cada crédito refere-se a 110 horas e a maioria das disciplinas compreende um crédito, mas algumas disciplinas valem 0,5 créditos. Além desses, para concluírem o ensino médio, os estudantes devem cumprir 40 horas de atividades comunitárias. Após a conclusão de todos os créditos, os alunos devem alcançar um nível de proficiência determinado pela província em uma avaliação externa para que sejam considerados graduados (SEGATTO, 2017).

(RIBEIRO, 1991; CORREA; BONAMINO; SOARES. 2012; LUZ, 2008; ARROYO; ABRAMOWICZ, 2014).

Segundo Cardini e Sanchez (2018), os esquemas de promoção por créditos permitem reduzir o espectro da repetência, ao fazer que os alunos apenas tenham de repetir as matérias ou unidades temáticas em que não foram aprovados. Ontário, além de ter um sistema de promoção por créditos, conta com uma estratégia chamada “recuperação de créditos”, a qual permite que os alunos voltem a cursar apenas as parcelas temáticas dos cursos em que não obtiveram as aprendizagens esperadas.

Em relação à avaliação, Cardini e Sanchez (2018) consideram que provas nacionais padronizadas geralmente trazem consequências sobre as trajetórias estudantis. Na província, os alunos realizam uma prova de matemática no 9º grau e outra de habilidades de leitura e escrita no 10º grau. A primeira não tem nenhuma consequência sobre suas trajetórias, mas a segunda é um dos requisitos para obter a certificação do nível. Não há, portanto, consequências na trajetória dos estudantes.

Compreender como os sistemas de avaliação influenciam a forma que os alunos têm de transitar pelo currículo exige conhecimento de consequências e regras associadas. As provas com grandes consequências são reguladoras do currículo real: as que impactam a trajetória dos alunos e, mais ainda, as que têm consequências sobre o salário do docente funcionam como incentivos para que esses foquem o ensino dos conteúdos avaliados nelas (CARDINI; SANCHEZ, 2018).

Para certificação, além de comprovarem 40 horas de atividades — incluindo as comunitárias —, e de serem aprovados em exame padrão de leitura e escrita, os alunos devem conseguir 30 créditos, com nota superior a 50% em 30 cursos durante os quatro anos do nível secundário (CARDINI; SANCHEZ, 2018; SEGATTO, 2017).

No Canadá, a certificação ocorre em momentos intermediários: na conclusão dos últimos anos do ensino fundamental; de conhecimentos adquiridos fora da escola; de competências técnico-profissionais; e no final do ensino secundário (CARDINI; SANCHEZ, 2018). Embora a certificação intermediária favoreça o reconhecimento de trajetórias mais curtas e a confirmação de um percurso que de

outra forma não seria reconhecido, ela também pode se tornar um mecanismo de fragmentação.

### 3.3 A estratégia

O texto de Segatto (s.d.) traz as iniciativas implementadas na província de Ontário que proporcionaram bons resultados educacionais com foco no ensino secundário (ensino médio). Para a autora, os resultados foram decorrentes da combinação de diferentes estratégias: *Literacy and Numeracy Initiative* para o ensino fundamental e *Student Success Strategy* para o ensino secundário. A primeira se concentra no aumento do desempenho dos alunos em leitura e escrita em inglês e em matemática; já a segunda se baseia na taxa de conclusão do ensino médio.

A estratégia para o ensino secundário, a partir de 2003, procurou diversificar a trajetória do estudante a partir de quatro possibilidades: mercado de trabalho, programas de aprendiz, *colleges* e universidades, sendo possível ao aluno mudar de trajetória durante o percurso. Em destaque:

Foram criados programas para os alunos planejarem e conhecerem as carreiras que pretendem seguir, terem experiências no Ensino Superior cursando disciplinas em *colleges* e em universidades, e no mercado de trabalho a partir de estágios e programas de aprendiz (SEGATTO, s.d).

As mudanças buscaram implementar uma abordagem mais individualizada, em que os professores pudessem considerar as diferentes habilidades e os interesses dos alunos no ensino, de forma a desenvolver suas habilidades segundo esses interesses<sup>9</sup>.

Essa estratégia visava, também, a contratação de 1.300 novos professores de ensino médio para apoiarem os alunos que estavam em risco de abandono. Era também uma política que intentava elevar o número de alunos que concluem a

---

<sup>9</sup> Desde 2006, são coletados dados sobre todos os alunos, suas demandas e características demográficas, incluindo *background* familiar, renda, orientação sexual e cultural, experiências dos alunos dentro e fora da escola, quais atividades extracurriculares eles fazem, aspirações no ensino superior e outros. A partir de 2011, foram incluídas questões sobre bem-estar e equidade, relacionadas, por exemplo, à alimentação e às atividades fora do horário escolar. Elas foram cruzadas com dados de renda, mostrando, por exemplo, que alunos de estratos com menor renda não frequentam atividades extracurriculares e é comum que suas atividades incluam assistir à televisão e jogar videogame; e também dados étnico-raciais, de gênero e orientação sexual (SEGATTO, 2017).

etapa, sendo que inicialmente a meta era aumentar a taxa de concluintes de 68% para 85%. Como será visto na seção 2.5 deste documento, não existe concurso público para contratação de professores; são os diretores que determinam a quantidade a ser contratada.

Na reforma canadense, especificamente em Ontário, foi importante o apoio dado a alunos e professores a partir da implementação de vários programas (Quadro 2). Esses inicialmente buscavam os alunos que estavam em risco de não se graduarem e, depois, passaram a incorporar todos (Segatto, s.d). Pelo número e foco dos programas, fica claro o acompanhamento sistemático do aluno.

