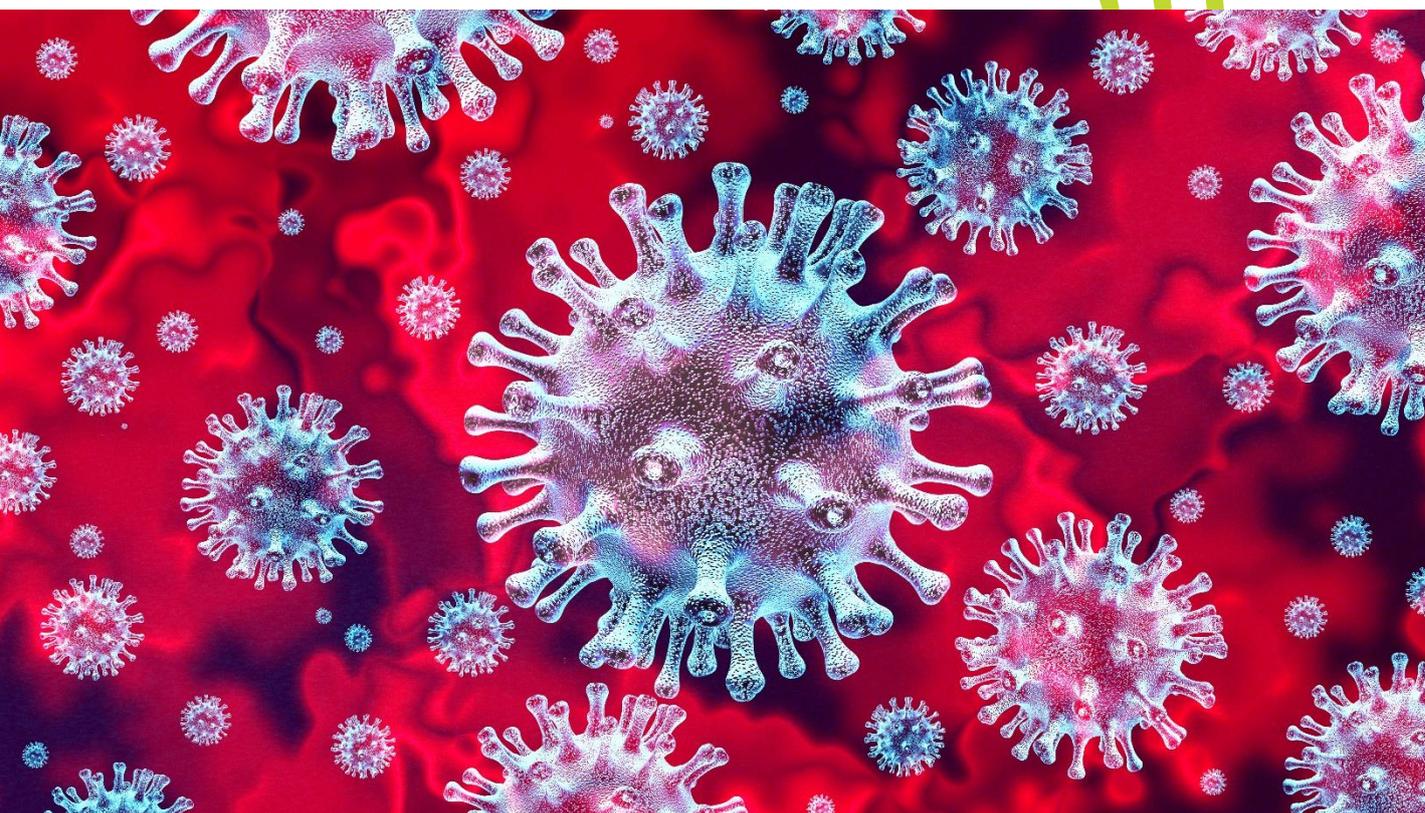


OEI



***Efeitos na Educação Ibero-
americana: um ano após a
COVID-19***



Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução ou transmissão, total ou parcial deste relatório, por qualquer processo eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação magnética ou qualquer sistema de armazenamento e recuperação de informações, sem a permissão expressa por escrito da OEI.

EDIÇÃO 2021

© OEI

© Autores

Jorge Sáinz
Ismael Sanz
Ana Capilla

Índice

Apresentação	5
1. Introdução.....	8
2. O que aconteceu na educação ibero-americana durante o ano passado?.....	9
3. O que sabemos até agora?	12
3.1 Impacto na educação	14
3.2 Impacto econômico	19
4. Como resolvê-lo?	19
5. Conclusões	22
6. Bibliografia	24
Apêndice	28
Sobre os autores	31



Apresentação

A declaração da pandemia pelo COVID-19 em março de 2020 e a consequente suspensão da atividade escolar presencial alterou, como não poderia deixar de ser, o programa de trabalho de uma organização como a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que se caracterizou nestes 72 anos por trabalhar continuamente em prol da educação na Ibero-América.

Durante esses meses, testemunhamos em primeira mão a preocupação com que os Ministros da Educação de nossa região, com os quais tivemos contato frequente e muito intenso, às vezes quase diariamente, enfrentaram essa situação sem precedentes. Todos eles dedicaram seus melhores esforços para implementar estratégias para tentar dar continuidade à educação de milhões de crianças e jovens ibero-americanos cuja escolarização presencial foi interrompida. A OEI proporcionou-lhes todos os tipos de recursos, conteúdos educacionais e cursos de formação para apoiá-los nesta importante tarefa.

Além disso, graças ao apoio de entidades parceiras, a OEI tem lançado diversas convocatórias para a concessão de bolsas de estudo para formar professores de todas as etapas educacionais na metodologia da educação virtual. Esta é uma linha em que continuamos trabalhando, uma vez que a demanda sempre excede a oferta, e esta é uma demonstração irrefutável do compromisso de nossos professores. Gostaria de aproveitar esta oportunidade para lhes dedicar estas palavras em sincero reconhecimento, porque a grande maioria tem demonstrado seu profissionalismo, dedicação e devoção a seus alunos em circunstâncias certamente complicadas e muitas vezes sem os recursos necessários. Este relatório dá alguns exemplos, mas para nós que conhecemos bem a Ibero-América, sabemos que lamentavelmente existem muitas áreas remotas e marginalizadas, como Maipú ou a Serra Tarahumara, cujos alunos são os mais afetados pelo fechamento de escolas.

Nos últimos meses, a OEI também tem se preocupado em colocar à disposição dos responsáveis políticos e da comunidade educacional ibero-americana em seu conjunto informações atualizadas sobre como nossos sistemas educacionais estavam respondendo à pandemia e suas consequências. Nos estágios iniciais da pandemia, publicamos o relatório "Efeitos da crise do coronavírus na educação", que teve uma grande repercussão por ser o primeiro do gênero em nossa região. Nele, seus três autores, com base nas evidências existentes, alertavam-nos sobre os riscos que poderiam decorrer de um fechamento prolongado de escolas em termos de perda de aprendizagem dos estudantes e que medidas poderiam ser postas em prática para mitigá-los.

Um ano depois, pedi a seus autores que elaborassem o presente relatório, no qual fazem um balanço do que aconteceu durante esses meses na educação ibero-americana, para saber até que ponto esses efeitos previstos no início da crise sanitária afetaram nossos sistemas educacionais. Infelizmente, e ao contrário do que está acontecendo em outros países, faltam-nos os dados e as informações necessárias para medir esse impacto. Cabe destacar a exceção do Estado de São Paulo, que realizou um teste diagnóstico no primeiro trimestre de 2021 para determinar a perda de aprendizagem de seus alunos. Os resultados da amostra deste estado brasileiro e os números de outros países, países ocidentais que partiram de uma situação mais vantajosa do que a nossa, mostram que estamos enfrentando a mais grave crise educacional que a Ibero-América já enfrentou.

Pode-se afirmar que o ano passado foi um ano perdido do ponto de vista educacional para milhões de estudantes ibero-americanos, pois não puderam continuar aprendendo ou a aquisição de novos conhecimentos foi muito pobre e limitada. Apesar dos esforços aos quais me referi antes, não conseguimos evitar o que mais temíamos, uma perda significativa de aprendizagem de nossos alunos.

A atividade escolar está sendo retomada agora na maioria dos países da região, o que significa uma suspensão muito prolongada no tempo. Embora a situação sanitária continue crítica em vários países ibero-americanos, também é verdade que o exemplo da Espanha ou de Portugal mostra que as escolas são lugares seguros.

Também é triste saber que nossa região lidera mundialmente o número de dias letivos perdidos em consequência da pandemia. Uma catástrofe geracional que, como descreveu o Secretário-Geral da ONU, sem dúvida terá consequências negativas em nosso desenvolvimento social e econômico e cujas origens podem ser atribuídas não apenas a razões de saúde, mas também às pressões de grupos relacionados com a educação, para os quais seus interesses pessoais ou sindicais prevalecem sobre o direito de todos a uma educação de qualidade.

