

EDUCATION POLICY OUTLOOK

# BRASIL

*Com foco em políticas nacionais e subnacionais*

Junho de 2021

## 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](#) (*Education Policy Outlook: Brazil, 2015*) 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<sup>[5]</sup>) 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: Brazil (2015)*.

**Autores:** A análise das políticas deste país foi elaborada por Christa Rawkins, Diana Toledo Figueroa, Savannah Saunders e Thaianne 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 em nome 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/](http://www.oecd.org/education/)) e no site do *Education Policy Outlook* ([www.oecd.org/education/policy-outlook/](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/)).

## Sumário

<b>EM RESUMO</b>	5
<b>EQUIDADE E QUALIDADE:</b> O Brasil aumentou a participação na educação, mas as desigualdades multidimensionais persistem	13
<b>PREPARAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA O FUTURO:</b> O Brasil colhe bons resultados em educação, mas as baixas taxas de conclusão limitam seu impacto	16
<b>MELHORIA ESCOLAR:</b> Os estudantes no Brasil veem seus professores de forma positiva, mas os educadores poderiam receber mais apoio em sua prática	22
<b>AVALIAÇÃO:</b> O Brasil tem uma forte avaliação em nível de sistema, mas há espaço para abordagens mais formativas nas instituições	288
<b>GOVERNANÇA:</b> O Brasil tem uma complexa rede de atores que poderiam se beneficiar de relações mais claramente definidas	322
<b>FINANCIAMENTO:</b> O Brasil mostrou comprometimento para proteger o financiamento da educação e a redistribuição, mas as ineficiências reduzem o impacto	37
<b>ANEXO A:</b> Estrutura do sistema educacional brasileiro	40
<b>ANEXO B:</b> Estatísticas	41
<b>REFERÊNCIAS</b>	43
<b>OBSERVAÇÕES</b>	49

## Figuras

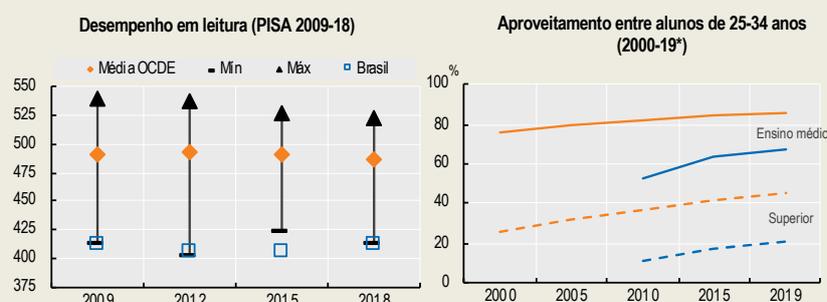
Figura 1. Tendências nos principais resultados educacionais	5
Figura 2. Equidade e qualidade	6
Figura 3. Preparação dos estudantes para o futuro	6
Figura 4. Melhoria escolar	6
Figura 5. Avaliação e Diagnóstico	7
Figura 6. Governança	7
Figura 7. Financiamento	7

## Destaques

Destaque 1. Destaques de avaliações e recomendações anteriores da OCDE para o Brasil	10
Destaque 2. Aumento da flexibilidade e relevância pela reforma do ensino médio (2017)	20
Destaque 3. Fortalecimento do papel da tecnologia digital na educação do Brasil	264
Destaque 4. Criação de uma base curricular para uniformizar um sistema altamente descentralizado (2017)	355

# 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<sup>[6]</sup>), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>; OECD (2020<sup>[7]</sup>), 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<sup>1</sup> 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

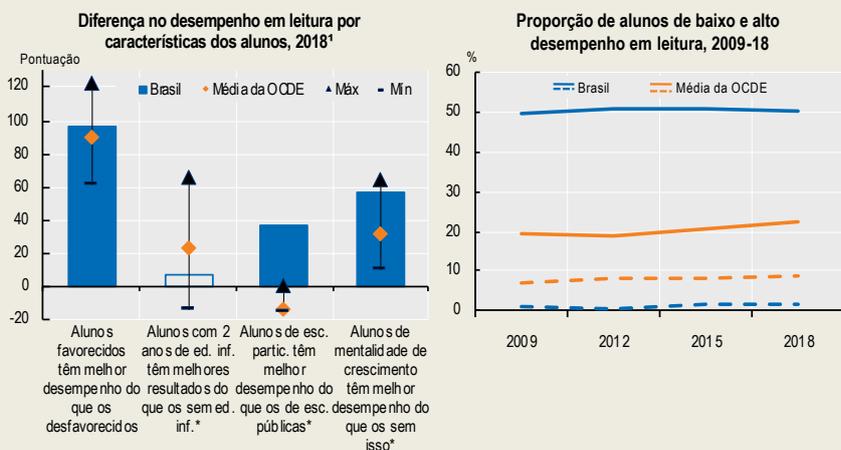
- No Brasil, **os alunos veem seus professores de forma positiva** e percebem que eles são entusiasmados; segundo indicações encontradas no PISA, isso está fortemente relacionado com os melhores resultados de aprendizagem dos alunos no país.
- Em um contexto de expansão considerável da escolaridade, 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 federal<sup>2</sup>, 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

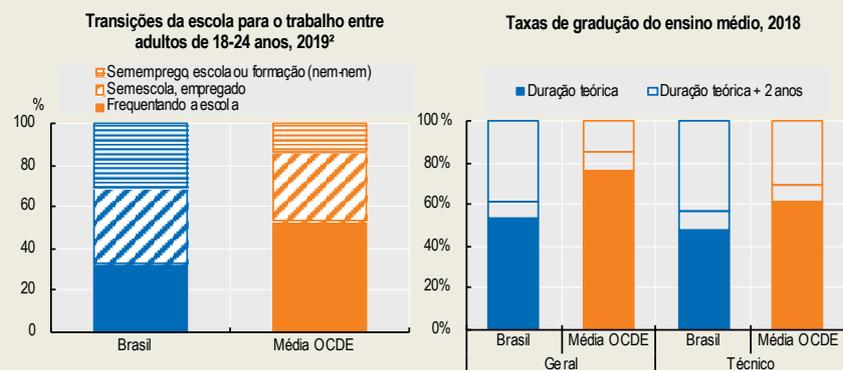


### Principais questões

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

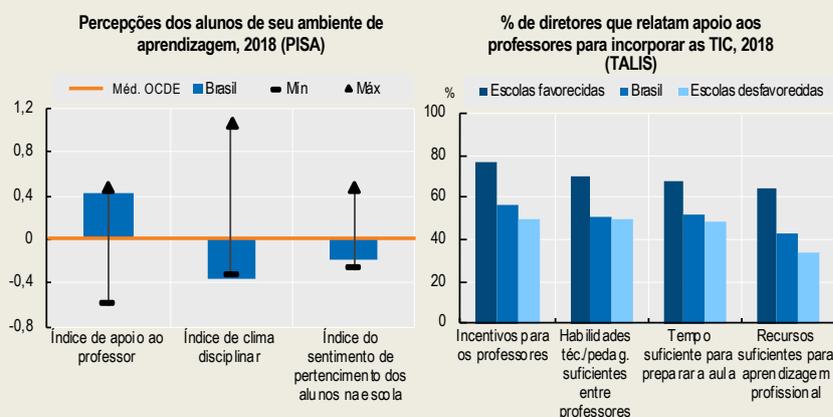
Desigualdades multidimensionais relacionadas à educação parental, geografia e raça, bem como à origem socioeconômica, indicam que somente as soluções universalizadas não serão suficientes. O Brasil deve implementar medidas abrangentes e individualmente adequadas para os mais vulneráveis. O Brasil também 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



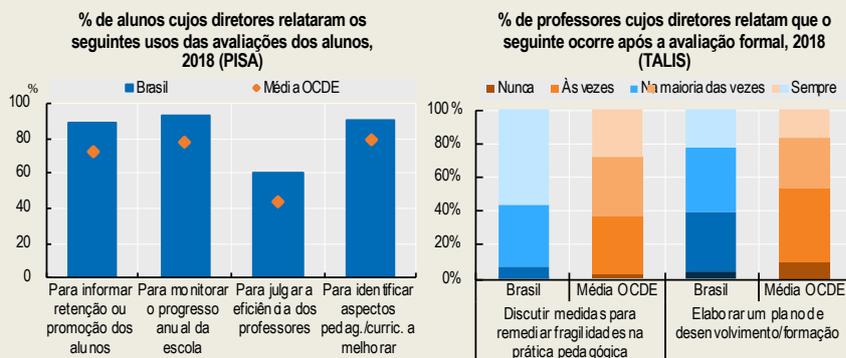
**Combater baixas taxas de conclusão em todo o sistema educacional.** Para reduzir as ineficiências e concretizar os altos resultados que a educação no Brasil almeja, é fundamental elevar as taxas de conclusão e reduzir a evasão. Para tanto, garantir uma orientação profissional e apoio desde cedo pode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

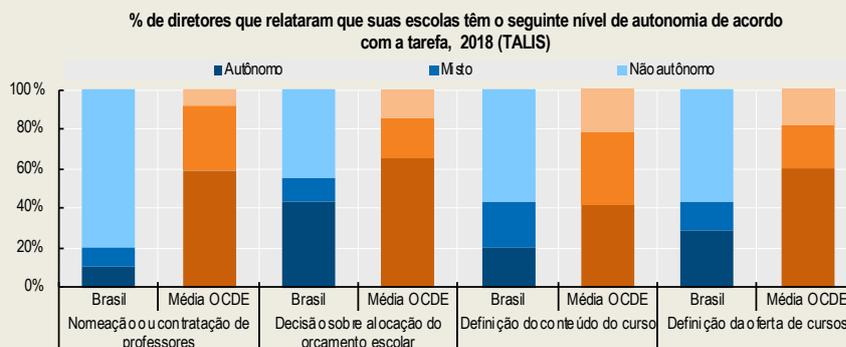
**Figura 5. Avaliação e Diagnóstico**



**Principais questões**

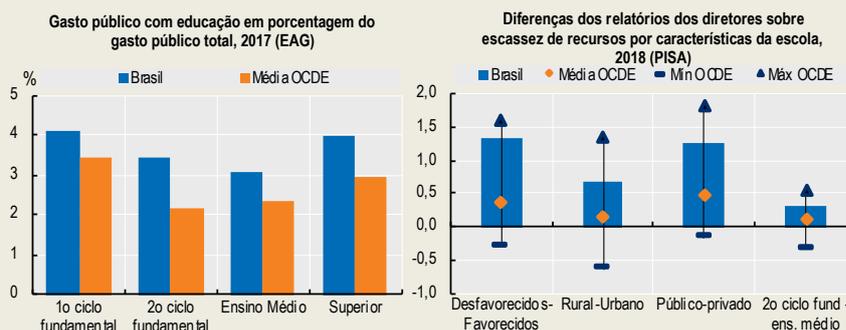
**Alinhar a avaliação dos alunos no âmbito da rede de ensino e da sala de aula com reformas de larga escala e prioridades de curto prazo.** O Brasil tem empreendido grandes esforços para fortalecer a infraestrutura de avaliação no nível das escolas e do ensino superior. No âmbito institucional, os educadores 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<sub>[6]</sub>), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>; OECD (2019<sub>[8]</sub>), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>; OECD (2019<sub>[9]</sub>), *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<sub>[10]</sub>), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>; OECD (2020<sub>[7]</sub>), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>; OECD (2020<sub>[11]</sub>), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