Esse é um ponto destacado pelos autores pesquisados (SEGATO, s.d.; CARDINE; SANCHEZ, 2018; INSTITUTO UNIBANCO, 2021). O estudante é orientado durante todo o percurso, desde o processo de escolha de trajetória e disciplinas até a adesão a programas ofertados pelas escolas, pelos distritos e pelo ministério — e as famílias estão bastante envolvidas nas decisões. Cardini e Sanchez (2018) afirmam que nenhum dos países que adotaram um sistema de créditos deixou de oferecer apoio para os estudantes e suas famílias na hora de decidir sobre o conjunto de cursos que integrarão seu currículo de nível secundário. Isso pode ser um exemplo em termos políticos para países que queiram avançar para sistemas de eletividade por créditos.

Os sistemas de créditos são muito complexos, e suas regras de correlação podem esconder trajetórias relativamente fechadas, com desafios e oportunidades que os alunos devem poder compreender para se formarem como pessoas autônomas e passar à vida adulta de forma inclusiva. Caso contrário, a capacidade de tomar boas decisões pode ficar determinada pela possibilidade de cada família orientar seus filhos nesse caminho, deixando em desvantagem os alunos de famílias com menor capital cultural ou com trajetória escassa ou nula no nível secundário (CARDINI; SANCHEZ, 2018).

#### QUADRO 2: PROGRAMAS DE ONTÁRIO PARA APOIO A PROFESSORES E ALUNOS

**Credit Rescue (2003)** – voltado para alunos em risco de não se graduarem no *college* ou nas universidades. Esses alunos eram acompanhados e intervenções foram adotadas para dar assistência a eles, buscando evitar a não conclusão do ensino médio.

**Credit Recovery (2005)** – permitiu que alunos reprovados com uma nota de 40% a 49% tivessem a oportunidade de repetir o curso somente estudando o material do curso.

**Lighthouse Pilot Projects (2008)** – financiava os distritos na criação de estratégias para engajar e dar suporte aos alunos em risco de não concluírem o ensino médio.

**Experience Ontario** – programa-piloto, implementado em um número limitado de escolas. É voltado aos alunos que queiram ingressar no ensino superior ou técnico, mas não têm certeza sobre qual caminho seguir. Os estudantes têm experiências como mentoria sobre carreiras, participação em eventos sobre planejamento de carreira, informação sobre nível superior e técnico e programas de aprendiz, participação em oportunidades de um a três dias de exploração de carreiras com entrevistas e acompanhamento de um profissional, isenção da taxa de inscrição e bolsas para o primeiro ano dos cursos.

**Specialist High Skills Majors** – para alunos que tenham escolhido qualquer uma das quatro trajetórias e queiram identificar, explorar e refinar os objetivos para tomarem decisões sobre as suas futuras carreiras. Nesse programa, os alunos completam disciplinas na área em que escolheram, obtêm certificação para trabalhar na indústria, como primeiros socorros, e desenvolvem habilidades na área de trabalho em que têm interesse por meio de estágios.

**Ontario Youth Apprenticeship Program** – permite que os alunos iniciem seu treinamento para seguir carreiras em determinadas profissões especializadas, por exemplo, na construção e indústria. Os créditos das horas de treinamento podem substituir os créditos de disciplinas nas escolas.

**Ontario Skill Passport** – oferece ferramentas e recursos aos alunos para que eles mapeiem suas habilidades em classe e em outras experiências de aprendizagem, como voluntariado e atividades extracurriculares. Esse mapeamento os auxilia a desenvolver seus planos de trajetórias individuais.

**Think Literacy** – programa para professores em que há a oferta de materiais, planos de aulas e vídeos focados em leitura e escrita para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

**Leading Math Success** – programa para professores em que há a oferta de materiais, planos de aulas e vídeos focados em matemática para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

**Dual Credits** – os alunos podem cursar disciplinas em programas de treinamento de aprendiz e em cursos em colleges para concluir o ensino médio. Esses créditos serão válidos tanto para a conclusão da etapa como para o início do ensino superior. Em alguns casos, se o estudante participou de determinados programas e cursou disciplinas ofertadas por colleges, o diploma será duplo, ou seja, de conclusão do ensino médio e de profissionalização na área escolhida.

**E-learning** – os alunos podem cursar determinadas disciplinas a distância.

**Expansion of Cooperative Education and other forms of experimental learning** – suporte às escolas para que elas construam parcerias e se relacionem com organizações que ofereçam estágios para ampliar oportunidades a seus alunos.

**Programa de transição entre o ensino fundamental e médio** – os professores do ensino fundamental registram a trajetória escolar dos alunos, as disciplinas cursadas, seus interesses e habilidades e repassam aos professores do ensino médio.

**Student success team** – existe em cada escola e é composto pelo diretor, o professor responsável pelo programa, o profissional responsável pelo aconselhamento, o professor de educação especial e outros educadores, responsável por dar atenção especial aos alunos que precisam.

**Programa de “reengajament”** – os distritos entram em contato com os alunos que abandonaram o ensino médio ou não estão frequentando a escola para “reengajá-los”.

Fonte: Segatto, s.d.

