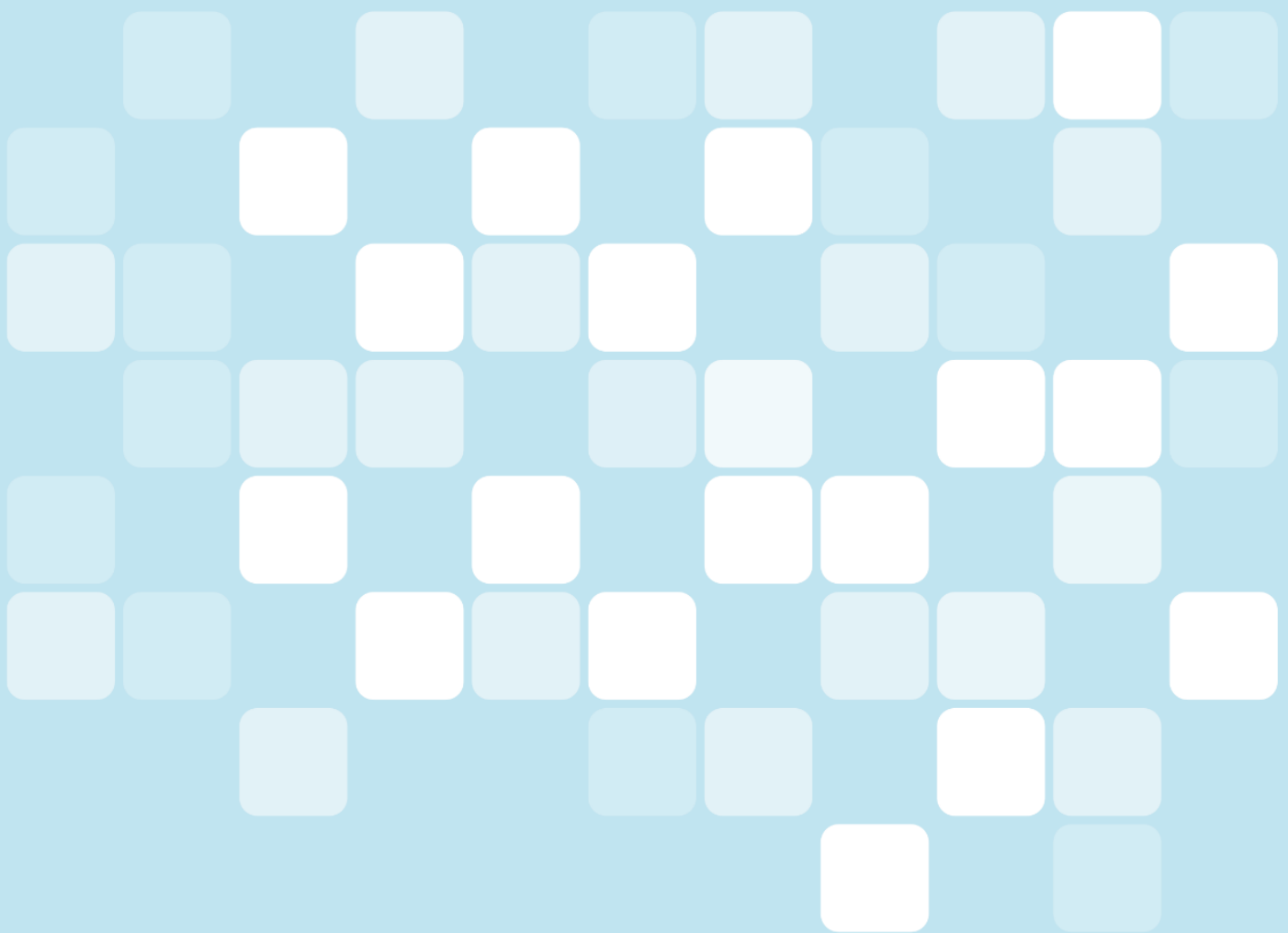


EDUCATION POLICY OUTLOOK

BRASIL

Com foco em políticas internacionais



Education Policy Outlook

Esta análise da política educacional no Brasil faz parte da série *Education Policy Outlook*, que apresenta um estudo comparativo de políticas e reformas educacionais nos países da OCDE. Fundamentada na substancial base de conhecimento comparativo e setorial de políticas da OCDE, a série oferece um panorama comparativo de políticas educacionais. Este relatório é uma atualização da [primeira análise sobre as políticas educacionais do Brasil](#) (2015^[1]) e apresenta: uma análise do contexto educacional, os pontos fortes, os desafios e as políticas; uma análise das tendências internacionais; e uma visão das políticas e reformas relativas a temas selecionados que dizem respeito ao Brasil e outros sistemas educacionais. É uma oportunidade de fazer um balanço do progresso e da posição atual do sistema educacional sob a perspectiva da OCDE por meio de uma breve análise comparável e baseada em evidências. Esta análise da política nacional foi elaborada em **duas versões**. Ambas oferecem uma análise dos atuais pontos fortes, desafios e prioridades relativas às políticas no Brasil, sendo que cada uma tem seu respectivo enfoque em:

1. **políticas nacionais e subnacionais**, para analisar a evolução dos constantes esforços que surgem relacionados com políticas no Brasil, incluindo as respostas da educação à pandemia da COVID-19;
2. **políticas internacionais** que podem servir de possível inspiração para legisladores federais e subnacionais em seu trabalho para fortalecer o sistema educacional brasileiro.

Com base na pesquisa documental de evidências nacionais e internacionais, bem como em entrevistas exploratórias com atores da política educacional de todo o sistema, estes relatórios falam diretamente aos legisladores e aos atores de implementação do Brasil.

Elaborado para legisladores, analistas e profissionais que procuram uma informação e análise da política educacional levando em conta a importância do contexto nacional, os perfis das políticas de cada país oferecem uma análise construtiva da política educacional em um formato comparativo. Cada perfil traça um panorama do contexto e da situação atual do sistema educacional de um país e analisa seus desafios e respostas políticas de acordo com seis alavancas de política que promovem melhorias para:

- Estudantes: Como elevar os resultados de todos em termos de 1) equidade e qualidade e 2) preparação dos estudantes para o futuro;
- Instituições: Como elevar a qualidade com 3) a melhoria da escola e 4) avaliação; e
- Sistema: Como o sistema é organizado para aplicar a política educacional em termos de 5) governança e 6) financiamento.

Os perfis da política nacional contêm também destaques para uma seleção de questões políticas relativas ao trabalho do Education Policy Outlook com respeito à resiliência e responsividade e que têm uma relevância particular no contexto da recuperação da pandemia da COVID-19. Seu propósito é chamar a atenção às políticas específicas que prometem ou já mostram resultados positivos e podem ser aplicáveis em outros países.

Além dos perfis específicos de países, a série *Education Policy Outlook* inclui uma [publicação recorrente](#) que oferece uma análise comparativa de prioridades de políticas, tendências e indicação de progresso ou impacto. Baseado nessa análise, bem como em constantes contribuições com mais de 40 fontes educacionais, o *Education Policy Outlook* começou a desenvolver um [Framework for Responsiveness and Resilience in education policy](#) (Marco para Responsividade e Resiliência em política educacional), a ser lançado em novembro de 2021. Como parte desse trabalho, a obra [Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems](#) (2020^[5]) foi publicada para ajudar os países no cenário de uma pandemia contínua.

Agradecimentos especiais Agradecimentos especiais ao Governo Federal do Brasil e, em particular, ao Ministério da Educação do Brasil por sua contribuição ativa durante as consultas e o *feedback* construtivo sobre este relatório, assim como a outros atores relevantes do sistema brasileiro de ensino, com quem a Secretaria da OCDE se reuniu como parte das atividades de elaboração deste documento. Também agradecemos ao Itaú Social por seu valioso aporte para a atualização desta análise de políticas públicas nacionais. O Itaú Social fomentou, também, o Education Policy Outlook: Brasil (2015).

Autores: A análise das políticas deste país foi elaborada por Christa Rawkins, Diana Toledo Figueroa, Savannah Saunders e Thaiane Marques Pereira como parte do trabalho da Divisão de Implementação e Assessoria em Políticas sob a liderança de Paulo Santiago. O apoio editorial veio de Stephen Flynn e Rachel Linden. Esta análise se baseia no conhecimento e na *expertise* de muitas equipes de projeto da Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE, a quem somos gratos. Agradecemos também aos comentários de Manuela Fitzpatrick, Anna Vitória Perico e Santos, Caitlyn Guthrie e Elizabeth Fordham, do Global Relations Team, que colaboraram com esta análise.

Fontes: Sujeito à participação do país, esta análise das políticas de países se baseia em indicadores da OCDE do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na Pesquisa de Competências de Adultos (PIAAC), na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e na publicação *Education at a Glance*. Refere-se a estudos nacionais e temáticos, como o trabalho da OCDE sobre educação e cuidado na primeira infância, professores, liderança escolar, avaliação e diagnóstico para melhorar os resultados do ensino, equidade e qualidade na educação, gestão e governança de sistemas complexos, recursos escolares, educação profissional e técnica e ensino superior. Esta análise também faz uso de informações disponibilizadas pelo Brasil entre 2018 e 2021 como parte das atividades do *Education Policy Outlook* junto aos países analisados.

O Anexo B resume as principais figuras citadas em diferentes seções deste documento.

Mais informações estão disponíveis na Diretoria de Educação e Habilidades da OCDE (www.oecd.org/education/) e no site do *Education Policy Outlook* (www.oecd.org/education/policy-outlook/).

Sumário

| | |
|--|----|
| EM RESUMO | 4 |
| EQUIDADE E QUALIDADE: | |
| O Brasil aumentou a participação na educação, mas as desigualdades multidimensionais persistem | 11 |
| PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA O FUTURO: | |
| O Brasil colhe bons resultados em educação, mas as baixas taxas de conclusão limitam seu impacto | 15 |
| MELHORIA ESCOLAR: | |
| Os estudantes no Brasil veem seus professores de forma positiva, mas os educadores poderiam receber mais apoio em sua prática | 20 |
| AValiação: | |
| O Brasil tem uma forte avaliação em nível de sistema educacional, mas há espaço para abordagens mais formativas nas instituições | 26 |
| GOVERNANÇA: | |
| O Brasil tem uma complexa rede de atores que poderiam se beneficiar de relações mais claramente definidas | 30 |
| FINANCIAMENTO: | |
| O Brasil mostrou comprometimento para preservar o financiamento da educação e a redistribuição, mas as ineficiências reduzem o impacto | 35 |
| ANEXO A: | |
| Estrutura do sistema educacional brasileiro | 39 |
| ANEXO B: | |
| Estatísticas | 40 |
| REFERÊNCIAS | 42 |
| OBSERVAÇÕES | 45 |

Figuras

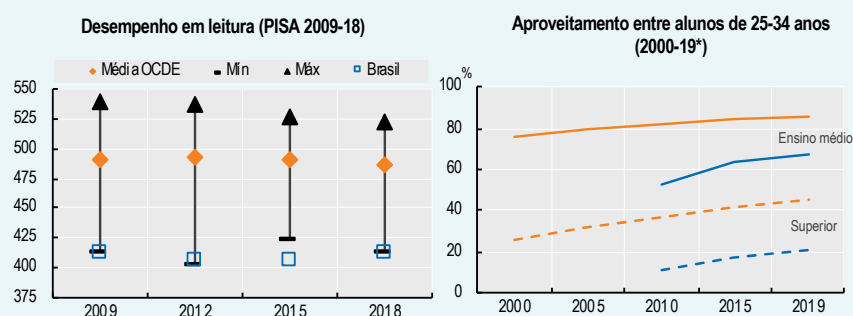
| | |
|---|---|
| Figura 1. Tendências nos principais resultados educacionais | 4 |
| Figura 2. Equidade e qualidade | 5 |
| Figura 3. Preparação dos estudantes para o futuro | 5 |
| Figura 4. Melhoria escolar | 5 |
| Figura 5. Avaliação e Diagnóstico | 6 |
| Figura 6. Governança | 6 |
| Figura 7. Financiamento | 6 |

Destaques

| | |
|--|----|
| Destaque 1. Destaques de avaliações e recomendações anteriores da OCDE para o Brasil | 8 |
| Destaque 2. Apoio à reforma do ensino médio através da experiência internacional | 19 |
| Destaque 3. Fortalecimento da educação digital por meio da experiência internacional | 24 |
| Destaque 4. Apoio à reforma curricular através de experiências internacionais | 34 |

Em Resumo

Figura 1. Tendências nos principais resultados educacionais



Observação: "Min"/"Max" referem-se aos países da OCDE com os valores mais baixos/mais altos. [*] No caso do Brasil, os dados mais recentes disponíveis são de 2018.

Fontes: OECD (2019^[6]), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>; OECD (2020^[7]), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

Desde sua primeira participação no PISA, o Brasil manteve o desempenho dos alunos em leitura. Em 2018, a pontuação média foi de 413 pontos, e a média da OCDE, de 487. Isso é positivo, uma vez que a amostra do PISA 2018 cobriu 65% dos estudantes de 15 anos de idade no Brasil, contra 53% em 2000. Em 2018, 67% das pessoas de 25 a 34 anos no Brasil tinham pelo menos o ensino médio e 21% tinham qualificação superior. As médias da OCDE eram, respectivamente, 85% e 45% em 2019. No entanto, o crescimento da escolaridade no ensino médio entre 2009 e 2019 superou o crescimento médio da OCDE, com o do ensino superior igualando essa média.

Estudantes

- O Brasil observa um longo período de **crescimento em matrículas e nível de escolaridade** desde 2000, com um progresso mais recente nas matrículas na educação infantil e superior. Neste último caso, os estudantes menos favorecidos também se beneficiaram. No PISA, o Brasil também manteve o desempenho em leitura, com algumas melhorias em matemática e ciências ao mesmo tempo em que aumentou a cobertura.
- Várias práticas sistêmicas **conseguem fazer frente aos contínuos desafios de equidade à medida que os alunos progridem**, incluindo a duração ampliada do ensino básico e os recentes esforços para aumentar a flexibilidade dos percursos escolhidos pelos alunos. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017-2018) também é de suma importância para ajudar na equidade ao estabelecer requisitos mínimos universais de aprendizagem independentemente do conhecimento prévio.

Instituições

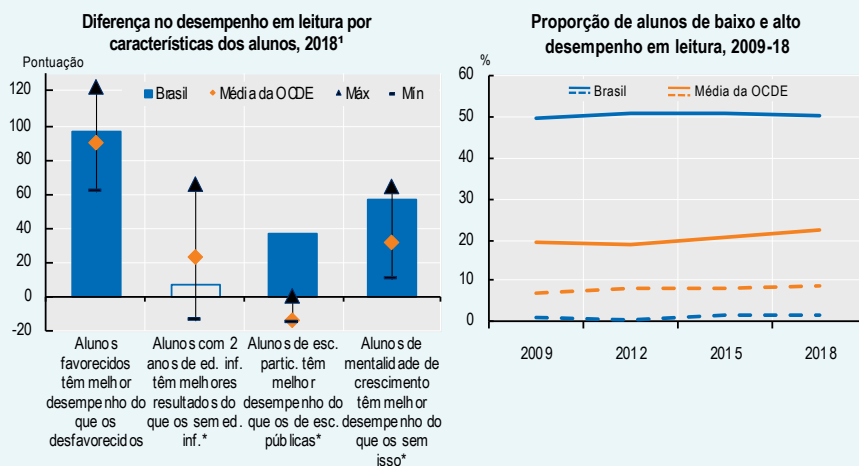
- No Brasil, **os alunos veem seus professores de forma positiva** e percebem que eles são entusiasmados; segundo indicações encontradas no PISA, isso está fortemente relacionado com os melhores resultados de aprendizagem dos alunos no país.
- Em um contexto de expansão considerável da escolaridade, os **professores brasileiros estão com um nível mais alto de formação** do que há oito anos, com a maioria agora possuindo graduação no ensino superior. Iniciativas recentes visam elevar ainda mais a qualidade, com a adoção de diretrizes nacionais para a formação inicial de professores (FIP), o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) e, atualmente em desenvolvimento, os gestores escolares.
- O Brasil conta com um **programa reconhecido de avaliação do sistema educacional** para medir o desempenho dos alunos. Isso serve de base para os planos de melhoria escolar. As práticas nacionais e subnacionais que surgem visam fortalecer a avaliação na fase de educação e cuidado na primeira infância e na educação profissional e técnica (EPT), além de melhorar, em alguns casos, a progressão de carreira dos professores com enfoque no aperfeiçoamento.

Sistema

- O sistema educacional brasileiro apresenta uma **estrutura de governança altamente descentralizada**, perpassando o governo federal, 26 estados e 1 distrito federal², e 5.570 municípios.
- Nesse contexto, a **colaboração e a escuta são fatores imprescindíveis**: o Brasil conta com diversos espaços formais para o engajamento das partes interessadas, e surgem iniciativas promissoras ou de pequena escala para colaboração horizontal no nível federal e subnacional.
- Uma **parcela relativamente grande da riqueza nacional é dedicada à educação**. O financiamento da educação é, em grande parte, descentralizado. A instituição de mecanismos redistributivos contribui para reduzir as desigualdades de financiamento que acabam sendo geradas.

Indicadores selecionados e principais problemas das políticas

Figura 2. Equidade e qualidade

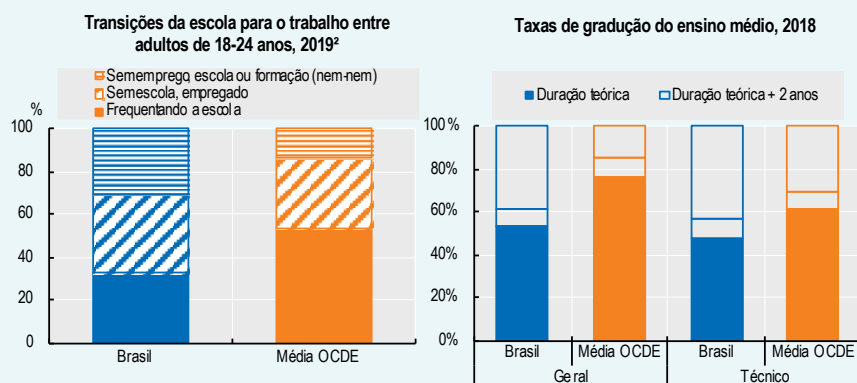


Principais questões

Melhorar resultados para todos, ao mesmo tempo em que trata das desigualdades enfrentadas por muitos.

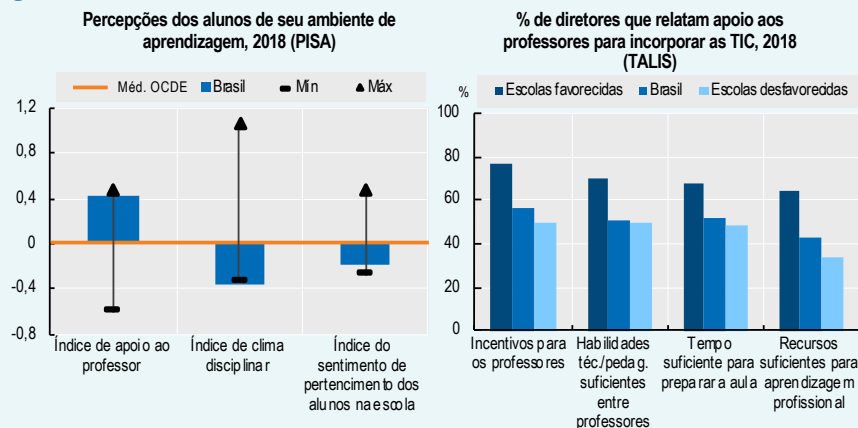
Desigualdades multidimensionais relacionadas à educação parental, geografia e raça, bem como à origem socioeconômica, indicam que somente as soluções universalizadas não serão suficientes. O Brasil deve implementar medidas abrangentes e individualmente adequadas para os mais vulneráveis. O Brasil também deve melhorar a qualidade do ensino básico: metade dos alunos no Brasil não atingiu o nível mínimo de proficiência (PISA Nível 2) em leitura em 2018, enquanto apenas 1,4% registraram alto desempenho (Nível 5 ou mais). As médias da OCDE para esses quesitos foram de 23% e 8,8%.