Por outro lado, há uma porcentagem importante da população ibero-americana que não tem conectividade e nem sequer dispõe de um bom sinal de televisão ou rádio. Tem sido muito difícil chegar aos que mais precisam das oportunidades associadas à educação. Eles também são os que correm maior risco de não voltar à escola. Também é verdade que a boa conectividade não foi uma garantia para os alunos que se beneficiaram dela, porque muitos professores não tinham as habilidades digitais necessárias para transferir o ensino para o ambiente virtual, nem o conteúdo ou os recursos didáticos adaptados às TICs.

É possível que a pandemia tenha transformado o futuro no presente em questão de horas. Mas para os veteranos da educação ibero-americana como eu, não podemos deixar de nos surpreender que, após décadas de defesa, a formação de professores em metodologia e educação virtual fosse considerada como uma questão de futuro para a qual ainda havia tempo. Como acontece com muitos estudantes que confiam em estudar na véspera da prova e chega um teste-surpresa: o resultado não pode ser pior.

Falando de provas, para nós que defendemos há muito tempo a utilidade de provas padronizadas que nos ofereçam um diagnóstico preciso de nossos sistemas educacionais, é também desanimador não contar com estas num momento em que seriam essenciais para saber até onde a perda de aprendizagem de nossos alunos chega.

No entanto, a gravidade da situação não pode nos arrastar para exercícios tão estéreis como culpas ou lamentos. Estas duas licenças pessoais que eu me permiti são úteis para ser conscientes de que se não adotarmos as medidas necessárias agora, mais cedo ou mais tarde, acabaremos nos arrependendo. As medidas mais imediatas são aquelas que permitirão compensar o atraso educacional que sofremos. Agradeço, portanto, aos autores por terem adotado uma atitude proativa e, mais uma vez, por oferecerem propostas de ação para remediar a perda de aprendizagem de nossos alunos, com base em evidências científicas sólidas.



Todos nós temos consciência de que a pandemia criou um panorama extremamente complicado em nossa região em termos de crescimento e desenvolvimento; também eliminou bruscamente os esforços realizados durante a última década para combater a pobreza. Este é o momento de tomar decisões difíceis, pensando não só no próximo ano, mas também na próxima década. A educação deve ser uma prioridade máxima em todas as nossas agendas políticas, já que devemos evitar que a geração COVID seja uma geração perdida, sobrecarregada por este ano sem aulas e, para usar a citação anterior, uma vítima da "catástrofe geracional".

Mariano Jabonero
Secretário-Geral da OEI



1. Introdução

Há pouco mais de um ano, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) encomendou-nos um relatório sobre os efeitos prováveis da pandemia da COVID-19 e do fechamento de escolas em nossa região.

Este relatório foi um primeiro alerta sobre os riscos que a interrupção do ensino presencial poderia ter na educação das crianças e jovens ibero-americanos. Além disso, propôs uma série de medidas que, de acordo com as evidências existentes naquele momento, poderiam contribuir para mitigar os efeitos mais negativos do fechamento das salas de aula.

É digno reconhecer a coragem da OEI de oferecer aos governos da região dados e evidências sobre os prejuízos que poderiam resultar da suspensão do ensino presencial num momento de grande incerteza e confusão diante de uma situação sem precedentes.

Um pouco mais de um ano depois daquela primeira publicação e em função do que aconteceu durante este tempo, consideramos apropriado fazer um balanço dos efeitos que isto pode ter sobre a educação na Ibero-América e como remediar a situação. Durante esses meses, a região destacou-se por ser a que teve suas salas de aula fechadas por mais tempo. Até hoje, ainda há milhões de estudantes ibero-americanos que não voltaram pessoalmente à escola ou que não o fizeram em sua totalidade.

Por esta razão, não é de se estranhar que as previsões mais negativas do relatório original em relação às perdas na aprendizagem sofridas pelos estudantes ibero-americanos como consequência do fechamento temporário de suas escolas tenham se cumprido. Também as advertências sobre o agravamento que poderia ocorrer em termos de equidade, devido ao impacto assimétrico que este fechamento poderia ter, dependendo dos níveis sociais e de renda das famílias.

Outro aspecto considerado no relatório foi o efeito que um uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) poderia ter sobre a educação. Nunca tinha havido uma inovação educacional tão grande num período tão curto de tempo. Termos como ensino síncrono e assíncrono, que eram praticamente desconhecidos, tornaram-se um vocabulário comum para a maioria dos professores ibero-americanos. Precisamente esta falta de conhecimento anterior sobre como conduzir suas aulas através de meios telemáticos é uma das principais razões que explicam o horizonte complicado que a pandemia traçou na educação ibero-americana.

Tudo isso levou a um grande interesse por parte de acadêmicos e especialistas em educação, que têm reunido muitas evidências empíricas. No entanto, nossos pesquisadores estão encontrando dificuldades inusitadas para realizar estudos quantitativos devido à falta geral de dados, e estão recorrendo, na maioria dos casos, à pesquisa qualitativa. Nas próximas páginas, revisaremos as principais publicações com o objetivo de tentar medir o efeito que a pandemia está tendo sobre os sistemas educacionais dos países ibero-americanos.

Jorge Sáinz
Ismael Sanz
Ana Capilla

2. O que aconteceu na educação ibero-americana durante o ano passado?

Todos os países ibero-americanos, com exceção da Nicarágua, suspenderam as aulas em 2020 e alguns voltaram gradualmente à escola em setembro do ano passado (Espanha, Portugal e Andorra) ou ao longo de 2021. Assim, em março deste ano, 14 países ibero-americanos tinham optado por voltar às aulas presenciais. No entanto, em alguns casos, este retorno foi voluntário. A verdade é que a porcentagem de alunos que atualmente frequentam as aulas varia muito entre países e entre diferentes áreas ou regiões dos países (OEI, 2021). Além disso, esta decisão sobre o reinício da atividade acadêmica presencial continua dependendo da evolução da pandemia, que não é positiva em todos os casos. Por exemplo, a Argentina, coincidindo com a chegada do inverno, decretou em várias ocasiões um rigoroso confinamento, fechando novamente as escolas.

Como observado no relatório original, na época havia evidências empíricas a favor da adoção desta medida como forma de prevenir a progressão de doenças altamente infecciosas. Hoje, como afirma o Secretário-Geral da OEI, ficou provado que a escola é um espaço seguro, enriquecedor e saudável, no qual o nível de contágio é mínimo. Por isso, é necessário retomar plenamente a atividade escolar presencial, já que sua interrupção foi tão prolongada que prejudicou a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos e, portanto, seu progresso no processo de aprendizagem ou, diretamente, sua continuidade no sistema educacional.

Segundo o Relatório COVID- 19 da CEPAL e da UNESCO, quase todos os países latino-americanos estabeleceram diversas formas de dar continuidade aos estudos dos alunos em suas diferentes etapas de educação. A maioria dos países, 22, optou por combinar um ensino puramente virtual com um ensino remoto off-line; 4 outros escolheram apenas a educação virtual, e 2 optaram apenas por modalidades não virtuais (CEPAL-UNESCO, 2020). No caso de Portugal e Espanha, o fechamento das escolas ocorreu entre março e junho de 2020, coincidindo com o final do ano letivo. Durante este tempo, foram implementadas medidas que também combinaram a virtualidade com a modalidade a distância, para garantir o acesso de todos os estudantes.

No relatório anterior foi apresentada a literatura acadêmica que apoia que o ensino on-line pode oferecer a mesma eficácia que o ensino presencial. Entretanto, num período de confinamento doméstico, tudo isso depende, em primeiro lugar, de uma premissa fundamental que não depende precisamente das autoridades educacionais: o nível de conectividade das casas. Além disso, há outro fator importante nas circunstâncias muito particulares que estão ocorrendo durante a pandemia, e que é o número de dispositivos disponíveis nas casas das famílias, considerando que muitos pais estão em home office. Precisamente por esse motivo, foi observado que a cada semana de confinamento aumenta a lacuna de aprendizagem.

Dados do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE indicam que a maioria dos sistemas educacionais que participaram da aplicação mais recente do PISA em 2018, não estão preparados para oferecer oportunidades de aprendizagem on-line a uma porcentagem significativa de estudantes. O quadro é particularmente complicado na Ibero-América. No México, 94% dos jovens de 15 anos de idade de meios privilegiados têm conexão à Internet em casa, em comparação com 29% dos jovens provenientes de meios desfavorecidos. Em termos de acesso a computadores ou dispositivos eletrônicos, no Peru 88% dos alunos das escolas privilegiadas têm um dispositivo para trabalhar em casa, mas isto cai para 17% dos estudantes das escolas carentes (Reimers e Schleicher, 2020).

Portanto, existem sérios obstáculos para a implantação generalizada de modelos de educação on-line que permitem a continuidade do processo de aprendizagem-ensino. E embora haja ampla experiência na região no desenvolvimento de estratégias educacionais alternativas precisamente em áreas remotas caracterizadas pela marginalidade, precariedade tecnológica e problemas de comunicação, estas não têm sido aplicadas durante um período tão longo e sua eficácia está sendo reduzida.