O sistema de créditos e a eletividade de disciplinas exigem avaliações das condições para a implantação antes de pensar esse tipo de currículo para a oferta do ensino secundário. Caso contrário, corre-se o risco de aumentar as brechas educacionais existentes. Em Ontário, por exemplo, três aspectos foram decisivos para essa proposta de reforma (CARDINI; SANCHEZ, 2018):

1. o tamanho das escolas secundárias: uma instituição média tem aproximadamente mil estudantes secundários, o que permite concentrar um importante corpo docente em um único espaço físico e oferecer uma grande variedade de cursos em uma única escola;
2. características da formação dos docentes: para ensinar no nível secundário, é necessário fazer um curso universitário de quatro anos com duas especializações (*majors*) e depois cursar a formação em educação, com dois anos de duração. Desse modo, cada docente pode ministrar classes em duas áreas diferentes, o que amplia as possibilidades de reconfigurar a oferta; e
3. capacidade de planejamento adaptativo da oferta educacional: as escolas, sob a liderança de seus diretores, devem reconfigurar o menu de cursos anualmente, de acordo com as preferências expressadas pelos estudantes ao final de cada ano letivo. Para tanto, contam com a ajuda de um software.

A flexibilidade curricular sem mecanismos institucionalizados de acompanhamento pode desfavorecer os setores com mais desvantagens, aumentando a desigualdade, por haver um forte componente de fragmentação acadêmica e/ou socioeconômica.

Segundo Segatto (s.d.), o Ministério da Educação fez mudanças na política e na legislação para aumentar a taxa de conclusão do ensino médio e transferiu recursos para os distritos escolares contratarem um líder do programa. Esse é responsável pela coordenação das ações e dos recursos.

Esses líderes tinham de acompanhar a trajetória escolar dos alunos que abandonaram o ensino médio, identificar as causas do abandono e sugerir intervenções. Além disso, o ministério ofertou treinamentos, oportunidades de desenvolvimento profissional e suporte aos distritos e às escolas (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; UNGERLEIDER, 2008 *apud* Segatto, s.d.).

A educação canadense é financiada por recursos provinciais, exceto em duas províncias (SEGATTO, 2016; WALLNER, 2014). No caso das escolas situadas dentro das reservas indígenas, o governo federal transfere recursos para as associações indígenas que são responsáveis pelas escolas. O ministério transfere recursos aos distritos escolares, que implementam a política das escolas no seu território<sup>10</sup>.

No Canadá, os gastos totais em instituições educacionais de nível secundário, como porcentagem do PIB, alcançaram 1,4%, enquanto a despesa total anual, em instituições educacionais, por aluno equivalente em tempo integral, para a educação secundária, foi de U\$ 13.891 em 2017 (OCDE, 2020).

As mudanças promovidas, segundo Segatto (s.d), foram resultado de uma atuação do governo provincial; da adoção de mecanismos mais centralizados para a definição do currículo e das expectativas de aprendizagem; e do uso dos resultados e dados das avaliações externas para acompanhamento sistemático das escolas, formulação de programas provinciais e uso de recursos transferidos aos distritos escolares e escolas.

### 3.4 Governança

Os textos de Segatto (s.d) e Silva (2020) trazem a perspectiva da governança como chave para os resultados educacionais de Ontário. No período 2003-2006, o governo apostou em um novo consenso político e deu centralidade à educação. Dialogou com organizações dos professores, dos diretores e dos superintendentes e

---

<sup>10</sup> No caso de Ontário, por exemplo, o Ministério da Educação exige que as escolas elaborem planos de ação segundo dois modelos: um com um nível de detalhamento menor para as escolas com melhores resultados, e outro com um nível de detalhamento maior para aquelas com piores resultados. Para implementar os programas e as estratégias de ação contidos nos planos, os distritos escolares transferem recursos às escolas segundo o número de alunos matriculados e outros fatores que variam entre os distritos. Como o plano provincial, os planos dos distritos e das escolas contêm poucos objetivos e metas em cada ano. A ideia é que os planos e os demais instrumentos de gestão das escolas, como o seu regulamento de segurança, sejam um *framework* que permita que todos compreendam o que é prioritário. Nesse sentido, a elaboração dos planos deve ser liderada pelos gestores dos distritos e das escolas, mas devem incluir todos os seus profissionais. Além disso, o diagnóstico, a definição dos objetivos, a escolha das estratégias e o monitoramento e avaliação devem estar baseados em pesquisas e evidências empíricas e em dados (SEGATTO, 2017).



iniciou um processo de construção conjunta da política a partir da colaboração, da consulta e da construção de consensos. Isso foi possível a partir da criação de um conselho (*Ontario Education Partnership Table*) com representantes dos distritos, das escolas, incluindo professores, diretores, outros profissionais da educação e alunos, e de grupos de trabalho menores para discutir assuntos específicos (FULLAN, 2011; GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011 *apud* SEGATTO, s.d.).

O Canadá é um país federalista, com muita autonomia para as províncias. No caso da educação, cada província tem um ministério. O arranjo de governança se estabelece da seguinte maneira (SEGATTO, 2018; SILVA, 2020):

- Cada província possui o seu Ministério da Educação, que tem sua própria política, incluindo currículo e sistema de avaliação. Ele é responsável pelo desenvolvimento do currículo (SEGATTO, 2016)<sup>11</sup>.
- As escolas devem implementar o currículo e os programas do seu distrito escolar e da província, mas possuem autonomia para escolher as abordagens de ensino e selecionar os recursos apropriados para isso. Essa autonomia foi resultado das diversidades étnica, linguística e cultural (WALLNER, 2014).
- Para aumentar a cooperação, os ministros de Educação das províncias se reúnem no Conselho dos Ministros da Educação do Canadá (*Council of Ministers of Education*), e as províncias estabelecem relações horizontais de cooperação entre si, permitindo a difusão de políticas e o compartilhamento de informações. Isso resultou em políticas semelhantes, incluindo as que abordam o conteúdo dos currículos, os processos de seleção de professores, as características da carreira de professores, os mecanismos de transferência de recursos para os distritos escolares e para as escolas, os programas de formação inicial e continuada e a organização do sistema escolar (MEHTA; SCHWARTZ, 2011; WALLNER, 2014).