Figura 3. Preparação dos estudantes para o futuro



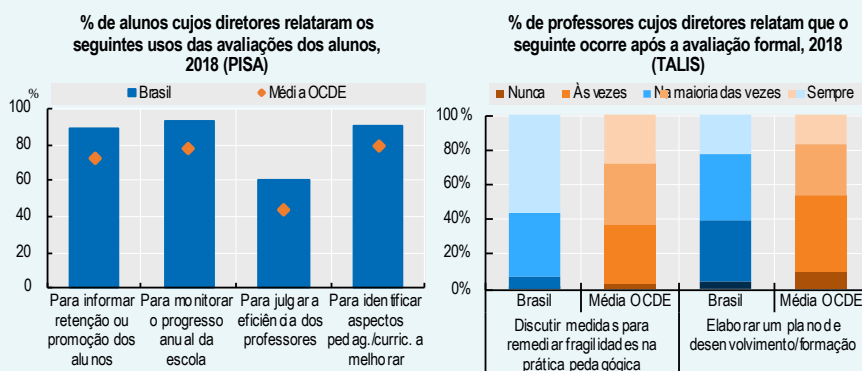
Combater baixas taxas de conclusão em todo o sistema educacional. Para reduzir as ineficiências e concretizar os altos resultados que a educação no Brasil almeja, é fundamental elevar as taxas de conclusão e reduzir a evasão. Para tanto, garantir uma orientação profissional e apoio desde cedo pode ajudar os alunos a tomar decisões conscientes sobre seu futuro.

Figura 4. Melhoria escolar



Empoderar os educadores para que promovam melhorias no âmbito institucional. Isso significa desenvolver as habilidades profissionais dos líderes escolares e dos professores, além de também garantir condições de trabalho propícias, poderes de decisão adequados no nível escolar e medidas de *accountability* voltadas para as melhorias. Educadores e outros atores que atuam nas escolas também deveriam receber apoio para gerar contextos de aprendizagens mais positivos para os alunos visando assegurar que eles não deixem de usufruir deste momento valioso de aprendizagem.

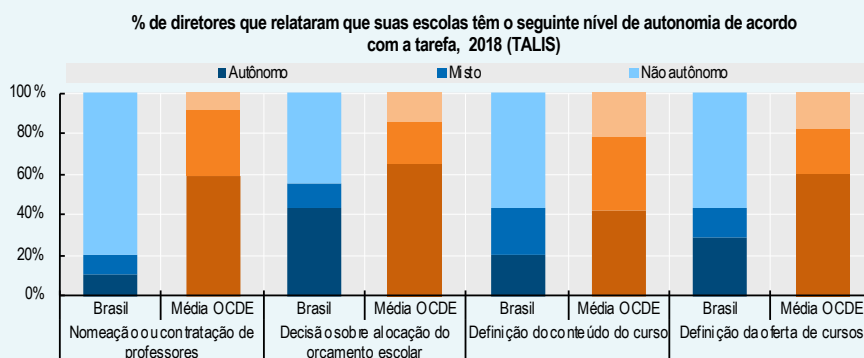
Figura 5. Avaliação e Diagnóstico



Principais questões

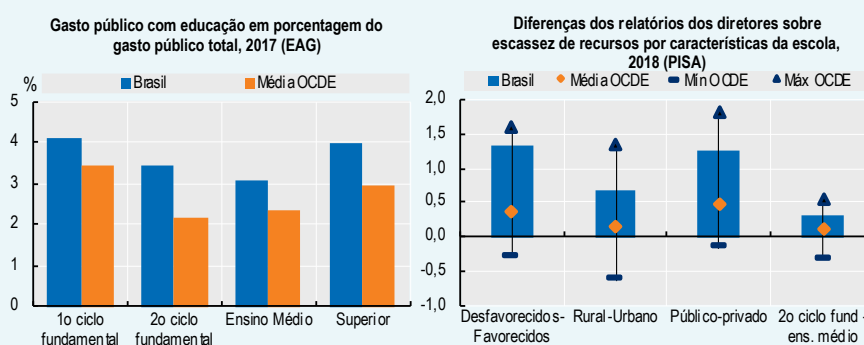
Alinhar a avaliação dos alunos no âmbito da rede de ensino e da sala de aula com reformas de larga escala e prioridades de curto prazo. O Brasil tem empreendido grandes esforços para fortalecer a infraestrutura de avaliação no nível das escolas e do ensino superior. No âmbito institucional, os educadores precisam de apoio para se envolverem mais ativamente com os dados de monitoramento e avaliação, de modo a se desenvolverem, gerando melhorias para o ensino e para a avaliação formativa dos alunos, impulsionando a aprendizagem em sala de aula.

Figura 6. Governança



Aprimorar processos de políticas públicas para facilitar a implementação de reformas educacionais ambiciosas recentes. O Brasil é altamente descentralizado em todas as esferas de governo. Isso torna ainda mais necessário que o Brasil trabalhe para melhorar a coerência e o alinhamento entre os atores, além de promover estruturas de colaboração vertical e horizontal que, de fato, ajudem a elevar a qualidade. A garantia da qualidade na educação a distância também é relevante.

Figura 7. Financiamento



Analisar as prioridades de financiamento para garantir que a verba pública chegue àqueles que mais precisam e onde os impactos sejam maiores. Para facilitar isso, vincular o financiamento aos produtos e resultados também poderia reduzir as ineficiências, predominantes em todo o sistema.

Observações: "Min"/"Max" referem-se aos países da OCDE com os valores mais baixos/mais altos. [*] Diferença de pontuação após considerar a situação socioeconômica dos alunos e a língua falada em casa; 1. Os valores estatisticamente significativos aparecem em tons mais escuros; 2. no caso do Brasil, os dados mais recentes disponíveis são de 2018.

Fontes: OECD (2019^[6]), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>; OECD (2019^[8]), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>; OECD (2019^[9]), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>; OECD (2020^[10]), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>; OECD (2020^[7]), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>; OECD (2020^[11]), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Aprendendo com a experiência internacional para recuperação da COVID-19

A pandemia da COVID-19 acentuou o persistente desafio do sistema educacional brasileiro de melhorar os resultados de aprendizagem para todos, ao mesmo tempo em que ampliou as desigualdades educacionais que muitos alunos enfrentam [\[Leia mais\]](#). No momento em que o Brasil continua a responder à pandemia da COVID-19 e trabalha para se recuperar de mais de um ano de fechamento das instituições e do ensino remoto para muitos estudantes, é preciso considerar tanto as prioridades imediatas quanto as reformas estruturais de longo prazo. Com base no contexto brasileiro e nas experiências de outros sistemas educacionais que estão trabalhando para reabrir as instituições e recuperar a aprendizagem, colocam-se três prioridades que requerem ação política imediata:

- **Buscar uma resposta mais coerente** para a recuperação da aprendizagem por meio de uma estratégia nacional;
- **Apoiar os educadores no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos** para aproveitar o momento de ênfase dada às novas prioridades e formas de ensino;
- **Tratar com urgência das lacunas de aprendizagem** para minimizar o transtorno causado às jornadas educacionais dos estudantes.

Um exemplo internacional: Chile

Para dar uma **resposta coerente** à pandemia **no curto prazo**, o Chile lançou um [pacote de Priorização Curricular \(2020\)](#) para orientar melhor as escolas a trabalharem com educação remota, híbrida e presencial. Esse pacote mostra como equilibrar as áreas curriculares, garantir a coerência e a progressão ao longo do ano letivo, e realizar transições bem-sucedidas. Ele identifica objetivos básicos de aprendizagem para todos os níveis e disciplinas escolares, apresentando um plano adicional diferenciado para a formação profissional. A priorização abrange dois anos letivos, que são dedicados à recuperação e à consolidação da aprendizagem essencial. O ministério realizou uma conferência virtual sobre priorização curricular e ofereceu formação *on-line* com foco na aplicação em sala de aula e no bem-estar dos docentes, como apoio ao processo de familiarização das escolas e dos professores com esse assunto. Além disso, um portal dedicado ao [Aprendo En Línea Docente \(Aprendizagem On-line para Professores, 2020\)](#) contém mais de 20 mil recursos pedagógicos, inclusive guias de aprendizagem e estratégias de ensino vinculadas aos objetivos priorizados, vídeos, diretrizes para webinários, recursos para estudantes e ferramentas de avaliação. O processo é voluntário e as escolas têm autonomia para adaptá-lo ao seu próprio contexto [\[Leia mais ^{\(9\)}\]](#).

Oferecendo mais **apoio aos educadores**, a rede [Tutores para Chile \(Tutores para o Chile, 2020\)](#) reúne graduandos em cursos de formação de professores para ministrar tutoriais destinados aos alunos das escolas. A natureza desses tutoriais é determinada pela escola juntamente com a instituição de formação de professores e o professor estagiário. Os tutoriais podem ser ministrados de modo virtual ou presencial e devem contar com a presença de um supervisor para monitorar o trabalho e dar uma avaliação final ao professor estagiário. Os tutoriais são semanais, têm duração de uma hora, e foram criados para um período de três a quatro meses, sendo destinados a alunos que se encontram em momentos críticos da vida acadêmica, como os dos últimos anos ou dos anos de transição. Um tutor cuida de até três alunos. Com esse sistema, os tutores contribuem para ajudar os alunos a superarem as lacunas de aprendizagem criadas ou agravadas pela crise da COVID-19, enquanto continuam sua própria formação, obtendo a experiência prática e a orientação profissional necessárias para que se qualifiquem [\[Leia mais\]](#).

Por fim, para ajudar a **diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos estudantes** no retorno ao ensino presencial, o Chile implementou o [Diagnóstico Integral de Aprendizajes \(Diagnóstico Integral de Aprendizagens, DIA, 2020\)](#). As escolas que retomam o ensino presencial devem cadastrar-se na plataforma DIA. Esta avalia as habilidades cognitivas e não cognitivas em áreas básicas, como leitura e matemática, para identificar lacunas e perdas de aprendizagem. A ferramenta é flexível, permitindo que as escolas administrem as avaliações quando desejarem e recebam resultados e relatórios analíticos em pouco tempo. A plataforma oferece três tipos de avaliação: informações sobre o bem-estar socioemocional dos estudantes e algumas habilidades socioemocionais essenciais para enfrentar crises; para estudantes mais jovens, uma avaliação que faz um diagnóstico interativo gerando evidências por meio de uma atividade; e, para os mais velhos, breves questionários de autorrelato que geram um relatório. O Chile também oferece mentoria por vídeo às equipes de gestão como apoio ao processo de implementação. No final de 2020, o país realizou uma avaliação por amostragem para determinar a situação da aprendizagem dos estudantes e o impacto da pandemia no sistema educacional [\[Leia mais!\]](#).

Possível relevância para o Brasil

Com um longo período de fechamento das escolas, como no Brasil, o Chile desenvolveu uma ampla gama de recursos para ajudar as escolas a manterem suas atividades de ensino e atingirem os objetivos fundamentais de aprendizagem. Uma visão mais completa dessas abordagens, seus pontos fortes e desafios poderia ajudar o Brasil a avançar na implementação da BNCC no contexto da pandemia, ao mesmo tempo em que assistiria as escolas na reabertura e na recuperação da aprendizagem. A BNCC constitui a base para a identificação das prioridades nas disciplinas principais. Assim, o investimento de recursos no desenvolvimento de ferramentas de ensino, como vídeos, avaliações, estratégias pedagógicas e até mesmo padrões de aprendizagem, como aconteceu no Chile, também pode trazer benefícios no longo prazo para a implementação curricular (ver Destaque 4). O exercício de priorização das habilidades que todos os estudantes devem adquirir é particularmente importante no Brasil, onde é provável que grandes desigualdades tenham se acentuado devido ao fechamento prolongado das escolas durante a pandemia. As avaliações diagnósticas das lacunas de aprendizagem tornam-se, portanto, o próximo passo imprescindível para garantir que as necessidades dos estudantes sejam plenamente atendidas. Ao oferecer uma ferramenta nacional para atingir essa meta, o Chile criou um mecanismo para determinar o impacto da pandemia no sistema educacional e, ao mesmo tempo, deu um *feedback* mais direcionado às escolas e aos estudantes, contribuindo, assim, para aliviar a carga de responsabilidade dos atores educacionais. Por fim, a mobilização dos graduandos dos cursos de formação de professores para apoiar as atividades de reforço permitiria ao Brasil não apenas ampliar o escopo das intervenções, como também usá-las como oportunidade para fortalecer os componentes práticos da formação inicial docente e começar a implementar elementos de reformas recentes nessa área (ver “Melhoria da Escola”).

Destaque 1. Destaques de avaliações e recomendações anteriores da OCDE para o Brasil

| Principais políticas públicas internacionais de interesse incluídas nesta análise | Principais desafios identificados e recomendações fornecidas previamente pela OCDE |
|---|---|
| ESTUDANTES | |
| <ul style="list-style-type: none"> Irlanda: National Strategy to improve Literacy and Numeracy (Estratégia Nacional para Melhorar a Alfabetização e a Numeracia, 2011-2020) Alemanha: Gute-KiTa-Gesetz (Lei de Boas Creches, 2019) Portugal: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (1996, atualizada em 2006, 2012) Letônia: Tackling Early School Leaving project (projeto Lidar com Abandono Escolar Precoce, 2017-2022) Canadá: Labour Market Information Council (Conselho de Informação sobre o Mercado de Trabalho, 2017) Reino Unido: Discover Uni platform (plataforma Discover Uni, 2019); Unistats platform (plataforma Unistats, 2012) Portugal: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) Portugal: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC, 2017) <p>Respostas à COVID-19:</p> <ul style="list-style-type: none"> Chile: Pacote de Priorização Curricular (2020) | <p>Principais desafios identificados [2014, 2015, 2018a, 2020a, 2020b]: A OCDE identificou anteriormente disparidades consideráveis no acesso à educação e nos resultados do Brasil em todos os níveis, principalmente devido à situação socioeconômica e à localização geográfica dos estudantes. A OCDE também observou que o Brasil enfrenta altas taxas de evasão escolar no ensino médio, que refletem um baixo nível de habilidades sociais e cognitivas fundamentais. Também identificou-se o constante desafio de garantir que todos os jovens deixem as escolas com as habilidades exigidas no mercado de trabalho. Associado a isso, a OCDE relatou desafios relacionados à garantia de uma avaliação e capacidade de antecipação rigorosas e sistemáticas de habilidades, medidas para identificar conhecimentos prévios e reduzir a heterogeneidade da oferta de formação acadêmica. Por fim, a OCDE observou que o Brasil tem enfrentado altos níveis de desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos.</p> <p>Resumo das recomendações anteriores da OCDE: Para a educação infantil, a OCDE recomendou anteriormente que o Brasil continuasse ampliando o acesso, priorizando famílias e regiões desfavorecidas. Para os alunos mais velhos, a OCDE propôs aumentar o acesso à educação em tempo integral e tornar a escola mais envolvente e relevante, com o aumento de opções de matérias. A OCDE também recomendou assegurar uma detecção precoce de alunos em risco de evasão e proporcionar um apoio individual e personalizado. Outras recomendações incluíram o fortalecimento dos vínculos entre as escolas e o mercado de trabalho, com a ampliação dos programas de educação profissional e técnica e do acesso à aprendizagem voltada a questões do mundo do trabalho – além do aumento de programas de emprego para jovens. A OCDE também propôs um melhor alinhamento da oferta de formações e currículos universitários com a demanda do mercado de trabalho, utilizando, para isso, as avaliações de antecipação de habilidades e o diálogo com as várias partes interessadas em nível local. Propôs também promover a certificação formal e transparente do ensino superior e da formação técnica, particularmente no modo on-line, e garantir que os subsídios de formação acadêmica se adaptem às necessidades e contextos específicos de cada aluno e região. Por fim, a OCDE sugeriu anteriormente que o Brasil criasse um portal único para que os jovens pudessem obter informações e assessoramento sobre programas e serviços disponíveis a eles.</p> |
| INSTITUIÇÕES | |
| <ul style="list-style-type: none"> Alemanha: Bündnisse für Bildung (Alianças Educacionais, 2013) Chile: Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (Política de Fortalecimento da Liderança Diretiva Escolar, 2014) Chile: Marco de Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Marco para a Boa Direção e Gestão Escolar, 2015) Austrália: Formal recommendations for the improvement of initial teacher education (Recomendações formais para a melhoria da formação inicial do professor, 2014) Irlanda: Digital Strategy for Schools (Estratégia Digital para Escolas, 2015-2020) | <p>Principais desafios identificados [2014, 2017, 2018a, 2018b, 2020a, 2020b]: A OCDE identificou anteriormente desafios relacionados à qualidade dos professores, observando que os recrutamentos geralmente requerem baixos níveis de habilidade em relação a outros graduados do ensino superior no Brasil, e que os salários são comparativamente baixos. Além disso, a OCDE observou que os níveis de apoio e formação em serviço são muito heterogêneos em todo o país. Ao mesmo tempo, a OCDE destacou que a gestão escolar é, muitas vezes, de baixa qualidade, em parte em decorrência de práticas de nomeação política. No ensino superior, a OCDE identificou desafios relacionados à concepção e implementação das avaliações padronizadas nacionais, bem como</p> |

- **Finlândia:** *Digital Tutor-Teacher* (Professor-Tutor Digital, 2016)
- **Coréia:** *Knowledge Spring* (Primavera do Conhecimento, 2020) e a comunidade virtual de 10 mil professores (2020)
- **Turquia:** novas regulamentações para ensino a distância (2020) e *Uzaktan Eğitim Merkezi* (Centros de Educação a Distância) no ensino superior
- **Austrália:** *Australian Children's Education and Care Quality Authority* (Autoridade para Qualidade da Educação e Cuidado Infantis, ACECQA, 2010)
- **Austrália:** *National Quality Framework for ECEC* (Marco Nacional para a Qualidade na Educação Infantil, 2009)
- **Reino Unido:** *Education Endowment Foundation* (Fundação de Dotações Educacionais, EEF, 2011)
- **Noruega:** *Assessment for Learning Programme* (Programa Avaliação da Aprendizagem, 2010-2018)

Respostas à COVID-19:

- **Chile:** *Tutores para Chile* (Tutores para o Chile, 2020)
- **Chile:** *Diagnóstico Integral de Aprendizajes* (Diagnóstico Integral de Aprendizagens, DIA, 2020)

a necessidade de maior transparência e rigor nos processos de certificação institucional. Com relação à educação profissional e técnica de estudantes e adultos, a OCDE destacou uma grande variação na qualidade do ensino.

Resumo das recomendações anteriores da OCDE: A OCDE recomendou anteriormente que o Brasil melhorasse a qualidade da educação, assegurando que o ensino fosse visto como uma carreira gratificante e de alto status, atraindo os graduados mais qualificados. Isso também poderia ser alcançado com melhor remuneração, formação e incentivos de desempenho. A OCDE sugeriu ainda recompensar as escolas com excelente desempenho e oferecer mais apoio a escolas de baixos resultados para que melhorem. Mais recentemente, a OCDE sugeriu a padronização dos currículos para a formação de professores com a inclusão de uma experiência mais prática, além de introduzir uma avaliação e apoio regulares para professores iniciantes. Também recomendou a introdução de bônus temporários para professores qualificados atuarem em escolas difíceis e melhor alocação dos professores às escolas de acordo com as necessidades de habilidades requeridas por diferentes tipos de escolas. Quanto ao ensino superior, a OCDE recomendou melhorar a confiabilidade e o acesso a informações sobre o reconhecimento e os resultados das instituições de ensino superior. A OCDE também recomendou que o Brasil melhorasse a garantia da qualidade do ensino superior com o aumento do peso da produtividade e dos resultados no processo de avaliação institucional, coletando *feedbacks* de uma gama mais ampla de partes interessadas. A OCDE também propôs a introdução de avaliações sistêmicas e certificações de programas de formação profissional. Na área da política educacional digital, especificamente, a OCDE recomendou monitoramento e avaliação mais regulares com base em metas e indicadores pré-definidos e promoção do compartilhamento de informações sobre iniciativas impactantes.