## A resposta do sistema educacional brasileiro à pandemia da COVID-19

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o surto do coronavírus (COVID-19) era uma pandemia global. As redes de ensino de todo o mundo sentiram a força da crise e as medidas de confinamento provocaram o fechamento geral das instituições educacionais. No Brasil, embora as respostas tenham variado de acordo com o estado ou município, as escolas e as instituições de ensino superior (IESs) em geral fecharam a partir de março de 2020; a partir de abril de 2021, algumas reabriram gradualmente. À luz do trabalho do *Education Policy Outlook* em 2020 e 2021 no contexto dessa pandemia, este destaque traça um panorama das respostas do sistema de ensino em seis áreas principais:

1. **Garantia de acesso contínuo ao aprendizado e percursos educativos uniformes:** Em colaboração com o MEC e consultando atores subnacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou [diretrizes para a educação a distância](#) e recomendações sobre maior flexibilização dos calendários escolares e priorização curricular. O MEC, em parceria com atores subnacionais, lançou um [guia para a reabertura das escolas](#), incluindo assessoria organizacional, pedagógica e sanitária. O ensino a distância na educação profissional e técnica e na educação de adultos foi ampliado com o programa Novos Caminhos (veja “Preparação dos Estudantes para o Futuro”). No caso da educação profissional e técnica e do ensino superior, o CNE recomendou que a formação continuada e que as avaliações fossem realizadas a distância, e que o escopo das avaliações padronizadas nacionais e subnacionais fosse reduzido. O Exame Nacional do Ensino Médio foi mantido, mas postergado; houve taxas de abstenção muito altas. Na esfera subnacional, a maioria dos estados e municípios desenvolveu estratégias para garantir a continuidade pedagógica: o [Centro de Mídias da Educação de São Paulo](#), por exemplo, produz e transmite conteúdo educacional pela televisão, internet e um aplicativo móvel com acesso e conteúdos gratuitos.
2. **Compreensão e fortalecimento de questões particulares do aluno:** O Brasil adaptou com sucesso o [Programa Nacional de Alimentação Escolar](#), que atende todos os estudantes das escolas públicas. O governo federal aumentou o orçamento do programa e autorizou todos os municípios e estados a utilizar os recursos para distribuir *kits* alimentares diretamente às famílias. As diretrizes para respaldar essas ações também foram publicadas. Diferentes abordagens foram implementadas. Em Goiás, por exemplo, um [programa de distribuição do kit de alimentação](#) visava mitigar a evasão escolar: os alimentos foram entregues mediante comprovação de comparecimento à aula e conclusão da tarefa. Isso ajudou a reduzir taxas de faltas em 80%.
3. **Apoio e intervenções customizados visando uma aprendizagem de qualidade:** O CNE enfatizou a importância da customização dos apoios, inclusive a adaptação dos recursos do ensino a distância para alunos com necessidades específicas. O MEC anunciou um programa para garantir o [acesso a tecnologias móveis para estudantes universitários menos favorecidos](#), sem internet em casa – seja por meio de recargas de dados ou pacotes gratuitos. Como um exemplo subnacional, o [Programa de Recondicionamento de Equipamentos Eletrônicos](#) de Goiás doou computadores e dispositivos renovados para escolas e outras instituições, para uso por estudantes sem conexão de internet.
4. **Otimização de engajamento e colaboração mais amplos, além das instituições de ensino:** O MEC criou um [Comitê de Emergência](#) com representantes de órgãos federais competentes (ver “Governança”) e das redes subnacionais. Por meio da Política Nacional de Alfabetização (ver “Equidade e Qualidade”), o MEC apoiou as famílias com crianças pequenas por meio da publicação de diretrizes e recursos pedagógicos on-line. Foi lançada uma plataforma para auxílio na alfabetização ([GraphoGame](#)) de crianças de 4 a 9 anos de idade. Cursos de alfabetização originalmente voltados a professores foram disponibilizados para o público em geral. No [Maranhão](#), as autoridades estaduais colaboraram com uma organização da sociedade civil, escolas de educação infantil e secretarias municipais de assistência social para distribuir conteúdo de vídeo, foto e áudio às famílias.
5. **Empoderamento da equipe pedagógica para liderar processos de aprendizagem mais ricos em todos os ambientes:** Plataformas e instituições de capacitação previamente definidos (ver Destaque 3), bem como novas iniciativas no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Novos Caminhos, ajudaram a oferecer uma ampla gama de formação a distância para professores e instrutores de educação profissional e técnica em todo o país.
6. **Coleta, divulgação e melhoria relativas ao uso de informações sobre os alunos:** O MEC lançou uma plataforma para monitorar a evolução da pandemia em [instituições federais](#) no nível superior e na [educação básica](#). Algumas autoridades subnacionais desenvolveram plataformas semelhantes. O [Programa de Descentralização e Regionalização das Ações de Combate à COVID-19](#) de Santa Catarina forneceu um conjunto de ferramentas de análise de dados digitais para respaldar a tomada de decisão na esfera municipal; isso incluiu um mapa codificado por cores dos municípios com instruções para as escolas com base no nível de risco sanitário. São Paulo foi o primeiro estado a avaliar as perdas de aprendizagem durante a pandemia aplicando [avaliações padronizadas de língua portuguesa e matemática](#) em uma amostra representativa de alunos nos últimos anos dos ensinos fundamental e médio. Todos os grupos apresentaram perdas, que foram particularmente sérias nos mais jovens e em matemática.

### Fortalecimento da adaptabilidade e resiliência no contexto da COVID-19

À medida que o Brasil trabalha para equilibrar a capacidade de resposta em curto prazo com metas estratégicas contínuas, surgem as prioridades. Essas prioridades encontram-se no campo da **busca por respostas mais coerentes**, alinhadas a uma estratégia nacional de recuperação da aprendizagem; ao **apoio a educadores no desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos** para explorar melhor as novas prioridades e modos de atuação; e ao **tratamento das lacunas de aprendizagem com urgência** para minimizar a interrupção das jornadas educacionais dos alunos. Exemplos de respostas internacionais à pandemia podem ajudar a oferecer uma compreensão mais profunda das possíveis maneiras de avançar [\[Leia mais\]](#).

<b>Destaque 1. Destaques de avaliações e recomendações anteriores da OCDE para o Brasil</b>	
<b>Principais políticas nacionais e práticas incluídas nesta análise das políticas públicas do país</b>	<b>Principais desafios identificados e recomendações fornecidas previamente pela OCDE</b>
<b>ESTUDANTES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política Nacional de Alfabetização (2019); Tempo de Aprender (2020); Conta Pra Mim (2020)</li> <li>• Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018)</li> <li>• Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Ensino de Educação Infantil (Proinfância, 2007); Brasil Carinhoso (2012)</li> <li>• Plano Nacional pela Primeira Infância (2010-2020, estendido até 2030)</li> <li>• Ensino Médio Tempo Integral (EMTI, 2016); Educação Integral em Pernambuco (2008)</li> <li>• Busca Ativa Escolar (2017)</li> <li>• Novos Caminhos (2019)</li> <li>• Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT, 2020)</li> <li>• Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021)</li> <li>• Lei de Cotas (2012)</li> <li>• Novo Ensino Médio (NEM, 2017)</li> <li>• Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem, 2018)</li> <li>• Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 1985)</li> </ul>	<p><b>Principais desafios identificados [2014, 2015, 2018a, 2020a, 2020b]:</b> 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><b>Resumo das recomendações anteriores da OCDE:</b> 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>
<b>INSTITUIÇÕES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Novo Mais Educação (PNME, 2016); Programa Mais Educação (2007)</li> <li>• Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019); Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, 2020)</li> <li>• Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID 2012); Programa Residência Pedagógica (2018)</li> <li>• Modernização da Carreira Docente em São Paulo (2019)</li> <li>• Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência</li> </ul>	<p><b>Principais desafios identificados [2014, 2017, 2018a, 2018b, 2020a, 2020b]:</b> 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 a necessidade de maior transparência e rigor nos processos de</p>

<p>Escolar no Rio Grande do Sul (CIPAVE, 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo, 1997-2007; ProInfo Integrado, 2007-2017)</li> <li>• Estratégia Brasileira para a Transformação Digital 2018-2021 (E-Digital)</li> <li>• Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC, 2017)</li> <li>• Centro de Mídias de Educação do Amazonas no Amazonas (CEMEAM, 2007)</li> <li>• Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)</li> <li>• IDEB por Escola (2020); Clique Escolar (2021)</li> <li>• Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2009-2015)</li> <li>• Plano de Monitoramento e Avaliação da oferta de Educação Profissional e Técnica (2020)</li> <li>• Medição da Qualidade e dos Resultados da Aprendizagem Precoce em Boa Vista (2018)</li> </ul>	<p>certificação institucional. Com relação à educação profissional e técnica de estudantes e adultos, a OCDE destacou uma grande variação na qualidade do ensino.</p> <p><b>Resumo das recomendações anteriores da OCDE:</b> 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 graduandos 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 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 <i>feedbacks</i> 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.</p>
<b>SISTEMA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)</li> <li>• Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)</li> <li>• Marco Legal da Primeira Infância (2016)</li> <li>• Planos de Ações Articuladas (PARs, 2012)</li> <li>• Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs, 2012)</li> <li>• Programa de Apoio à Implementação da BNCC (2018)</li> <li>• Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE, 1995)</li> <li>• Novo Fundeb (Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2020)</li> <li>• Mudanças no Fundo de Financiamento Estudantil (Novo FIES, 2018); ProUni (2004)</li> <li>• Alocações de recursos no Ceará baseadas em desempenho (2007)</li> </ul>	<p><b>Principais desafios identificados [2014, 2015, 2018b, 2020b]:</b> 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.</p> <p><b>Resumo das recomendações anteriores da OCDE:</b> A OCDE recomendou anteriormente que o Brasil revise 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 para melhorar a educação básica de adultos.</p>
<p><b>Observação:</b> As informações sobre os principais desafios e recomendações neste destaque foram extraídas de uma compilação</p>	

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.

**Fontes principais:** OECD (2014<sup>[12]</sup>), *Investing in Youth: Brazil*, Investing in Youth, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264208988-en>; OECD (2015<sup>[13]</sup>), "Brazil Policy Brief: Developing Skills and Education for Growth", *OECD Better Policies Series*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/policy-briefs/brazil-developing-skills-and-education-for-growth.pdf>; OECD (2017<sup>[14]</sup>), *Economic Policy Reforms 2017: Going for Growth*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/growth-2017-en>; OECD (2018<sup>[15]</sup>), "Getting Skills Right: Brazil", *Getting Skills Right*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309838-en>; OECD (2018<sup>[16]</sup>), "Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil", *Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>; OECD (2020<sup>[17]</sup>), *Going Digital in Brazil*, *OECD Reviews of Digital Transformation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9bf7f8a-en>; OECD (2020<sup>[18]</sup>), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/250240ad-en>.

## 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<sub>[3]</sub>). 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<sub>[19]</sub>).