---

<sup>11</sup> Para aumentar a cooperação entre as províncias e produzir maior consistência entre as políticas, os ministros de Educação das províncias criaram o *Council of Ministers of Education, Canada* (Conselho dos Ministros da Educação do Canadá) em 1967. Esse conselho tem como finalidades: discutir assuntos relacionados à política de Educação; implementar atividades, projetos e iniciativas em áreas de interesse mútuo; consultar e cooperar com as organizações nacionais de Educação e com o governo federal; e representar os interesses das províncias e territórios internacionalmente (CMEC, 2019).



- As províncias, por meio dos seus ministérios de Educação, são responsáveis por questões legais, administrativas e fiscais relacionadas ao ensino fundamental (*elementary education*), médio (*secondary education*) e técnico (*pos-secondary elementary education*).
- Os distritos escolares são órgãos regionais que atuam no gerenciamento do seu orçamento, na transferência de recursos às escolas, no desenvolvimento e na implementação de planos de ação e de programas provinciais e próprios, no acompanhamento da implementação do currículo nas escolas e seu acompanhamento pedagógico e na contratação e na demissão de professores e de diretores. Sua estrutura organizacional inclui um conselho, cujos membros são eleitos pela comunidade que vive naquele território. Eles determinam as direções estratégicas e as prioridades daquele distrito, aprovam e fiscalizam o orçamento e contratam o diretor de Educação, que é o cargo mais alto do distrito (SEGATTO, 2016; WALLNER, 2014 *apud* SEGATTO, s.d.).

Além disso, há outros atores-chave (SILVA, 2020):

- O Colégio de Professores é um órgão de autorregulação da profissão docente e possui um conselho do qual participam representantes das escolas, dos distritos e do ministério. É responsável por observar os referenciais éticos da prática docente, formular diretrizes e acreditar instituições de formação inicial e continuada, além de implementar processos de certificação e investigar reclamações.
- O Escritório de Qualidade da Educação realiza as avaliações externas dos estudantes em matemática, leitura e escrita, fornecendo dados fundamentais para a melhoria das escolas e da tomada de decisão de outras instâncias.
- Os conselhos escolares são formados por pais, professores, diretores, estudantes, funcionários e comunidade local em cada escola. Esses atores aconselham o diretor sobre o planejamento escolar.

O *Ontario Education Act* e outras regulações definem o papel de todos os atores do sistema e estabelecem as regras de operação das escolas e o financiamento.

Observa-se que esse arranjo de governança favorece a autonomia das províncias e escolas e possibilita maior engajamento dos atores (professores, diretores e outros) e políticas mais aderentes às realidades locais.

A organização do sistema permite que pais e os membros da comunidade fora da escola ganhem voz por meio das entidades representativas, que têm o papel tanto de representá-los quanto de motivá-los para que sejam, de fato, sujeitos (SILVA, 2020).

A criação de consensos se torna mais complexa nesse formato, mas, ao mesmo tempo, possibilita o aumento da confiança da sociedade no sistema público de educação.

Da mesma forma, não é possível, para Silva (2020), uma microgestão centralizada e *top-down* dos processos de melhoria do sistema educacional, nem desenvolver e implementar uma melhoria do sistema partindo apenas de uma estratégia *bottom-up*. O que faz a diferença é a “necessária autonomia conectada entre os atores, onde cada um faz sua parte em colaboração com outros atores” (SILVA, 2020).

Em Ontário, o Ministério, os *school boards* e as escolas compartilham a responsabilidade pela aprendizagem de qualidade dos estudantes, cada qual tendo sua área de influência e relativa autonomia dentro de normas específicas: o ministério define as regulações (funcionamento das escolas, qualificações mínimas para equipe da escola, currículo e padrões avaliativos, etc.), distritos escolares lideram e gerem as operações locais das escolas de acordo com os regulamentos e determinações do ministério e diretores e professores determinam a melhor forma de conduzir o trabalho pedagógico (SILVA, 2020).

### 3.5 Diretores e professores

Segundo o relatório do Instituto Unibanco(2021), há rigorosos requisitos e competências exigidos para se tornar um diretor, como, por exemplo, ter experiência de no mínimo cinco anos como professor, estar certificado em pelo menos três das quatro divisões existentes (*primary, junior, intermediate e senior*); ter mestrado concluído ou em andamento ou duas especializações; e ter concluído o Programa de Qualificação de Diretores. Em termos gerais, esse profissional tem a função de ser, ao mesmo tempo, um líder e um gestor na escola. O documento “*The Ontario*

*Leadership Framework*” (Estrutura de Liderança de Ontário) orienta a formação dos diretores e sua atuação, apresentando um modelo das competências esperadas dos líderes escolares.

Os diretores são responsáveis pela gestão administrativa, financeira e a coordenação pedagógica, o que é compartilhado com os professores responsáveis pelas diferentes áreas, chamados de líderes de áreas (SEGATTO, 2017).

Segundo a autora, os diretores são contratados pelos distritos, que têm, em seu corpo de funcionários, supervisores com um papel central em sua mentoria. Eles verificam qual escola se beneficiará de qual diretor, considerando suas competências e forças para alocá-los. Isso também envolve mudanças ao longo da carreira: os diretores são transferidos a outras escolas que podem se beneficiar de suas competências e experiência. Essa troca costuma ser estimulada a cada cinco anos. A relação entre os supervisores dos distritos e os diretores da escola é fundamental no processo de implementação dos planos de melhoria das escolas.