SISTEMA

- **Nova Zelândia:** *Blueprint for Education System Stewardship* (Plano para a Gestão do Sistema Educacional, 2016) e *Education System Stewardship Forum* (Fórum de Gestão do Sistema Educacional)
- **Irlanda:** *School Excellence Fund* (Fundo de Excelência Escolar, 2017)
- **Austrália:** *Australian Skills Quality Authority – ASQA* (Autoridade Australiana de Qualidade das Habilidades, 2011)
- **Austrália:** *Tertiary Education Quality and Standards Agency – TEQSA* (Agência de Qualidade e Normas de Educação Superior, 2011)
- **Austrália:** *Higher Education Standards Framework* (Marco Normativo do Ensino Superior, 2015, atualizado em 2021)
- **Irlanda:** *Framework for Junior Cycle* (Marco para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, 2015) e *Junior Cycle for Teachers – JCT* (Segundo Ciclo do Ensino Fundamental para Professores, 2013)
- **Portugal:** *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (2016)
- **Nova Zelândia:** *National Standards* (Normas Padrões, 2010)
- **Áustria:** *Goal-oriented budgeting* (Orçamento orientado por metas, 2009)
- **Berlim (Alemanha):** *Bonus programme* (Programa Bônus, 2014)
- **Irlanda:** *Expert Group on Future Funding for Higher Education* (Grupo de Especialistas em Financiamento Futuro para o

Principais desafios identificados [2014, 2015, 2018b, 2020b]: A OCDE mencionou anteriormente o tamanho e a estrutura complexa da governança da educação no Brasil como desafios à coerência, ao impacto e à implementação das políticas. Além disso, um sistema altamente descentralizado combinado com grandes disparidades econômicas levou a uma grande variação na qualidade e nos resultados. Novos padrões nacionais visam resolver isso. A OCDE enfatizou a necessidade de os governos federal e estadual assumirem a liderança na coordenação da implementação, observando que isso tem sido normalmente deficiente, levando a uma grande ineficiência nos gastos, principalmente no ensino médio. A OCDE também observou que uma quantidade desproporcional de gastos é destinada à provisão do ensino superior público.

Resumo das recomendações anteriores da OCDE: A OCDE recomendou anteriormente que o Brasil revisse o financiamento da educação, priorizando a equidade e a melhor gestão dos recursos financeiros para concentrar-se mais na melhoria dos resultados. Em 2014, a OCDE propôs aumentar os gastos com a educação básica com um orçamento maior para o Fundeb e ampliar gradualmente a parcela da riqueza nacional gasta com educação, para atingir a média da OCDE. Mais recentemente, no ensino superior, a OCDE sugeriu que o Brasil criasse uma agência independente de garantia da qualidade, analisando como isso poderia ajudar as redes estaduais e municipais de ensino. Em relação à formação profissional e de adultos, a OCDE recomendou que o Brasil aumentasse os recursos para políticas correlatas, em particular para trabalhadores pouco qualificados, desempregados e informais, associando subsídios a resultados. Finalmente, a OCDE aconselhou o Brasil a introduzir padrões e currículos de aprendizagem nacionais

| | |
|---|---|
| Ensino Superior, 2014) | para melhorar a educação básica de adultos. |
| <p>Observação: As informações sobre os principais desafios e recomendações neste destaque foram extraídas de uma compilação documental de publicações anteriores da OCDE (sujeito à participação do país). O destaque serve para fins exploratórios para promover o diálogo sobre as políticas, não devendo ser considerado uma avaliação do progresso do país quanto a essas recomendações. Tampouco deve-se inferir causalidade: embora algumas ações tomadas por um país possam corresponder a recomendações anteriores da OCDE, a organização reconhece o valor das dinâmicas interna e externa para promover mudanças nos sistemas educacionais.</p> <p>Fontes principais: OECD (2014^[8]), <i>Investing in Youth: Brazil</i>, Investing in Youth, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264208988-en; OECD (2015^[9]), "Brazil Policy Brief: Developing Skills and Education for Growth", <i>OECD Better Policies Series</i>, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/policy-briefs/brazil-developing-skills-and-education-for-growth.pdf; OECD (2017^[10]), <i>Economic Policy Reforms 2017: Going for Growth</i>, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/growth-2017-en; OECD (2018^[11]), "Getting Skills Right: Brazil", <i>Getting Skills Right</i>, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264309838-en; OECD (2018^[12]), "Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil", <i>Reviews of National Policies for Education</i>, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264309050-en; OECD (2020^[13]), <i>Going Digital in Brazil</i>, OECD Reviews of Digital Transformation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e9bf7f8a-en; OECD (2020^[14]), <i>OECD Economic Surveys: Brazil 2020</i>, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/250240ad-en.</p> | |

EQUIDADE E QUALIDADE: O BRASIL AUMENTOU A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO, MAS AS DESIGUALDADES MULTIDIMENSIONAIS PERSISTEM

O fortalecimento do **desempenho de todos os alunos** surgiu como uma prioridade para as políticas em vários países da OCDE a partir de 2014, com um enfoque particular em elevar os resultados dos alunos de baixo desempenho (2018_[3]). A análise mostra que esse é um dos principais desafios e uma prioridade para o Brasil. De 2000 a 2018, o Brasil expandiu consideravelmente a participação educacional, ao mesmo tempo em que conseguiu manter um desempenho estável em leitura e melhorou seus resultados em matemática no PISA, com uma média de 4,6 pontos a cada três anos. Em ciências, o Brasil reduziu o número de alunos com baixo desempenho em 5,6 pontos percentuais em relação a 2006. Os esforços para melhorar o desempenho devem continuar, apesar de desafios importantes persistirem. No PISA 2018, os jovens brasileiros de 15 anos registraram um desempenho bem abaixo da média da OCDE em leitura (ver Figura 1), matemática (384 contra 489) e ciências (404 contra 489). Em cada uma das áreas, o Brasil teve uma proporção maior de alunos com baixo desempenho do que muitos países da OCDE: 23% dos estudantes alcançaram a proficiência mínima (PISA Nível 2) em leitura, matemática e ciências, enquanto a média da OCDE é de 64% (ver Figura 2). Os dados nacionais indicam que a parcela de alunos que atinge a proficiência mínima relacionada ao grau de escolaridade cai no ensino médio, especialmente em matemática (2020_[19]).

As políticas de **educação e cuidado na primeira infância** podem melhorar a equidade dos sistemas educacionais. Mais acesso e melhor qualidade foram prioridades de muitos sistemas educacionais no período de 2008 a 2017 (2018_[20]). No Brasil, a educação infantil da pré-escola, um programa de dois anos, geralmente começa aos quatro anos de idade. Antes disso, as crianças podem frequentar a educação infantil na creche. O Brasil tem trabalhado para aumentar o número de matrículas na educação infantil, estendendo o ensino básico para começar aos 4 anos em 2009. Em 2018, o índice de matrículas na pré-escola estava acima da média da OCDE, com 90% correspondendo às crianças de 4 anos e 100%, às de 5 anos. No entanto, esse índice cai quando se trata de crianças abaixo dessas idades: em 2018, apenas 65% das crianças de 3 anos estavam matriculadas na educação infantil, quando a média da OCDE atingia 78%. No ritmo atual de progresso, o Brasil não alcançará a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 50% de matrículas para crianças de 0 a 3 anos até 2024 (2020_[20]). A diferença de 25 pontos percentuais nas taxas de participação entre os quintis socioeconômicos mais baixos e mais altos é particularmente preocupante (2020_[20]). Os dados do PISA 2018 indicam que no Brasil, como em outros países, a educação infantil pode exercer um impacto no desempenho educacional posterior quando as crianças a frequentam por dois anos. No entanto, esse impacto não foi tão positivo no Brasil quanto na média dos países da OCDE. Juntamente com o aumento da participação, o Brasil deve, portanto, garantir a qualidade.

De acordo com as evidências da OCDE, algumas **políticas em nível de sistema educacional** podem favorecer resultados equitativos, como um período mais longo de ensino básico obrigatório, e restrição de práticas como seleção acadêmica e agrupamento de turmas por níveis de desempenho. O ensino básico obrigatório no Brasil é de 4 a 17 anos, um pouco mais do que a maioria dos países da OCDE. Os alunos são primeiramente encaminhados para diferentes percursos aos 15 anos, um ano antes da idade mais comum da OCDE. A repetência de série se configura como uma prática relativamente frequente no Brasil: em 2018, 34% dos jovens de 15 anos relataram ter repetido uma série em comparação com a média de 11%, com taxas consideravelmente mais altas para os alunos menos favorecidos. As evidências sugerem que os principais anos de transição (3^{os} e 6^{os} anos do Fundamental e 1 ano do Ensino Médio) concentram o maior número de repetentes (2018_[21]). Contudo, tanto no Brasil como em outros países, a repetência de série não leva a resultados melhores; no Brasil, isso também contribui para uma alta taxa de distorção idade-série, que pode acentuar as taxas de evasão (2018_[22]). Entre muitos países participantes do EPO, a prevenção da repetência de série foi identificada como uma prioridade das políticas que despontou em 2018, pois seu alto custo e ineficiência são cada vez mais reconhecidos (2018_[3]). O Brasil também sofre a segregação escolar informal, com um índice de isolamento acima da média para alunos com alto desempenho (taxa de 0,30, quando a média é de 0,21) e os que são favorecidos socioeconomicamente (taxa de 0,33, quando a média é de 0,19), apesar de apenas uma pequena parcela das escolas usar a seleção acadêmica. As escolas particulares podem contribuir para isso: os alunos favorecidos estão mais propensos a frequentar a escola particular, onde, mesmo depois de levar em conta a situação socioeconômica, os alunos registraram 37 pontos a mais em leitura no PISA 2018. Há sinais de que a pandemia da COVID-19 possa ter reduzido a taxa de matrículas nas escolas particulares (2021_[21]). Entretanto, a qualidade das escolas públicas no Brasil precisa melhorar para mitigar as desigualdades decorrentes da existência de escolas particulares socialmente exclusivas.

A educação brasileira enfrenta problemas **multidimensionais de equidade**, exigindo respostas abrangentes que considerem os fatores negativos que há muito tempo influenciam os aspectos socioeconômicos, geográficos e raciais. A desvantagem socioeconômica está fortemente relacionada ao baixo desempenho no Brasil, explicando 14% da variância nas pontuações de leitura no PISA 2018, enquanto a média em toda a OCDE é de 12%. Os alunos favorecidos superaram seus colegas menos favorecidos em 97 pontos em leitura no Brasil, contrastando com essa diferença na média da OCDE de 89 pontos. As tendências intergeracionais no Brasil também mostram que dois terços dos filhos de pais sem educação básica tampouco conseguem atingir esse nível de escolaridade (2020_[18]). No que diz respeito à geografia, por um lado, as matrículas na educação infantil nas regiões mais rurais do Norte e do Centro-Oeste apresentaram números muito abaixo da média nacional em 2018 (2019_[24]). Por outro lado, o Norte e o Nordeste mostram uma defasagem de cobertura e qualidade de educação em relação a muitas das metas do PNE (2020_[20]).

Crianças negras geralmente compõem a maioria das pessoas em situação de pobreza e estão mais propensas a sofrer muito mais privações sociais e educacionais (2018^[22]).

O prolongado **fechamento das escolas durante a COVID-19** provavelmente acentuou essas desigualdades. Cerca de 30% dos alunos menos favorecidos no Brasil, assim como aqueles em escolas rurais, relataram ter acesso a um computador em casa para os trabalhos escolares em 2018, contrapondo-se a quase 90% dos alunos favorecidos ou em escolas particulares. Em toda a OCDE, o trabalho envolvendo políticas para tratar das desigualdades geralmente se concentra na priorização de grupos específicos para receber auxílio ou recursos direcionados (2018^[3]). Embora isso continue sendo importante, o cenário internacional também testemunha um crescimento de incentivos a respostas individuais e abordagens mais abrangentes que considerem as várias vulnerabilidades que interagem para diminuir as oportunidades e afetar negativamente os resultados para algumas crianças (2020^[5]). No Brasil, ambas as abordagens serão muito importantes na recuperação da COVID-19 e no futuro.

QUAL É A POSIÇÃO DO BRASIL QUANTO À EQUIDADE E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?

Pontos fortes principais

- O Brasil **incrementou bastante os números de matrículas** na educação, particularmente na educação infantil, ao mesmo tempo em que manteve — e melhorou em alguns casos — o desempenho.
- A extensão do **ensino básico** obrigatório pode promover uma maior equidade à medida que os alunos mais jovens progridem no sistema.

Principais desafios

- Aumentar a proporção de alunos que alcançam **proficiência mínima** nas disciplinas básicas do PISA.
- Melhorar a **qualidade da educação infantil e da equidade de acesso** para aumentar o impacto positivo nos resultados futuros.
- Analisar a **interseccionalidade das desigualdades** para desenvolver apoio àqueles com várias vulnerabilidades.

Aprender com as experiências internacionais para avançar

Elevar o desempenho dos estudantes foi uma prioridade política amplamente identificada em vários sistemas educacionais da OCDE no período de 2008-2017. Um princípio de ação importante para enfrentar essa situação é definir os resultados educacionais como meta principal, ao invés de concentrar-se no aumento dos gastos. As tendências internacionais das políticas públicas voltadas para essa meta são ampliar e melhorar as oportunidades educacionais, proporcionar apoio e reforço educacional a estudantes de diversas origens e interagir com famílias e comunidades (2018^[3]).

- **Exemplo internacional:** Na **Irlanda**, a National Strategy to improve Literacy and Numeracy (Estratégia Nacional para melhorar a Leitura e a Numeracia, 2011-2020) definiu, em consulta com várias partes interessadas, metas de desempenho (e pontos de referência intermediários) para a leitura e a numeracia nos ensinos fundamental e médio a serem atingidas até 2020. A Estratégia mobilizou seis braços de ação, cada um com metas e medidas concretas: capacitação de professores, desenvolvimento de gestores escolares, envolvimento de pais e comunidades, esclarecimentos de expectativas curriculares, mobilização de ferramentas de avaliação e direcionamento dos apoios com base nas necessidades. No primeiro ciclo da Estratégia, a Irlanda também implementou um processo de autoavaliação escolar explicitamente focado em leitura e numeracia (2012-2015). Uma revisão intermediária constatou progresso considerável, tendo várias metas sido atingidas antes do prazo. Assim, revisaram-se as metas e se reorientaram prioridades para áreas com desempenho inferior (por ex.: numeracia, escolas menos favorecidas), e novas medidas foram identificadas para cada braço de ação [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** **Política Nacional de Alfabetização, 2019.** A estratégia da Irlanda criou uma visão clara e compartilhada com enfoque nos resultados da aprendizagem, com ações correlatas que foram planejadas e detalhadas. Isso facilitou o monitoramento contínuo, essencial para garantir a identificação e o desenvolvimento do avanço e das boas práticas. A Estratégia também promoveu a continuidade dessa política sob a forma de metas estendidas a diversos governos sucessivos. Os esforços de alinhamento das políticas também facilitaram sua implementação.

Ampliar o acesso à educação infantil e elevar sua qualidade foi outra prioridade de política identificada em todos os sistemas educacionais de 2008-2018. A implementação de sistemas de monitoramento é um princípio de ação fundamental. Dentre as tendências internacionais de políticas públicas correlatas para enfrentar esse desafio estão as medidas para facilitar a transição para o ensino fundamental, com uma ênfase crescente em apoios mais direcionados a crianças menos favorecidas (2018^[3]).

- **Exemplo internacional:** Na **Alemanha**, a Gute-Kita-Gesetz, (Lei de Boas Creches, 2019) orienta formalmente os esforços para a promoção da qualidade e da equidade na educação infantil em dez áreas prioritárias em um sistema federal. Para apoiar a ação, o governo federal criou um fundo exclusivo de 5,5 bilhões de euros e fez acordos individuais com os Länder, permitindo-lhes receber e investir verbas segundo as necessidades, realidades e prioridades locais [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** **Plano Nacional pela Primeira Infância, 2020** atualizado. Ao formalizar as áreas prioritárias segundo a legislação, a Lei de Boas Creches da Alemanha serve de norte para as políticas subnacionais, enquanto acordos específicos firmados com os estados criam um mecanismo por meio do qual o avanço e as ações podem ser monitorados nos âmbitos subnacional e federal. A lei também ajuda a garantir que o financiamento seja mais concentrado em resultados, promovendo, assim, mais eficiência.

Abordar o caráter interseccional das desigualdades por meio de intervenções abrangentes e flexíveis tem sido um princípio de ação internacional fundamental na resposta à COVID-19 que, ademais, impulsiona a capacidade de resposta e a resiliência futuras. As recomendações correlatas para a ação são a promoção de uma abordagem local ou pessoal das intervenções e a manutenção e ajuste dos apoios durante um período de tempo sustentado (2020^[5]).

- **Exemplo internacional:** Em **Portugal** o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP, 1996, atualizado em 2006 e 2012) tem como alvo as áreas com alta proporção de alunos menos favorecidos e taxas de abandono escolar precoce acima da média. Até 2014, o programa TEIP havia reduzido a evasão escolar e melhorado os resultados, embora ainda permanecessem lacunas. Desde 2015/2016, as escolas participantes devem elaborar e implementar planos estratégicos

plurianuais de aperfeiçoamento e autoavaliar seu avanço anualmente; os relatórios escolares, então, servem de base para realizar as avaliações nacionais [\[Leia mais\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil:** No Brasil, as abordagens territoriais podem ser úteis para tratar as desigualdades porque respondem de forma mais flexível e específica às necessidades locais e reúnem na comunidade diferentes serviços de apoio. Além disso, por meio dessa política, instituições e educadores em circunstâncias mais desafiadoras podem beneficiar-se de apoio técnico extra, bem como de mecanismos de apoio e *accountability* construtiva destinados a garantir a qualidade dos resultados dos estudantes, independentemente das circunstâncias.

PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA O FUTURO: O BRASIL COLHE BONS RESULTADOS EM EDUCAÇÃO, MAS AS BAIXAS TAXAS DE CONCLUSÃO LIMITAM SEU IMPACTO

A capacidade de um país de desenvolver efetivamente as **habilidades e perspectivas do mercado de trabalho** pode desempenhar um papel importante nas decisões educacionais da população. Em 2018, 14% dos adultos de 25 a 64 anos no Brasil não haviam concluído o primeiro ciclo do ensino fundamental e 47% não haviam concluído o ensino médio, sendo que as médias da OCDE registraram, respectivamente, de 2% e 22% em 2019. Essa situação está mudando no Brasil: a parcela de adultos de 25 a 34 anos com escolaridade abaixo do ensino médio em 2018 correspondia a metade do grupo de 55 a 64 anos. A escolaridade exerce cada vez mais influência no Brasil. As pessoas sem o ensino médio, por exemplo, estavam mais suscetíveis ao desemprego desde 2015. Em 2018, 31% dos jovens de 18 a 24 anos no Brasil nem estudavam nem trabalhavam (“geração nem-nem”), mais do que o dobro da média da OCDE de 14% em 2019 (ver Figura 3). A pandemia da COVID-19 provavelmente agravará esse quadro, uma vez que o desemprego em geral no Brasil deve passar de 12% em 2019 para 15% em 2022 (2020_[18]). Esses desafios não são exclusivos do Brasil. De 2008 a 2017 (2018_[3]), muitos sistemas educacionais identificaram melhores transições para o trabalho e uma redução das taxas de nem-nem como prioridades das políticas.

O **ensino médio** é obrigatório no Brasil e está disponível em instituições regulares ou técnicas, normalmente em ciclos de três anos. Após a conclusão, os alunos recebem um diploma que lhes permite tentar o ingresso no ensino superior. Apesar do crescimento dos números de matrículas e da escolaridade nesse nível, o desempenho é muitas vezes baixo (ver “Equidade e Qualidade”) e as taxas de evasão, altas. Em 2018, apenas 53% dos alunos se formaram após 3 anos (duração prevista originalmente), aumentando para apenas 61% após 5 anos; a maioria dos que não tinham concluído o programa não estavam mais matriculados. As taxas de evasão entre os estudantes do quintil de renda mais baixa são oito vezes mais altas do que para aqueles no quintil mais alto (2020_[18]). A redução do abandono precoce da vida acadêmica foi identificada como uma prioridade de política em vários sistemas de educação da OCDE de 2008 a 2017 (2018_[3]). Aumentando a flexibilidade e a transparência em torno do que os alunos conseguem aprender no ensino médio, as reformas atuais no Brasil se alinham com algumas medidas internacionais recorrentes (ver Destaque 2).