Deste modo, é interessante destacar uma pesquisa que se centrou na resposta dada pelos professores da área rural de Maipú, Argentina. Como estão acostumados à suspensão periódica das aulas devido a dificuldades de transporte e comunicação em épocas de mau tempo, já têm um planejamento para dar continuidade ao trabalho pedagógico quando os alunos não podem ir à escola. No entanto, a perda de dias letivos não excedeu 20% do total em nenhum ano. Por isso, apesar de ter uma dinâmica de trabalho remoto com os alunos e uma forte relação entre a escola e as famílias para apoiar o aprendizado de seus filhos, a aquisição de conhecimentos foi prejudicada. As estratégias de continuidade pedagógica foram dedicadas a revisar ou ampliar o conteúdo já ensinado. Quando foi preciso ensinar novos conteúdos, estes tiveram que ser reduzidos a um conteúdo prioritário (Annessy e Acosta, 2021).

Com um resultado similar, podemos citar o estudo sobre as modalidades de atenção educacional desenvolvido por professores da educação básica nas montanhas Tarahumara do Estado de Chihuahua, México. A Secretaria de Educação Pública do país lançou o recurso "Aprenda em Casa", através de diversos canais de televisão para garantir a continuidade na escola. Mas os alunos da área mostram uma evidente falta de serviços: 75,2% têm eletricidade, 10,5% dispõem de acesso à Internet, 51,1% de sinal de televisão, 34,6% de rádio e 53,4% possuem um telefone celular.

Conseqüentemente, os professores tiveram que procurar meios alternativos para continuar atendendo seus alunos. Os mais eficazes para eles foram os cadernos de atividades (92,5%), contatos por WhatsApp (55,6%), livros didáticos (51,9%) e, em menor medida, complementos didáticos (40,6%). Num segundo nível, estão as aulas na televisão (30,8%) e, de modo direto, a plataforma *Classroom* (6%), chamadas telefônicas (0,8%) e mensagens de texto (0,8%).

No entanto, reconhecem que o ensino através do intercâmbio de caderno de atividades é muito limitado. Um terço dos professores consultados confirma que os alunos fazem as atividades, mas as fazem mal (36,9%) e um em cada quatro reconhece que muito poucos respondem a todos os exercícios (29,5%). Apenas 33,6% acreditam que este material é eficaz para aprender (Mendoza e Abellán, 2021).

Estes são apenas dois exemplos que ilustram as limitações que as estratégias de ensino a distância estão tendo, especialmente entre os estudantes de classes menos favorecidas. Inicialmente, em alguns casos, estes alunos estavam em vantagem em relação aos estudantes de escolas urbanas por estarem mais acostumados a interrupções frequentes no ensino presencial. Entretanto, o prolongamento do fechamento das escolas significou que as medidas de continuidade do ensino que vinham sendo aplicadas deixaram de ser eficazes. Por isso, são esses alunos que estão perdendo mais aprendizado, aumentando o perigo certo de abandono escolar.

Esta percepção é compartilhada pelos professores portugueses, apesar de Portugal ter sido um dos países em que o período de suspensão das aulas foi um dos mais curtos, como já mencionado. Eles consideram que os alunos atrasados foram os mais penalizados e que, em geral, houve uma perda de aprendizagem. No aspecto positivo, a maioria reconhece que incorporará as mudanças decorrentes da pandemia nos processos de aprendizagem, principalmente aquelas relacionadas ao uso mais intensivo das TIC (Pacheco, Morgado, Sousa, e Maia, 2021).

Os professores são, precisamente, outro dos aspectos fundamentais para garantir uma educação on-line eficaz, como advertiu o relatório original. Apesar da abundante literatura que tem sido produzida nas últimas décadas sobre a necessidade de formar docentes nas chamadas competências digitais, faltam dados para saber quantos professores ibero-americanos tinham os conhecimentos necessários para continuar a ensinar através da mídia digital. Esta formação vai além de um conhecimento avançado das TIC, pois exige que os professores aprendam a metodologia da educação virtual, a aplicação de ferramentas tecnológicas ao processo de ensino, como criar e desenvolver seus próprios recursos educacionais etc.

Apesar de ser uma amostra muito pequena, apenas 39 professores de educação básica no Brasil, o artigo de Alves, Martins e Moura nos dá uma ideia muito pouco otimista. A maioria dos professores consultados reconheceu ter um nível básico (39,4%) ou intermediário (42,4%) de habilidades como usuário de TIC (Alves, Martins e Moura, 2021). Ou seja, não só lhes faltavam os conhecimentos indispensáveis para o uso da tecnologia no ensino, mas uma porcentagem significativa deles não eram nem mesmo usuários avançados.

Por outro lado, e isto também foi mencionado no relatório original, a suspensão das aulas presenciais deu aos pais um maior protagonismo no processo educacional de seus filhos. Isto é uma desvantagem para os alunos de meios mais desfavorecidos, porque para eles é mais difícil conseguir o apoio escolar necessário de suas famílias.

A pesquisa realizada por Bonal e González, entre mais de 35.000 famílias catalãs, revela que os alunos do ensino fundamental receberam um apoio parecido de seus pais durante seu isolamento social, na maioria das vezes de suas mães, independentemente de estas últimas possuírem ou não nível superior. No entanto, no caso dos alunos dos primeiros anos do ensino médio, apenas 38% daqueles cujas mães tiveram educação obrigatória receberam ajuda, em comparação com 48% dos alunos com mães com educação superior. Dentre as mães que não ajudaram seus filhos, 28% reconheceram que isso se devia à falta de conhecimento (Bonal e González, 2020).

Estes dados confirmam que houve um envolvimento parecido de todos os pais no processo de aprendizagem a distância ou virtual de seus filhos, mas os pais com menos formação tiveram dificuldades em apoiar os filhos no ensino médio.

Pode-se chegar a uma conclusão similar a partir das respostas dadas pelas famílias chilenas no estudo realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Chile, no âmbito do projeto transnacional COVID-19 *Impact on Parental Engagement Study* (ICIPES), liderado pela Universidade de Bath e realizado em 23 países. Há pouca diferença entre as famílias com ensino superior e aquelas com educação básica, quando se trata de consultar frequentemente e-mails, blogs, websites ou o meio utilizado pela instituição de ensino para acompanhar as atividades sugeridas pelos professores para os alunos. A porcentagem entre os primeiros é de 77,9% e 74% entre os últimos. Por outro lado, os pais com menos escolaridade tendem a tirar mais ideias de parentes ou amigos quando se trata de ajudar seus filhos a estudar, 29% em comparação com 14% dos pais com nível superior.

Estes últimos também são menos propensos a procurar ideias na Internet para fortalecer o processo educacional de seus filhos, 41% em comparação com 53% dos pais com educação básica. Segundo os autores, isto se explica pelo maior capital cultural dos pais com nível superior (Treviño, Miranda, Hernández e Villalobos, 2021).

Como o isolamento social implica uma maior interação entre pais e filhos, também é interessante apreciar as diferenças em relação às atividades não acadêmicas de aprendizagem, ou seja, atividades extracurriculares. Desta forma, nos lares catalães com crianças entre 3 e 8 anos de idade, 59% dos pais com nível superior dedicaram tempo lendo com seus filhos, em comparação com 37% das famílias com educação básica. A diferença diminui quando se pergunta sobre o uso de uma língua estrangeira, já que 44% das famílias com pais com educação superior frequentemente realizavam atividades em outro idioma, enquanto 36% das famílias com pais com educação básica também o faziam. Onde se observa uma diferença maior é na prática de esportes, pois 81% dos pais com diplomas universitários reservam vários dias por semana para o exercício físico, em comparação com 66% das famílias com educação obrigatória (Bonal e González, 2020).

Quanto às famílias chilenas, a porcentagem daqueles com ensino superior que dedicam tempo à leitura (65% para ler livros impressos e 40,8% para livros eletrônicos) também é maior do que a das famílias com educação básica (37% no caso de livros impressos e 25% no caso de livros eletrônicos). Do mesmo modo, as diferenças também podem ser vistas em termos da importância dada ao exercício físico. 50,4% das famílias com nível superior reservam tempo para brincar no jardim, em comparação com 34,6% das famílias com educação básica (Treviño, Miranda, Hernández e Villalobos, 2021).

Finalmente, também é necessário mencionar os efeitos que a pandemia teve no nível socioafetivo sobre os alunos e suas famílias, assim como sobre os professores. Num relatório realizado pelas professoras López-Cassá e Pérez-Escoda para conhecer a percepção do corpo docente sobre como as emoções influenciaram a educação antes e depois do isolamento social, é impressionante que todos (estudantes, pais e professores) concordem que as emoções predominantes durante estes últimos meses foram a angústia, o medo e a incerteza. A tal ponto que 82,5% dos professores consultados afirmaram que durante o isolamento consideraram priorizar a atenção emocional e o bem-estar de seus alunos e, por extensão, de suas famílias, sobre o conteúdo acadêmico (López-Cassá & Pérez-Escoda, 2020).