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<sub>[20]</sub>). 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<sub>[20]</sub>). A diferença de 25 pontos percentuais nas taxas de participação entre os quintis socioeconômicos mais baixos e mais altos é particularmente preocupante (2020<sub>[20]</sub>). 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<sup>os</sup> e 6<sup>os</sup> anos do Fundamental e 1 ano do Ensino Médio) concentram o maior número de repetentes (2018<sub>[21]</sub>). 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<sub>[22]</sub>). 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<sub>[3]</sub>). 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<sub>[21]</sub>). 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<sub>[18]</sub>). 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<sub>[24]</sub>). 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<sup>[20]</sup>). 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<sup>[22]</sup>). 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<sup>[3]</sup>). 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<sup>[5]</sup>). No Brasil, ambas as abordagens serão muito importantes na recuperação da COVID-19 e no futuro.

## QUAL 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 progredem 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.

### Esforços para avançar as políticas públicas no Brasil

Ao definir as habilidades que todos os alunos devem adquirir, independentemente da origem ou escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018) é uma etapa de suma importância na promoção da equidade e da qualidade. Garantir uma implementação bem-sucedida, apesar dos desafios impostos pela pandemia, deve ser uma prioridade imediata (ver Destaque 4).

A **Política Nacional de Alfabetização (PNA)** (2019<sup>[25]</sup>) visa aumentar a alfabetização de todos com enfoque nos mais jovens. Diversas iniciativas sustentam a implementação. O programa **Tempo de Aprender** (2020<sup>[26]</sup>) foi criado para elevar a qualidade do ensino e aprendizagem da alfabetização com base em quatro pilares: desenvolvimento profissional, apoios pedagógicos, avaliações de alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização por meio de recompensas financeiras relacionadas ao desempenho. A implementação deste último tem sido adiada devido ao fechamento das escolas em 2020. Atualmente, mais de 80% dos municípios aderiram ao programa. O **Conta Pra Mim** (2020<sup>[27]</sup>) visa fortalecer a leitura com materiais on-line e formação dirigida às famílias. O MEC também fez uma parceria com a iniciativa **Criança Feliz**, do Ministério da Cidadania, com visitas domiciliares para o desenvolvimento infantil (2020<sup>[28]</sup>). O foco do Brasil na aproximação com as famílias e com os atores comunitários relevantes está alinhado com as tendências da política internacional para reduzir o baixo desempenho nas matérias básicas (2018<sup>[3]</sup>). Conforme constatado no cenário internacional durante a pandemia da COVID-19, essas parcerias também são essenciais para aumentar a resiliência e a capacidade de resposta aos estímulos educacionais, garantindo a continuidade do apoio em contextos instáveis (2021<sup>[29]</sup>). Ao mesmo tempo, como algumas medidas planejadas no PNA podem se desviar de ações anteriores, os esforços de alinhamento serão importantes para diminuir o impacto das rupturas no ensino (2020<sup>[29]</sup>) [\[Leia mais\]](#). A implementação também deve aprender com os desafios enfrentados pelo antecessor do PNA, o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (2012-2018) (2019<sup>[30]</sup>), assegurando que a formação vincule adequadamente a teoria com a prática e que as autoridades subnacionais e os educadores possam adaptar as ações a seus contextos.

O **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública de Ensino de Educação Infantil** (Proinfância, 2007) e o **Brasil Carinhoso** (2012) serviram de base para a expansão da educação infantil. Enquanto o Proinfância proporcionava a assistência de infraestrutura aos municípios, padronizando a construção para melhorar a eficiência, o Brasil Carinhoso tinha uma visão abrangente do desenvolvimento infantil, financiando medidas municipais de renda, saúde e alimentação para as famílias mais desfavorecidas. O Proinfância beneficiou áreas com baixa oferta, mas há alguns projetos não concluídos (2019<sup>[31]</sup>) e editais para fortalecer o apoio técnico aos aspectos pedagógicos (2017<sup>[32]</sup>). O Brasil Carinhoso, agora suspenso, ajudou a tirar 8,1 milhões de crianças da pobreza extrema até 2014 (2016<sup>[33]</sup>). Esforços mais recentes podem se basear nessas abordagens abrangentes promovendo ações intersetoriais (ver “Governança”). Para melhorar a qualidade, em 2020, o Brasil atualizou e estendeu o **Plano Nacional pela Primeira Infância** (2010) para 2030 (2020<sup>[34]</sup>). O plano define 26 princípios norteadores para a educação infantil, incluindo a integração entre educação e cuidado, o enfoque no lúdico e na colaboração com as famílias. As ações previstas incluem aprimorar o Proinfância, desenvolver habilidades e carreiras dos profissionais do setor, considerando a BNCC e fortalecendo o monitoramento. Traduzir isso em ações no nível municipal é agora o desafio. Internacionalmente, as políticas que visam melhorar a qualidade da educação infantil têm se concentrado em modificar ou esclarecer o que e como se espera que as crianças aprendam. A BNCC fundamenta essa medida. O compromisso recente do MEC de monitorar e avaliar a implementação da BNCC (ver Destaque 4) será, assim, uma fonte útil de evidências para embasar uma estratégia de implementação clara do Plano Nacional.

O programa **Ensino Médio em Tempo Integral** (EMTI, 2016) proporciona financiamento federal para ajudar os estados a ampliar o dia letivo médio de quatro para sete horas. O financiamento cobre atividades e recursos operacionais e pedagógicos. Em 2019, a ampliação da educação integral foi mais rápida no ensino médio. Porém, com 13,9%, a proporção de escolas públicas que oferecia o ensino médio em tempo integral estava bem abaixo da meta do PNE de 50% até 2024 (2020<sup>[20]</sup>). O EMTI foi inspirado na política do estado do Pernambuco de **Educação Integral** (2008), que melhorou de forma impressionante os resultados e aumentou a eficiência ao reduzir a distorção idade-série (2020<sup>[35]</sup>). Assim, o EMTI poderia se beneficiar da replicação de alguns dos fatores de sucesso identificados dessa política, incluindo a continuidade ao longo de vários mandatos de governo e o ajuste com base em dados comprovados (2020<sup>[35]</sup>). Em 2021, o MEC lançou novas diretrizes para o EMTI (2019<sup>[36]</sup>) relaxando alguns dos pré-requisitos e benchmarks de implementação. Embora isso ajude a elevar o número de escolas participantes, o Brasil deve assegurar que as mudanças não diminuam a qualidade dos resultados.

## 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<sub>[18]</sub>). Esses desafios não são exclusivos do Brasil. De 2008 a 2017 (2018<sub>[3]</sub>), 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<sub>[18]</sub>). 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<sub>[3]</sub>). 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<sub>[3]</sub>). 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<sub>[37]</sub>); 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<sub>[38]</sub>) (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<sub>[3]</sub>), 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<sub>[18]</sub>) [\[Leia mais\]](#).

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<sub>[18]</sub>). Os cursos de formação inicial e continuada, por sua vez, variam muito em qualidade e disponibilidade (2018<sub>[15]</sub>). 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.

### Esforços para avançar as políticas públicas no Brasil

Em resposta aos números persistentemente altos de crianças fora da escola, a estratégia **Busca Ativa Escolar** (2017<sup>[39]</sup>) depende da colaboração intersetorial no âmbito municipal, com o apoio do estado, para identificar, matricular e monitorar alunos afastados por meio de uma plataforma digital gratuita e de um aplicativo de celular. Desenvolvido pelo UNICEF Brasil, em colaboração com órgãos nacionais de secretários municipais de educação, saúde e assistência social, teve um piloto realizado em 2015. A partir de 2017, o MEC financiou uma rede de agentes para ajudar na implementação nacional. Até julho de 2020, mais de 3.160 municípios haviam adotado a estratégia com mais de 60.000 alunos (re)matriculados (n.d.<sup>[40]</sup>). Durante a COVID-19, as diretrizes foram adaptadas e a plataforma continuou a ser uma ferramenta útil em tempo real para acompanhar os alunos. Também será importante à medida que as escolas reabrem: as evidências internacionais sugerem que o fechamento das escolas aumenta a chance de os alunos se desengajarem de seu aprendizado e seus colegas (2020<sup>[5]</sup>). Um ponto forte do Busca Ativa Escolar é a forma como facilita a colaboração por meio de ferramentas digitais. No entanto, a experiência internacional mostra que, embora o acompanhamento seja importante, a identificação precoce de alunos em risco e a intervenção apropriada, incluindo amparo e orientação individualizados, podem ser ainda mais recompensadores (2018<sup>[3]</sup>) [\[Leia mais\]](#).

O programa **Novos Caminhos** (2019), a agenda estratégica do MEC para a educação profissional e técnica (2020<sup>[41]</sup>), parece seguir as tendências internacionais nas respostas políticas às prioridades relacionadas a esse nível educacional. O Novos Caminhos visa melhorar a educação profissional e técnica no ensino médio, pós-secundário e superior de acordo com a demanda do mercado de trabalho e a inovação tecnológica, além de aumentar o número de matrículas em 80% até 2023. Existem três ações principais: 1) fortalecer o planejamento, a gestão e a governança mediante tomadas de decisão baseadas em evidências, regulamentação e consistência; 2) melhorar a coordenação com os atores subnacionais, especialmente para implementar a reforma do ensino médio e expandir a oferta; 3) fortalecer os vínculos entre educação, emprego e desenvolvimento local promovendo a inovação e o empreendedorismo. O programa está, também, aproveitando a aprendizagem digital para fortalecer o ensino, a formação e expandir a oferta de educação profissional e técnica (ver Destaque 3). O objetivo do Novos Caminhos é o de superar alguns dos pontos fracos identificados em esforços anteriores, como o PRONATEC (2011), incluindo as altas taxas de evasão devido à falta de alinhamento com as necessidades do mercado de trabalho local, e um enfoque na matrícula ao invés da qualidade (2018<sup>[38]</sup>). Monitoramento e avaliação mais firmes, antecipação de habilidades requeridas em nível regional e recursos direcionados são, portanto, primordiais (2020<sup>[18]</sup>).

Como parte desses esforços, o Brasil atualizou o **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**, que fornece informações sobre perfis profissionais, campos e opções de qualificação, certificação e percursos, visando dar mais consistência e transparência à oferta de capacitação. Isso é importante: as experiências internacionais de políticas relacionadas à educação profissional e técnica indicam que aumentar a conscientização sobre oportunidades novas e melhores representa um desafio contínuo (2018<sup>[3]</sup>). As atualizações começaram em 2018 com amplo engajamento das partes interessadas; no final de 2020, foi lançada uma versão totalmente digital (2021<sup>[42]</sup>). A OCDE elogiou o envolvimento com o setor privado (2020<sup>[17]</sup>); no entanto, recomendações anteriores para desenvolver catálogos regionais com base em análises de antecipação de habilidades mais rígidas ainda não foram implementadas (2018<sup>[15]</sup>). O MEC analisou e mapeou a demanda estadual de educação profissional e técnica para justificar os subsídios federais. Os relatórios específicos por estado consideram a oferta atual de cursos, a demanda futura e os desafios e oportunidades relacionados à COVID. Outros esforços para melhorar a qualidade da educação profissional e técnica incluem medidas referentes à garantia da qualidade (ver “Avaliação e Diagnóstico”) e novas Diretrizes Curriculares Nacionais integradas para a educação profissional e técnica (2021<sup>[43]</sup>). Essas e outras medidas planejadas são promissoras; ao mesmo tempo, a natureza díspar e diversa da educação profissional e técnica no Brasil e o contínuo distúrbio econômico causado pela pandemia da COVID-19 complicam a implementação. São necessários um forte direcionamento do governo federal, bem como monitoramento transparente e esforços para envolver as partes interessadas. Os níveis federal e estadual também podem aprender com estados que contam com fortes sistemas de educação profissional e técnica (ver Destaque 2).