A **educação profissional e técnica** (EPT) pode facilitar a entrada no mercado de trabalho, mas muitos países da OCDE ainda não possuem programas de formação no local de trabalho suficientemente desenvolvidos. A educação profissional e técnica tem sido uma área de enfoque das políticas em muitos sistemas educacionais, com o aumento da atratividade e do engajamento do empregador como prioridades comumente identificadas (2018_[3]). No Brasil, essa modalidade de ensino pode ser integrada (cursos gerais e técnicos na mesma instituição), concomitante (instituições separadas) ou, mais comumente, sequencial (após a conclusão do ensino regular). No PISA 2018, os alunos da educação profissional e técnica no Brasil superaram seus colegas de programas regulares em 39 pontos em leitura, após levar em consideração a situação socioeconômica, revertendo a tendência da OCDE. As pesquisas sugerem que o modelo brasileiro, que combina currículos gerais e técnicos, fortalece a aprendizagem mediante um maior enfoque na prática (2020_[37]); no entanto, o uso de testes de admissão em muitas escolas da educação profissional e técnica também é um fator relevante para explicar o melhor desempenho. No entanto, a taxa de matrícula nessa modalidade educacional no Brasil é baixa: apenas 11% dos alunos do ensino médio em 2018 participavam de cursos técnicos, bem abaixo da média da OCDE de 42% e da meta do PNE de 25% até 2024. As taxas de conclusão também são baixas: em 2018, apenas 58% dos alunos da educação profissional e técnica do ensino médio tinham se formado 2 anos após a duração teórica. As reformas atuais visam o modelo integrado, que registra taxas de evasão mais baixas e tem como objetivo aumentar as matrículas (2018_[38]) (ver Destaque 2).

A garantia de acesso igualitário ao **ensino superior** e a melhoria da qualidade, já identificadas como prioridades comuns às políticas de muitos países da OCDE (2018_[3]), também se aplicam ao Brasil. O ensino superior brasileiro é oferecido principalmente em universidades, mas também em institutos federais, centros universitários ou faculdades. A maioria dos alunos está matriculada em cursos de bacharelado com duração de 4 a 5 anos, mas as qualificações de pós-graduação, incluindo o mestrado profissionalizante, ganham mais popularidade. Embora possam-se aplicar critérios alternativos ou adicionais, a admissão normalmente ocorre com base nos resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é facultativo. A admissão em instituições de ensino superior públicas, que são gratuitas e muitas vezes registram melhor desempenho, é mais competitiva. Dessa forma, as desigualdades na educação que se acumulam no ensino básico podem impactar negativamente o ingresso no ensino superior de qualidade e acessível em termos financeiros. Ainda assim, o crescimento da escolaridade superior tem beneficiado os alunos menos favorecidos e não brancos (ver “Políticas e práticas recentes”). Em 2018, os graduados do nível superior de 25 a 34 anos que conseguiram emprego representaram uma taxa de 11 pontos percentuais mais alta do que seus pares com escolaridade de nível médio, com um salário 144% maior, enquanto as médias da OCDE registram 9 pontos percentuais e 54%, respectivamente. Esse panorama explica porque 75% dos brasileiros de 15 anos relataram, no PISA 2018, esperar concluir o ensino superior, incluindo 68% daqueles sem proficiência mínima nas disciplinas básicas avaliadas pelo programa internacional. Essa incompatibilidade pode, em última instância, contribuir para altas taxas de não conclusão, pois apenas um terço dos alunos de bacharelado no Brasil se formaram dentro da duração esperada em 2017. A orientação profissional oportuna pode ajudar os alunos a reconhecer os benefícios da educação e criar expectativas realistas. Entretanto, no PISA 2018, cerca de um quarto dos brasileiros de 15 anos frequentavam as escolas sem essa orientação. As experiências internacionais oferecem abordagens

interessantes que poderiam ajudar o Brasil a fortalecer a orientação profissional, assim como a desenvolver sistemas nacionais de antecipação de habilidades e acompanhamento dos graduados (2020^[18]).

A **educação de adultos** no Brasil é fundamental para enfrentar a baixa escolaridade. O programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece módulos de 6 meses para maiores de 15 anos que retornam à educação formal; os cursos de formação inicial e continuada (FIC), de curta duração, oferecem qualificações profissionais. A OCDE observou que, apesar dos índices de matrículas relativamente altos, a educação para jovens e adultos raramente é adaptada às necessidades dos adultos. Isso leva a uma baixa taxa de conclusão (2020^[18]). Os cursos de formação inicial e continuada, por sua vez, variam muito em qualidade e disponibilidade (2018^[15]). As altas taxas de evasão em todo o sistema educacional significam que os investimentos individuais e sociais não levam consistentemente aos resultados econômicos e sociais esperados, inibindo, assim, a eficiência e a resiliência.

QUAL É A POSIÇÃO DO BRASIL QUANTO À PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA O FUTURO ?

Pontos fortes principais

- O retorno educacional é alto em relação à inserção no **mercado de trabalho e ganhos financeiros**.
- Os níveis de **matrícula e escolaridade** na educação profissional e regular estão crescendo, inclusive em relação aos estudantes menos favorecidos no nível superior.

Principais desafios

- Reduzir as taxas de **evasão e não conclusão** em diferentes programas e níveis educacionais.
- Aumentar as **matrículas e a qualidade em toda a oferta de educação profissional e técnica**.
- Fortalecer o **alinhamento da oferta e demanda de habilidades** com orientação e oferta de cursos personalizadas e baseadas em evidências.

Aprender com as experiências internacionais para avançar

Reduzir a evasão e o abandono escolar foi uma prioridade comum às políticas internacionais de 2008-2018. Os principais princípios de ação para enfrentar esse desafio são prestar apoio mais precoce e individualizado aos alunos em risco de ficar para trás e favorecer políticas que incentivem os alunos a voltarem à escola. As tendências internacionais de políticas públicas que visam à consecução desse objetivo são: melhorar as oportunidades de aprendizagem e a orientação dada aos estudantes, atualizar os currículos e aumentar os processos de formação em áreas de alta demanda (2018^[3]).

- **Exemplo internacional:** Na **Letônia**, o Tackling Early School Leaving project (projeto Lidar com Abandono Escolar Precoce, 2017-2022) é voltado para estudantes em situação de risco no ensino regular e na formação técnica através de prevenção e intervenção em três níveis: estudantes, instituições e sistema. Uma avaliação intermediária destacou o apoio individual dado aos alunos (os participantes recebem uma avaliação individual de suas necessidades e um plano de apoio) como fator essencial de sucesso que tem impacto positivo sobre o progresso, o bem-estar, o relacionamento com os professores e as atitudes dos alunos diante da aprendizagem. A estratégia também fortaleceu a capacidade dos colaboradores acadêmicos de apoiar os estudantes e melhorou a cooperação entre alunos, pais e professores, assim como entre todos os níveis de governo. Uma base de dados coordenada promove o compartilhamento de informações entre instituições e governos locais e nacionais, além de auxiliar na avaliação contínua de diferentes medidas [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** A intervenção no âmbito subnacional poderia complementar os esforços da estratégia **Busca Ativa Escolar** (2017) no Brasil. É importante ressaltar que, por meio de oportunidades de formação, orientação de qualidade e desenvolvimento de uma base de conhecimento compartilhado sobre o que funciona, a estratégia da Letônia capacita os educadores a prestarem apoio individualizado.

Cuidar da defasagem de habilidades é outra prioridade de política comumente identificada nos sistemas educacionais. Tornar a educação profissional e técnica mais relevante para as necessidades do mercado de trabalho é um importante princípio de ação. As tendências internacionais de políticas públicas correlatas incluem as que fortalecem os vínculos entre as qualificações educacionais e o mercado de trabalho e colocam em contato empregadores e os que procuram emprego (2018^[3]).

- **Exemplo internacional:** No **Canadá**, o Labour Market Information Council (Conselho de Informação sobre o Mercado de Trabalho, 2017) tem como objetivo reunir os governos federal, provincial e municipal com vistas a tornar as informações sobre o mercado de trabalho mais oportunas, confiáveis e acessíveis. Além de realizar suas próprias pesquisas e análises sobre emprego, remuneração, habilidades e demanda de mão-de-obra, o Conselho produz painéis de dados que centralizam informações de diferentes fontes. As avaliações destacam a priorização da colaboração com parceiros e as partes interessadas, assim como o uso de várias abordagens complementares para a coleta de dados [\[Leia mais\]](#) ⁽⁹⁾.
- **Possível relevância para o Brasil:** **Novos Caminhos** (2019). A abordagem do Canadá destinada a fortalecer e disseminar informações sobre o mercado de trabalho constitui um exemplo de colaboração eficaz em um sistema federativo. O Brasil poderia se beneficiar de informações e conhecimentos em diferentes esferas do sistema educacional para obter uma compreensão mais rica do mercado de trabalho. Isso também poderia dar melhor embasamento aos esforços do Brasil para superar várias prioridades relacionadas à educação profissional e técnica previamente identificadas pela OCDE, inclusive a antecipação de habilidades requeridas a nível regional e o direcionamento de recursos (2020^[14]).

Mais orientação para ajudar os estudantes a tomar melhores decisões relativas a seu direcionamento e carreira é um princípio de ação destinado a acentuar a igualdade de acesso ao ensino superior e reduzir as taxas da geração nem-nem, duas metas identificadas como prioridades das políticas internacionais (2018^[3]).

- **Exemplo internacional:** No **Reino Unido**, a Discover Uni platform (plataforma Discover Uni, 2019) ajuda possíveis futuros estudantes do ensino superior a decidirem se, onde e o que estudar. Baseia-se na Unistats platform (plataforma Unistats, 2012), que incorpora dados sobre a satisfação dos estudantes e os resultados obtidos no mercado de trabalho por recém-formados obtidos de pesquisas já existentes, bem como informações pedagógicas e logísticas no nível de curso fornecidas pelas

instituições. A Discover Uni apresenta esses dados e proporciona assessoramento e orientação aos futuros estudantes a respeito de opções financeiras e de estudo [\[Leia mais ^{\(19\)}\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil:** O aumento das **matrículas no ensino superior e a elevação do nível de escolaridade** no Brasil devem gerar muitos resultados positivos para os indivíduos e as sociedades. Isso agora significa priorizar a qualidade sobre a quantidade, garantindo que todos os estudantes que ingressam e investem no ensino superior, dele egressem com uma qualificação valiosa. Para tanto, os alunos precisam estar bem informados sobre os resultados de desempenho das instituições de ensino superior e seus cursos. Ao mesmo tempo, uma maior transparência a respeito de cursos, instituições e seus resultados também poderia promover a concorrência saudável e a *accountability* construtiva entre as instituições. O exemplo enfatiza o modo como esforços de informação dessa natureza podem ser construídos ao longo do tempo para se tornarem cada vez mais ricos e complexos. Esse processo conta com o apoio das tecnologias digitais.

Destaque 2. Apoio à reforma do ensino médio através da experiência internacional

O **Novo Ensino Médio (NEM, 2017)** do Brasil enfrenta restrições contextuais que podem dificultar o sucesso de sua implementação [\[Leia mais\]](#). Entre elas está o fato de que os atores de âmbito estadual e escolar devem implementar o NEM simultaneamente à BNCC para o ensino médio, o que significa um dispêndio elevado de recursos e capacidade técnica. Ao mesmo tempo, persiste a incerteza a respeito da maneira como o ENEM se alinhará com a nova organização da aprendizagem no ensino médio. Há também uma percepção de falta de transparência e consistência no progresso da implementação. Esses aspectos geram a relutância de alguns atores no processo de implementação e exigem esforços adicionais concentrados em três áreas prioritárias:

- **Facilitação de apoio adequado e oportuno**, tanto técnico como financeiro;
- **Alinhamento das avaliações nacionais** com as metas e objetivos do NEM e da BNCC; e
- **Aperfeiçoamento do monitoramento e avaliação** da implementação.

Um exemplo internacional: Portugal

A experiência de **Portugal** poderia ser útil para o Brasil. O **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)**, criou um novo marco regulatório para o ensino, a aprendizagem e a avaliação ao traçar o que se espera dos jovens aos 18 anos de idade em cada disciplina de todos os níveis do ensino básico. Ao mesmo tempo, e para acompanhar o princípio de transversalidade subjacente a esse marco, Portugal introduziu de forma paralela o **Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC, 2017)**, que concede às escolas voluntárias autonomia relativa a 0-25% do tempo total de seu currículo como apoio à elaboração de experiências de aprendizagem alinhadas com os objetivos do Perfil.

A fase piloto do PAFC seguiu um plano nacional de implementação que visava adotar uma estratégia baseada em flexibilidade, dinamismo, comunicação e reflexão. Para auxiliar sua implementação nas escolas participantes e monitorá-la, foram criadas, durante essa fase piloto, cinco equipes regionais compostas de representantes das agências e organismos centrais mais relevantes. Essas equipes constituem o primeiro ponto de apoio para as escolas e também são encarregadas de promover a aprendizagem dentro das escolas e entre elas. Uma nova equipe de suporte técnico nacional também foi incumbida de assegurar o alinhamento horizontal (entre regiões) e vertical (entre níveis de governança), assim como de gerenciar a coleta de dados e as ferramentas de apoio digital. Além disso, uma equipe nacional de coordenação composta pelos diretores de várias agências centrais foi encarregada do alinhamento com outras políticas e realização do monitoramento e avaliação globais.

As avaliações elogiaram os grandes esforços para estabelecer um consenso durante a fase piloto, a abertura do ministério ao *feedback* e o alto nível de energia, entusiasmo e colaboração dos estudantes, funcionários e outros atores participantes. Ao mesmo tempo, à medida em que amadureceu, essa política envolveu a superação de alguns desafios que possivelmente representam lições pertinentes ao Brasil. Dentre elas, estão a heterogeneidade nas abordagens da implementação e alguma resistência dos atores escolares, que percebem falta de tempo e espaço para colaborar, além de sobrecarga administrativa. Além disso, identificou-se a necessidade de prever e tratar de possíveis fontes de tensão no período em que alunos, equipe de ensino e pais transitam entre inovação e tradição. Para fortalecer essa política, recomendou-se a continuação do programa de forma voluntária e a manutenção de redes de colaboração, mesmo com o aumento do número de participantes. Portugal também foi aconselhado a canalizar recursos para a capacitação e a criar escolas de referência que divulguem boas práticas, bem como um observatório nacional destinado a monitorar o avanço e a fomentar sinergias. Essas percepções anteriores serviram de base para a introdução em Portugal, de maneira mais ampla e formal, da autonomia e da flexibilidade curricular. Além disso, foram criadas equipes regionais para monitorar e apoiar as escolas por meio de redes em âmbitos local e nacional. Essas equipes e as estruturas de apoio também provaram sua utilidade na resposta inicial à pandemia da COVID-19 [\[Leia mais\]](#).

Possível relevância para o Brasil

Equipes regionais de suporte técnico, espelhadas nacionalmente, ajudam a aproximar recursos e expertise dos profissionais nas escolas, o que pode promover um apoio mais direcionado e adequado. A adoção de uma abordagem inicial voluntária pode ter favorecido ainda mais esses esforços em Portugal. Ao mesmo tempo, Portugal aproveitou a heterogeneidade no avanço da implementação ao designar escolas de melhor desempenho para que dessem apoio a outras. A colaboração entre pares também tem sido promovida de outras formas para ampliar ainda mais o auxílio disponível para as escolas. Portugal também teve problemas decorrentes de tensões entre os exames decisivos e os novos esforços em modernizar o currículo e a organização da aprendizagem. Isso ressalta a necessidade de o Brasil enfrentar proativamente essa tensão, tanto através de um diálogo mais aberto quanto da atualização de sua matriz de exames. Por fim, a incorporação dos processos de monitoramento e avaliação aos organismos de suporte técnico também pode ajudar a evidenciar as inovações locais, enquanto a elaboração de processos de coleta de dados que sejam tanto horizontais quanto verticais ajuda a torná-los mais abrangentes.

MELHORIA ESCOLAR: OS ESTUDANTES NO BRASIL VEEM SEUS PROFESSORES DE FORMA POSITIVA, MAS OS EDUCADORES PODERIAM RECEBER MAIS APOIO EM SUA PRÁTICA

O desenvolvimento de **ambientes de aprendizagem positivos** para os alunos que permitem que gestores escolares e professores tenham sucesso é essencial para aumentar o aproveitamento. Os estudantes no Brasil veem seus professores de forma positiva, relatando níveis muito altos de apoio e entusiasmo deles, com índices de 0,43 e 0,22 em comparação com as médias da OCDE de 0,01. Isso tem implicações importantes: no nível escolar no Brasil, um aumento de uma unidade no entusiasmo dos professores se correlaciona com um aumento nas pontuações de leitura de 30 pontos em comparação com um aumento médio da OCDE de 8 pontos. No entanto, os alunos também relataram baixo senso de pertencimento à escola e clima disciplinar que pode reduzir o engajamento e inibir a atividade pedagógica (ver Figura 4). Os professores do segundo ciclo do ensino fundamental no Brasil relataram gastar 67% do tempo das aulas com ensino e aprendizagem, em comparação com 78% em média, com grande parte da diferença dedicada à manutenção da ordem. Além disso, metade dos alunos participantes do PISA 2018 no Brasil relatou faltar a pelo menos um dia de aula nas duas semanas anteriores à prova; a média geral do PISA aponta que um quinto dos alunos, em média, teria tido esse comportamento em relação às faltas. A exposição ao bullying, que ocorreria pelo menos algumas vezes por mês, também estava bem acima da média geral do PISA.

Atrair, reter e desenvolver **gestores escolares** de boa qualidade é imprescindível para melhorar os ambientes de aprendizagem e promover uma gestão escolar eficaz. No Brasil, os diretores são predominantemente do sexo feminino (77%), jovens em relação a seus colegas educadores e qualificados com nível de bacharelado ou equivalente (94%). Os processos de seleção, nomeação e formação diferem em todo o país. O PNE formalizou as intenções de nomear diretores por mérito técnico e desempenho. Porém, em 2018, 70% dos municípios relataram recorrer à nomeação política (2019^[50]). A OCDE (2021^[21]) observou que o papel dos diretores permanece sendo, em grande parte, administrativo e burocrático. O Brasil está desenvolvendo atualmente uma Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (2021^[51]), prevista para ser formalizada em 2021. Isso poderia ajudar a enfrentar tais desafios, esclarecendo as principais competências e responsabilidades. Os esforços para melhorar a formação também serão importantes. De acordo com as médias da OCDE, apenas cerca de um terço dos diretores brasileiros participantes da TALIS 2018 havia recebido formação em gestão pedagógica ou administração escolar antes de assumir seu papel, e menos da média tinha recebido formação em ensino ou educação. As maiores barreiras à participação em atividades de formação continuada foram o custo e a falta de apoio do empregador. De fato, 81% dos diretores brasileiros relataram precisar de mais apoio das autoridades em geral – em comparação com 66% na média geral da TALIS 2018.