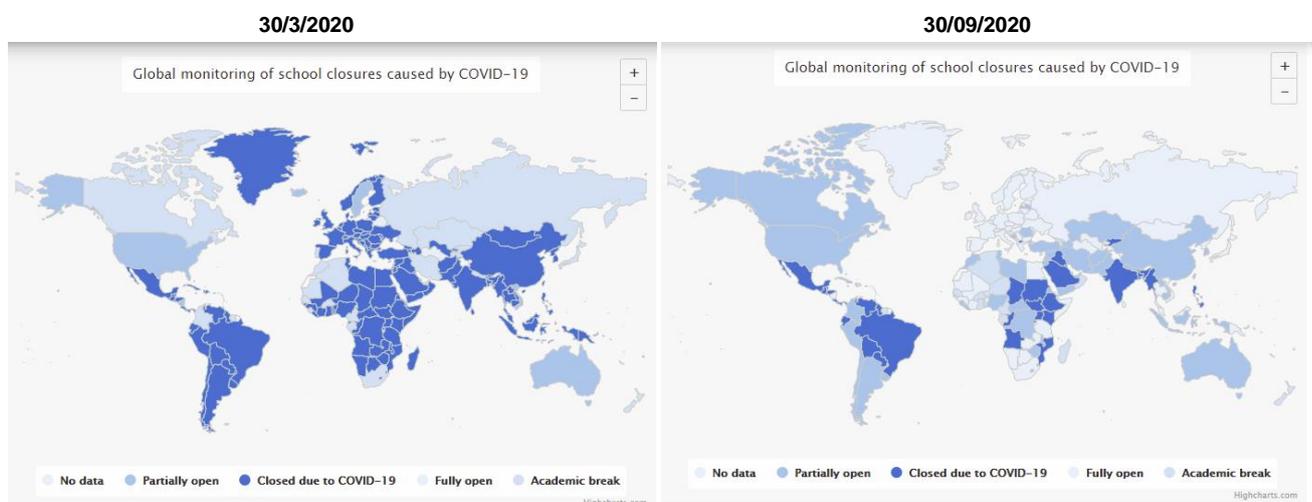
3. O que sabemos até agora?

Sanz et al. (2020) reuniram grande parte da literatura existente até o momento sobre os efeitos do fechamento de escolas, tanto na aprendizagem quanto no impacto sobre o bem-estar futuro daqueles que tinham sido afetados por situações semelhantes. Seguindo Woessmann (2016), uma redução de 10% na duração da formação em sala de aula diminui o desempenho acadêmico em 1,5% do desvio padrão. Portanto, foi feita uma estimativa para a Espanha segundo a qual o fechamento das escolas, de março de 2020 até o final do ano letivo, poderia significar uma redução no salário futuro desses estudantes de até 1%, ou seja, 200 euros por ano. O relatório também advertia que estas estimativas não levavam em conta o efeito da inovação tecnológica, já que era a primeira vez que se utilizava a educação virtual de forma generalizada.

Até a OCDE reconhece que não é fácil determinar a magnitude do impacto da pandemia na educação. Nem mesmo se nos limitarmos a uma região como a nossa porque, como indicado anteriormente, a suspensão das aulas presenciais não tem sido homogênea, nem durado o mesmo tempo. Como também já foi observado, não existe sequer homogeneidade dentro de muitos países ibero-americanos, devido ao fato de terem modelos de administração descentralizada. Inclusive os efeitos podem variar entre escolas da mesma região pelas diferentes leis anticovid, pela capacidade de digitalização educacional, muitas vezes dependente da renda e da rapidez com que foi conseguido (Schleicher, 2020).

Como mostra a Figura 1, embora a incidência tenha sido muito diversificada, em 30 de março de 2020, o fechamento de escolas era quase total nos países ibero-americanos, afetando mais de 110 milhões de estudantes na região. No final de setembro, a incidência era significativamente menor¹.

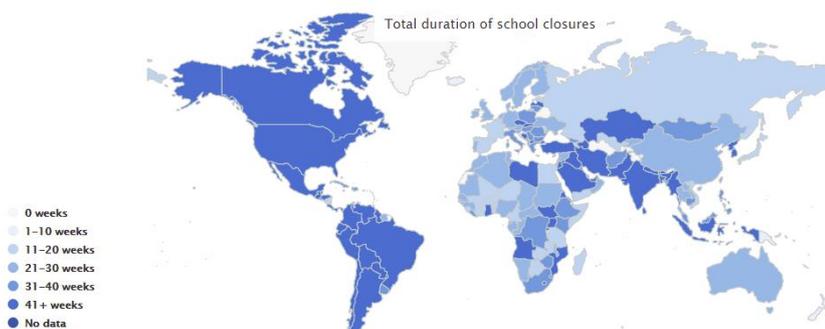
Figura 1: Fechamento das escolas em países ibero-americanos



Fonte: UNESCO (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>)

Além disso, como mostra a Figura 2, dependendo dos países, a duração foi diferente. O fechamento de escolas variou de 15 semanas na Espanha a 47 semanas na Bolívia. Essas diferenças tornam impossível generalizar o verdadeiro impacto da pandemia na educação. Os dados existentes são incompletos e difíceis de obter. Por isso, neste momento vamos analisar os dados existentes para tentar estabelecer algumas linhas gerais do que seria esperado.

Figura 2: Duração do fechamento das escolas em países ibero-americanos



Fonte: UNESCO (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>)

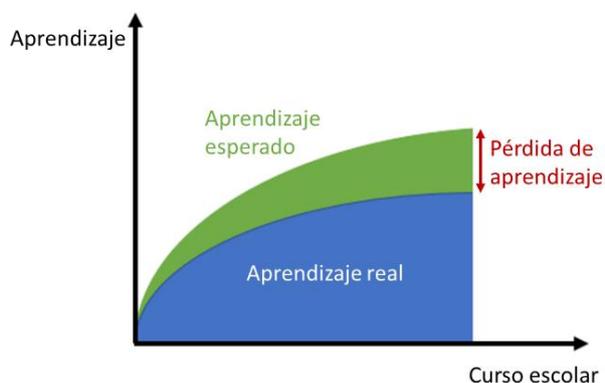
¹ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>



3.1 Impacto na educação

O impacto da pandemia na educação é analisado através do conceito de "perda de aprendizagem". O termo está sendo discutido, uma vez que a aprendizagem não ocorre exclusivamente na sala de aula (Downey et al., 2004; Ferlazzo, 2020) e sua intensidade depende de como a estimativa é feita (Reed et al., 2021), além de não incluir aspectos transversais como resiliência, habilidades tecnológicas etc., que podem ser mais relevantes que as habilidades puramente acadêmicas (Williams, 2020). Mesmo assim, devido a sua facilidade de aplicação, continuaremos usando este conceito. A Figura 3 mostra a perda de aprendizagem como a diferença entre o conhecimento acadêmico que se esperava de um estudante em relação ao conhecimento real alcançado, medido em termos de conhecimento ou competências.

Figura 3: Perda de aprendizagem



Fonte: Elaboração própria



Tabela 1: Principais resultados da revisão da literatura sobre os efeitos da Covid-19 na educação