Para promover a troca de conhecimento e a construção coletiva de soluções entre os diretores, foi criado o programa *Leading Student Achievement* (LSA). Seu foco é desenvolver competências de liderança relacionadas principalmente à coordenação pedagógica no nível da escola. Para isso, o programa usa diversos recursos, como simpósios, sessões regionais, sessões virtuais e webinários, recursos impressos e digitais e rede on-line de aprendizagem (SEGATTO, s.d.).

Conforme o relatório do Instituto Unibanco (2021), a diferença salarial entre diretor e professor não é grande. Muitas vezes, o que desafia os docentes é o reconhecimento da importância do papel.

Os professores são constantemente incentivados a fazer formações contínuas, o que lhes permite lecionar mais créditos e favorece a oferta de eletivas no ensino secundário. Mesmo assim, as escolas podem buscar parcerias com comunidades, empresas e organizações não governamentais (ONGs) quando não têm professores para todos os créditos demandados.

Em relação à contratação, Menarguez (2018) afirma que, em algumas províncias, como Ontário, os professores são contratados em função do que a escola precisa.

Não há concursos públicos. O candidato deve dar uma aula diante de um comitê de especialistas e ser aprovado em uma entrevista pessoal. Se escolhido, é contratado e se torna funcionário público. Durante os dois primeiros anos, o diretor da escola revisará seu trabalho e, se estiver dentro dos padrões, voltará a enfrentar esse controle a cada cinco anos. Aos 54 anos de idade, esse professor poderá se aposentar, e sua pensão será uma das mais altas do corpo de funcionários de Ontário, 48.000 dólares canadenses por ano (136.200 reais). O salário médio de um professor na província é de 80.000 dólares por ano (227.000 reais) (MENARGUEZ, 2018).

### 3.6 Monitoramento e avaliação

A política educacional deve ser pautada por uma gestão para equidade. É nesse sentido que se valoriza tanto a transparência dos dados. Com informação precisa e abundante, é possível saber exatamente quais são os maiores desafios a enfrentar e onde estão localizados, permitindo o direcionamento de recursos — técnicos, humanos e financeiros (INSTITUTO UNIBANCO, 2021). Na implementação dos planos, há processos de monitoramento, em que os distritos acompanham as escolas e o ministério supervisiona os distritos (SEGATTO, 2017).

### 3.7 Sobre a implementação: pontos de sucesso e desafios

As reformas vieram de um modelo de construção conjunta — de baixo para cima, e não *top-down* — e buscaram (GALLAGHER, 2014; MEHTA; SCHWARTZ, 2011; SEGATTO, 2016; UNGERLEIDER, 2008 *apud* SEGATTO, s.d.; SILVA, 2020):

- Criar estratégias focadas na melhoria da capacidade de ensino, com base em mecanismos mais centralizados de apoio à docência.
- Estabelecer estratégia única e integrada baseada em um conjunto de expectativas de aprendizagem dos alunos, construídas coletivamente.
- Ofertar assistência e apoio aos distritos escolares e às escolas, incluindo a transferência de recursos para a implementar ações e programas provinciais.

- Fortalecer os mecanismos de acompanhamento do ensino-aprendizagem e o controle dos resultados para monitorar o alcance dos objetivos determinados pela província, pelos distritos escolares e pelas escolas.
- Possibilitar que os diretores de escola e os professores colocassem em prática novas ideias, construíssem soluções a partir do trabalho colaborativo entre colegas e compartilhassem entre si experiências e práticas.
- Ofertar apoios suplementares, como programas específicos e modelos de planejamento mais estruturados às escolas com piores desempenhos.

Para os autores, os resultados foram favorecidos fundamentalmente pelo diálogo do Ministério da Educação com os diversos atores do sistema educacional; pela criação, sob responsabilidade do órgão estatal, de programas para orientar as ações dos distritos escolares e das escolas, incluindo a destinação de recursos específicos para a implementação desses programas; pelo papel central das escolas, dos diretores e dos professores nos programas; pelo fortalecimento das lideranças em diferentes níveis do sistema pelo ministério, para efetivação do trabalho colaborativo e do desenvolvimento profissional; pelo compartilhamento de práticas eficazes entre distritos escolares e escolas; e pelo programa *Student Success Strategy*.

Silva (2020) acrescenta, ainda, o foco em poucas, mas ambiciosas metas; o desenvolvimento de capacidades coletivas conectadas aos resultados e uma progressiva parceria com os professores.

Segundo Segatto (s.d.), o sucesso dessas iniciativas se deu em função de uma combinação entre a construção de um sistema mais coerente, no qual os diversos atores tinham clareza sobre os resultados a serem alcançados, a transferência de recursos, o suporte oferecido aos distritos e às escolas na implementação desses programas, a construção de capacidade de gestão dos distritos e das escolas e o incentivo à colaboração e ao compartilhamento de experiências próprias e de práticas.

Os desafios abaixo foram destacados pelos autores referenciados:

- No que concerne ao novo currículo, dificuldades no oferecimento de uma gama de disciplinas que efetivamente signifique a oferta das trajetórias.