Uma significativa presença de **professores** altamente qualificados e engajados é imprescindível em todo sistema educacional. As prioridades comuns relativas a políticas nos sistemas educacionais da OCDE, como melhoria das qualificações, habilidades e desenvolvimento dos professores, assim como atrair candidatos de qualidade, também se aplicam ao contexto brasileiro (2019^[4]). Os professores no Brasil são jovens, mas estão envelhecendo. São predominantemente do sexo feminino e, em sua maioria, com qualificação no nível de bacharelado ou equivalente, apesar da crescente presença de professores com pós-graduação. O caminho mais comum para a docência é o grau equivalente ao bacharelado (a licenciatura) para ministrar aulas no ensino médio e anos finais do ensino fundamental, ou a pedagogia para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Outras trajetórias incluem uma qualificação pedagógica de ensino médio para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (magistério) ou a complementação pedagógica para os formados no ensino superior de outras áreas. A docência normalmente não atrai candidatos de alto desempenho no Brasil: apenas 30% deles em 2014 apresentaram notas acima da média no ENEM (2020^[52]). Assim, no curto prazo, a formação inicial dos professores (FIP) e a formação continuada de qualidade são vitais para garantir elevados padrões, ao mesmo tempo que se adotam medidas de médio prazo para tornar a profissão mais atrativa. Os professores brasileiros veem sua formação inicial de modo positivo, com um senso de preparação consistentemente mais acima da média em todos os componentes incluídos na TALIS 2018. Ainda assim, para garantir que todos os graduandos recebam uma formação inicial de qualidade, com oportunidades adequadas de aplicação prática, o Brasil precisará monitorar e regulamentar melhor o número crescente de instituições de ensino com cursos a distância (ver “Governança”). Em 2017, 64% dos professores-estagiários, cursistas de bacharelados, estavam matriculados em um curso remoto (2019^[53]). Os professores de escolas públicas com contratos permanentes devem ser contratados por meio de concurso público realizado por estados ou municípios, seguido de um período de experiência de 3 anos; a OCDE (2021^[21]) observou que esse período probatório raramente é um processo de desenvolvimento e formação continuada. Os professores no Brasil têm direito legal ao desenvolvimento profissional contínuo (2009). Em 2018, 87% relataram ter participado de pelo menos uma atividade de formação continuada nos 12 meses anteriores à pesquisa TALIS e 82% sentiram que isso impactou positivamente sua prática docente (médias da OCDE: 94% e 82%). Aumentar a participação na formação continuada é uma meta do PNE, mas melhorar a qualidade também será bastante importante (ver “Políticas e práticas recentes”).

As **condições da docência** no Brasil incluem turmas e carga horária maiores. Ainda assim, os professores estão cada vez mais satisfeitos com sua escolha profissional. O tamanho das turmas diminuiu a partir de 2005, passando para 23 e 27 alunos no ensino fundamental em 2018 (médias da OCDE: 21 e 23). Por lei, os professores brasileiros deveriam dedicar um terço de suas horas de trabalho a atividades não pedagógicas. Mesmo assim, a TALIS 2018

mostrou que os professores do segundo ciclo do ensino médio gastam 75% de seu tempo em sala de aula. Ao contrário da maioria dos países da OCDE, apenas 43% dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental no Brasil tinham contratos de tempo integral em 2018 e 20% trabalhavam em várias escolas. Contratos temporários também são comuns. Os contratos dos professores e as horas trabalhadas podem, portanto, limitar o tempo dedicado à formação continuada, à colaboração e à coesão escolar. O Brasil tem um piso salarial nacional, mas a trajetória profissional e a remuneração variam de acordo com o estado. Os salários tendem a subir com os anos de serviço e outras qualificações; alguns estados vinculam os aumentos a responsabilidades de gestão, contextos desafiadores ou desempenho (2019^[54]). Em 2017, 45% dos municípios não cumpriam o piso salarial (2017^[55]) e, na TALIS 2018, apenas 18% dos professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil relataram estar satisfeitos com seus salários (média da OCDE: 39%). Ao mesmo tempo, 76% dos professores dos anos finais do ensino fundamental do Brasil relataram que escolheriam ser professores novamente, igualando a média da OCDE após um aumento de 6 pontos percentuais desde 2013.

QUAL É A POSIÇÃO DO BRASIL QUANTO À MELHORIA DA ESCOLA?

Pontos fortes principais

- Os estudantes têm **opiniões positivas a respeito dos professores**, de acordo com o PISA 2018.
- Apesar de um crescimento na demanda por professores e gestores escolares, há um **alto nível de profissionais qualificados com ensino superior**.

Principais desafios

- Cultivar **contextos de aprendizagem mais positivos** para os estudantes a fim de garantir que eles não deixem de aproveitar um período valioso de aprendizagem.
- **Profissionalizar ainda mais a função do gestor escolar** por meio de melhores processos de seleção e formação.
- Oferecer formação continuada **de qualidade** ao corpo docente, ao mesmo tempo em que se busca tornar a profissão mais atrativa.

Aprender com as experiências internacionais para avançar

A **melhoria das condições de aprendizagem nas escolas** foi uma tendência das políticas internacionais também identificada no período 2008-2019. Alguns princípios de ação correlatos são: extensão do tempo de aprendizagem, redução do trabalho administrativo ou melhoria da infraestrutura física (2019^[4]). A criação de climas positivos de aprendizagem em todos os espaços da vida dos estudantes também é uma recomendação das políticas relativas à resiliência dos sistemas educacionais (2021^[9]).

- **Exemplo internacional:** Na **Alemanha**, as Bündnisse für Bildung (Alianças Educacionais, 2013) proporcionam, aos estudantes menos favorecidos, atividades extracurriculares dirigidas por alianças educacionais locais de atores dos setores cultural, educacional e de jovens, assim como por pais/responsáveis. O programa visa promover o sucesso dos estudantes na educação, sua participação social e sua aprendizagem ao longo da vida. Os fornecedores desses serviços passam por uma capacitação e são incentivados a colaborar e compartilhar conhecimentos com outras alianças do país inteiro. As avaliações enaltecem as parcerias colaborativas e o apoio recebido. Muitos conseguiram prosseguir em suas atividades com segurança durante a pandemia da COVID-19, proporcionando um apoio muito importante aos estudantes menos favorecidos quando eles mais precisavam [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** Programa **Novo Mais Educação (2016)**; iniciativas federais e subnacionais de educação em tempo integral. Por meio da mobilização de atores e pais locais, a Alemanha ampliou as oportunidades educacionais para os mais vulneráveis sem sobrecarregar os educadores. Os esforços de capacitação e os mecanismos destinados ao compartilhamento de boas práticas ajudam a promover atividades de qualidade. Ao mesmo tempo, reunir uma gama mais ampla de atores para fazer avançar o trabalho das instituições poderia ser uma maneira eficaz de o Brasil mobilizar recursos e aumentar a capacidade de resposta aos contextos locais (2021^[9]).

O **aperfeiçoamento das competências dos gestores escolares** e o aumento da atratividade dessa função foram prioridades políticas identificadas em todos os sistemas educacionais da OCDE em 2008-2019. Os princípios de ação para superar esse desafio são a ampliação do desenvolvimento profissional, a elevação do status e das condições de trabalho dos gestores escolares, e a definição de normas profissionais claras (2019^[4]).

- **Exemplo internacional:** O **Chile** introduziu várias reformas destinadas a fortalecer os gestores escolares, empenhando-se em melhorar e incentivar sua formação (2010), bem como esforços voltados para os que estavam em contextos desafiadores, inclusive salários mais altos, processo competitivo de seleção e maiores responsabilidades e poderes (2011). A Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (Política de Fortalecimento da Liderança na Direção Escolar, 2014) visava definir com mais clareza o papel dos gestores escolares como agentes de mudança, aperfeiçoar sua seleção e formação, criar centros de gestão escolar e formar uma base de evidências destinada a fundamentar a elaboração de políticas correlatas. Além disso, o Marco de Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Marco para a Boa Direção e Gestão Escolar, 2015) objetivava dar mais atenção ao trabalho dos gestores escolares e seu desenvolvimento profissional [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (em desenvolvimento)**. No Chile, várias políticas se somaram para criar um embasamento mais abrangente aos gestores escolares, enfatizando a necessidade da complementaridade entre as políticas nos níveis federal e subnacional no caso do Brasil. A criação de uma base de evidências também é importante: os centros de gestão escolar do Chile realizaram vários projetos de pesquisa e inovação em gestão escolar e desenvolveram um perfil nacional e internacional confiável.

O **aperfeiçoamento das qualificações, habilidades e formação dos professores** foi uma das prioridades de políticas mais comumente identificadas em 2008-2019. Seus princípios de ação consistiam na criação de normas claramente definidas relativas ao que os professores precisam saber e fazer, e na melhoria de sua formação. As tendências em matéria de políticas públicas correlatas eram a criação de marcos profissionais e a melhoria da formação inicial dos professores (FIP) (2019^[4]).

- **Exemplo internacional:** A **Austrália** identificou várias recomendações formais para a melhoria da FIP (2014). Introduzir reformas concentradas na garantia de qualidade, fortalecer a seleção (por ex.: com a introdução de um teste nacional de leitura e numeracia), ampliar os componentes práticos e tornar a avaliação final mais robusta. As instituições de ensino devem demonstrar o impacto de seus programas no que tange aos professores e à aprendizagem dos alunos [\[Leia mais\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil:** Diretriz Curricular Nacional para a FIP (2019) e Base Nacional Comum para a FIP (BNC-Formação, 2019). Na Austrália, uma pesquisa especializada realizada por um grupo independente ajudou a definir um consenso em torno da reforma em um sistema federal. Uma dupla abordagem que consiste em aumentar a *accountability* das instituições de ensino e tornar mais rigorosa a avaliação dos candidatos pode fortalecer a responsabilidade compartilhada entre os atores educacionais para a elevação dos padrões na FIP.

Destaque 3. Fortalecimento da educação digital por meio da experiência internacional

O Brasil avançou consideravelmente na ampliação da acessibilidade a ferramentas digitais e de sua utilização para melhorar a educação. Entretanto, vários desafios persistem [\[Leia mais\]](#). Embora os esforços para aperfeiçoar a infraestrutura digital e o acesso equitativo continuem sendo vitais, é cada vez mais importante concentrar a atenção nas metodologias, nos educadores e nas instituições devido ao crescente papel das tecnologias digitais na prática pedagógica — processo acelerado pela pandemia. No Brasil, também é preciso regulamentar melhor o que se oferece e garantir sua qualidade em virtude da crescente presença dos cursos digitais, particularmente no ensino superior. Isso exige mais esforços concentrados em três áreas prioritárias:

- **Criação de uma estratégia nacional** que aproveite o avanço conquistado e as oportunidades surgidas durante a COVID-19;
- **Desenvolvimento de ferramentas e espaços de apoio aos educadores** para efetiva incorporação de metodologias digitais; e
- **Promoção da aplicação com mais qualidade** das ferramentas digitais no ensino superior.

Exemplos internacionais: Irlanda, Portugal, Coreia e Turquia

Na Irlanda, a Digital Strategy for Schools (Estratégia Digital para Escolas, 2015-2020) tem a finalidade de implementar de forma mais profunda Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em toda rede de ensino. Usando como embasamento os resultados do Censo TIC nas Escolas (2013) e a consulta às partes interessadas, inclusive estudantes, a estratégia aborda quatro temas: ensino, aprendizagem e avaliação através das TICs; desenvolvimento profissional contínuo (DPC); gestão, pesquisa e política; e infraestrutura. Para fundamentar o planejamento, a implementação e a avaliação no nível escolar, a Irlanda elaborou um Digital Learning Framework - DLF (Marco de Aprendizagem Digital, 2017), adotado como roteiro para as escolas. O DLF foi inicialmente testado, depois revisado e implementado nacionalmente a partir de 2018/2019, com um vasto programa de desenvolvimento profissional para educadores. Está em andamento um estudo mais longitudinal do Digital Learning Framework e sua implementação, e seus resultados ajudarão a definir as necessidades de capacitação para as escolas e as futuras políticas [\[Leia mais\]](#).

A iniciativa Digital Tutor-Teacher (Professor-Tutor Digital, 2016), da Finlândia, criou uma rede de pioneiros digitais em toda a educação escolar. Essa função é assumida por um professor que abraça novas metodologias e promove a digitalização do ensino. As ações, realizadas na escola do tutor, podem abranger a organização de capacitação em metodologias digitais, pesquisas sobre habilidades, orientação técnica e trabalho em rede com pares. Até 2018, o governo já havia designado tutores em 90% dos municípios, mais de 80% dos quais haviam sido capacitados por meio de repasses discricionários do governo. As avaliações indicam que a iniciativa foi bem recebida. Os desafios atuais são a demanda de um enfoque mais regional para a rede, uma orientação mais clara do ministério quanto às áreas de enfoque e a garantia de uma estratégia de financiamento de longo prazo. Particularmente no ensino médio, o modelo tem influenciado o apoio dado à implementação da reforma curricular. Evidências iniciais mostram que os tutores representaram um recurso valioso durante o fechamento das escolas em 2020 [\[Leia mais\]](#).

Na Coreia, o Knowledge Spring (Primavera do Conhecimento, 2020) é uma plataforma on-line para professores com um sistema autônomo e personalizado de formação remota desses profissionais. Por meio de uma gama de ferramentas e espaços digitais, professores e instrutores podem organizar e utilizar de forma flexível materiais didáticos, conteúdos e horários de aulas para atender a suas necessidades identificadas; professores especializados proporcionam o conteúdo. O Knowledge Spring baseia-se em uma comunidade on-line de 10 mil professores (2020), composta de representantes de quase todas as escolas do país e criada para ajudar os professores na implementação da educação a distância no período de fechamento das escolas em 2020. Ao promover maior colaboração entre os professores e permitir a personalização do material didático, o Knowledge Spring difere muito dos modelos de formação existentes disponibilizados por instituições [\[Leia mais\]](#).

A Turquia introduziu novas regulamentações sobre educação a distância (2020) que permitiram que as instituições de ensino superior oferecessem 40% de todos os programas formais na modalidade a distância, introduzindo também a expectativa de que pelo menos 10% de todos os programas formais fossem oferecidos remotamente. Como apoio às instituições de ensino superior para que aproveitem essas novas regulamentações, as universidades públicas receberão mais funcionários e assistentes de pesquisa que trabalharão em Uzaktan Eğitim Merkezi (Centros de Educação a Distância) novos ou já existentes. Com a criação de 20 novos Centros de Educação a Distância em 2020, cada universidade pública do país agora tem um; o governo também aprovou recentemente uma recomendação para a instalação desses centros em todas as universidades privadas. Eles dão apoio a práticas institucionais de educação a distância e realizam pesquisas correlatas. O Conselho de Ensino Superior também está implementando um programa de formação para elevar o nível das habilidades dos colaboradores dos centros [\[Leia mais\]](#).

Possível relevância para o Brasil

Esses exemplos podem servir de inspiração para o Brasil tanto no nível federal como subnacional. As iniciativas de base institucional, como nos casos da Finlândia e da Turquia, podem ser particularmente aplicáveis, pois permitem que as ferramentas e os processos formativos sejam adaptados às necessidades específicas de estudantes e educadores de cada instituição. Ao mesmo tempo, os métodos personalizados de apoio aos educadores para que incorporem tecnologias digitais — seja em grande escala, como na Coreia, seja de forma mais individual, como na Finlândia — podem atender melhor às necessidades dos educadores. No segundo caso, contudo, é essencial que os professores consigam identificar suas próprias necessidades: ferramentas como o ICT Census ou o Digital Learning

Framework, ambos da Irlanda, podem ajudar nesse processo. Por fim, os profissionais que são designados para formar professores deveriam ter suas próprias oportunidades de formação e desenvolvimento. A criação de redes entre esses profissionais, como na Finlândia, pode ter um impacto particularmente interessante.

AVALIAÇÃO: O BRASIL TEM UMA FORTE AVALIAÇÃO EM NÍVEL DE SISTEMA EDUCACIONAL, MAS HÁ ESPAÇO PARA ABORDAGENS MAIS FORMATIVAS NAS INSTITUIÇÕES

Definir estratégias de avaliação é um passo importante para melhorar os resultados dos alunos e desenvolver um sistema educacional melhor e mais equitativo. Uma **avaliação do sistema educacional** pode fornecer indícios para ajudar os tomadores de decisão a criar políticas públicas baseadas em informações e aumentar a transparência dos resultados do sistema educacional. Na esfera federal, a avaliação do sistema educacional é composta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). São supervisionados, respectivamente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). O INEP também realiza censos anuais da educação básica e superior, produzindo outras evidências para fundamentar os processos das políticas. Muitos estados e municípios também realizam suas próprias avaliações padronizadas de aprendizagem estudantil. De acordo com o INEP (2018^[68]), a maioria segue princípios formativos utilizando a avaliação como ferramenta de gestão educacional, mas poderia se concentrar mais em indicadores de qualidade relacionados a levantamento de dados e processos. O Brasil também participa de diversas avaliações internacionais de aprendizagem estudantil. No geral, uma melhor articulação entre as avaliações e o monitoramento do sistema educacional em diferentes níveis administrativos poderia aumentar a eficiência; os esforços recentes na educação infantil e na educação profissional e técnica (ver “Políticas e práticas recentes”) também deveriam ser levados em conta para alinhamento. Assim, como identificado anteriormente com relação a muitos sistemas educacionais em toda a OCDE (2019^[4]), desenvolver um marco coerente de avaliação e diagnóstico abrangendo todo o sistema de ensino é uma prioridade para o Brasil.

As ferramentas brasileiras de avaliação do sistema auxiliam na realização da **avaliação escolar** e do monitoramento. O Índice Nacional da Educação Básica (IDEB), com base nos resultados do SAEB e nos indicadores relacionados à transição dos alunos, fornece pontuações de desempenho em diferentes níveis: escolas, municípios, estados e a nível nacional, do ensino fundamental ao médio. Os resultados são usados como base para definir o planejamento de melhoria e as metas de desempenho em cada um desses níveis. No PISA 2018, percentuais semelhantes de diretores de escola brasileiros e de outros países da OCDE indicaram que as escolas realizam autoavaliações (96% no Brasil; 95% na média da OCDE). Contudo, processos de autoavaliação não são comumente obrigatórios no Brasil. A avaliação escolar externa é mais comum no Brasil e geralmente obrigatória. A OCDE (2014^[12]) avaliou anteriormente que o IDEB ajudou a fomentar um maior enfoque na qualidade e melhoria escolar. No entanto, mais recentemente, a OCDE (2021^[21]) observou que a avaliação poderia ser reforçada para endereçar mais plenamente os principais desafios do sistema, como a equidade, além de um uso equilibrado em relação a políticas de responsabilização. De fato, os dados da TALIS 2018 indicam que os educadores brasileiros sentem pressão semelhante: 52% dos professores e 67% dos diretores relataram ser responsabilizados pelo aproveitamento dos alunos, sendo essa uma das principais causas de estresse, enquanto a média aponta 44% e 46%. Isso pode impactar negativamente as atitudes dos professores em relação a suas carreiras e à atratividade da profissão (ver “Melhoria da Escola”).

De acordo com as evidências da OCDE, a **avaliação dos professores** pode fortalecer o profissionalismo e o desempenho se incluir componentes tanto de apoio à melhoria como de progressão de carreira. No Brasil, a avaliação não é obrigatória e não existem diretrizes nacionais ou normas comuns aplicadas aos professores. Muitos estados e municípios contam com políticas de avaliação implementadas, embora um estudo comparativo (2019^[69]) tenha constatado que, de 24 estados com essas políticas, apenas 14 as implementaram. No entanto, os dados da TALIS 2018 indicam que os professores brasileiros são avaliados regularmente: 77% dos diretores do segundo ciclo do ensino fundamental relataram avaliar formalmente seu corpo docente em comparação com uma média da OCDE de 63%. Além disso, a avaliação no Brasil parece estar mais voltada para o desenvolvimento: números maiores do que a média de professores tiveram diretores que relataram que, após a avaliação, tenderam a realizar discussões para falar sobre os pontos de melhoria da prática docente (93% no Brasil contra 63% na média da OCDE) e elaboraram um plano de desenvolvimento (60% contra 46%). Ao mesmo tempo, várias iniciativas estaduais de avaliação de professores podem gerar consequências significativas para eles, como impacto na progressão de carreira ou remuneração. A frequência dos professores e o desempenho dos alunos em avaliações externas são os critérios de avaliação mais comuns – ao invés da observação da prática docente (2019^[69]). Contudo, no Brasil (como aconteceu também em outros países na TALIS 2018, os professores estavam mais propensos a considerar o *feedback* que recebiam como impactante quando se baseava na observação em sala de aula. Por fim, o Brasil deveria levar em consideração os esforços para melhorar a consistência nas práticas de avaliação, assegurando um enfoque nas abordagens formativas.