A **Lei de Cotas** do Brasil (2012) é uma política de ação afirmativa que reserva 50% das vagas em universidades públicas para estudantes de escolas públicas, incluindo 25% de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo. A proporção de estudantes negros e indígenas também deve refletir melhor a realidade da sociedade. De 2011 a 2016, o número de alunos negros matriculados aumentou de 11% para 30% (2019<sup>[44]</sup>). Outros esforços correlatos relativos às políticas objetivam fazer com que as instituições de ensino superior particulares sejam mais acessíveis (ver “Financiamento”). Embora as cotas e os apoios financeiros tenham aumentado a

diversidade e devam ser mantidos, essas medidas não atacam a causa raiz da desigualdade nesse nível. Os concorridos processos seletivos das instituições de ensino superior públicas privilegiam os alunos favorecidos, muitas vezes de escolas particulares ou de desempenho mais alto ou com condições de pagar cursos preparatórios. Os alunos menos favorecidos têm, portanto, mais probabilidade de ter que pagar para frequentar instituições de ensino superior particulares, que tendem a apresentar resultados mais baixos e gozar de menor prestígio (ver “Governança”). Portanto, os esforços das políticas para melhorar o acesso ao ensino superior público devem ser complementados com medidas para melhorar a qualidade, especialmente no setor privado. Essa é uma tendência identificada nas políticas em muitos países da OCDE onde tais esforços têm se concentrado em estratégias ou marcos de ensino superior, relevância para o mercado de trabalho e internacionalização (2018<sup>[3]</sup>).

## Destaque 2. Aumento da flexibilidade e relevância pela reforma do ensino médio (2017)

Em 2017, o Brasil aprovou a reforma do **Novo Ensino Médio** (NEM) com o propósito de melhorar a qualidade e aumentar o envolvimento dos alunos. Ao fazer isso, o Brasil espera fortalecer a relevância do ensino médio para as necessidades do mercado de trabalho e os interesses dos alunos, além de aumentar as taxas de conclusão. As tendências das políticas internacionais nessa área têm se concentrado no desenvolvimento de percursos mais envolventes e pertinentes, avançando na orientação do aluno e atualizando os currículos. A reforma do Brasil segue esse norteamento com mudanças em três áreas principais:

- **Flexibilidade curricular:** No cerne da reforma, está a introdução da BNCC (ver Destaque 4). Para modernizar a oferta de cursos, antes vistos como sobrecarregados e enfocados em avaliações, o NEM promove percursos de aprendizagem flexíveis, reduzindo o componente obrigatório de 13 para 3 matérias — português, matemática e inglês. Essa e outras áreas de conhecimento determinadas pela BNCC devem abranger 60% do tempo de ensino, sendo que até 20% disso pode on-line. Para os 40% restantes, os alunos escolhem entre cinco percursos: línguas e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências naturais e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e educação profissional e técnica. A critério da escola e de acordo com a disponibilidade, os alunos podem optar por cursar um percurso completo, unidades obrigatórias de um percurso selecionado e unidades suplementares de um outro, ou unidades de vários percursos.
- **Educação em tempo integral:** Por meio do Novo Ensino Médio, o Brasil visa universalizar a educação em tempo integral nesse nível, passando de 800 horas por ano em 2018 a pelo menos 1.000 horas em 2022 e, por fim, 1.400 horas. Os esforços se baseiam em iniciativas subnacionais e nacionais já em andamento (ver “Equidade e Qualidade”).
- **Relevância futura:** O Novo Ensino Médio incentiva todas as escolas a oferecerem unidades curriculares voltadas para o desenvolvimento dos “projetos de vida” dos estudantes. Isso inclui ajudar os alunos no desenvolvimento de habilidades transversais para criar uma base para o emprego e oferecer orientação educacional e profissional. O Brasil também visa fortalecer a exposição de todos os alunos à educação profissional e técnica. Todas as escolas devem oferecer pelo menos um percurso dessa modalidade de ensino e os estudantes em percursos diferentes podem cursar módulos. O Brasil também tem como objetivo elevar a qualidade da educação profissional e técnica do ensino médio com um melhor equilíbrio entre aprendizagem prática e acadêmica, intensificando a colaboração com o setor privado e promovendo qualificações intermediárias.

A implementação do Novo Ensino Médio é responsabilidade das administrações estaduais, mas a liderança federal é essencial para orientar a ação e a sua consistência. Em 2018, o MEC criou o **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio** (ProNem) para oferecer assistência técnica e financeira aos estados para o planejamento da implementação, realização do programa-piloto e desenvolvimento profissional para educadores e gestores escolares. Com a orientação do MEC, esperava-se que os estados desenvolvessem os planos de implementação, identificassem e escolhessem escolas-piloto (2019) e, em seguida, procedessem à implementação total (2020). O governo federal também se comprometeu com fluxos de financiamento de 10 anos para as escolas que implementassem a reforma, com base no número anual de alunos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Banco Mundial fornece mais apoio financeiro com enfoque na implementação equitativa. Para supervisionar a implementação, o MEC criou um comitê de monitoramento com representantes nacionais e subnacionais; os estados devem fazer o mesmo.

No final de 2020, todos os estados tinham escolas participando de projetos-piloto, com oito deles passando para a implementação total a partir de 2021; os planos de implementação para todos os estados, exceto dois, haviam sido finalizados. Com o **Novos Caminhos** (ver “Preparação dos Estudantes para o Futuro”), o Brasil ampliou consideravelmente a oferta de formação para professores e instrutores de educação profissional e técnica — aproveitando as soluções de formação digital (ver Destaque 3) —, promoveu uma série de webinários para atores estaduais para discutir a implementação dos percursos de educação profissional e técnica, e realizou uma análise no âmbito estadual para identificar potenciais obstáculos. O MEC agora também incluiu a educação profissional e técnica no **Programa Nacional do Livro Didático** (PNLD). No entanto, existem desafios constantes: para os atores estaduais e institucionais. A interdependência do Novo Ensino Médio e da BNCC complica a implementação, e o ritmo mais lento de adaptação curricular no ensino médio (ver Destaque 4) também está impedindo a implementação do Novo Ensino Médio. O Banco Mundial observa uma ausência de monitoramento e avaliação em nível estadual, além da falta de planejamento específico estadual para comunidades vulneráveis. Essa é uma preocupação, pois as escolas e redes com menos recursos podem ter dificuldade para garantir uma oferta ampla de cursos.

Ademais, os indicadores de monitoramento sugerem que o MEC medirá a flexibilidade com base nas escolas que oferecem pelo menos dois percursos - isso pode acabar criando um falso senso de escolha. Em uma pesquisa com atores estaduais, dentre os obstáculos de implementação mencionados aparecem a capacidade e os recursos técnicos dos estados, bem como a constante ambiguidade em relação ao alinhamento do ENEM para o qual a matriz de referência ainda não foi atualizada e percebe-se uma falta de diálogo. Prosseguindo, facilitar o apoio ao ProNEM e aumentar a transparência em torno das adaptações do ENEM deveriam ser prioridades para o governo federal. Ao mesmo tempo, o Brasil pode tirar vantagem da heterogeneidade do progresso da implementação, promovendo a aprendizagem entre pares e a colaboração entre estados e instituições; tais abordagens funcionaram bem em exemplos internacionais [\[Leia mais\]](#). O estado da Paraíba, por exemplo, possui um alto nível de matrículas na educação em tempo integral, com foco na oferta de educação profissional e técnica, possui experiência para compartilhar com outros estados, nos quais desenvolver percursos de educação profissional e técnica será um desafio (2021<sup>[45]</sup>).

**Fontes:** Instituto Unibanco (2020<sup>[46]</sup>) *Análise dos processos de implementação do Novo Ensino Médio em Estados Brasileiros: Ficha Técnica*, Instituto Unibanco, São Paulo; MEC (2018<sup>[47]</sup>), *Portaria N° 649, de 10 de julho de 2018*, <https://www.in.gov.br/materia/>

[/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](#) (acessado em 19 de fevereiro de 2021); MEC/CONSED (2018), *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*, <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!guia> (acessado em 19 de fevereiro de 2021); Presidência da República (2017<sup>[48]</sup>), *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/13415.htm) (acessado em 19 de fevereiro de 2021); Banco Mundial (2020<sup>[49]</sup>), "Support to Upper Secondary Reform Operation", *Projects and Operations*, webpage, <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P163868> [acessado em 19 de fevereiro de 2021].

## 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 êxito é essencial para aumentar o aproveitamento escolar. 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% na média da OCDE, 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; e a média geral do PISA é de um quinto dos alunos. A exposição ao *bullying* foi relatada pelos alunos pelo menos algumas vezes por mês, o que também estava bem acima da média geral do PISA.

Atrair, reter e desenvolver **gestores escolares** 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<sup>[50]</sup>). A OCDE (2021<sup>[21]</sup>) 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<sup>[51]</sup>), 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 do que a média da OCDE 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 secretarias de educação – em comparação com 66% na média geral da TALIS 2018.

Possuir **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<sup>[4]</sup>). 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 ou anos finais do 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 no 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<sup>[52]</sup>). 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, 61% dos graduandos em bacharelados voltados à docência estavam matriculados em um curso remoto (2019<sup>[53]</sup>). 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<sup>[21]</sup>) 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 é 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 dos anos finais 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<sup>[54]</sup>). Em 2017, 45% dos municípios não cumpriam o piso salarial (2017<sup>[55]</sup>) 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.

### Esforços para avançar as políticas públicas no Brasil

O **Programa Novo Mais Educação** (PNME) (2016<sup>[56]</sup>) é uma iniciativa federal de apoio às escolas para oferecer atividades extracurriculares após o horário escolar e aulas extras. O programa se baseia em seu antecessor (Programa Mais Educação, 2007), pelo qual as escolas participantes recebiam financiamento federal para oferecer atividades extracurriculares a partir de uma lista pré-definida. Depois que as avaliações das políticas não indicaram nenhum impacto nas taxas de aprendizagem ou de conclusão (2015<sup>[57]</sup>), o MEC introduziu o PNME para oferecer aulas suplementares das matérias básicas também. O programa é dirigido a escolas de baixo desempenho em comunidades vulneráveis. As escolas devem administrar avaliações diagnósticas e registrar os resultados em uma plataforma centralizada. Elas então recebem *feedback* pedagógico para usar esses resultados para elaborar o planejamento. A análise das respostas internacionais à COVID-19 em termos de políticas públicas sugere que essa é uma prática promissora nos esforços para recuperar a aprendizagem (2020<sup>[5]</sup>); como tal, o PNME pode ser particularmente importante na reabertura das escolas. Iniciativas internacionais semelhantes indicam que o programa pode aproveitar ainda mais os seus recursos e sua expertise entre as comunidades locais para estender a oferta educacional ainda mais, sem sobrecarregar os profissionais da escola [\[Leia mais!\]](#).