- A mudança na trajetória escolhida pelo aluno sem que esse se desmotive em função das novas disciplinas que cursará. Em função disso, as escolas têm discutido ofertar somente uma disciplina, no caso de matemática e inglês.
- O processo de ensino e de aprendizagem em disciplinas optativas que incluem alunos de diferentes anos, já que podem incluir estudantes de até três séries diferentes. Nesse caso, os professores têm de considerar que os alunos têm diferentes níveis de proficiência em suas aulas e devem avaliá-los conforme diferentes níveis de expectativa.
- Engajamento dos profissionais das escolas e dos alunos, atenção às necessidades específicas dos alunos e aos métodos de ensino adequados para áreas específicas de prática.
- Reconfigurar o papel do docente para transformá-lo em um supervisor do processo de aprendizagem. É fundamental que cada escola disponha de um sólido sistema de apoio ao estudante, voltado a fornecer informações para suas decisões e à orientação dos alunos quanto à arquitetura de sua trajetória pós-secundária. Aqueles que projetam as políticas deverão levar em consideração os custos e as ações de formação contínua necessárias para implantar esses dispositivos de apoio em grande escala.
- No caso da eletividade, fazer que a escolha seja de fato real: o acesso dos jovens às diferentes opções de trânsito pelo nível secundário deve ser possível e o sistema educacional deve ter condições de garantir as ferramentas de escolha, ou seja, as capacidades e os conhecimentos necessários para conseguir perceber as diferenças entre as várias opções de trajetórias e as oportunidades e desafios associados a cada uma delas. O desafio de garantir uma oferta equitativa para todos os jovens cresce à medida que vai aumentando o leque de opções de trajetórias pelo nível secundário. Também podem ser necessárias políticas educacionais complementares que favoreçam o acesso real e equitativo a todas as opções: políticas de transporte escolar ou de doação de materiais e equipamentos, por exemplo.

- Os países com maiores níveis de eletividade tendem a dispor de sistemas robustos de apoio à escolha e à trajetória. Nesses casos, a eletividade é parte de um projeto integral e estruturante.
- Os países que admitem trajetórias mais diversas tendem a ter menor nível de desigualdade e maior receita. No grupo de nações estudadas por Cardini e Sanchez (2018), não foram encontrados países com semelhantes condições de desigualdade da América Latina que tenham implantado estratégias de grande flexibilidade curricular.
- Abrir as possibilidades de trânsito não é suficiente para garantir inclusão e qualidade. Por isso, merecem uma consideração especial as condições, as possibilidades e os desafios de implantação, de acordo com as particularidades de cada contexto. Cada país apresenta diversos desafios vinculados à implantação de seus modelos educacionais, já que as reformas curriculares envolvem mais do que apenas o currículo, como a infraestrutura, a formação dos docentes, a contratação de docentes, a organização do trabalho dos docentes e os acordos sólidos entre todos os atores da comunidade educacional.

### 3.8 Reflexões iniciais sobre o levantamento: Ontário

O caso da província canadense contribui para o debate sobre a política educacional brasileira, pois ambos são territorialmente extensos, o que traz desafios relacionados à garantia da oferta de uma educação de qualidade em todo o espaço geográfico; enfrentam desafios relacionados à diversidade característica de suas populações, tanto cultural quanto socioeconômica; apresentam semelhanças relacionadas a suas estruturas institucionais, já que são Estados federativos; e tiveram uma trajetória mais descentralizada na política de educação, em que governos subnacionais têm grandes poderes na definição, no financiamento e na implementação.

Além disso, o modelo de Ontário traz uma estratégia de governança que exige forte coordenação e, por ser um modelo construído com diferentes atores, apresenta maior desafio na sua implementação, que pode servir de modelo para o Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este relatório contém as referências bibliográficas sobre as políticas educacionais para o ensino secundário no Chile, em Portugal e na província de Ontário, no Canadá. A pesquisa buscou mapear as produções sobre o ensino médio nesses três países para, assim, identificar possíveis lacunas que possam subsidiar a investigação sobre os elementos que buscamos investigar.

Tivemos três objetivos principais nesse levantamento:

1. Buscar subsídios para confirmar o potencial de aprendizagem derivado da realização de um estudo de educação internacional comparada, no qual o exercício de estudar sobre outros modelos de organização e oferta educacional acabam permitindo ampliar o conhecimento sobre o nosso próprio sistema (o brasileiro) e seus desafios.
2. Identificar material relevante já produzido sobre a implementação de políticas educacionais para a etapa da educação secundária nesses três países, de modo a subsidiar o relatório sobre desafios para implementação do Novo Ensino Médio no Brasil.
3. Analisar qualitativamente o conteúdo dessas informações, para compreender as lacunas existentes, ou seja, os desafios de implementação de políticas educacionais para o ensino secundário.

É importante ressaltar que nos interessava perceber se essa produção nos traria elementos suficientes para compreender os desafios relativos à execução dessas políticas. Com o levantamento realizado, compreendemos que existem lacunas a serem investigadas, pois as produções analisadas não trazem aspectos específicos em relação a alguns desafios, tais como logística (gestão do transporte e alimentação, por exemplo), infraestrutura, necessidade de adequação funcional dos



profissionais de educação ou os desafios dos estudantes inerentes à escolha e à condução de seus percursos formativos. A bibliografia consultada permitiu uma visão ampla da reforma do ensino médio nesses países, mas não foram encontrados elementos suficientes para trazer informações especificamente em relação à estratégia de comunicação adotada com as escolas e com a comunidade escolar. Além disso, não há dados sobre a capacitação docente e a organização escolar, informações a serem complementadas com entrevistas nas próximas fases do trabalho e com acúmulo de referências bibliográficas adicionais.

Considerando as limitações da produção acadêmica e institucional encontrada, em se tratando desses desafios, reforçamos a escolha metodológica, mediante a combinação da análise de artigos, reportagens e documentos governamentais, com complementação embasada em entrevistas semi-estruturadas, a serem realizadas com profissionais envolvidos no processo educativo (professores, diretores e gestores dos sistemas), que possam elucidar desafios encontrados na implementação dessas políticas educacionais e possíveis caminhos adotados para superá-los. Esperamos, assim, fornecer valiosas informações para a tomada de decisão de gestores brasileiros no desafio pela frente: a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil.