Práticas significativas de **avaliação dos alunos** podem explicar e moldar ações eficazes para o aperfeiçoamento educacional. Desde 2019, o SAEB incorporou avaliações padronizadas nacionais semestrais de português e matemática nos 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos do ensino fundamental (as ciências naturais e humanas também foram avaliadas) e na 3^a série do ensino médio. Os questionários que acompanham as avaliações ajudam a contextualizar os resultados. No Brasil, os alunos também realizam o ENEM ao final do ensino médio, que é facultativo (veja “Preparação dos Estudantes para o Futuro”). As revisões de ambas avaliações são uma prioridade urgente para que o Brasil implemente o NEM e a BNCC (ver Destaques 2 e 4). Os estudantes do ensino superior realizam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que visa avaliar a aquisição de conhecimentos e habilidades,

ministrado em ciclos de três anos. A OCDE observou a necessidade de reavaliar os objetivos e o formato do ENADE para assegurar que esteja adequado para sua finalidade (2018^[16]). O papel central de todas essas avaliações padronizadas no marco de avaliação e diagnóstico do Brasil torna sua melhoria uma prioridade. Ao mesmo tempo, as evidências sugerem espaço para aprimorar as abordagens mais formativas para a avaliação dos estudantes. Em 2018, em comparação com as médias da OCDE, os professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil relataram fornecer *feedback* imediato e por escrito aos alunos com maior frequência, mas os estudantes relataram que o recebiam com menos frequência, com um índice de -0,16 comparado a 0,01. A percepção dos diretores sobre o envolvimento dos pais nas discussões sobre o progresso dos alunos também esteve abaixo da média. A análise das evidências internacionais e das respostas à COVID-19 em termos de políticas indicam que a avaliação formativa e o *feedback* ajudam na recuperação da aprendizagem (2020^[5]). À medida que as escolas no Brasil reabrem e a atenção muda para a recuperação, ajudar os professores a diagnosticar perdas de aprendizagem e realizar avaliações formativas será fundamental. As abordagens internacionais para a recuperação da aprendizagem em um contexto pós COVID-19 podem ajudar a servir de inspiração nesse sentido [\[Leia mais\]](#).

QUAL É A POSIÇÃO DO BRASIL QUANTO À **AVALIAÇÃO** NA EDUCAÇÃO ?

Pontos fortes principais

- A **infraestrutura de avaliação** já funciona na esfera federal para fornecer informações sobre o desempenho do sistema na educação escolar e superior, e está surgindo em outras áreas.
- Em um sistema descentralizado, os **indicadores nacionais de qualidade para escolas** ajudam a proporcionar consistência.

Principais desafios

- Ajudar os educadores a se envolverem com os **dados de monitoramento e avaliação** para um aperfeiçoamento escolar e profissional que seja construtivo e não cause excesso de estresse.
- Fortalecer o **uso da avaliação dos estudantes** para auxiliar na aprendizagem com um enfoque mais formativo.

Aprender com as **experiências internacionais** para avançar

A **introdução de mecanismos de garantia da qualidade** foi uma prioridade comum das políticas públicas dos sistemas educacionais da OCDE em 2008-2019. Os princípios de ação correlatos consistiram na elaboração de padrões de qualidade e no fortalecimento dos esforços de acreditação. Uma resposta comum foi a criação de agências e mecanismos de garantia da qualidade (2019^[4]).

- **Exemplo internacional:** Na Austrália, a Children's Education and Care Quality Authority (Autoridade para Qualidade da Educação e Cuidado Infantil, ACECQA, 2010) foi criada para apoiar a administração do National Quality Framework for ECEC (Marco Nacional para a Qualidade na Educação Infantil, 2009) com o objetivo de melhorar a qualidade e a consistência da etapa em todo o país adotando uma abordagem nacional de regulamentação, avaliação e melhoria da qualidade. A ACECQA publica relatórios anuais de progresso relativos à evolução do Marco [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018)**. A criação de uma autoridade nacional independente para supervisionar, apoiar e monitorar a implementação dos parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil nos municípios pode favorecer a consistência enquanto, ao mesmo tempo, respeita a autoridade subnacional.

A **divulgação criteriosa de informações** sobre o progresso dos estudantes e das práticas que os favorecem é um componente importante dos sistemas educacionais de desempenho. Tais esforços podem promover a resiliência selecionando a informação de acordo com as necessidades de diferentes atores e usando a divulgação para sinalizar prioridades e ampliar o impacto das iniciativas locais (2021^[9]).

- **Exemplo internacional:** A Education Endowment Foundation (Fundação de Dotações Educacionais, EEF, 2011), do **Reino Unido**, é uma instituição de pesquisa sem fins lucrativos que se dedica a desenvolver e utilizar evidências para melhorar a equidade na educação. A fundação recebe financiamento do governo e de outras fontes para realizar ações e pesquisas documentais, extraíndo informações que servem como ferramentas para educadores e legisladores. Essas informações proporcionam uma visão geral da força da evidência em que se baseia uma determinada linha de ação e identificam soluções de políticas de baixo custo e alto impacto. O trabalho ajuda as escolas e autoridades municipais na implementação de políticas importantes: uma série de evidências analisa como um financiamento escolar extra para estudantes menos favorecidos pode ser aplicado da forma mais impactante. Também dá subsídios à formulação de políticas: as evidências sobre intervenções corretivas eficazes no período pré-pandemia foram usadas na elaboração do National Tutoring Programme (Programa Nacional de Tutoria) do governo para ajudar na recuperação da aprendizagem após a pandemia [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** O método do EEF ajuda a promover a tomada de decisões baseada em evidências em todo o sistema educacional. Ao mesmo tempo, o sistema descentralizado do Brasil oferece muitas oportunidades de inovação local; é preciso, portanto, identificar e divulgar as boas práticas para ajudar a desenvolver a aprendizagem entre pares em todo o sistema educacional.

O **desenvolvimento de competências de avaliação de estudantes entre os professores** foi uma prioridade internacional das políticas identificada em 2008-2019. Os principais princípios de ação para consegui-lo envolvem a oferta de formação e apoio, a criação de ferramentas ou a promoção da autoavaliação dos estudantes. As tendências internacionais de políticas públicas correlatas incluem o fortalecimento da avaliação formativa e dos processos digitais (2019^[4]).

- **Exemplo internacional:** O Assessment for Learning Programme (Programa Avaliação da Aprendizagem, 2010-2018), da **Noruega**, tinha como propósito apoiar escolas, municípios e instituições de formação na incorporação de práticas e culturas de avaliação formativa. O governo nacional definiu princípios norteadores, organizou seminários e conferências para os municípios participantes e ofereceu formação e recursos on-line para as escolas. As autoridades municipais, por sua vez, criaram redes de aprendizagem que combinavam atividades de formação continuada, compartilhamento de conhecimentos e reflexão. Uma avaliação identificou o modelo de rede como fator crucial de sucesso, pois empodera as autoridades locais e os gestores escolares e desenvolve uma expertise local capaz de continuar fomentando melhorias após a conclusão do programa. A

avaliação formativa é um dos princípios centrais do novo currículo básico da Noruega (2020), que também produziu um banco de recursos educacionais para ajudar em sua implementação, inclusive pela promoção da aprendizagem colaborativa dos professores [\[Leia mais\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil:** As abordagens formativas da avaliação de estudantes são fundamentais para os sistemas educacionais no apoio à recuperação da aprendizagem pós-pandemia (2020^[5]). O modelo de rede de aprendizagem da Noruega pode inspirar iniciativas subnacionais no Brasil, enquanto as medidas nacionais - que criam princípios comuns e um banco de recursos educacionais vinculados ao currículo comum e à realização de eventos de informação e desenvolvimento — podem inspirar esforços no âmbito brasileiro.

GOVERNANÇA: O BRASIL TEM UMA COMPLEXA REDE DE ATORES QUE PODERIAM SE BENEFICIAR DE RELAÇÕES MAIS CLARAMENTE DEFINIDAS

A **governança do sistema** no Brasil é altamente descentralizada, considerando o governo federal, 27 estados e 5.570 municípios, no qual o tamanho e a diversidade do Brasil conferem ainda mais complexidade. Cada nível de governança pode legislar e desenvolver políticas, mas o MEC dirige o sistema com normas e marcos nacionais. O MEC coordena a política nacional de educação, regula e avalia o sistema, prestando assistência financeira e técnica a estados e municípios para promover equidade e qualidade (ver “Políticas e práticas recentes”). Em princípio, o sistema de governança compartilhada do Brasil não é hierárquico. O governo federal, porém, normalmente promulga políticas a serem aplicadas às demais esferas (2020^[83]). Isso pode inibir os esforços para elevar o nível de equidade e qualidade que requerem adequação às realidades locais. Assim, esclarecer a divisão das responsabilidades entre autoridades e escolas – prioridade política mais comum entre os países da OCDE em 2008-2019 (2019^[4]) – também se aplica fortemente à situação do Brasil. As propostas legislativas para endereçar estas questões por meio da criação de um Sistema Nacional de Educação estão aguardando promulgação. O MEC colabora com outros ministérios, notadamente em relação à educação infantil, à educação profissional e técnica e à pesquisa. Dentre outros órgãos de representação a nível nacional, estão:

- O **Conselho Nacional de Educação** (CNE), órgão colegiado consultivo do MEC responsável pelo cumprimento da legislação e das normas de qualidade em todos os níveis da educação;
- O **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP), autarquia responsável pelo monitoramento e avaliação;
- A **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), autarquia responsável pela avaliação dos cursos de pós-graduação;
- O **Comitê Nacional de Avaliação da Educação Superior** (CONAES), que avalia e apoia o desenvolvimento do ensino superior;
- O **Conselho Nacional de Secretários de Educação** (CONSED) e a **União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação** (UNDIME), órgãos colegiados de autoridades subnacionais;
- A **Associação Nacional de Diretores de Instituições Federais de Ensino Superior** (ANDIFES) e a **Associação Nacional das Universidades Particulares** (ANUP), órgãos colegiados de representantes da educação superior.

O **engajamento das partes interessadas** de forma sistemática e abrangente é um objetivo declarado do PNE. Além de CONSED, UNDIME, ANDIFES e ANUP, o Brasil possui diversos espaços formais para a participação dos atores educacionais na formulação de políticas (por ex.: a Conferência Nacional de Educação, o Fórum Nacional de Educação Superior) que regularmente reúnem representantes subnacionais, a sociedade civil e outras organizações, podendo ter poder de decisão. Em 2019, existiam canais formais de participação das partes interessadas em todos os estados e em cerca de 90% dos municípios (2020^[20]). No nível escolar, a TALIS 2018 mostrou que os diretores brasileiros interagem mais com os alunos, as famílias e a comunidade local ou as empresas do que a média em toda a OCDE, com 41% do tempo de trabalho comparado a 29%. Durante a pandemia, o CONSED e a UNDIME desempenharam um papel importante auxiliando os estados e municípios com apoio técnico, trabalhando para coordenar uma agenda de orientação aos atores educacionais subnacionais.

No Brasil, o ensino público predomina na **educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio**. Em 2019, porém, o setor privado matriculou quase 30% das crianças da educação infantil e cerca de 20% dos alunos dos ensinos fundamental e médio. Nesses âmbitos, as autoridades subnacionais são responsáveis pela gestão dos recursos financeiros e dos professores; os municípios basicamente supervisionam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto os estados administram o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio. As administrações variam muito em tamanho, organização, capacidade e recursos, o que gera um alto nível de heterogeneidade entre os sistemas educacionais. Desenvolver uma colaboração mais horizontal poderia ajudar a superar essa situação (2020^[83]) (ver “Políticas e práticas recentes”), bem como instituir processos seletivos formais e competitivos para os principais funcionários das administrações subnacionais, como já foi tentado em alguns estados e municípios. Legalmente, todas as escolas têm autonomia pedagógica. No entanto, na TALIS 2018, enquanto uma grande parcela de diretores do segundo ciclo do ensino fundamental no Brasil relatou ter autonomia nas decisões relacionadas à disciplina e admissão dos alunos, uma parcela menor relatou o mesmo para a organização das aulas (9%) ou do conteúdo (20%), por exemplo (ver Figura 6). Tal situação, juntamente com os desafios relacionados ao gestor escolar, à capacidade do professor e às condições de trabalho (ver “Melhoria da Escola”), pode limitar a capacidade das escolas de melhorar a qualidade, ao mesmo tempo em que torna mais difícil superar as inconsistências entre as administrações. Nesse sentido, a BNCC pode desempenhar um papel importante, ajudando a orientar a prática pedagógica de qualidade e reduzir as diferenças de qualidade entre as escolas.

O **ensino superior** público é predominantemente uma responsabilidade federal, com algumas instituições de ensino superior administradas pelos estados; as instituições privadas matricularam 75% de todos os estudantes universitários em 2019. O governo federal define a estratégia nacional para o ensino superior e supervisiona a garantia

da qualidade e o licenciamento. A autonomia institucional é garantida, mas as regulamentações do funcionalismo público se aplicam ao corpo acadêmico nas instituições de ensino superior públicas, enquanto as privadas gozam de mais autonomia nesse sentido. A OCDE constatou que o sistema de garantia da qualidade do Brasil para esse nível educacional assegura que as instituições de ensino superior atendam a um nível mínimo de qualidade, mas não incentiva a melhoria (2018_[16]); os exemplos internacionais oferecem uma compreensão mais profunda do assunto. O crescimento do ensino a distância (ver Destaque 3) requer melhor supervisão e regulação: os critérios de avaliação atualmente aplicados são limitados em número e escopo, podendo-se ponderar melhor sobre os desafios únicos enfrentados por essas modalidades (2018_[16]).

QUAL É A POSIÇÃO DO BRASIL QUANTO À GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO ?

Pontos fortes principais

- O governo federal desempenha um papel importante no **direcionamento do sistema**, definindo diretrizes ou normas em busca de maior consistência.
- O Brasil engaja uma **ampla gama de partes interessadas** na governança educacional e isso é formalmente declarado prioridade nacional.

Principais desafios

- Garantir **coerência e alinhamento** com todos os atores para embasar uma implementação mais eficaz e equitativa da política.
- Criar e promover estruturas de **colaboração vertical e horizontal** que ajudem na melhoria da qualidade.
- Melhorar a **garantia da qualidade** na educação a distância.

Aprender com as experiências internacionais para avançar

O **esclarecimento da divisão de responsabilidades dentro do sistema educacional** e a definição das prioridades nacionais para a educação estavam entre as prioridades internacionais de políticas mais comumente identificadas em 2008-2019. Os princípios de ação consistem no esclarecimento das responsabilidades relativas à tomada de decisões e ao apoio ao desenvolvimento de competências em diferentes níveis administrativos, ou na criação de estratégias, planos e marcos nacionais de educação. As tendências das políticas públicas internacionais para superar esse desafio são a descentralização de esforços e a identificação e monitoramento de metas e ações relativas às políticas (2019^[4]).

- **Exemplo internacional:** O Blueprint for Education System Stewardship (Projeto para a Administração do Sistema Educacional, 2016), da **Nova Zelândia**, é o resultado de um processo que reuniu vários órgãos governamentais de educação e a Comissão de Serviços do Estado para identificar a melhor forma de colaborar com vistas à obtenção de resultados na educação em horizontes de quatro e dez anos. De início, os órgãos fizeram um exercício de autorreflexão para planejar suas ações e objetivos coletivos; agora formam um Education System Stewardship Forum (Fórum Permanente de Administração do Sistema Educacional) que compartilha recursos e conhecimentos relativos a prioridades comuns; esse mecanismo tornou-se particularmente valioso durante a crise da COVID-19. Uma avaliação constatou que o projeto propiciou o trabalho conjunto mais eficaz entre os órgãos com uma visão comum [\[Leia mais\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil: Sistema Nacional de Educação (em discussão).** Reunir órgãos de nível central, inclusive o CONSED e a UNDIME, poderia ser um primeiro passo para esclarecer as relações e uniformizar os esforços em todo o sistema educacional. Um fórum permanente enfatizaria a colaboração de longo prazo, incentivando o constante diálogo e protegendo a memória institucional à medida que mudam os atores e os governos. Ao mesmo tempo, a definição de prioridades para o médio e o longo prazos promove tanto a ação imediata quanto a continuidade das políticas de um governo a outro.

A **promoção de relações de colaboração entre os atores de educação**, particularmente os que estão nas escolas, foi identificada como fundamental para ajudar as escolas em sua reabertura após a pandemia da COVID-19 (2020^[5]). Além disso, fomentar colaborações mais abrangentes e profundas de longo prazo entre os atores de educação é um fator fundamental de resiliência diante de possíveis crises futuras (2021^[9]).

- **Exemplo internacional:** O School Excellence Fund (Fundo de Excelência Escolar, 2017), da **Irlanda**, incentiva as escolas a colaborarem em grupos locais que incluam os vários níveis. Cada grupo apresenta uma proposta inovadora em áreas-alvo definidas pelo governo para receber financiamento de até 20 mil euros (55 mil euros para escolas menos favorecidas). Os métodos usados para avaliar os diferentes eixos são autoavaliação e relatórios regulares das escolas participantes, avaliações nacionais anuais sintetizadas e avaliações externas independentes [\[Leia mais\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil:** O modelo colaborativo poderia inspirar esforços federais e subnacionais destinados a apoiar a implementação de reformas fundamentais no Brasil, particularmente a BNCC, o NEM e a incorporação de metodologias digitais. Os objetivos, claramente definidos, vinculados às prioridades nacionais e seus recursos, assim como o planejamento de seu desenvolvimento e seu monitoramento contínuo fazem com que o financiamento extra para as escolas seja guiado por metas. Também é importante reconhecer que os contextos menos favorecidos podem demandar mais recursos. No caso do Brasil, o exemplo também pode inspirar abordagens que ajudem os grupos de colaboração entre os municípios e também as escolas.

A **introdução de mecanismos de garantia da qualidade** foi uma prioridade comum às políticas públicas no período de 2008-2019 em muitos sistemas educacionais da OCDE, com muitos esforços feitos nas esferas mais altas da educação (2019^[4]).

- **Exemplo internacional:** A Australian Skills Quality Authority – ASQA (Autoridade Australiana de Qualidade das Habilidades, 2011) e a Tertiary Education Quality and Standards Agency – TEQSA (Agência de Normas e Qualidade do Ensino Superior, 2011) são órgãos reguladores nacionais de qualidade, de natureza independente para o ensino técnico e o ensino superior, respectivamente. Uma avaliação identificou sua criação como um bom ponto de partida para a formulação de um marco regulatório para a educação profissional e técnica, assim como para a redução dos abusos no sistema educacional e da oferta de atividades acadêmicas concomitantes. Em 2019, a TEQSA havia cadastrado 172 instituições de ensino superior com base no Higher Education Standards Framework (Marco Normativo do Ensino Superior, 2015, atualizado em 2021). Pesquisas anuais realizadas com diferentes atores indicam elevada aprovação de seu trabalho [\[Leia mais\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil:** Plano de Monitoramento e Avaliação da oferta de Educação Profissional e Técnica (2020); Novas regulamentações para instituições particulares de Educação Profissional e Técnica (2019). O Brasil introduziu recentemente medidas destinadas a aperfeiçoar a garantia da qualidade na educação profissional e técnica; novos esforços também são necessários no ensino superior, particularmente diante do constante aumento da oferta do ensino a distância. A criação de organismos independentes pode facilitar a adesão das partes interessadas, ao mesmo tempo em que reduz a carga administrativa do ministério nacional, permitindo que este se concentre em melhorias mais estratégicas. Os marcos normativos nacionais podem oferecer maior transparência quanto às expectativas.

Destaque 4. Apoio à reforma curricular através de experiências internacionais

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)** do Brasil enfrenta uma série de restrições contextuais que podem dificultar a implementação bem-sucedida dessa importante reforma [\[Leia mais\]](#). Embora em quase todos os entes subnacionais já tenham os currículos locais alinhados à BNCC, resta muito trabalho a fazer para ajudar professores e gestores escolares a implementar mudanças no ensino e na aprendizagem. Ao mesmo tempo, a integração da priorização curricular e dos esforços de recuperação da aprendizagem aos planos de implementação propicia a oportunidade de superar o risco que a pandemia da COVID-19 representa para sua implementação. Isso requer mais esforços concentrados em três áreas prioritárias:

- **Criação de uma oferta abrangente de formação** para professores e gestores escolares para ajudar na implementação em sala de aula;
- **Introdução de novos materiais pedagógicos** totalmente alinhados com os novos currículos; e
- **Promoção de práticas e ferramentas de diagnóstico** que apoiem sua implementação.