Artigo	País	Metodologia	Resultados
Depping et al., (2021)	Alemanha (Hamburgo)	<ul style="list-style-type: none"> - ≈14.000 alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental - Comparação ano letivo 19/20 - 18/19 de provas padronizadas de competências - 2 meses de fechamento - Estratégia de análise: Comparação de médias 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados ambíguos - Não há perda de competências - Apenas são significativas no 5º ano de matemática - No início do 5ºano os alunos mostraram, em geral, menos competências que em anos anteriores
Dorn et al., (2020)	EUA	<ul style="list-style-type: none"> - 357.731 alunos de matemática e 255.018 de leitura do 5º ano do Ensino Fundamental - Comparação ano letivo 19/20 com anos anteriores de provas padronizadas - O fechamento das escolas varia segundo estados - Estratégia de análise: Comparação de médias 	<ul style="list-style-type: none"> - 33% (3 meses) de perdas em matemática y 13% (1.5 meses) em leitura - Alunos de minorias e de famílias em situação de risco aumentam esses dados para 59% em matemática e 77% em leitura - Acesso à internet reduz perdas
Engzell et al., (2021)	Países Baixos	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças de 8-11 anos - 8 semanas de fechamento (19 março-11 maio) - Comparação ano letivo 19/20 com os três anos anteriores de provas padronizadas - Estratégia de análise: <i>Differences in Differences</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Perdas de 0,08 desvios padrão - 40% maior para alunos com pais menos instruídos - Variação significativa entre escolas - Nenhuma variação por sexo, assunto ou comportamento anterior
Gore et al., (2021)	Austrália (Novo Gales do Sul)	<ul style="list-style-type: none"> - 4.800 alunos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental - Pelo menos 8 semanas de fechamento e fechamentos intermitentes - Comparação ano letivo 19/20 - 18/19 em provas em 51 escolas selecionadas - Estratégia de análise: Comparação de médias 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há diferenças significativas na aprendizagem - Diminuição em matemática no 3º ano para estudantes de famílias em risco de exclusão - Não há diferenças entre estudantes indígenas
Kuhfeld et al., (2020)	EUA	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos do 3º ao 8º anos do Ensino Fundamental em leitura e matemática - Comparação 1º trimestre de 2019 com 1º trimestre de 2020 - O fechamento das escolas varia segundo estados - Estratégia de análise: Comparação de médias 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há diferenças significativas em leitura - Diminuição na aprendizagem em matemática entre 5%-10% - Pode haver viés nos dados, ao omitir os estudantes em risco de exclusão.
Maldonado & De Witte, (2020)	Bélgica (Comunidade flamenga)	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos do 4º e 6º anos do Ensino Fundamental em estudos sociais, língua e matemática - Comparação ano letivo 19/20 com 12/13 al 18/19 de provas padronizadas - 9 semanas de fechamento (inclui 2 de férias de Semana Santa) -Estratégia de análise: <i>Differences in Differences</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuição de 0,19 do desvio padrão para matemática e a 0,29 desvio padrão para língua - A desigualdade dentro das escolas aumenta 17% em matemática e 20% em língua - A desigualdade entre as escolas aumenta em 7% em matemática e 18% em língua.
Pier et al., (2021)	EUA (Califórnia)	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos de 8 distritos de Califórnia graus 4 a 10 - A maioria das escolas fechadas desde a primavera de 2020 - Comparação ano letivo 19/20 com 16/17 ao 18/19 de provas padronizadas - Estratégia de análise: Comparação de médias 	<ul style="list-style-type: none"> - Perdas significativas em língua e matemática nos graus 4-9, pequenos ganhos em 10 - As perdas, especialmente em língua, estão centradas nos estudantes menos favorecidos e naqueles que não são falantes nativos de inglês.
Schult et al., (2021)	Alemanha (Baden-Wuttemberg)	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (+de 80.000) - 2 meses de fechamento - Comparação ano 2020 com 2017-2019 de provas padronizadas - Estratégia de análise: Comparação de médias 	<ul style="list-style-type: none"> - Perdas pequenas, 0,07 desvios padrão para compreensão de leitura, 0,09 para habilidades operacionais e 0,03 para habilidades numéricas. - Alta correlação entre o resultado e o nível socioeconômico das famílias.
Tomasik et al., (2020)	Suíça	<ul style="list-style-type: none"> - 28.565 alunos do Ensino Fundamental e Médio em alemão e matemática - 8 semanas de fechamento (16 março-11 maio) - Comparação 1º trimestre de 2019 com 1º trimestre de 2020 - Estratégia de análise: Equações estruturais; modelo de crescimento latente 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprenderam mais do que duas vezes mais rápido pessoalmente do que on-line. - No ensino médio não foram afetados significativamente - O processo de aprendizagem varia de instrução presencial para instrução on-line.

Donnelly & Patrinos (2021) realizaram a primeira grande revisão sistemática da literatura sobre perda de aprendizagem. De sua seleção, excluímos Gonzalez et al. (2020), por se referir ao ensino superior e sua amostra ser pequena (estudos STEM numa única universidade de médio porte) e incluímos os estudos de Depping et al. (2021) e Dorn et al. (2020), que foram excluídos, provavelmente o primeiro por ser publicado em alemão e o segundo por ser produto de uma empresa de consultoria. No entanto, acreditamos que estes dois artigos apresentam nuances interessantes e que vale a pena analisar.

Todos eles, independentemente da sofisticação da metodologia estatística utilizada, encontram, ao comparar os resultados da aquisição de conhecimento durante os fechamentos na pandemia com os mesmos períodos do ano ou anos anteriores, uma perda de aprendizagem na dimensão de nossa definição anterior. Entretanto, em alguns casos, como demonstrado por Depping et al. (2021), em relação às habilidades adquiridas pelos alunos do 5º ano na cidade de Hamburgo, essas perdas são altamente concentradas num determinado grupo populacional ou faixa etária e não são generalizadas. Os métodos estatísticos utilizados vão da simples comparação de médias até o uso de equações estruturais ou os métodos "*differences in differences*" com variáveis instrumentais, o padrão atual em modelos econométricos para analisar o impacto de cenários como a pandemia.

Há um importante viés em termos dos países que já possuem os primeiros dados para testar a perda de aprendizagem. Todas as referências enfocam os países ocidentais desenvolvidos: Estados Unidos, Alemanha, Austrália, Suíça, Bélgica e Países Baixos. Também é preciso destacar que estes países, com exceção da Austrália e da Suíça, têm provas padronizadas, que já são um instrumento útil para o diagnóstico educacional, e nestes tempos de pandemia são ainda mais decisivas.

Este é o caso do Estado de São Paulo, que vem realizando uma avaliação de conhecimento a cada dois anos desde 1990 (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica) e isto permitiu realizar uma avaliação amostral no primeiro trimestre de 2021, coincidindo com o início do ano letivo, para medir o impacto da pandemia em seus alunos. Para poder comparar os resultados com os das provas do SAEB, foram avaliados os alunos dos anos para os quais existe a maior série histórica: 7.135 no 5º ano do Ensino Fundamental, 7.190 no 9º ano do Ensino Fundamental e 6.418 no 3º ano do Ensino Médio.

As notas dos alunos nas avaliações do SAEB têm melhorado constantemente ao longo dos anos. Por essa razão, as projeções para 2021 também assumiram um certo aumento nas notas dos alunos em relação a 2019. No entanto, não era realista esperar que esta progressão ascendente nos resultados fosse mantida após a pandemia, mas sim que houvesse uma estagnação ou até mesmo um certo retrocesso. Até porque a avaliação, sendo diagnóstica e tentando medir o efeito da pandemia, foi realizada no início do ano letivo e não no final, como no caso das provas do SAEB. Mesmo assim, em termos de perda de aprendizagem, os números apresentados são surpreendentes.

Nesta avaliação amostral, os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental obtiveram o mesmo resultado em língua portuguesa que em 2011, isto é, houve um retrocesso de 10 anos na aprendizagem desta disciplina instrumental. Para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, o retrocesso nesta matéria é de 6 anos, uma vez que obtiveram os mesmos resultados que em 2015.

No que se refere à Matemática, o retrocesso dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental é ainda mais pronunciado porque é de 14 anos, obtendo os mesmos pontos conseguidos pelos alunos em 2007. Os alunos do 9º ano regrediram 8 anos com uma pontuação parecida com a de 2013, e os alunos do 3º ano do Ensino Médio experimentaram o maior retrocesso, nada mais nada menos que 16 anos, com resultados como os de 2005.

De acordo com os resultados das avaliações do SAEB, o que os alunos aprenderam em Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental equivale a uma melhora de 4 pontos na pontuação. Se considerarmos que os alunos do 5º ano da amostra obtiveram 47 pontos a menos que os alunos do mesmo ano que fizeram a prova em 2019, isto significa que serão necessários 11 anos para compensar a aprendizagem perdida.

Tabela 2. SAEB 2019 e avaliação amostral 2021. Língua Portuguesa

Etapa			Diferença de competência
	SAEB 2019	Amostral 2021	(Amostral – SAEB 2019)
5º ano do Ensino Fundamental	223	194	-29
9º ano do Ensino Fundamental	262	250	-12
3º ano do Ensino Médio	279	268	-11

Fonte: Secretaria de Educação. Governo do Estado São Paulo. O impacto da pandemia na educação (2021)

Tabela 2. SAEB 2019 e avaliação amostral 2021. Matemática

Etapa			Diferença de competência
	SAEB 2019	Amostral 2021	(Amostral – SAEB 2019)
5º ano do Ensino Fundamental	243	196	-47
9º ano do Ensino Fundamental	262	248	-14
3º ano do Ensino Médio	273	255	-18

Fonte: Secretaria de Educação. Governo do Estado São Paulo. O impacto da pandemia na educação (2021)

A perda de aprendizagem afetou principalmente a Matemática e isto também pode ser visto ao comparar os resultados dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental com as notas que estes mesmos alunos obtiveram nas provas do SAEB de 2019, quando estavam no 3º ano do Ensino Fundamental. Pode-se constatar que há uma leve melhora em Língua Portuguesa de 7 pontos e um retrocesso de 16 pontos em Matemática, ou seja, que eles sabem menos sobre este assunto do que há 15 meses quando fizeram a prova do SAEB (Tabelas 2 e 3, ver gráficos no Apêndice).

O exemplo de São Paulo é uma exceção na Ibero-américa, já que em geral não é fácil conseguir dados, por não existirem ou por não terem sido disponibilizados aos pesquisadores por vários motivos. Por isso, é importante insistir mais uma vez que os seguintes efeitos devem ser considerados com cautela.

Primeiramente, porque só temos uma amostra muito pequena de estudantes ibero-americanos, graças à avaliação diagnóstica realizada pelo Estado de São Paulo. Por outro lado, estes resultados são dificilmente comparáveis com os da Holanda, que é o país que tem a rede de Internet de alta velocidade mais desenvolvida em toda a OCDE e que rapidamente colocou equipamentos à disposição de seus alunos para facilitar as aulas síncronas. O mesmo pode ser dito da Alemanha, da Suíça e dos Estados Unidos.