## REFERÊNCIAS

### Introdução

ARROYO, Miguel G; ABRAMOWICZ, Anete (orgs). **Reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Papirus Editora, 2014.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

### Chile

AGÊNCIA BRASIL. **Quem financia a educação chilena são as famílias**. Revista Istoé. 2011. Disponível em: [https://istoe.com.br/156138\\_QUEM+FINANCIA+A+EDUCA\\_CAO+CHILENA+SAO+AS+FAMILIAS+/](https://istoe.com.br/156138_QUEM+FINANCIA+A+EDUCA_CAO+CHILENA+SAO+AS+FAMILIAS+/). Acesso em: ago. 2021.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Mundo a fora**. Nº 11. 2014. Disponível em: [itamarati.pdf\(ific.edu.br\)](http://itamarati.pdf(ific.edu.br)). Acesso em: jul.2021.

BRITTO, A. Reformas educacionais no Chile: a vez do agente. **Revista de Estudos Universitários - REU**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2011.

CAVIERES, P.; CIFUENTES, G. La precarización del trabajo docente en el sistema educacional chileno. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**. V. 2 , n. 3 , p. p. 299-324, 29 dez. 2017.

CHILE. **Ley general de educación**. 2009. Disponível em: [https://www.bcn.cl/leychile/\\_\\_\\_\\_\\_navegar?idNorma=1006043](https://www.bcn.cl/leychile/_____navegar?idNorma=1006043). Acesso em: ago. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares 7 ° básico a 2 ° medio**. Santiago: 2015. Disponível em: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf). Acesso em: jul. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares para 3 ° y 4 ° medio**. Santiago: 2019. Disponível em: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf). Acesso em jul. 2021.

HIGUERAS, Jorge Luis Inzunza. O neoliberalismo nas políticas educativas do Chile: da imposição ao consenso. **FACSO – Universidad de Chile**, São Paulo: 2013.

MARÍN, José Pablo Arellano. A qualidade da educação no Chile: 125 prioridades estratégicas para melhorar. Cadernos Adenauer, VII, N°2, **Educação e Pobreza na América Latina**, Brasil, 2006.

NEVES, Ernesto. **No Chile, vitrine da América do Sul, 85 % não podem pagar pela saúde**: apesar de avanços, desigualdade não cai. Revista Veja online. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/no-chile-vitrine-da-america-do-sul-85-nao-podem-pagar-pel-a-saude-2/>>. Acesso em: ago. 2021.

OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. **La Crisis del Experimento Educativo Chileno y el debate en torno a la Ley General de Educación**. 2009. Disponível em: <https://opech.cl>. Acesso em: jun. 2021.

OCDE (2020), **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**. OECD Publishing, Paris Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2020/EAG\\_2020\\_V2.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf). Acesso em: ago. 2021.

UNESCO. *Taller Regional de orientación y desarrollo de capacidades sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial en América Latina y el Caribe*. **CASO CHILENO**. 2015. Disponível em: <https://docplayer.es/45450735-Unesco-taller-regional-de-orientacion-y-desarrollo-de-capacidades-sobre-la-educacion-para-la-ciudadania-mundial-en-america-latina-y-el-caribe.html>. Acesso em: ago. 2021.

UNESCO. Rezende, José M. de. **Financiamento educacional na América Latina: indicadores e análise de algumas experiências**. 2020.

UNESCO. **Segunda Conferência sobre a Educação Artística**. 2010. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf). Acesso em: ago. 2021.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do Ensino Médio no Chile: Vitrine para a América Latina?. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.115, p.232-262, mar.2002.

## Portugal

ANTUNES, Fátima. **Políticas públicas e ensino secundário: caminhos da democratização**. In: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (Org.). Equidade e justiça em educação: desafios de uma escola bem-sucedida com todos. Porto: Universidade Católica editora. 2017. Disponível em <https://hdl.handle.net/1822/54004>. Acesso em: ago. 2021.

BARROSO, João. **Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal**: sentidos de uma evolução. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p.63-92, abr. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/es/a/kkYMGgxdnT5TvLWNvg\\_5BksB/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/es/a/kkYMGgxdnT5TvLWNvg_5BksB/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: ago. 2021.

BENAVENTE, Ana; QUEIROZ, Sandra; ANÍBAL, Graça. Crise, austeridade e educação em Portugal (2011-2014). **Investigar em Educação**, v. 2, n. 3, 2016.

Diário da República. Nº 129, de 6 de Julho de 2021. Despacho n.º 6605- A/2021. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/166512681>. Acesso em: ago. 2021

DGEEC e JNG. **Provas finais e exames nacionais: principais indicadores. 2019**. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio\\_principaisindica\\_doresprovasfinaisexamesnacionais2019\\_28022020.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_principaisindica_doresprovasfinaisexamesnacionais2019_28022020.pdf). Acesso em: ago. 2021.

DN. 2019. **Sistema de Aprendizagem é “segunda escolha” em Portugal**. Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/sistema-de-aprendizagem-e-segunda-escolha-e-m-portugal---ministro-do-trabalho-10499604.html>. Acesso em: ago. 2021.

FRANÇA, Magna; CABRITO, Belmiro; PINHAL, João. **O financiamento da educação básica: o caso de Brasil e Portugal**. In: CABRITO, Belmiro et al. (Org.). Os Desafios de Internacionalização da Educação em países de Língua Portuguesa: Financiamento e Internacionalização. Lisboa: Educa, 2014. p. 175-198.