Exemplos internacionais: Irlanda, Portugal, Nova Zelândia

O Framework for Junior Cycle (Marco para o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, 2015) e o Junior Cycle Profile of Achievement (Perfil de Aproveitamento do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, 2015), da **Irlanda**, representam uma grande reforma curricular para o segundo ciclo do ensino fundamental, como também é o caso dos novos arranjos de avaliação que visam deslocar o enfoque dos exames decisivos de final de ciclo para um modelo de avaliação mais baseado na escola. Desde o início da reforma, o governo e demais atores reconheceram o desafio que sua implementação representava em relação ao aumento a carga de trabalho e ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores. Assim sendo, o governo criou uma equipe que trabalhou exclusivamente com o Junior Cycle for Teachers - JCT (Segundo Ciclo do Ensino Fundamental para Professores, 2013) para ajudar a implementar a reforma por meio da adoção de um programa nacional de desenvolvimento profissional de longo prazo. Essa equipe é um grupo especializado localizado dentro do Departamento de Educação e Habilidades e é composta de professores e gestores escolares qualificados trabalhando em tempo integral, dispensados da sala de aula, bem como de professores e gestores em exercício de todo o país que atuam em regime de meio período realizando as atividades do Desenvolvimento Profissional Continuado em sua área. O JCT oferece a professores e gestores escolares uma ampla gama de oportunidades de capacitação, inclusive visitas às escolas para auxiliar nas atividades de planejamento, avaliação e capacitação, oficinas externas em grupos de escolas locais, webinários e vídeos on-line, além de uma biblioteca virtual com exemplos de materiais e recursos. O JCT também coleta e compila o *feedback* dos professores sobre a reforma e sua implementação, assim como quaisquer pedidos de esclarecimento a esse respeito [\[Leia mais\]](#).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), atualizadas de **Portugal** visam melhorar o alinhamento com os primeiros anos de escolaridade e incentivar a colaboração entre os educadores durante a transição dos alunos para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas orientações funcionam tanto como referência para a elaboração de currículos quanto como conjunto de princípios pedagógicos e organizacionais gerais para os profissionais da educação infantil. Promovem uma abordagem integrada e global das áreas de conteúdo, proporcionando exemplos práticos dos processos de aprendizagem e reflexão da equipe. Para auxiliar na sua implementação, foram recrutados formadores que realizam sessões de formação locais [\[Leia mais\]](#).

A **Nova Zelândia** introduziu National Standards (Normas Nacionais, 2010) para ajudar na implementação do currículo. As normas esclarecem as expectativas a respeito do que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer em matemática, leitura e escrita. Também ajudam os educadores a melhor identificar e apoiar os estudantes que não estão indo bem. Elas foram criadas para os anos iniciais do ensino fundamental. Para ajudar a implementá-las, a Nova Zelândia também elaborou ferramentas de avaliação e oportunidades de desenvolvimento profissional para professores, bem como para gestores e membros dos conselhos escolares. Os alunos são avaliados com base nessas expectativas nacionais pelo menos duas vezes por ano; primeiro para constatar seu avanço em relação à norma aplicável e depois para avaliar seu desempenho final. Os professores também devem avaliar os alunos continuamente à luz das descrições apresentadas nas Normas e por meio de exemplos concretos que ilustram seu aproveitamento nos diferentes níveis [\[Leia mais\]](#).

Possível relevância para o Brasil:

Embora a elaboração de um currículo possa ser um processo longo e demorado, redigir um novo currículo é apenas o primeiro passo, como indicam esses exemplos. Sua implementação requer esforço — em particular, apoio aos atores da sala de aula — e tempo consideráveis, senão o currículo não sairá do papel. Promover oportunidades de desenvolvimento para os professores é fundamental, e o exemplo irlandês destaca o valioso apoio que os próprios professores podem dar a seus pares. Esse modelo é mutuamente benéfico, pois os formadores de professores desenvolvem sua própria competência, que pode ajudá-los a avançar em suas carreiras e elevar ainda mais a qualidade da docência. Além disso, parece também importante garantir a oferta de formação local, já que os professores podem aplicar mais facilmente a aprendizagem a seu próprio contexto. Oferecer aos educadores ferramentas práticas e úteis para auxiliar na implementação do currículo em sala de aula é, em si, um processo de desenvolvimento. Essas medidas precisam estar alinhadas, tanto quanto possível, com a realidade da sala de aula, como mostrar exemplos concretos de aplicação, assim como acontece na Nova Zelândia. Por fim, ao definir apoios para a implementação, os tomadores de decisão precisam reconhecer a estreita interação entre ensino, aprendizagem e avaliação, assim como o papel do currículo, fator subjacente a esses três.

FINANCIAMENTO: O BRASIL MOSTROU COMPROMETIMENTO PARA PRESERVAR O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E A REDISTRIBUIÇÃO, MAS AS INEFICIÊNCIAS REDUZEM O IMPACTO

Entre os sistemas educacionais da OCDE de 2008 a 2019, o aumento da eficiência e da equidade dos gastos com educação foram prioridades fundamentais das políticas (2019^[4]). Ambos também são altamente relevantes no contexto brasileiro. O **gasto global em educação** do Brasil, proporcionalmente à riqueza nacional, é elevado quando comparado internacionalmente. Em 2017, o Brasil dedicou 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação⁴ (média da OCDE: 4,1%). Além disso, essa porcentagem aumentou consideravelmente a partir de 2005, concomitantemente com aumentos do próprio PIB. Recentemente (2012-2017), a parcela dos gastos com o ensino superior continuou crescendo apesar da crise econômica, enquanto os financiamentos estagnaram para o ensino fundamental, médio e pós-secundário não superior. De fato, em 2017, os gastos por aluno no ensino fundamental, médio e superior no Brasil estavam bem abaixo da média da OCDE, ou seja, USD 3.875 comparados a USD 9.515. Em contrapartida, os gastos por aluno no ensino superior estavam acima da média da OCDE e mais de quatro vezes maior do que o dos alunos do ensino básico. A diferença média da OCDE era de 1,4 vez maior. Além disso, a análise dos gastos do MEC indica que 2020 teve a menor taxa orçamentária e de execução para o ensino básico desde 2010 (2021^[98]). A pesquisa também indica que, historicamente, a parcela do financiamento para a educação infantil tem sido baixa (2019^[99]; 2018^[100]). À medida que a economia parece tender a se contrair ainda mais após a pandemia da COVID-19, uma certa repriorização nos níveis de ensino poderia beneficiar o país.

O Brasil tem feito esforços para garantir algum financiamento educacional básico. Os estados e municípios devem destinar 25% da receita tributária e transferências federais para a educação. Até 2017, pelo menos 18% da receita federal deveria ir para a educação. Após os esforços para estabilizar a dívida pública, esse piso de gastos foi reajustado adotando os gastos federais com educação em 2017 como o valor mínimo até 2036, com correção monetária. Por meio do salário educação do Brasil, 2,5% das contribuições salariais das empresas devem ir para o ensino básico utilizando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estados e municípios. Além disso, a partir de 2013, 75% da receita da exploração das indústrias de petróleo e gás natural deve ir para a educação. O PNE estabeleceu uma meta de gastar 10% do PIB em educação até 2024. À medida que a pressão sobre as finanças públicas aumenta no contexto da COVID-19, o Brasil deveria proteger esses mecanismos ao mesmo tempo em que garante que produzam os efeitos pretendidos: o enfoque nas metas de gastos sem exigências de impacto pode contribuir para ineficiências (2020^[18]) e há necessidade de monitoramento e *accountability* mais robustos, vinculando os gastos com educação a resultados (2021^[21]). Os constantes esforços para fortalecer o PDDE Interativo poderiam contribuir para isso (ver “Avaliação e Diagnóstico”).

No Brasil, o financiamento da **educação básica** pública provém predominantemente dos estados e municípios, que são responsáveis pela remuneração dos funcionários, manutenção predial e recursos educacionais, bem como pelo fortalecimento da oferta das atividades educacionais. Em 2018, 42% dos recursos iniciais para o ensino fundamental, médio e pós-secundário não superior vieram dos estados; 44%, dos municípios; e 14%, do governo federal, sendo a maioria deste último transferido posteriormente para os municípios. A descentralização combinada com uma forte variação regional socioeconômica causou grandes disparidades de financiamento entre os estados e dentro deles. Várias medidas redistributivas nacionais estão em vigor, notadamente o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2007 e 2020) (ver “Políticas e práticas recentes”), que se baseia nos objetivos estabelecidos em 1996 pela aprovação do Fundef. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE distribui recursos federais às escolas para apoiar as atividades educativas e os processos de reforma, aplicando a ponderação parcial pelo contexto escolar (tipo e local), embora não pelo contexto socioeconômico dos estudantes. Ainda assim, as desigualdades permanecem. Segundo os diretores escolares, em 2018, enquanto o índice de escassez de materiais em escolas favorecidas era muito menor no Brasil do que a média da OCDE (-0,83 e -0,21, respectivamente), o índice das escolas desfavorecidas é muito maior (0,51 e 0,15, respectivamente), por exemplo (ver Figura 7). O Brasil também enfrenta preocupações de eficiência, principalmente relacionadas à qualidade dos professores e às altas taxas de repetência e evasão. Com base em dados de 2009 a 2013, o Banco Mundial (2017^[55]) estimou que, se todas as redes operassem em um dado nível de eficiência, o Brasil poderia aumentar a escolarização e o desempenho dos alunos em 40% no ensino fundamental e 18% no ensino médio sem nenhum investimento público extra. Os mecanismos de financiamento baseados em desempenho, pioneiros em alguns estados, podem inspirar os entes subnacionais (ver “Políticas e práticas recentes”).

No **ensino superior público**, o financiamento federal constitui 75% dos recursos iniciais, os estados fornecem 24% e os municípios, 1%. O MEC destina anualmente os orçamentos operacionais às instituições de ensino superior com base em padrões históricos (despesas correntes) e fórmulas (despesas de capital). As instituições de ensino superior estaduais recebem verbas do estado e tendem a ter maior autonomia para gerenciá-las. As instituições de ensino superior públicas não podem cobrar mensalidades, mas 75% dos estudantes universitários estão matriculados em instituições privadas que podem cobrar e o fazem. Tal situação representa um retrocesso, já que os alunos menos favorecidos frequentam as instituições de ensino superior particulares de modo desproporcional (ver “Preparação dos Estudantes para o Futuro”); os programas de bolsas de estudo e empréstimos ajudam, em parte, a aliviar essa situação (ver “Políticas e práticas recentes”). Os gastos por aluno no setor público são muito maiores do que no setor privado, mesmo quando se contabiliza o financiamento de pesquisa e desenvolvimento. Os melhores resultados estudantis associados aparecem, em grande parte, devido aos níveis de desempenho mais elevados na admissão

(2017^[55]). Portanto, há espaço para aumentar a eficiência e a equidade no financiamento do ensino superior brasileiro. Em outros países da OCDE, onde foram introduzidas reformas de financiamento em larga escala dessa natureza, o sinal de progresso e impacto mostra que o emprego de abordagens baseadas em evidências é extremamente importante para garantir impacto e adesão (2019^[4]). Isso pode incluir primeiro a realização de análises por especialistas e consultas para, em seguida, adotar um modelo de implementação gradual que seja cuidadosamente avaliado em cada etapa (2019^[4]). As experiências internacionais com políticas públicas oferecem uma compreensão mais clara do assunto.

QUAL É A POSIÇÃO DO BRASIL QUANTO AO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ?

Pontos fortes principais

- O Brasil já dedica uma **grande parcela da riqueza nacional** à educação e tem como objetivo aumentá-la ainda mais.
- As **políticas redistributivas** no nível de sistema ajudam a reduzir as desigualdades dentro de um regime de financiamento descentralizado.

Principais desafios

- **Reorientar os gastos** para fortalecer a oferta de atividades educacionais na educação infantil, nos quais as desigualdades se enraízam e os retornos são os mais altos.
- Promover mais práticas de **gastos eficientes** combinando indicadores de resultados, metas e melhor monitoramento.
- Comprometer-se com **abordagens baseadas em evidências** no que tange às reformas de financiamento para aumentar a equidade e a eficiência no ensino superior.

Aprender com as experiências internacionais para avançar

Aumentar a eficiência no uso dos recursos foi uma prioridade comum de políticas para os sistemas educacionais em 2008-2019. Os princípios de ação correlatos para realizá-la consistiram em melhorar o uso dos planos orçamentários e obter economias de escala por meio da consolidação de redes educacionais. A OCDE identificou o investimento nos anos iniciais da educação e a introdução do financiamento baseado em desempenho e necessidades — predominantemente no ensino superior — como respostas comuns das políticas públicas no cenário internacional (2019_[4]).

- **Exemplo internacional:** A **Áustria** desenvolveu, a partir de 2009, um novo conjunto de princípios baseados em orçamento orientado por metas, cuja implementação começou em 2013. Através desse mecanismo, o orçamento federal é definido a partir de um conjunto de metas de políticas, com indicadores quantitativos e qualitativos específicos, que serve como diretriz para a elaboração de políticas e a promoção de mais transparência na avaliação do desempenho do governo. No caso da educação, o orçamento de 2015 incluiu duas metas referentes às políticas: elevar o nível da educação dos estudantes e aumentar a equidade e a igualdade de gênero na educação. Havia três indicadores para cada uma delas, como taxa de conclusão do ensino médio e proporção de estudantes que ingressavam no ensino superior. Na educação, especificamente, o Federal Institute for Educational Research, Innovation (Instituto Federal de Pesquisa e Inovação em Educação), bem como as diretrizes nacionais e os exames, ajudaram a reforçar a cultura de resultados na educação (2016_[36]) [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** Ao adotar uma abordagem mais orientada por metas no financiamento da educação, o governo federal pode ajudar tanto a aumentar a transparência e a confiança no sistema educacional quanto a reduzir ineficiências, promovendo esforços semelhantes no nível subnacional. Os esforços relacionados ao financiamento não serão suficientes para criar uma cultura de tomada de decisões orientadas por resultados — também serão necessárias políticas complementares em outras áreas do sistema educacional.

Aumentar a equidade na alocação de recursos foi outra prioridade de política pública comumente identificada nos sistemas educacionais de 2008-2019. Direcionar o apoio a subgrupos populacionais menos favorecidos é um princípio de ação fundamental; as tendências de políticas públicas internacionais correlatas abrangem o apoio a crianças e escolas menos favorecidas do ponto de vista socioeconômico e a priorização de um investimento eficaz em tempo, recursos humanos e materiais (2019_[4]).

- **Exemplo internacional:** Em **Berlim** (Alemanha), o **Bonus programme** (Programa Bônus, 2014) oferece dotações orçamentárias extras a escolas menos favorecidas, selecionadas com base na composição socioeconômica do corpo discente ou na área geográfica. As escolas precisam elaborar um acordo de desempenho com o órgão administrador, e as alocações são proporcionais a seu grau de vulnerabilidade. Um componente extra baseado no desempenho é concedido se a escola atingir suas metas; essa parcela aumenta gradualmente. Um relatório intermediário (2016) constatou que os diretores consideravam positivos o financiamento e o apoio direcionados para gerenciar a heterogeneidade, mas que eram necessários mais esforços com vistas a carga administrativa e a garantir que os aumentos do componente baseado no desempenho fossem justos [\[Leia mais\]](#).
- **Possível relevância para o Brasil:** Embora o Novo Fundeb (2020) vise redistribuir o financiamento de modo mais eficaz para promover mais igualdade, a alocação de verbas adicionais às escolas ou aos alunos menos favorecidos pode sustentar ainda mais o aumento da equidade. Exemplos subnacionais de financiamento baseado no desempenho já mostraram sucesso no Brasil; o modelo de Berlim propõe uma abordagem mais concentrada em lidar com o desafio fundamental da equidade.

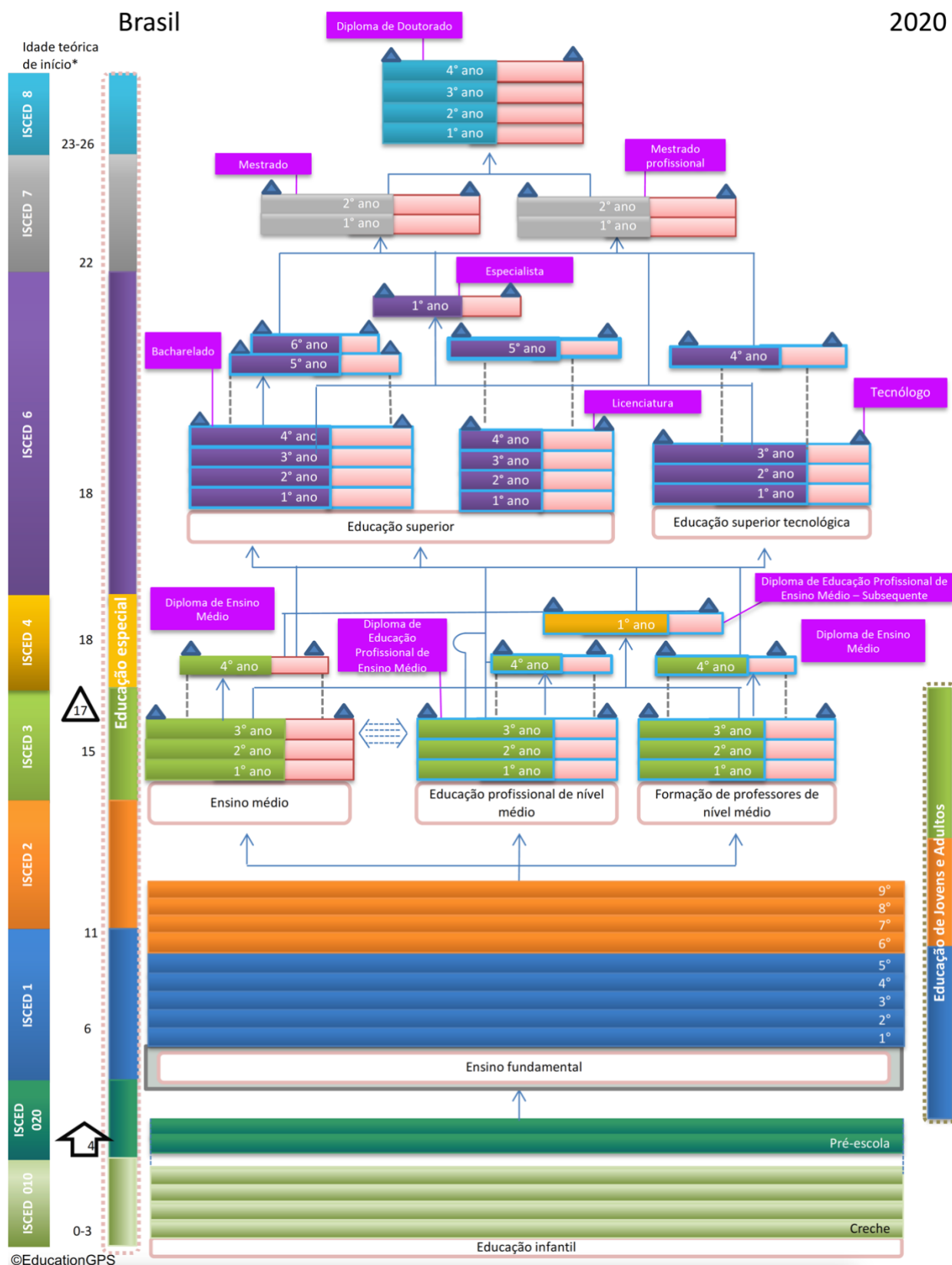
A **revisão das fontes de financiamento da educação**, particularmente no ensino superior, foi uma prioridade internacional das políticas em 2008-2019. Os princípios de ação e as tendências das políticas observadas foram o aumento da ajuda financeira aos estudantes, a ampliação das garantias à educação gratuita ou a cobrança de taxas acadêmicas (2019_[4]).