Para auxiliar na implementação da BNCC (ver Destaque 4), o Brasil introduziu a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (2019<sup>[58]</sup>) (BNC-Formação), e a **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (2020<sup>[59]</sup>) (BNC-Formação Continuada). Esses documentos orientadores estabelecem padrões profissionais para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio alinhados com a BNCC. As competências do professor cobrem três domínios interdependentes: conhecimento — domínio do conteúdo; prática — gerenciamento das salas de aula; e engajamento — interação com as partes interessadas. Cada domínio compreende habilidades específicas, introduzidas na BNC-Formação e ampliadas na BNC-Formação Continuada. Os documentos também estabelecem princípios norteadores: para a formação inicial dos professores, enfatiza a necessidade de experiência profissional, inovação e prática baseada em evidências. Isso é importante porque, atualmente, os professores devem aderir a programas adicionais para a obtenção de mais experiência prática em sala de aula. O **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (2012) oferece bolsas de estudo aos alunos que cumprem uma carga horária semanal em escola pública, e o **Programa Residência Pedagógica** (2018) oferece aos candidatos 440 horas de experiência em escolas. A BNC-Formação Continuada promove a aprendizagem colaborativa, ativa e inserida na escola. No entanto, resta definir como o MEC delegará às escolas, às instituições de ensino superior e às outras entidades a responsabilidade pela implementação de novas diretrizes (2021<sup>[21]</sup>), particularmente porque a maior parte da formação inicial docente ocorre por meio de programas a distância oferecidos por instituições privadas, cuja regulamentação ainda é frágil (ver “Governança”) (2018<sup>[16]</sup>). Um plano de implementação, coordenado com atores subnacionais e instituições de ensino superior, delineando claramente funções e responsabilidades, poderia servir para definir uma abordagem mais transparente e compartilhada para a implementação, permitindo, assim, um monitoramento contínuo de seu progresso.

A política de **Modernização da Carreira Docente** do estado de São Paulo (2019<sup>[61]</sup>) visa aumentar a atratividade e a qualidade da profissão. A política visa elevar os salários iniciais em 54% até 2022 e reduzir a quantidade de níveis salariais de 64 para 15. Uma maior ênfase será colocada em critérios de qualidade para a progressão, como observação de aula e *feedback*, bem como tempo de serviço e qualificação. A implementação foi paralisada pelo congelamento dos aumentos de gastos públicos durante a pandemia. Avançando, o monitoramento do impacto dos aumentos salariais no recrutamento, na retenção e na qualidade dos professores será bastante importante: os sinais das reformas salariais internacionais indicam que o assunto tem sido frequentemente negligenciado, apesar do custo dessas medidas (2019<sup>[4]</sup>).

No Rio Grande do Sul, as **Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar** (2012<sup>[62]</sup>) (CIPAVE) apoiam as escolas na identificação de comportamentos negativos entre os alunos, suas causas e frequência e buscam ações preventivas. Com o mapeamento de incidência, a CIPAVE também identifica tendências mais amplas; isso foi fortalecido com o lançamento da **CIPAVE+** (2020), uma plataforma digital para facilitar o monitoramento e a colaboração. A CIPAVE é baseada na mobilização de parcerias locais, uma abordagem que foi identificada como uma característica dos esforços de políticas públicas internacionais impactantes para melhorar os ambientes de aprendizagem (2019<sup>[4]</sup>) e que ajuda a promover a capacidade de resposta e a resiliência. As comissões escolares estabelecem ligações com atores locais de uma gama de serviços pertinentes identificados pelo estado, como a polícia ou o corpo de bombeiros e organizações não governamentais. A CIPAVE passou a ser uma política prioritária do estado em 2015; em 2019, foi responsável pela redução dos casos de violência escolar em 65%. O impacto, porém, permanece variado: a pressão sobre os recursos e o apoio técnico pode inibir o progresso (2019<sup>[63]</sup>). No Rio Grande do Sul, as **Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar** (2012<sup>[62]</sup>) (CIPAVE) apoiam as escolas na identificação de comportamentos negativos entre os alunos, suas causas e frequência e buscam ações preventivas. Com o mapeamento de incidência, a CIPAVE também identifica tendências mais amplas; isso foi fortalecido com o lançamento

da **CIPAVE+** (2020), uma plataforma digital para facilitar o monitoramento e a colaboração. A CIPAVE é baseada na mobilização de parcerias locais, uma abordagem que foi identificada como uma característica dos esforços de políticas públicas internacionais impactantes para melhorar os ambientes de aprendizagem (2019<sup>[4]</sup>) e que ajuda a promover a capacidade de resposta e a resiliência. As comissões escolares estabelecem ligações com atores locais de uma gama de serviços pertinentes identificados pelo estado, como a polícia ou o corpo de bombeiros e organizações não governamentais. A CIPAVE passou a ser uma política prioritária do estado em 2015; em 2019, foi responsável pela redução dos casos de violência escolar em 65%. O impacto, porém, permanece variado: a pressão sobre os recursos e o apoio técnico pode inibir o progresso (2019<sup>[63]</sup>).

### Destaque 3. Fortalecimento do papel da tecnologia digital na educação do Brasil

A tecnologia digital desempenha um papel importante na educação brasileira, com potencial para ajudar na expansão das matrículas, na escolaridade e melhorar a aprendizagem. Nesse sentido, o Brasil há muito se envolve em esforços envolvendo políticas para aumentar o papel da tecnologia digital no sistema. Esses esforços podem ser organizados em quatro categorias principais:

- **Definição de uma visão clara:** O **Programa Nacional de Tecnologia Educacional** (ProInfo, 1997-2007; ProInfo Integrado, 2007-2017) envolveu esforços de longo prazo relacionados às políticas de educação digital. Recentemente, o Brasil introduziu mais esforços estratégicos: o PNE inclui vários objetivos para o avanço das habilidades digitais e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para melhorar os resultados. A **Estratégia Brasileira para a Transformação Digital 2018-2021** (E-Digital), uma iniciativa interministerial, integra os programas do governo sob um marco. Educação e formação constituem um dos cinco eixos da iniciativa; os objetivos incluem a formação de uma política nacional de tecnologia educacional, aumento da banda larga na escola, aperfeiçoamento da capacitação, produção de recursos pedagógicos e aprimoramento das habilidades digitais no Novo Ensino Médio e na BNCC.
- **Desenvolvimento de uma infraestrutura digital de qualidade:** O ProInfo Integrado proporcionou apoio federal a estados e municípios para aumentar a disponibilidade de infraestrutura e equipamentos de TIC com a criação de laboratórios nas escolas. O MEC revigorou recentemente esses esforços com o lançamento do **Programa de Inovação Educação Conectada** (PIEC, 2017) absorvendo muitas das iniciativas do ProInfo e ampliando os esforços ainda mais. O Brasil objetiva universalizar o acesso à internet de alta velocidade em todas as escolas até 2024, incluindo aquelas em que a conexão terrestre não é viável. Atualmente, cerca de 2,4 milhões de estudantes são beneficiados pelo programa. O projeto Norte Conectado (2020) visa conectar as regiões remotas em toda a Floresta Amazônica.
- **Fortalecimento das habilidades digitais dos educadores:** O ProInfo Integrado também desenvolveu a formação de professores. Pelos **Núcleos de Tecnologia Educacional**, e em parceria com instituições de ensino superior, foram oferecidos cursos para desenvolver habilidades digitais e a capacidade pedagógica digital dos professores em todo o Brasil. Esse foi identificado como o maior legado do ProInfo. Mais recentemente, o programa Novos Caminhos (ver “Preparação dos estudantes para o futuro”) deu início a especializações (pós-graduação) para ministrar aulas a distância na educação profissional e técnica e um curso on-line aberto para ajudar a oferecer uma melhor formação e orientação nessa modalidade de ensino.
- **Fornecimento de conteúdo digital e recursos:** Alguns estados adotaram a aprendizagem on-line para aumentar as matrículas no ensino médio. O **Centro de Mídias de Educação do Amazonas** (2007) atende estudantes rurais que enfrentam a escassez de professores. São transmitidas aulas ao vivo ministradas por professores para alunos que contam com a ajuda de tutores presenciais. O Centro de Mídias ajudou a reduzir pela metade as taxas de evasão do ensino médio e agora é usado também em outras etapas de ensino. Mais recentemente, foi lançada a **Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais** do MEC, que reúne conteúdos digitais dos principais portais de educação de todo o Brasil. A iniciativa combina elementos de uma biblioteca de recursos abertos e uma rede profissional. A plataforma AVAMEC (2019), do MEC, disponibiliza diversos cursos on-line ministrados em todo o país; o número de usuários aumentou 154% entre fevereiro e abril de 2020 durante a pandemia da COVID-19. No ensino superior, as aulas on-line são cada vez mais comuns: de 2017 a 2019, o número de cursos de graduação a distância mais que dobrou, principalmente no setor privado, cujos cursos a distância registraram 51% de novos estudantes em 2019. As instituições de ensino superior públicas podem ministrar até 40% de um curso na modalidade remota; o MEC está desenvolvendo atualmente um Plano de Expansão da Educação Superior por meio digital (2020). O Brasil também instituiu um Comitê Técnico para o Acompanhamento da Política de Educação a Distância (2020) para a educação profissional e técnica. O uso da formação on-line de professores é amplamente difundido pelo programa Universidade Aberta do Brasil (2006) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: em 2021, mais de 75 mil professores graduandos se capacitaram na modalidade a distância e cerca de 17 mil matricularam-se em cursos de formação continuada.

Dados coletados pela OCDE antes da pandemia da COVID-19 indicam que, para o Brasil aproveitar todo o potencial da tecnologia digital na educação, o acesso precisa de fortalecimento e as brechas digitais devem ser reduzidas. De acordo com autorrelatos no PISA 2018, apenas cerca de um quarto dos diretores de escola no Brasil concordaram que a velocidade de banda da internet em sua escola era suficiente, em comparação com mais de dois terços em média em toda a OCDE. As diferenças entre escolas favorecidas e desfavorecidas estavam entre as maiores de todos os países participantes do PISA. As pesquisas indicam que o ProInfo realmente melhorou as habilidades dos professores, mas teve menos sucesso em dar uma visão clara das metas de infraestrutura e em cumpri-las. Com o PIEC, no qual o compromisso do MEC aumentou durante a COVID-19, poderia ser um programa para ajudar a superar estes desafios, mas deve-se ter particular atenção às desigualdades. Em 2018, o PIEC beneficiou principalmente os ambientes urbanos; o projeto Norte Conectado indica o surgimento de um foco nas áreas rurais. Daqui em diante, será importante que o PIEC incorpore boas práticas e lições aprendidas durante o período da pandemia, quando o papel das tecnologias digitais na educação aumentou substancialmente. Com a recente explosão das modalidades digitais, acelerada pela interrupção de modalidades presenciais durante a pandemia, o contexto deveria levar à priorização da melhoria das habilidades

digitais e confiança dos educadores, bem como das ferramentas disponíveis a eles para aplicar a tecnologia digital de forma a elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

**Fontes:** Cruz, P. et al. (2016<sup>[64]</sup>), *Media Center: Innovating with Distance Learning in Amazonas, Brazil*, Center for Universal Education, Brookings, Brookings Institution, Washington D.C.; INEP (2019<sup>[65]</sup>), *Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos Resultados*, INEP, Brasília; OCDE (2020<sup>[17]</sup>), *Going Digital in Brazil*, OECD Publishing, Paris; Presidência da República (2018<sup>[66]</sup>), *Estratégia Brasileira para a Transformação Digital*, Presidência da República Brasília; Valente, J. A. e M. Almeida (2020<sup>[67]</sup>), “Brazilian technology policies in education: History and lessons learned”, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(94), <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>.