Embora estas análises não sejam comparáveis quanto aos seus resultados pelas razões que acabamos de mencionar, é impressionante que todos eles concluam que, nestes países desenvolvidos, os alunos em circunstâncias de exclusão ou pertencentes a classes de renda mais baixas sofrem mais com os efeitos do fechamento de escolas. Dorn et al. (2020) chegam a avaliar essa perda em 77% no que diz respeito aos conhecimentos matemáticos para estudantes de minorias raciais e imigrantes nos Estados Unidos. Como Gore et al. (2021) apontam, estes dados podem até ser insuficientes se considerarmos que as bases analisadas não incluem os alunos que abandonaram o sistema educacional nestes meses. Para eles, a pandemia significou uma virada em sua trajetória educacional e isto representa uma perda grave para o sistema educacional que não está refletida nos dados.

Também é importante destacar que a maioria das pesquisas revela que as perdas de aprendizagem são menos sensíveis à medida que os estudantes aumentam seu nível educacional (Maldonado & De Witte, 2020; Schult et al., 2021; etc.). Este resultado é consistente com diversas análises a priori sobre os efeitos da pandemia (Burzynska et al., 2020; Van Lancker & Parolin, 2020) e demonstra que à medida que as habilidades são adquiridas, os estudantes são mais capazes de gerenciar seu aprendizado de forma autônoma fora de seu ambiente familiar, pois são capazes de realizar tarefas escolares sozinhos, sem a ajuda de outros.

De fato, o estudo elaborado por Gonzalez et al. (2020) a nível universitário indica que os estudantes do ensino superior não foram afetados em sua aquisição de habilidades e até mesmo puderam vê-las melhoradas. Isto se explica porque no ensino remoto ou a distância são trabalhadas muitas competências brandas ou transversais, que são precisamente as mais demandadas pelo setor produtivo, segundo o recente relatório "Ensino Superior, produtividade e competitividade", publicado pelo Instituto Ibero-Americano de Educação e Produtividade da OEI (OEI, 2021).

Finalmente, é preciso destacar dois aspectos interessantes. Apesar das expectativas, (Burzynska & Contreras, 2020), os estudos não relatam efeitos significativos de gênero. Também é verdade que todas as análises são realizadas em países que lideram os rankings em igualdade de gênero, o que pode apresentar um viés importante. Por outro lado, Gore et al. (2021) incluem a análise das minorias aborígenes em sua amostra, não encontrando perdas significativas de aprendizagem, embora, como os próprios autores reconhecem, a amostra seja relativamente pequena e os resultados não sejam conclusivos.



© Películas Pendelton

3.2 Impacto econômico

Neste caso, nosso objetivo é refletir as primeiras evidências empíricas que começam a aparecer sobre o impacto na aprendizagem dos estudantes, combinando-as com as principais ações das autoridades educacionais na Ibero-américa. Como Psacharopoulos et al. (2021) indicam, os efeitos não têm sido homogêneos entre os países. Sua estimativa global, para todos os níveis educacionais, varia entre uma perda de 18% e 12% do nível de renda, dependendo dos níveis de participação na força de trabalho. Entretanto, e como acabamos de destacar, as diferenças são muito importantes dependendo do nível de desenvolvimento e das características de cada país e de como o ensino presencial foi substituído pelo ensino digital ou remoto. Todos esses aspectos têm um impacto notável sobre as perdas totais.

Como pode ser visto na Tabela 4, as perdas com uma participação de 70% na força de trabalho, num país de alta renda, podem ser estimadas como uma queda no PIB presente e futuro em termos atuais de 6%. Este número para um país de renda média pode ser multiplicado por mais de 2 e até por 7 em países de baixa renda.

Tabela 4: Perdas decorrentes do fechamento das escolas como porcentagem acumulada do PIB em termos atuais por nível de renda

Nível de renda	Participação da força de trabalho	
	100%	70%
Global	18	12
Alto	9	6
Médio	22	15
Baixo	61	43

Fonte: Psacharopoulos et al., (2021)

4. Como resolvê-lo?

Os resultados mostrados anteriormente, os primeiros sobre o efeito da pandemia na educação, confirmam a intuição de seu efeito catastrófico sobre o desenvolvimento social e econômico de seus estudantes e, portanto, de seus países (Burgess & Sievertsen, 2020; Fuchs-Schündeln et al., 2020; Hanushek & Woessmann, 2020; Sanz, Cuervo, et al., 2020, etc.). Embora haja mais fatores a considerar ligados ao fechamento das escolas do que meramente os educacionais, como demonstrado por Baron et al. (2020), vamos nos concentrar nestes para tornar o esforço abrangente.

Os resultados de nossa revisão da literatura apontam algumas características comuns quando se trata de objetivos gerais da política educacional, podendo ser resumidos nas seguintes medidas:

- A primeira proposta é muito simples: **as escolas devem permanecer abertas o maior tempo possível**, especialmente nas primeiras etapas da educação e aquelas que atendem os alunos mais desfavorecidos. A evidência sobre o baixo impacto das crianças na transmissão da COVID em contraste com o enorme benefício para sua aprendizagem e saúde física e mental é bastante contundente (DellaVigna & Gentzkow, 2010; Donnelly &

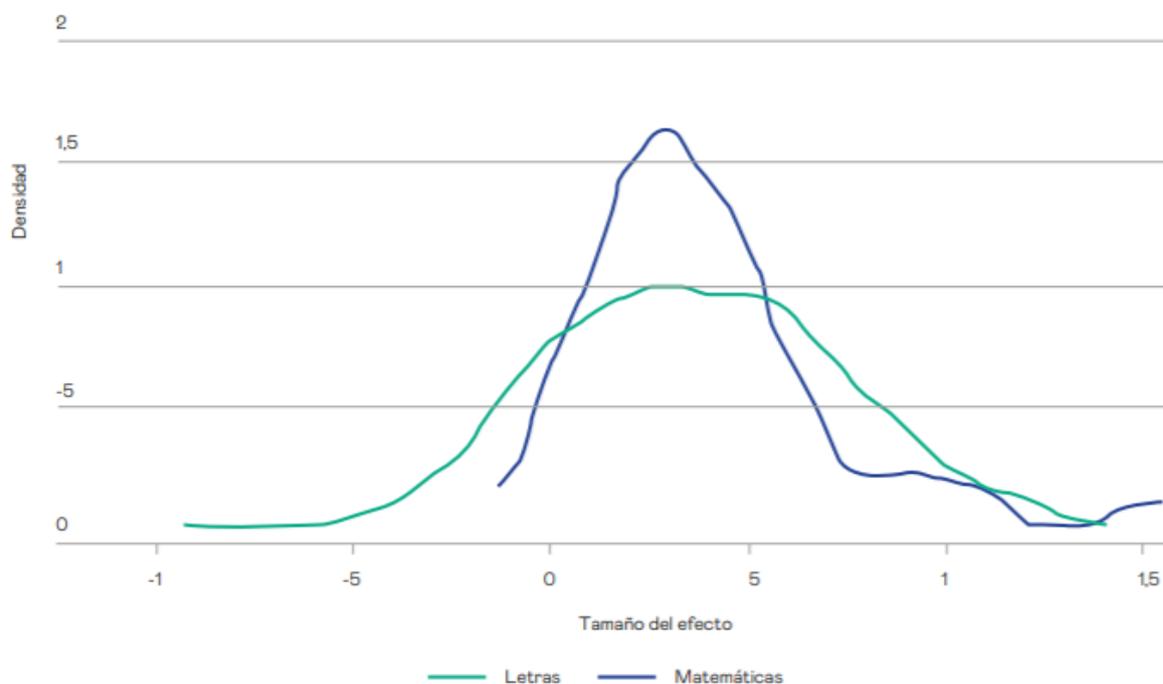
Patrinos, 2021; Donohue & Miller, 2020; Golberstein et al., 2020; Lee, 2020; Munro & Faust, 2020; Schleicher, 2020, etc.) (DellaVigna & Gentzkow, 2010; Donnelly & Patrinos, 2021; Donohue & Miller, 2020; Golberstein et al., 2020; Lee, 2020; Munro & Faust, 2020; Schleicher,

- ▶ Caso o exposto anteriormente não seja possível, e como complemento às aulas presenciais, **os países devem fortalecer sua capacidade de aprendizagem digital e a distância**. Como demonstrado por Bacher-Hicks et al. (2021) e Sanz, Cuervo, et al. (2020), a digitalização tem sido fundamental, embora sua aplicação não tenha sido homogênea e tenha dependido em grande parte da infraestrutura e da capacidade dos professores e alunos de se adaptarem ao novo sistema. Desta forma, um dos maiores obstáculos, além da exclusão digital, é a falta de experiência e formação dos professores quando se trata de adaptar o ensino às características da educação a distância.
- ▶ Como Sevilla et al. (2020) destacam, nenhum país pode se permitir deixar um grupo de seus jovens ficar para trás. Para isso, em primeiro lugar, é necessário medir e avaliar o atraso e/ou o risco de os alunos abandonarem a escola. A implementação de medidas deve ser precedida por um diagnóstico prévio que aumente sua eficácia. Os diferentes estudos mostram que a maneira mais eficaz de recuperar a perda de aprendizagem ocorrida pelo fechamento de escolas é a realização de tutorias de pequenos grupos de reforço e apoio. Estas tutorias podem ser presenciais ou não, e até mesmo ir além das medidas temporárias e se tornar uma medida estrutural de equidade e reforço educacional. Para funcionarem de forma otimizada, devem ter certas características, como a inclusão de um rigoroso processo de seleção de tutores, que têm que ser educadores, com nível superior, e trabalhar em tempo integral durante todo o ano letivo com o mesmo grupo de estudantes. Além disso, os tutores devem ter formação e apoio contínuos e coordenar-se com os professores para melhorar os resultados (Kraft, 2020).