LIMA, Amilka Dayane Dias Melo; FRANÇA, Magna. **O financiamento da educação básica em Portugal e Brasil**. FINEDUCA-Revista de Financiamento d a Educação, v. 10, 2020.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira et al. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. 2017. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf). Acesso em: ago. 2021.

OCDE (2015) **PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: PORTUGAL.**

Disponível em:

[https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK\\_PORTUGAL\\_PRT.pdf](https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf).

Acesso em: ago. 2021.

OCDE (2019), **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en).

Acesso em: ago. 2021.

OCDE (2020), **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2020/EAG\\_2020\\_V2.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf).

Acesso em: ago. 2021.

PEZZONI, Caroline. **Como Portugal elevou sua educação às melhores do mundo: Pouco dinheiro, muito empenho.** BBC News, Lisboa, 2018. Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45806314>. Acesso em: ago. 2021.

República Portuguesa. **Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares.**

Disponível em: <https://www.dgeste.mec.pt/index.php/cursos-vocacionais/>. Acesso em: ago. 2021.

República Portuguesa. **Direção Geral da Educação.** Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/>. Acesso em: ago. 2021.

SILVA, Guilherme Rego; SÁ, Virgínio. **O diretor escolar em Portugal: formação e perfil profissional.** Revista Espaço do Currículo, v. 10, n. 1, p. 62-81, 2017.

TORRES, Ana Cristina, & Mouraz, Ana. **Transição para o ensino secundário em Portugal: Vozes de estudantes sobre dificuldades académicas.** *Educação & Sociedade*, 40. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NXhMcrqWkjinwkdXqH3QbGYk/?lang=pt>. Acesso em:

ago. 2021.

### **Província de Ontário (Canadá)**

CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén, MOTOVICH, Ivan. In: CIPPEC: Políticas Públicas. **Formar para o trabalho no nível secundário:** as respostas de 11 sistemas educacionais a este desafio. 2018.

CARDINI, Alejandra; SANCHEZ, Belén. **Modelos curriculares para o Ensino Médio: desafios e respostas e onze sistemas educacionais**. São Paulo: Metalivros, 2018.

CORREA, Erisson Viana Correa; BONAMINO, Alícia; SOARES, Tufi Machado. **Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares**. Estudos em avaliação educacional. V.24, n.59, set./dez., 2012.

FULLAN, M.; RINCON-GALLARDO, S. Developing high-quality public education in Canada: The case of Ontario. In: **Global Education Reform**. [s.l.] Routledge, 2016. p. 169–193.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão para equidade na educação. O que podemos aprender com as experiências da Inglaterra e de Ontário?** São Paulo: 2021. Disponível em:

<<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/69ea1bca-a640-42b9-b9f3-4752d87e606a/>>. Acesso em: out. 2022

LUZ, Luciana Soares. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**.

Dissertação de Mestrado: UFMG: 2008 – Orientação de Eduardo Rios Neto.

MEHTA, J. D.; SCHWARTZ, R. B. Canada: looks a lot like us but gets much better results. In: TUCKER, M. S. (org.). **Surpassing Shanghai: an agenda for American education built on the world's leading systems**. Cambridge: Harvard Education Press, 2011. p. 141-166.

MENÁRGUEZ, Ana Torres. **O sucesso do modelo educacional do Canadá, onde os professores não fazem concurso público: o s diretores das escolas têm um papel essencial na criação dos programas**. El país/Economía. 12 de jun. 2018.

OCDE (2020) , **Education at a Glance 2020: OECD Indicators** , OECD Publishing, Paris Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2020/EAG\\_2020\\_V2.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf). Acesso em: ago. 2021.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. **Secondary education** . 2017. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/secondary.html> l. Acesso em: ago. 2021.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos avançados 5 (1991): 07-21.

SATTLER, P. Education governance reform in Ontario: Neoliberalism in context. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, 2012.

SEGATTO, C. I. **As reformas implementadas em Ontário (Canadá) e suas implicações no sistema de ensino e nos resultados educacionais.** [s.d.].

SEGATTO, C. I. **Práticas inovadoras na educação: as experiências da Columbia Britânica e de Ontário.** Relatório técnico. São Paulo: Instituto Unibanco, 2016.

SEGATTO, C. I. **Relatoria: Missão a Ontário.** Relatório técnico. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

SILVA, Bartholomeu Eneias Gomes da. **O modelo federalista canadense e a coordenação de políticas públicas de educação na província de ontário.** São Paulo, 2020. Tese de doutorado - Insper.

STATISTICS CANADA. **Education, training and learning** 2019. Disponível em: [https://www.statcan.gc.ca/eng/subjects-start/education\\_training\\_and\\_learning](https://www.statcan.gc.ca/eng/subjects-start/education_training_and_learning). Acesso em: ago. 2021.

STATISTICS CANADA. **Population and demography statistics** . 2021. Disponível em: [https://www.statcan.gc.ca/eng/subjects-start/population\\_and\\_demography](https://www.statcan.gc.ca/eng/subjects-start/population_and_demography). Acesso em: ago. 2021.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME(UNDP). **Human Development Indicators**. 2018. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/CAN>. Acesso em: ago. 2021.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). **Human Development Reports**. Human Development Index (HDI) Ranking. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/content/latest-human-development-index-ranking>

WALLNER, Jennifer. **Learning school: federalism and public schooling in Canada.** Toronto: University of Toronto Press, 2014.

WORLD BANK. **Canada**. 2019. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/canada>. Acesso em: ago. 2021.