## **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<sup>[68]</sup>), 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<sup>[4]</sup>), 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<sup>[12]</sup>) avaliou anteriormente que o IDEB ajudou a fomentar um maior enfoque na qualidade e melhoria escolar. No entanto, mais recentemente, a OCDE (2021<sup>[21]</sup>) 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<sup>[69]</sup>) 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<sup>[69]</sup>). 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<sup>os</sup>, 5<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos do ensino fundamental (as ciências naturais e humanas também foram avaliadas) e na 3<sup>a</sup> 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<sup>[16]</sup>). 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<sup>[5]</sup>). 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.

### Esforços para avançar as políticas públicas no Brasil

Em 2018, o MEC publicou os **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil** (2018<sup>[70]</sup>) (2018) como uma diretriz a partir da qual as redes subnacionais desenvolvem políticas, ferramentas e mecanismos de monitoramento e avaliação, assim como políticas e ferramentas para melhorar a qualidade da educação infantil. Os Parâmetros visam uniformizar, atualizar e ampliar o escopo de documentos anteriores: os Parâmetros Nacionais para a Organização e Funcionamento das escolas de educação infantil (2006) e os **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (2009<sup>[71]</sup>). Eles cobrem 8 áreas: 1) gestão de sistemas e redes; 2) formação de pessoal, carreiras e remuneração; 3) gestão de ambientes; 4) currículos e pedagogia; 5) interação com a família e a comunidade; 6) colaboração intersetorial; 7) recursos físicos; 8) infraestrutura. Em comparação com documentos anteriores, a colaboração intersetorial é um acréscimo positivo que se alinha com esforços mais amplos para a educação infantil (ver “Governança”). Os Parâmetros foram desenvolvidos em colaboração com atores nacionais e subnacionais, além de organizações não governamentais (ONGs) e foram elaborados para permitir a adaptação local. Não está claro como a implementação é monitorada no nível federal: o uso das taxas de matrícula, quanto ao monitoramento das metas do PNE, por exemplo, pode não capturar suficientemente as informações sobre qualidade. Experiências internacionais podem fornecer mais insights [\[Leia mais\]](#).

O Brasil também tem trabalhado para melhorar a difusão e o uso de dados de avaliação e monitoramento no nível da escola. A plataforma **IDEB por Escola** (2020<sup>[73]</sup>) permite que os usuários combinem os resultados do IDEB 2019 com dados de contextos escolares específicos (por ex.: infraestrutura, recursos e organização pedagógica) e comparem os resultados do IDEB por grupos de escolas com características semelhantes. Além disso, o aplicativo **Clique Escola** (2020<sup>[74]</sup>) permite que os usuários acessem os resultados do SAEB de escolas específicas, as taxas de distorção idade-série, o tamanho das turmas, as qualificações dos professores e as taxas de conclusão e não conclusão. Também publica dados do PDDE para deixar mais transparente a distribuição de recursos federais para as escolas. Ao mesmo tempo, o MEC está fortalecendo o **PDDE Interativo** (2012), uma ferramenta de gestão escolar que ajuda no planejamento e na gestão orçamentária. Esses são passos importantes para o refinamento dos dados de desempenho escolar, dadas as consequências cada vez mais impactantes dos resultados do IDEB (2021<sup>[21]</sup>).

A **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** (PeNSE, 2009) (n.d.<sup>[75]</sup>) é uma colaboração entre o Ministério da Saúde, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o MEC. Em 2009 e 2012, uma amostra nacionalmente representativa de alunos do 9º ano foi analisada quanto a seus contextos social e familiar, fatores de risco comportamentais, saúde sexual e reprodutiva, exposição à violência e saúde mental, entre outros. A cobertura se expandiu em 2015 e, em 2019, a pesquisa cobriu do 7º ao 9º anos do ensino fundamental e da 1ª à 3ª séries do ensino médio. As características básicas socioeconômicas e escolares também são consideradas, incluindo o ambiente físico da escola, bem como as políticas referentes ao comportamento e à saúde. Embora a PeNSE forneça informações essenciais para orientar as políticas públicas, os resultados de 2019 ainda não foram publicados. Há evidências de que as ações que dão voz aos estudantes ganharam importância internacionalmente durante 2020 (2020<sup>[5]</sup>). Dado o prolongado fechamento das escolas no Brasil e o constante desafio de garantir ambientes positivos de aprendizagem, melhorar ainda mais os resultados da PeNSE poderia ajudar a adequar as iniciativas de políticas públicas às experiências vivenciadas pelos alunos e fazer do bem-estar dos estudantes uma prioridade (2020<sup>[77]</sup>).

O novo **Plano de Monitoramento e Avaliação da Educação Profissional e Técnica** (2020<sup>[78]</sup>) estabelece indicadores pedagógicos e institucionais para analisar os resultados obtidos pelas instituições de educação profissional e técnica, incluindo monitoramento quantitativo trimestral e avaliação qualitativa com dados obtidos em visitas ao local e *feedback* das partes interessadas. O Brasil também introduziu novas regulamentações para cursos de educação profissional e técnica oferecidos por instituições de ensino superior particulares (2019<sup>[79]</sup>; 2020<sup>[80]</sup>), criando um comitê para desenvolver recomendações para monitorar a qualidade dos cursos a distância dessa modalidade de ensino (ver Destaque 3). Como os esforços são muito recentes, as evidências de progresso e impacto ainda não se concretizaram. No entanto, o contínuo empenho para melhorar os componentes de avaliação do sistema de educação profissional e técnica representa um movimento positivo para elevar a qualidade e a consistência nesta modalidade.

A prefeitura de Boa Vista, em colaboração com atores da sociedade civil, tem como objetivo melhorar a qualidade da educação infantil pela coleta e operacionalização de dados diagnósticos sobre o desenvolvimento infantil e ambientes de aprendizagem. Para tanto, a equipe adaptou o questionário **Measuring Early Learning Quality and Outcomes** (MELQO) (Medindo Qualidade e Resultados da Aprendizagem na Educação Infantil) (2017<sup>[81]</sup>), uma ferramenta de avaliação internacional, para o contexto brasileiro, considerando inclusive o alinhamento com a BNCC. Após um piloto realizado em 2018 para fortalecer a avaliação do sistema com o desenvolvimento de sistemas de gestão da informação (2019<sup>[41]</sup>), em 2019 Boa Vista desenvolveu uma plataforma de monitoramento on-line da educação infantil através da qual educadores e gestores podem utilizar os dados para respaldar seu trabalho. O processo envolveu consulta, prototipagem e ajustes (2020<sup>[82]</sup>). Esforços para equilibrar a coleta de dados e difundir seu uso são fundamentais no desenvolvimento de sistemas de dados ágeis e resilientes (2021<sup>[29]</sup>); o acompanhamento de perto do sucesso da política poderia ajudar outros municípios brasileiros a identificar lições para a implementação local.

## 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<sup>[83]</sup>). 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<sup>[41]</sup>) – 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<sup>[20]</sup>). No nível escolar, a TALIS 2018 mostrou que os diretores brasileiros interagiam 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<sup>[83]</sup>) (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<sup>[16]</sup>); os exemplos internacionais oferecem uma compreensão mais profunda do assunto [\[Leia mais\]](#). 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<sup>[16]</sup>).

## 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.

### Esforços para avançar as políticas públicas no Brasil

A adoção de estratégias e planos nacionais foi, de longe, a ferramenta política mais frequente relatada pelos sistemas de educação da OCDE de 2008 a 2019. Também foi identificada como particularmente valiosa quando as metas nacionais de longo prazo são divididas em ações de curto prazo e subações com resultados concretos, justificando, assim, a tomada de decisões em todo o sistema com relação às políticas (2019<sup>[41]</sup>). Por meio do **Plano Nacional de Educação** (2014<sup>[84]</sup>) (PNE), o Brasil adota grande parte dessa boa prática. O PNE traça 20 metas a serem alcançadas até 2024 com base nas quais os estados desenvolvem planos de implementação locais. Desenvolvido ao longo de quatro anos e em discussão por muito mais tempo, representa uma importante conquista no estabelecimento de uma visão consensual de um melhor sistema educacional para o Brasil. O INEP monitora regularmente o progresso, publicando os resultados a cada dois anos. Em 2019, 12% dos 52 indicadores quantitativos foram alcançados, e a taxa média de aproveitamento foi de 75%. Reconhecendo a alta ambição de muitas das metas e o contexto econômico desafiador do Brasil desde 2014, isso é um feito significativo. Entretanto, a última avaliação do INEP indica que, no ritmo atual de andamento, muitas metas não serão cumpridas até 2024 e existem inconsistências geográficas e outras desigualdades para a maioria dos indicadores (2020<sup>[20]</sup>). À medida que o Brasil trabalha para controlar e depois se recuperar da pandemia da COVID-19, o contexto se torna ainda mais desafiador. Por conseguinte, o PNE continua a fornecer um importante roteiro que deve explicar, de forma clara e consistente, as decisões relativas às políticas.

O **Marco Legal da Primeira Infância** (2016<sup>[85]</sup>) do Brasil, que orienta a formulação de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos, utiliza uma visão abrangente, promovendo a coordenação intersetorial. Consequentemente, o governo federal, vários estados e diversos municípios criaram políticas e programas intersetoriais para a primeira infância; alguns contemplam 3 setores (por ex.: educação, saúde e assistência social) e outros até 15 (2020<sup>[34]</sup>). Embora tais colaborações possam ter fomentado algumas sinergias maiores entre os serviços públicos, também é importante que os papéis e responsabilidades sejam bem definidos desde o início. Além disso, abordagens integradas de coleta e gestão de dados têm sido menos predominantes, e a possibilidade de financiamento integrado ainda não está concretizado. À medida que essas iniciativas circulam pelos sistemas, os esforços para melhorar a coordenação dos serviços públicos em nível local podem ajudar a fortalecer a responsividade e a resiliência em estudantes, instituições e sistemas educacionais (2021<sup>[29]</sup>).