Nickow et al. (2020) revelam, em uma metanálise de 96 artigos de experimentos aleatórios publicada no National Bureau of Economic Research (NBER), que o efeito das tutorias de pequenos grupos é grande e significativo (37% do desvio padrão). Impactos acima de 30% do desvio padrão são considerados grandes impactos, especialmente no contexto de intervenções educacionais. Os efeitos são mais positivos para os programas de tutoria de professores e profissionais do que os ministrados por voluntários e pais. Os efeitos para as intervenções de Leitura e Matemática são similares, embora as tutorias de Leitura tendem a produzir tamanhos de efeito mais elevados nas notas anteriores, enquanto as tutorias de Matemática tendem a produzir tamanhos de efeito mais elevados nas notas posteriores. Os programas de tutoria realizados durante a escola tendem a ter impactos maiores do que aqueles realizados depois.

Há muitas razões para ser otimistas quanto aos benefícios das tutorias. Além de apoiar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, podem melhorar seu desenvolvimento socioemocional, seu apego e frequência à escola, e encorajá-los a interagir com colegas mais velhos que atuam como mentores e apoiá-los academicamente. A tutoria também pode proporcionar valiosas oportunidades de emprego e experiências para os jovens.

Gráficas de densidad de Kernel representan la distribución de los tamaños de efecto del programa de tutoría



Fuente: Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). Gráficas de densidad de Kernel representan la distribución de los tamaños de efecto del programa de tutoría. Los tamaños del efecto son g de Hedges no ponderados.

- ***Abrir escolas e reiniciar as aulas presenciais***
- ***Manter a educação virtual como um complemento e reforço da formação presencial.***
- ***Medir e avaliar a perda de conhecimentos e realizar um diagnóstico educacional.***
- ***Adotar medidas para recuperar a perda de aprendizagem, especialmente através de tutorias.***

É claro que estas medidas não são as únicas, mas acreditamos que são importantes por seu impacto na educação, na sociedade e na equidade. Diferentes organismos internacionais têm propostas mais amplas (Gouëdard et al., 2020; F. M. Reimers & Schleicher, 2020; F. Reimers et al., 2020; WorldBank, 2020), porém confiamos firmemente na eficácia e no impacto custo-benefício ideal das medidas mencionadas.

5. Conclusões

Nestes 15 meses de pandemia, confirmou-se na Ibero-América o pior cenário educacional possível, previsto no relatório original. Uma suspensão muito prolongada da atividade escolar, à qual se soma a fragilidade daqueles elementos que poderiam contribuir para paliar seus efeitos: uma educação virtual ou a distância eficaz; formação adequada de professores em metodologias de ensino a distância e apoio familiar à escola.

Podemos afirmar que houve uma perda significativa de aprendizagem dos estudantes da região e que esta perda foi mais severa para os mais desfavorecidos, aumentando a desigualdade educacional na Ibero-América.

Neste relatório, tentamos prever as consequências que podem decorrer deste cenário tão negativo, com o objetivo de propor medidas remediadoras, de acordo com o espírito da OEI, a organização patrocinadora deste trabalho. A realidade retratada nestas páginas é certamente perturbadora e, mesmo assim, lamentamos não poder oferecer uma imagem mais clara, pois seria muito útil para traçar ainda melhor as políticas a serem adotadas para remediar uma situação tão grave.

Os pesquisadores ibero-americanos estão fazendo esforços extraordinários para tentar lançar alguma luz sobre o que aconteceu na educação no último ano e meio, mas a falta de uma cultura de transparência e responsabilidade em nossos sistemas educacionais torna muito difícil definir estratégias de ação claras e precisas.

Por esta razão, e à exceção do Estado de São Paulo, que realizou uma pequena avaliação amostral, tivemos que recorrer às evidências que estão sendo reunidas em outros países que, como a região brasileira, têm provas padronizadas que lhes permitem medir com precisão a perda de aprendizagem de seus alunos. Como foi indicado diversas vezes ao longo do relatório, traduzir seus resultados para nossos sistemas educacionais, sociedades e economias é uma tarefa complexa e, por isso, as previsões deste relatório devem ser consideradas com cautela.

E não com cautela, mas com preocupação, com grande preocupação, deve se considerar a conclusão geral do relatório, que já adiantamos: houve uma perda considerável de aprendizagem de nossos alunos que não somos capazes de medir com exatidão, mas que é equivalente a vários anos escolares. Isto tem sérias consequências imediatas e a médio prazo para estes alunos e nossos sistemas educacionais, ao dificultar sua capacidade futura de entrar com sucesso no mercado de trabalho e na economia produtiva, contribuindo assim para o bem-estar e o desenvolvimento de nossos países.

Qualquer plano confiável de recuperação pós-covid deve prestar atenção especial à educação e concentrar-se, antes de tudo, em compreender a perda de aprendizagem de seus alunos nos últimos quinze meses, para implementar programas de reforço e tutoria que ponham fim a este atraso. Este investimento é essencial para evitar hipotecas para compensar o crescimento e produtividade futuros e, portanto, não apenas para recuperar os níveis do PIB antes da pandemia, mas, principalmente, para alcançar um crescimento sustentado ao longo do tempo, que libertará nossos países de uma vez por todas da armadilha da renda média.

Por isso, concordamos plenamente com a OEI que temos uma oportunidade única de reformar profundamente nossos modelos educacionais. Devemos priorizar a recuperação do aprendizado perdido, mas também aproveitar os enormes esforços feitos por todas as instituições educacionais



nestes meses difíceis para tornar possível, através de uma ação governamental coordenada, uma verdadeira digitalização da educação, com tudo o que isso implica no que se refere à conectividade, formação de professores, desenvolvimento de conteúdo etc.

Da mesma forma, gostaríamos de incentivar a OEI a continuar produzindo conhecimento e apoiando novas pesquisas sobre os efeitos que a COVID-19 tem tido na educação ibero-americana. Em particular, parece-nos importante reunir evidências sobre o impacto que a pandemia teve em termos de evasão escolar e articular propostas para conseguir que esses alunos voltem a estudar.



6. Bibliografia

- Annessi, G.J. y Acosta, J.I. (2021). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-61. <https://doi.org/10.35362/rie8614145>
- Araújo de Sousa Alves, L., Alexandra da Costa Souza Martins, & Adriana Alves de Moura. (2021). Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. *Revista Ibero-Americana De Educação*, 86(1), 61-78. <https://doi.org/10.35362/rie8614373>
- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., & Mulhern, C. (2021). Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time. *Journal of Public Economics*, 193, 104345. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104345>
- Baron, E. J., Goldstein, E. G., & Wallace, C. T. (2020). Suffering in silence: How COVID- 19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment. *Journal of Public Economics*, 190, 104258. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104258>
- Bonal & González (2020) «The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis», *International Review of Education* <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. VOXEU. <https://voxeu.org/article/impact-Covid-19-education>
- Burzynska, K., & Contreras, G. (2020). Gendered effects of school closures during the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 395(10242), 1968. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31377-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31377-5)
- Burzynska, K., Contreras, G., & Onyema, E. M. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 395(10242), 1968. <https://doi.org/10.7176/jep/11-13-12>
- Cuerdo, M., Doncel, L. M., & Sanz, I. (2020). El efecto del coronavirus en el aprendizaje de los alumnos: efecto en el uso de recursos digitales educativos. *Papeles de Economía Española*, 166, 2–17.
- DellaVigna, S., & Gentzkow, M. (2010). Persuasion: Empirical Evidence. *Annual Review of Economics*, 2(1), 643–669. <https://doi.org/10.1146/annurev.economics.102308.124309>
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F., & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler* innen vor und während der Corona-Pandemie. *Schule Während Der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse Und Überblick Über Ein Dynamisches Forschungsfeld*, 51–79.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning Loss During COVID-19: An Early Systematic Review. In *Covid Economics, Vetted and Real-Time Papers* (Vol. 77).
- Donohue, J. M., & Miller, E. (2020). COVID-19 and School Closures. In *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 324(9), 845–847. American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.13092>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and learning loss—disparities grow and students need help. *McKinsey & Company*, December, 8.
- Downey, D. B., Von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–635.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17), 1–7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118/-/DCSupplemental.y>
- Ferlazzo, L. (2020). *The Idea of “Learning Loss” Begs Us to Ask, “Loss From What?”* Education Week. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-the-idea-of-learning-loss-begs-us-to-ask-loss-from-what/2021/02>