- **Exemplo internacional:** O **Expert Group on Future Funding for Higher Education** (Grupo de Especialistas em Financiamento Futuro para o Ensino Superior, 2014), da **Irlanda**, reuniu especialistas de dentro e de fora do governo para identificar questões relacionadas ao financiamento sustentável do ensino superior no longo prazo. Esse processo levou dois anos e envolveu seis áreas principais: demanda, benefícios, receitas e despesas, eficiência e eficácia, mensuração do desempenho financeiro e financiamento de longo prazo. O relatório final recomendou diversas opções a serem examinadas pelo governo. A seguir, a

Irlanda solicitou à Comissão Europeia que efetuasse uma análise econômica de cada opção que servisse de embasamento à formação de um consenso em torno de um caminho preferencial para o futuro [\[Leia mais\]](#).

- **Possível relevância para o Brasil:** Com a contínua expansão do ensino superior, são fundamentais os esforços para aumentar o financiamento do setor. Ao garantir que as decisões sejam tomadas com base em evidências, a partir da consulta a uma série de especialistas e demais atores, é possível promover a adesão às mudanças.

ANEXO A: ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO



Observação: A explicação dos símbolos usados nesta tabela está disponível no link de origem abaixo.

Fonte: OCDE (2020^[108]), "Brasil: Overview of the Education System", OECD Education GPS,

https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA_2011_EN.pdf.

ANEXO B: ESTATÍSTICAS

| Lista dos principais indicadores ^{1,2} | | Brasil | Média ou total | Min OCDE | Máx OCDE |
|--|--|--------|----------------|----------|----------|
| Informações gerais (Estatísticas da OCDE) | | | | | |
| 1 | PIB per capita em valor equivalente em USD convertido segundo a PPC, 2019 ⁶ | 15.689 | 46.376 | 16.077 | 120.670 |
| 2 | Crescimento do PIB em 2017 | 1,3% | 2,7% | 1,2% | 9,1% |
| 3 | Densidade populacional, hab/km ² , 2018 | 25 | 38 | 3 | 519 |
| 4 | População com menos de 15 anos como parcela da população total, 2018 | 21,4% | 17,7% | 12,2% | 28,4% |
| 5 | População estrangeira como parcela da população total, 2018 | m | 14,2% | 0,9% | 46,5% |
| Resultados da educação | | | | | |
| 6 | Desempenho médio em leitura (PISA 2018) | 413 | 487 | 412 | 523 |
| 7 | Tendência média de três anos no desempenho em leitura (PISA 2018) ^{3,4} | 2,6 | 0,4 | -4,9 | 7,1 |
| | Tendência média de três anos no desempenho em matemática (PISA 2018) ^{3,4} | 4,6 | -0,6 | -9,1 | 6,4 |
| | Tendência média de três anos no desempenho em ciências (PISA 2018) ^{3,4} | 2,2 | -1,9 | -10,7 | 6,4 |
| 8 | % de crianças de 3 anos matriculadas na educação e cuidado na primeira infância, 2018 (EAG 2020) | 65,3% | 78,1% | 2,5% | 100% |
| Nível de escolaridade de adultos de 25-34 anos, 2019 (EAG 2020)⁷ | | | | | |
| 9 | Pelo menos ensino médio | 67,5% | 85,0% | 51,3% | 97,8% |
| | Ensino superior | 21,3% | 45,0% | 23,6% | 70,0% |
| | Ensino médio técnico ou pós-secundário não superior | a | 25,8% | 1,6% | 47,1% |
| Taxas de desemprego de adultos de 25-34 anos por nível de escolaridade, 2019 (EAG 2020)⁷ | | | | | |
| 10 | Abaixo do ensino médio | 14,5% | 13,2% | 3,3% | 36,9% |
| | Ensino médio e pós-secundário não superior | 12,8% | 7,2% | 2,2% | 25,5% |
| | Ensino superior | 7,6% | 5,4% | 1,4% | 19,5% |
| Estudantes | | | | | |
| <i>Alavanca de política 1: Equidade e qualidade</i> | | | | | |
| 11 | Primeira idade de seleção no sistema educacional (PISA 2018) | 15 | 14 | 10 | 16 |
| 12 | % de alunos com desempenho abaixo do Nível 2 em leitura (PISA 2018) | 50,0% | 22,6% | 11,1% | 49,9% |
| | % de alunos com desempenho no Nível 5 ou acima em leitura (PISA 2018) | 1,8% | 8,7% | 0,9% | 15,0% |
| 13 | Índice de isolamento nas escolas dos estudantes de alto desempenho em leitura comparados a todos os outros alunos (PISA 2018) ⁵ | 0,30 | 0,21 | 0,07 | 0,39 |
| | Índice de isolamento nas escolas dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos comparados a todos os outros alunos (PISA 2018) ⁵ | 0,24 | 0,17 | 0,09 | 0,27 |
| 14 | Proporção de alunos que relataram ter repetido pelo menos um ano no ensino fundamental ou médio (PISA 2018) | 34,1 | 11,4 | 0,9 | 40,8 |
| 15 | % de variância no desempenho em leitura no PISA explicada pelo índice de situação econômica, social e cultural (PISA 2018) | 14,0% | 12,0% | 6,2% | 19,1% |
| 16 | Diferença de pontuação entre meninas e meninos em leitura (PISA 2018) ³ | 25,7 | 29,7 | 10,3 | 51,5 |
| <i>Alavanca de política 2: Preparação dos estudantes para o futuro</i> | | | | | |
| 17 | Proficiência média ajustada em alfabetização entre pessoas de 16 a 64 anos em uma escala de 500 (Pesquisa de Competências de Adultos, PIAAC, 2012) | NP | 267,7 | 220,1 | 296,2 |
| 18 | Diferença nas pontuações de alfabetização entre os adultos mais jovens (25-34) e os mais velhos (55-65) (Pesquisa de Competências de Adultos, PIAAC, 2012) | NP | 15,6 | -8,3 | 37,6 |
| Porcentagem de alunos no ensino médio, por orientação do curso, em 2018 (EAG 2020) | | | | | |
| 19 | Cursos regulares | 89,5% | 58,1% | 28,4% | 91,3% |
| | Cursos técnicos | 10,5% | 41,9% | 8,7% | 71,6% |
| | Cursos técnicos que são combinados com escola e trabalho | a | 34,4% | 2,8% | 100,0% |
| 20 | Taxas de primeira graduação do ensino superior de alunos abaixo dos 30 anos, excluindo alunos internacionais, 2018 (EAG 2020) | m | 37,6% | 8,1% | 67,4% |
| 21 | % de jovens de 18 a 24 anos que não estudam, nem trabalham e nem buscam capacitação, 2019 (EAG 2020) ⁷ | 30,6% | 14,3% | 6,1% | 32,2% |

| Lista dos principais indicadores | | Brasil | Média ou total | Min OCDE | Máx OCDE |
|--|--|--------|----------------|----------|----------|
| Instituições | | | | | |
| <i>Alavanca de política 3: Melhoria da escola</i> | | | | | |
| O ambiente de aprendizagem (PISA 2018) | | | | | |
| 22 | Índice médio de apoio ao professor nas aulas da língua de instrução | 0,43 | 0,01 | -0,61 | 0,47 |
| | Índice médio do sentimento de pertencimento dos alunos | -0,19 | 0,00 | -0,28 | 0,46 |
| 23 | Proporção de diretores relatando que os professores têm as habilidades necessárias para incorporar dispositivos digitais à prática pedagógica | 50,63 | 64,63 | 27,26 | 84,14 |
| % de diretores relatando que os tipos de engajamento ocorrem "bastante" ou "muito" (TALIS 2018) | | | | | |
| 24 | Envolvimento dos pais/responsáveis nas atividades escolares | 59,8% | 47,9% | 22,5% | 89,2% |
| | Cooperação da escola com a comunidade local | 91,6% | 71,6% | 28,1% | 97,8% |
| 25 | Tamanho médio das turmas nas escolas públicas do segundo ciclo do ensino fundamental, 2018 (EAG 2020) | 28 | 23 | 16 | 35 |
| 26 | Razão dos salários reais dos professores em relação aos rendimentos anuais de trabalhadores adultos de período integral com ensino superior nos cursos regulares do segundo ciclo do ensino fundamental, 2019 (EAG 2020) | m | 0,89 | 0,65 | 1,44 |
| 27 | % de professores que acreditam que a profissão docente é valorizada na sociedade (TALIS 2018) | 11,4% | 25,8% | 4,5% | 67,0% |
| <i>Alavanca de política 4: Avaliação e diagnóstico para melhorar os resultados dos alunos</i> | | | | | |
| Parcela de alunos em escolas onde os seguintes arranjos visando a garantia da qualidade e a melhoria são usados, seja por obrigatoriedade ou por iniciativa das escolas (PISA 2018) | | | | | |
| 28 | Interna/Autoavaliação | 96,1% | 94,7% | 46,1% | 100,0% |
| | Avaliação externa | 87,7% | 76,9% | 8,5% | 100,0% |
| 29 | Índice médio de percepção de <i>feedback</i> pelos professores (PISA 2018) | -0,16 | 0,01 | -0,41 | 0,53 |
| 30 | % de professores do segundo ciclo do ensino fundamental cujos diretores de escola relatam avaliar formalmente seus professores pelo menos uma vez por ano (TALIS 2018) | 77,5% | 63,5% | 11,3% | 98,1% |
| Sistemas | | | | | |
| <i>Alavanca de política 6: Financiamento</i> | | | | | |
| 31 | Gasto público em instituições do ensino fundamental a superior em porcentagem do PIB, 2017 (EAG 2020) ⁸ | 5,1% | 4,1% | 2,9% | 6,4% |
| Gasto anual por aluno por instituições de ensino no valor equivalente em dólares convertido usando a PPC sobre o PIB, 2017 (EAG 2020) | | | | | |
| | Educação infantil | m | 9 079 | 1 556 | 19 326 |
| 32 | Primeiro ciclo do ensino fundamental | m | 9 090 | 2 782 | 19 690 |
| | Segundo ciclo do ensino fundamental | m | 10 527 | 2 438 | 23 073 |
| | Ensino médio | m | 10 888 | 3 418 | 22 427 |
| | Ensino superior | m | 16 327 | 2 335 | 52 089 |
| Proporções relativas de gastos em instituições educacionais (do ensino fundamental ao superior) em 2017 (EAG 2020) | | | | | |
| 33 | Fontes públicas | m | 83,0% | 62,6% | 98,0% |
| | Fontes privadas (incluindo fontes internacionais) | m | 17,0% | 3,1% | 37,4% |
| <p>Observações:</p> <p>1. Os valores médios, totais, mínimos e máximos referem-se aos sistemas de educação da OCDE, exceto na Pesquisa de Competências de Adultos, em que se referem aos países participantes. Para os indicadores 6, 12 e 15-16, o valor médio se refere à média aritmética de todos os países membros da OCDE (e da Colômbia), exceto a Espanha.</p> <p>2. Usa-se "m" quando os dados não estão disponíveis; usa-se "NP" se o país não estiver participando do estudo; usa-se "a" quando a categoria não for aplicável.</p> <p>3. Os valores estatisticamente significativos são mostrados em negrito (somente PISA).</p> <p>4. A tendência média de três anos é a variação média na pontuação do PISA desde a primeira participação de um país/economia até o PISA 2018.</p> <p>5. Os índices de isolamento variam de 0 a 1, com 0 correspondendo a nenhuma segregação e 1, a segregação completa.</p> <p>6. No caso do Brasil, o valor é estimado.</p> <p>7. No caso do Brasil, o ano de referência é 2018.</p> <p>8. Gasto público refere-se aos fundos finais, depois das transferências entre os setores público e privado.</p> | | | | | |

REFERÊNCIAS

- Abuchaim, B. (2018), *Panorama das Políticas de Educação Infantil no Brasil*, UNESCO Brazil, [39]
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453> (acessado em 27 de fevereiro de 2021).
- Almeida Prado, M. (2019), *Planos de Carreira de Professores dos Estados e do Distrito Federal em Perspectiva Comparada*, INEP, Brasília. [32]
- Banco Mundial (2017), *A Fair Adjustment: Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil*, World Bank, Washington D.C., [33]
<http://documents1.worldbank.org/curated/en/643471520429223428/pdf/Volume-1-Overview.pdf> (acessado em 26 de fevereiro de 2021).
- IBGE (2019), *Perfil dos Municípios Brasileiros 2018*, IBGE, Rio de Janeiro, [27]
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101668.pdf> (acessado em 2 de março de 2021).
- IBGE (2019), *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2018*, IBGE, Brasília. [24]
- INEP (2020), *Relatório do 3o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. [19]
- INEP (2018), *Relações entre Avaliação e Gestão Educacional em Municípios Brasileiros: Estudo em Dez Municípios da Federação - Relatório Final de Pesquisa (Volume II)*. [34]
- Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (2020), *O que os dados do Ideb 2019 dizem sobre a aprendizagem dos alunos?*, <https://www.portaliade.com.br/o-que-os-dados-do-ideb-2019-dizem-sobre-a-aprendizagem-dos-alunos/> (acessado em 16 de abril de 2021). [18]
- MEC (2021), *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar - Proposta*, MEC, Brasília. [28]
- Moraes, G., A. de Albuquerque e R. dos Santos (2020), *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: Um Campo em Construção*, INEP, Brasília, [25]
<http://inep.gov.br/documents/186968/6974600> (acessado em 1 de março de 2021).
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [40]
- OCDE (2021), *Education in Brazil: An International Perspective*, OECD Publishing, Paris, [22]
<https://dx.doi.org/10.1787/60a667f7-en>.
- OCDE (a ser lançado), *Education Policy Outlook 2021 Framework for Responsiveness and Resilience in Education Policy (Working title)*. [9]
- OCDE (2021), *Education Policy Outlook: Brazil - National and Subnational Policies*, OECD Publishing, [42]
<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-EN.pdf>.
- OCDE (2020), *Auditing Decentralised Policies in Brazil: Collaborative and Evidence-Based Approaches for Better Outcomes*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, [36]
<https://dx.doi.org/10.1787/30023307-en>.
- OCDE (2020), "Brazil: Overview of the Education System", *OECD Education GPS*, [41]
https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA_2011_EN.pdf (acessado em 12 de março de 2021).
- OCDE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [4]
<https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>.

- OCDE (2020), *Going Digital in Brazil*, OECD Reviews of Digital Transformation, OECD Publishing, Paris, [15]
<https://dx.doi.org/10.1787/e9bf7f8a-en>.
- OCDE (2020), *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/0a530888-en>. [2]
- OCDE (2020), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020*, OECD Publishing, Paris, [16]
<https://dx.doi.org/10.1787/250240ad-en>.
- OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [7]
- OCDE (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/19cf08df-en>. [8]
- OCDE (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [29]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>. [3]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [5]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>. [6]
- OCDE (2018), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en>. [17]
- OCDE (2018), *Getting Skills Right: Brazil*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, [13]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264309838-en>.
- OCDE (2018), *OECD Economic Surveys: Brazil 2018*, OECD Publishing, Paris, [26]
https://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-bra-2018-en.
- OCDE (2018), *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264309050-en>. [14]
- OCDE (2017), *Economic Policy Reforms 2017: Going for Growth*, OECD Publishing, Paris, [12]
<https://dx.doi.org/10.1787/growth-2017-en>.
- OCDE (2015), "Brazil policy brief: Education and skills - Developing skills and education for growth", *OECD Better Policies Series*, <https://www.oecd.org/policy-briefs/brazil-developing-skills-and-education-for-growth.pdf> (acessado em 8 De março de 2021). [11]
- OCDE (2015), *Education Policy Outlook: Brazil*, OECD Publishing, Paris, [1]
<http://www.oecd.org/education/Brazil-country-profile.pdf> (acessado em 8 De março de 2021).
- OCDE (2014), *Investing in Youth: Brazil*, Investing in Youth, OECD Publishing, Paris, [10]
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264208988-en>.
- OCDE (forthcoming), *Education in Brazil: an International Perspective*, OECD Publishing, Paris. [23]
- Santos, J. (2019), "O Financiamento da Educação Infantil a Partir da Implementação do Fundeb: Avanços e Limites", *Notandum*, Vol. 22/50, [38]
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/46755/751375139707> (acessado em 26 de fevereiro de 2021).

- Todos pela Educação (2021), “Execução Orçamentária do Ministério da Educação: Consolidado do Exercício de 2020”, 6º *Relatório Bimestral*, Todos pela Educação, <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/6%C2%B0-Relatorio-Bimestral-da-Execucao-Orcamentaria-do-MEC.pdf> (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [37]
- Todos pela Educação (2020), *Política Nacional de Valorização e Profissionalização do Ensino*, <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/252.pdf> (acessado em 16 de abril de 2021). [30]
- Todos pela Educação (2019), *Formação inicial de professores no Brasil*, <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/317.pdf?1619510590> (acessado em 16 de abril de 2021). [31]
- UNICEF (2018), *Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil*, UNICEF Brazil, Brasília, [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama da distorcao idade-serie no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf) (acessado em 7 de abril de 2021). [20]
- UNICEF (2018), *Well-being and Multiple Deprivations in Childhood and Adolescence in Brazil*, UNICEF, Brasília, <https://www.unicef.org/brazil/media/4541/file/Well-being-and-multiple-deprivations-in-childhood-and-adolescence-in-brazil.pdf.pdf> (acessado em 1 de março de 2021). [21]
- Zatti, A. e M. Minhoto (2019), “Evaluation Policy of the Teaching Performance in the Brazilian State Education Networks”, *Educação e Pesquisa*, Vol. 45, <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945188993>. [35]

OBSERVAÇÕES

Em 25 de maio de 2018, o Conselho da OCDE convidou a Colômbia a se tornar membro. Embora a Colômbia esteja incluída nas médias da OCDE relatadas nesta publicação em relação aos dados do *Education at a Glance*, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, no momento da preparação destes conjuntos de dados da OCDE, a Colômbia estava concluindo seus procedimentos internos para ratificação e o depósito do instrumento de adesão da Colômbia à Convenção da OCDE estava pendente.

O PISA 2018 define estudantes resilientes como aqueles que são menos favorecidos em termos socioeconômicos, ou de origem imigrante, e que pontuam entre os melhores desempenhos no PISA em seu próprio país/economia. Para mais informações, consulte o Volume II do PISA 2018 (relacionado nas seções Referências e Leitura Extra deste documento).

1. O ano de referência dos dados sobre o nível de escolaridade, dos dados dos nem-nem e dos dados de emprego do Brasil mencionados neste documento é 2018. Veja OCDE (2020^[7]), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
2. No restante desta análise, o uso da palavra “estados” inclui os 26 estados administrativos do Brasil e o Distrito Federal.
3. No Brasil, os diferentes níveis que compõem o primeiro ciclo do ensino fundamental são denominados “anos” (ou seja, no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos têm cerca de 6 anos de idade), enquanto o termo “série” é usado para o ensino médio (ou seja, na 1ª série do ensino médio, os alunos têm cerca de 15 anos de idade).
4. Os dados referem-se aos fundos finais (após as transferências entre os setores público e privado). Os dados referem-se exclusivamente a gastos públicos com educação e não refletem gastos privados ou gastos públicos em programas de apoio a estudantes do ensino superior (em contraposição a subsídios institucionais).

As opiniões expressas e os argumentos ora empregados não refletem necessariamente as opiniões oficiais dos países membros da OCDE.

Este trabalho e qualquer mapa nele incluído são apresentados sem prejuízo da situação ou soberania de qualquer território, da delimitação de fronteiras e limites internacionais e do nome de qualquer território, cidade ou área.

Os dados estatísticos de Israel são fornecidos pelas autoridades israelenses competentes e são de responsabilidade destes. O uso de tais dados pela OCDE é feito sem prejuízo da situação das Colinas de Golã, Jerusalém Oriental e assentamentos israelenses na Cisjordânia nos termos do direito internacional.

Como citar este documento:

OECD (2021), *Education Policy Outlook: Brasil — com foco em políticas internacionais*, disponível em:

<https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>.

Originalmente publicado pela OCDE em inglês com o título: Education Policy Outlook: Brazil – with a Focus on International Policies © OCDE 2021, <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-EN.pdf>.

Esta tradução não foi feita pela OCDE e não deve ser considerada uma tradução oficial da OCDE. A qualidade da tradução e sua coerência com a língua original do conteúdo são de inteira responsabilidade do autor ou autores da tradução. Se houver alguma discrepância entre o conteúdo original e a tradução, somente o texto original deve ser considerado válido.

© Fundação Itaú para Educação e Cultura 2021 para esta tradução.