O **Plano de Ações Articuladas** (2012<sup>[86]</sup>) (PAR) é uma ferramenta de planejamento estratégico para estados e municípios que se tornou o principal instrumento de transferência de apoio técnico e financeiro federal às redes subnacionais. Em ciclos de quatro anos, estados e municípios realizam um autodiagnóstico por um processo participativo utilizando uma plataforma digital, o Simec, para depois desenvolver um plano de ação. Isso é apresentado ao MEC, com quem é assinada uma carta de acordo. Embora não seja obrigatório, o PAR é condição para a obtenção de assistência do MEC por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (ver “Financiamento”). Os pontos fortes identificados incluem maior transparência ou imparcialidade na alocação de recursos federais e um regime de colaboração mais forte entre os âmbitos federal e subnacional, assim como os âmbitos subnacionais e escolares (2020<sup>[87]</sup>). O uso do Simec ajudou a aumentar a eficiência e permitiu que as adaptações fossem facilmente introduzidas com base no *feedback*. As áreas identificadas para melhoria incluem uma redução do escopo e a atualização regular das políticas prioritárias em torno das quais os PARs são desenvolvidos, bem como a melhoria do monitoramento e avaliação do uso dos recursos (2020<sup>[88]</sup>).

Os esforços para apoiar a colaboração horizontal entre os municípios estão aumentando. O Brasil introduziu os **Arranjos de Desenvolvimento da Educação** (2012<sup>[92]</sup>) (ADEs), incentivando municípios vizinhos, órgãos públicos e instituições particulares e não governamentais a trabalharem juntos para aprimorar a gestão pública por uma melhor educação. Os municípios que procuram formar um ADE são incentivados a realizar um mapeamento de potenciais parceiros na área comum e, em seguida, elaborar um plano estratégico formalmente acordado por todos os participantes. Em Santa Catarina, 21 municípios vêm colaborando desde 2015 em iniciativas como capacitação para professores, gestores escolares e secretários municipais, com um impacto cada vez mais positivo nos resultados do IDEB; um novo município aderiu em 2021 (2021<sup>[88]</sup>). A OCDE (2020<sup>[86]</sup>) observou que a sustentabilidade financeira a longo prazo e a falta de diretrizes ou regulamentações federais formais representam um desafio para a formação e operação dos ADEs. Os municípios também podem formar consórcios legalmente reconhecidos, o que significa que podem, por exemplo, realizar compras intermunicipais e processos de contratação mútua. Isso pode funcionar em qualquer setor de responsabilidade municipal; apenas alguns poucos estão ativos na educação, mas muitos têm sinalizado interesse em expandir para essa área (2019<sup>[89]</sup>). Em 2017, foi instituída uma Rede Intermunicipal de Colaboração em Educação para apoiar os ADEs e consórcios para compartilhar as melhores práticas. O contexto atual impulsiona ainda mais a colaboração na medida em que as consequências econômicas da COVID-19 e a difícil implementação de reformas em larga escala tornam a eficiência e a colaboração fatores fundamentais a desenvolver.

## Destaque 4. Criação de uma base curricular para uniformizar um sistema altamente descentralizado (2017)

Em 2013, o Brasil iniciou o processo de uma ambiciosa reforma curricular para estabelecer resultados essenciais de aprendizagem acordados nacionalmente. No final de 2017, foi aprovada a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** para a educação infantil até o segundo ciclo do ensino fundamental (faixa de 0 a 14 anos) com o acréscimo do ensino médio (faixa de 14 a 17 anos) em 2018. A BNCC funciona como uma referência nacional a partir da qual são formulados os currículos estaduais e municipais e os projetos político-pedagógicos escolares em resposta rápida ao contexto social, econômico e cultural local. O Brasil pretende alinhar a formação dos professores, a avaliação padronizada e os recursos pedagógicos em todo o país com a BNCC, tornando-a a referência base para coerência educacional e colaboração dentro de um sistema descentralizado. Também visa reduzir a influência das avaliações padronizadas nacionais e dos livros didáticos sobre os currículos em sala de aula, promovendo flexibilidade e adaptação.

O impulso para a criação da BNCC foi inicialmente movido por uma coalizão não governamental de atores e organizações educacionais (Movimento pela Base, 2013); as ambições foram formalizadas na Meta 7 do PNE. Uma ampla comissão de representantes de escolas, instituições de ensino superior e autoridades subnacionais preparou uma primeira versão em 2015, depois submetida a consulta pública e análise de especialistas. Em 2016, o MEC criou comitês de gestão e redação para conduzir os processos de revisão e realizou diversos workshops com atores subnacionais para *feedback* sobre a versão dois. A terceira versão foi apresentada a organizações do terceiro setor, sindicatos da área de educação e instituições de ensino superior de todo o Brasil.

Uma vez aprovada, a implementação ficou a cargo dos estados e municípios, com o MEC no papel de coordenação e apoio. Com base na BNCC, as autoridades subnacionais deveriam desenvolver seus próprios currículos, oferecendo uma formação introdutória aos professores, apoio à implementação nas escolas e alinhamento do material pedagógico. A implementação completa estava prevista para 2020 na educação infantil e no ensino fundamental e, para 2022, no ensino médio. Para dar suporte financeiro e técnico, o MEC instituiu o **Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC, 2018)** em colaboração com representantes subnacionais, financiando equipes de apoio (redatores de currículos, coordenadores e equipes dedicadas ao fortalecimento da colaboração entre estados e municípios), e capacitações.

Foram alcançados progressos importantes. De 2018 a 2020, o MEC destinou mais de 1.500 bolsas de estudo do ProBNCC e, até o final de 2020, todos os estados e 81% dos municípios tinham alinhado os currículos de sua educação infantil e ensino fundamental à BNCC; o alinhamento do ensino médio está em andamento. Houve um processo de colaboração positiva com muitos municípios que adotaram os currículos estaduais para ajudar a otimizar os recursos. Com base na BNCC, em 2019, o Brasil aprovou novas diretrizes nacionais para o desenvolvimento profissional dos professores (ver "Melhoria da Escola") e atualizou parte das avaliações do SAEB (2º e 9º anos). O MEC também aprovou novos livros didáticos alinhados à BNCC para professores e alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Isso é positivo, pois a análise internacional da implementação curricular mostra que o alinhamento com outras áreas das políticas educacionais é imprescindível para assegurar a adesão das partes interessadas, o desenvolvimento de capacidades e o engajamento.

No entanto, a implementação desacelerou em 2020, particularmente o ProBNCC e a adaptação curricular do ensino médio, em parte devido à pandemia da COVID-19 e em parte devido à liderança federal menos direta. As organizações subnacionais e do terceiro setor tentaram preencher essa lacuna: o Observatório para a implantação da BNCC e do NEM (2020), fundado pelo Movimento pela Base com apoio de órgãos representativos subnacionais, reúne e publica dados e análises do progresso. A estreita colaboração entre as autoridades federais e subnacionais também foi menos predominante. Sem direcionamento federal, o Brasil corre o risco de atrasar a implementação e aumentar as desigualdades. No final de 2020, no entanto, alguns apoios importantes foram anunciados: o MEC, em colaboração com atores subnacionais, publicou um guia de implementação com propostas de cronogramas e planos de ação. O MEC também anunciou a primeira etapa do diagnóstico de implementação, incluindo o desenvolvimento de sua própria plataforma de monitoramento e a realização de pesquisas. O MEC e atores da sociedade civil devem agora trabalhar juntos nesses esforços. A atualização do SAEB e do ENEM para se alinharem à BNCC é a prioridade mais imediata. Essa medida não só ajudará a deixar claras as expectativas para os atores subnacionais, como também fará dessas avaliações ferramentas úteis para monitorar a implementação curricular (2021<sup>[93]</sup>).

Ainda assim, o Brasil enfrenta desafios em relação à coerência dos materiais didáticos. Como responsabilidade federal, as atualizações dos livros didáticos podem não responder totalmente às necessidades subnacionais. Muitos estados e municípios de grande porte, inclusive os de alto desempenho, produzem seus próprios materiais complementares, criando ineficiências. Embora o fechamento das escolas tenha complicado a implementação, e o prolongamento da pandemia pressione os recursos, a experiência da COVID-19 também pode ser uma oportunidade para retomar o impulso da implementação. Com a reabertura das escolas, a BNCC precisa ser a referência de quais são os requisitos mínimos para orientar a recuperação da aprendizagem. No centro disso, deveria estar uma forte colaboração em todos os níveis do sistema. As evidências internacionais indicam o impacto positivo que isso pode ter para a implementação bem-sucedida do currículo, inclusive para aumentar a confiança dos professores para a aplicação dos novos currículos [\[Leia mais\]](#).

**Fontes:** Fernandes dos Santos, A. e M. Ferreira, (2020<sup>[93]</sup>), *Base Nacional Comum Curricular, Qualidade da Educação e Autonomia Docente*, INEP, Brasília; Gouédard, P. et al. (2020<sup>[94]</sup>), "Curriculum reform: A literature review to support effective implementation", *OECD*

*Education Working Papers*, No. 239, OECD Publishing, Paris; MEC (2018<sup>[95]</sup>) *Base Nacional Comum Curricular*, MEC, Brasília; Movimento Pela Base (2021<sup>[96]</sup>), *Movimento Pela Base – Início*, <https://movimentopelabase.org.br/> (acessado em 24 de fevereiro de 2021); OCDE (2019<sup>[4]</sup>), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris; Todos pela Educação (2021<sup>[97]</sup>), *2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!*, Todos pela Educação, São Paulo.

## 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<sup>[4]</sup>). 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 educação<sup>4</sup> (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<sup>[98]</sup>). A pesquisa também indica que, historicamente, a parcela do financiamento para a educação infantil tem sido baixa (2019<sup>[99]</sup>; 2018<sup>[100]</sup>). 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<sup>[18]</sup>) e há necessidade de monitoramento e *accountability* mais robustos, vinculando os gastos com educação a resultados (2021<sup>[21]</sup>). 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<sup>[55]</sup>) 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<sup>[55]</sup>). 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<sup>[4]</sup>). 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<sup>[4]</sup>). As experiências internacionais com políticas públicas oferecem uma compreensão mais clara do assunto [\[Leia mais\]](#).