- Fierro, M., Morales Vásquez, M., Norambuena Díaz, D., Bravo González, B., & Contreras Poblete, P. (2021). Objetivos priorizados del eje de lectura en la región del Maule, Chile: problemáticas y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 135-152. <https://doi.org/10.35362/rie8614295>
- Fuchs-Schündeln, N., Krueger, D., Ludwig, A., & Popova, I. (2020). *The long-term distributional and welfare effects of Covid-19 school closures* (No. 27773; NBER Working Paper). National Bureau of Economic Research.
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Martínez del Sel, V., & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. In *JAMA Pediatrics* (Vol. 174, Issue 9, pp. 819–820). American Medical Association. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456>
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS One*, 15(10), e0239490.
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J., & Taggart, W. (2021). The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. In *Australian Educational Researcher* (Issue 0123456789). <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w>
- Gouédard, P., Pont, B., & Viennet, R. (2020). *Education responses to COVID-19: Implementing a way forward* (No. 224; OECD Education Working Papers). OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Guzmán Gómez, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 153-168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The economic impacts of learning losses* (No. 225; OECD Education Working Papers). OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Kraft, M. (2020). *What If Every Struggling Student Had a Tutor?* Education Week. <https://www.edweek.org/education/opinion-what-if-every-struggling-student-had-a-tutor/2015/08>
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Lewis, K. (2020). Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. *NWEA, November*.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- López-Cassà, E. & Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19. El caso de España desde la percepción del profesorado*. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173449/4/2020_Informe_La%20influencia%20de%20las%20emociones%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20ante%20la%20COVID-19.pdf
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *KU Leuven Department of Economics Discussion Paper DPS20*, 17.

- Mendoza Caro, J. C., & Abellán Fernández, J. (2021). Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 169-185. <https://doi.org/10.35362/rie8614342>
- Munro, A. P. S., & Faust, S. N. (2020). Children are not COVID-19 super spreaders: Time to go back to school. In *Archives of Disease in Childhood*, 105(7), 618–619. BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-319474>
- OEI (2021). Retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-retorno-escolar-postpandemia-en-iberoamerica-avances-reflexiones-y-recomendaciones>
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 86(1), 187-204. <https://doi.org/10.35362/rie8614346>
- Pier, L., Hough, H. J., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). COVID-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE Data Collaborative. *Policy Analysis for California Education*. https://Edpolicyinca.Org/Newsroom/Covid-19-and-Educational-Equity-Crisis#Footnote1_gdx51np.
- Ponce Mancilla, T., Vielma Hurtado, C., & Bellei Carvacho, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H. A., & Vegas, E. (2021). The COVID-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review*, 000–000. <https://doi.org/10.1086/713540>
- Reed, D. K., Aloe, A. M., Park, S., & Reeger, A. J. (2021). Exploring the summer reading effect through visual analysis of multiple datasets. *Journal of Research in Reading*.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. In *OECD*. Retrieved April, 14(2020).
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. In *OECD*, 1(1).
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Ribeiro, L. P., Angélica Alves Leal, Álda, Oliveira, L., & Regina Sanches Ribas, S. (2021). Educação, povos do campo e pandemia da COVID-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 86(1), 79-96. <https://doi.org/10.35362/rie8614259>
- Sanz, I., Sáinz, J., & Capilla, A. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación. *Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura (OEI)*. [OEI | Secretaría General | Publicaciones | Efectos de la crisis del coronavirus en la educación](https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf)
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. In *OECD Journal: Economic Studies*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B., & Lindner, M. A. (2021). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave. In *PsyArXiv Preprints*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/PQTGF>

- Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado São Paulo (2020). O impacto da pandemia na Educação. Avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>
- Sevilla, A., Sainz, J., & Sanz, I. (2020). *Una propuesta para evitar el efecto negativo de los cierres de los centros educativos en el futuro de los jóvenes españoles – Nada es Gratis*. Nada Es Gratis. <https://nadaesgratis.es/admin/una-propuesta-para-evitar-el-efecto-negativo-de-los-cierres-de-los-centros-educativos-en-el-futuro-de-los-jovenes-espanoles>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Treviño, E., Miranda, C., Hernández, M., & Villalobos, C. (2021). Clase social y estrategias parentales de apoyo a los estudiantes en pandemia. Resultados para Chile del International COVID-19 Impact on Parental Engagement Study. *Revista Iberoamericana De Educación*, 86(1), 117-133. <https://doi.org/10.35362/rie8614449>
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. In *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. Elsevier Ltd. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Williams, J. (2020). *How to Read and Understand Educational Research*. Sage.
- Woessmann, L. (2016). The economic case for education. *Education Economics*, 24(1), 3–32. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>
- WorldBank. (2020). *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*. World Bank.

Apêndice

Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Iniciais

8

Evolução Temporal para o 5º Ano Ensino Fundamental - Língua Portuguesa
SAEB vs. Avaliação Amostral

Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Finais

9

Evolução Temporal para o 9º Ano Ensino Fundamental - Língua Portuguesa
SAEB vs. Avaliação Amostral





Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Ensino Médio

10



Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Iniciais

11





Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Anos Finais

12

Evolução Temporal para o 9º Ano Ensino Fundamental - Matemática
SAEB vs. Avaliação Amostral



Secretaria de
Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados em contexto – Ensino Médio

13

Evolução Temporal para a 3ª Série Ensino Médio - Matemática
SAEB vs. Avaliação Amostral



Sobre os autores

Ismael Sanz

Doutor em Economia Aplicada pela Faculdade de Economia e Estudos Empresariais da Universidade Complutense de Madri (UCM). Prêmio Extraordinário de Tese de Doutorado 2007 da Faculdade de Economia e Estudos Empresariais (UCM).

Professor Titular do Departamento de Economia Aplicada I e Vice-Reitor de Qualidade da Universidade Rey Juan Carlos.

Diretor Geral de Inovação, Bolsas de Estudo e Auxílios da Secretaria de Educação da Comunidade de Madri (de julho de 2015 a agosto de 2019). Diretor do Instituto Nacional de Avaliação Educativa (INEE) do Ministério da Educação, Cultura e Esporte (2012-2015). Presidente do Grupo de Desenvolvimento Estratégico do PISA da OCDE (novembro 2014 - julho 2015).

Realizou cursos de extensão e estadias de pesquisa na Universidade da Califórnia Santa Bárbara, Victoria University of Wellington (Nova Zelândia), Australian National University, Kennedy School of Government (Harvard) e na Universidade de Nottingham.

É autor de artigos em revistas internacionais de pesquisa, tais como *Economic Journal*, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, *Scandinavian Journal of Economics*, *Canadian Journal of Economics*, *European Journal of Political Economy*, *Public Choice* e *IZA Journal of Labour Studies*.

Jorge Sainz

Formado em Economia pela Universidade Complutense de Madri e em Direito pela UNED. MBA (especialização em finanças e políticas públicas) pela Simon School, Universidade de Rochester (EUA) e Doutorado em Economia pela Universidade Rey Juan Carlos (Espanha).

É professor catedrático no Departamento de Economia Aplicada I e História e Instituições

Econômicas (e Filosofia Moral) na Universidade Rey Juan Carlos de Madri e membro do Conselho Assessor da OEI. Foi professor visitante e pesquisador em diferentes universidades espanholas e estrangeiras, como o Institute for Policy Research, University of Bath. Publicou mais de 50 artigos em revistas científicas, de divulgação e livros. Trabalhou como Economista-Chefe na Intermoney/CIMD e responsável pela análise do start-up tecnológico Bescos.com e pelo E-commerce no Yahoo! Na Administração Pública, foi Assessor do Gabinete da Secretária de Educação da Comunidade de Madri e Subdiretor-Geral de Pesquisa da Secretaria de Educação da Comunidade de Madri. No Ministério da Educação, Cultura e Esporte, foi Diretor-Geral de Política Universitária e Secretário-Geral de Universidades.

Ana Capilla

Diretora de Ensino Superior e Ciência da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e Professora de Relações Internacionais da Universidade Francisco de Vitoria. De maio de 2016 a junho de 2018, foi Chefe da Unidade de Verificação da Fundação para o Conhecimento Madrimasd da Comunidade de Madri, encarregada de verificar os novos cursos universitários propostos pelas universidades de Madri. Entre 2011 e 2015, foi assessora do Ministro da Educação, Cultura e Esporte e responsável pela área internacional da Secretaria-Geral das Universidades do Ministério. Entre 2007 e 2011, foi assessora da Ministra da Educação do Governo da Comunidade de Madri.

É doutora cum laude em História Contemporânea pela Universidade Espanhola de Educação à Distância (UNED). Formada em Direito, com especialização em Direito Europeu, pela Universidade San Pablo CEU (2005), realizou o Mestrado em Estudos Políticos e Administrativos no Colégio da Europa (promoção Beethoven de 2005-2006).

OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
Fax.: +34 91 594 32 86

oei.int

-  Organización de Estados Iberoamericanos
-  [Paginaoei](#)
-  [@EspacioOEI](#)
-  [@Espacio_OEI](#)
-  Organización de Estados Iberoamericanos