## 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.

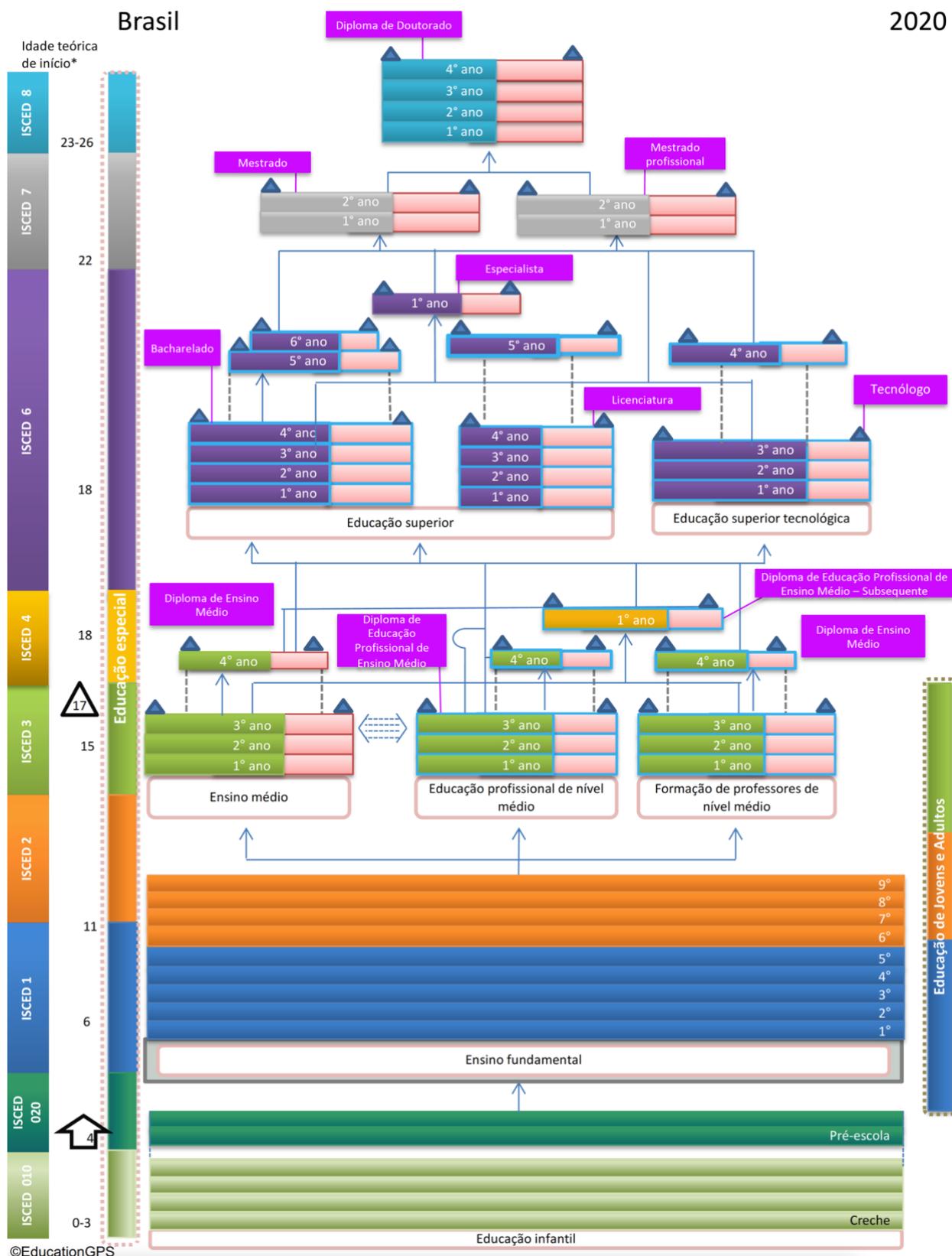
### Esforços quanto às políticas públicas no Brasil para avançar

Desde 2007, o **Fundeb** forma o núcleo de financiamento da educação básica e da educação para jovens e adultos. Cada estado e município deve contribuir com 20% dos fluxos de receita especificados para um fundo de educação administrado pelos estados; o governo federal contribui com 10% do total, redistribuindo essa verba para os estados que não atingirem um mínimo nacional de gastos por aluno, sendo o valor ponderado pelo nível de ensino, tipo de instituição e outros indicadores. O Brasil aprovou o **Novo Fundeb** (2020<sub>[101]</sub>), tornando-o permanente, mais distributivo e aumentando a contribuição federal para 12% em 2021 e 23% até 2026. Até 2020, a contribuição complementar federal do Fundeb destinava-se aos estados mais pobres, mas as desigualdades de financiamento entre os sistemas educacionais no âmbito municipal permaneciam. O Novo Fundeb direciona a contribuição complementar federal aos municípios mais pobres, independentemente do contexto estadual. Na prática, as ricas redes de ensino municipais dos estados pobres não receberão mais a contribuição complementar federal, enquanto as redes de ensino municipais pobres dos estados ricos irão recebê-la e, assim, poderão aumentar os recursos por aluno. Estima-se que os novos critérios destinem mais recursos a 46% dos municípios que se encontram subfinanciados (2019<sub>[98]</sub>). O Novo Fundeb registra 10 pontos percentuais destinados aos estados mais pobres, 10,5 pontos percentuais para as redes públicas subnacionais que não atingem o limite mínimo e mais 2,5 pontos percentuais de acordo com determinados indicadores de desempenho (a serem definidos), como taxas de matrícula, desempenho dos alunos e alinhamento curricular. As avaliações anteriores do Fundeb haviam encontrado inúmeros impactos positivos, incluindo alívio (mas não erradicação) de disparidades de gastos (2018<sub>[103]</sub>), redução da distorção idade-série e maiores taxas de matrícula, particularmente de alunos menos favorecidos (2018<sub>[104]</sub>). Ao alterar o formato das transferências intergovernamentais, o Novo Fundeb pretende resolver algumas fragilidades identificadas. No futuro, continuar esse processo de monitoramento, avaliação e posterior ajuste da política será importante para garantir que o Fundeb possa continuar a reduzir ainda mais as desigualdades. Como parte dos esforços de implementação, o MEC e o FNDE também elaboraram diretrizes para ajudar os atores subnacionais a entender as principais mudanças e seu papel no novo arranjo (2021<sub>[105]</sub>).

Em 2018, o Brasil atualizou o **Fundo de Financiamento Estudantil** (FIES, 2001), que oferece empréstimos financeiros para alunos que estudam em instituições de ensino superior particulares. O **Novo FIES** (2018<sub>[106]</sub>) visa melhorar os empréstimos, introduzindo regimes de pagamento graduados de acordo com a situação socioeconômica. Em 2018, cerca de 30% dos empréstimos foram destinados a estudantes com renda familiar inferior a três salários mínimos, com juros zero. Com recursos dos fundos de desenvolvimento regional, o restante foi destinado a estudantes com renda familiar inferior a cinco salários mínimos, diferenciados de acordo com níveis específicos de renda. Em 2020, a elegibilidade foi ampliada com a eliminação da exigência de ter sido aprovado recentemente no ENEM. Em outra nova iniciativa, os graduados só começariam a pagar pelos empréstimos quando tivessem uma remuneração e a uma taxa proporcional a sua renda. O MEC também introduziu o Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil reunindo representantes do MEC e dos ministérios da Fazenda e do Planejamento para melhorar o planejamento estratégico. Complementando o FIES, o **ProUni** (2004) oferece bolsas de estudo para estudantes de origens menos favorecidas e oferece isenções fiscais para instituições de ensino superior particulares que oferecem gratuidade ou mensalidades reduzidas para estudantes de famílias de baixa renda, ou que frequentaram escolas públicas de ensino médio. Esses programas ajudaram a aumentar o acesso ao ensino superior no Brasil, principalmente entre os alunos de 18 a 24 anos. No entanto, a análise das tendências internacionais das políticas nessa área indica que, embora a diminuição das barreiras financeiras seja importante, uma melhor orientação profissional para que os alunos possam tomar decisões bem fundamentadas sobre sua carreira também é necessária (2018<sub>[3]</sub>). Isso também é importante para aumentar a capacidade de respostas às iniciativas implementadas e a resiliência dos sistemas educacionais (2021<sub>[29]</sub>).

Embora entre muitos dos sistemas de educação da OCDE tenha sido mais comum que iniciativas de financiamento baseadas em desempenho fossem introduzidas no ensino superior (2019<sub>[4]</sub>), no Brasil, as ações estaduais para introduzir a destinação de **financiamento baseado em desempenho** para os municípios para financiar as escolas têm sido extremamente impactantes. Pelo menos em parte graças a tais medidas, o Ceará tornou-se o estado de mais alto desempenho no ensino fundamental quando se considera o contexto socioeconômico, ao mesmo tempo em que mantém as despesas relativamente baixas. Em 2007, o estado introduziu novos indicadores que embasam as transferências de impostos intergovernamentais, notadamente o ICMS, no qual a redistribuição aos municípios está atrelada a resultados na qualidade da educação (72%), na saúde (20%) e no meio ambiente (8%). Os pontos fortes da iniciativa incluem o uso de indicadores baseados em desempenho e melhoria para garantir que o progresso seja uma prioridade para todos os mandatos de governo, apoiando aqueles com desempenho mais baixo (muitas vezes, os mais pobres) desde o início (2020<sub>[107]</sub>). O alinhamento dos indicadores a uma prioridade política estadual de alfabetização ajudou o alcance das metas do sistema. Também foi essencial garantir uma assistência técnica adequada aos municípios. Medidas de controle foram introduzidas para inibir esforços de manipular o sistema para benefício próprio. Esses pontos fortes poderiam justificar outros esforços estaduais ou federais para aumentar a eficiência por meio de medidas baseadas em desempenho (2020<sub>[88]</sub>).

## 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<sub>[108]</sub>), "Brasil: Overview of the Education System", OECD Education GPS,

[https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA\\_2011\\_EN.pdf](https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA_2011_EN.pdf)

## ANEXO B: ESTATÍSTICAS

Lista dos principais indicadores <sup>1,2</sup>		Brasil	Média ou total	Min OCDE	Máx OCDE
<b>Informações gerais (Estatísticas da OCDE)</b>					
1	PIB per capita em valor equivalente em USD convertido segundo a PPC, 2019 <sup>6</sup>	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 <sup>2</sup> , 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%
<b>Resultados da educação</b>					
6	Desempenho médio em leitura (PISA 2018)	413	487	412	523
7	Tendência média de três anos no desempenho em leitura (PISA 2018) <sup>3,4</sup>	2,6	0,4	<b>-4,9</b>	<b>7,1</b>
	Tendência média de três anos no desempenho em matemática (PISA 2018) <sup>3,4</sup>	<b>4,6</b>	-0,6	<b>-9,1</b>	<b>6,4</b>
	Tendência média de três anos no desempenho em ciências (PISA 2018) <sup>3,4</sup>	2,2	-1,9	<b>-10,7</b>	<b>6,4</b>
8	% de crianças de 3 anos matriculadas na educação e cuidado na primeira infância, 2018 (EAG 2020)	65,3%	78,1%	2,5%	100%
<b>Nível de escolaridade de adultos de 25-34 anos, 2019 (EAG 2020)<sup>7</sup></b>					
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%
<b>Taxas de desemprego de adultos de 25-34 anos por nível de escolaridade, 2019 (EAG 2020)<sup>7</sup></b>					
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%
<b>Estudantes</b>					
<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) <sup>5</sup>	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) <sup>5</sup>	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) <sup>3</sup>	<b>25,7</b>	<b>29,7</b>	<b>10,3</b>	<b>51,5</b>
<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
<b>Porcentagem de alunos no ensino médio, por orientação do curso, em 2018 (EAG 2020)</b>					
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) <sup>7</sup>	30,6%	14,3%	6,1%	32,2%

Lista dos principais indicadores		Brasil	Média ou total	Mín OCDE	Máx OCDE
<b>Instituições</b>					
<i>Alavanca de política 3: Melhoria da escola</i>					
<b>O ambiente de aprendizagem (PISA 2018)</b>					
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
<b>% de diretores relatando que os tipos de engajamento ocorrem "bastante" ou "muito" (TALIS 2018)</b>					
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>					
<b>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)</b>					
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%
<b>Sistemas</b>					
<i>Alavanca de política 6: Financiamento</i>					
31	Gasto público em instituições do ensino fundamental a superior em porcentagem do PIB, 2017 (EAG 2020) <sup>8</sup>	5,1%	4,1%	2,9%	6,4%
<b>Gasto anual por aluno por instituições de ensino no valor equivalente em dólares convertido usando a PPC sobre o PIB, 2017 (EAG 2020)</b>					
32	Educação infantil	m	9 079	1 556	19 326
	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
<b>Proporções relativas de gastos em instituições educacionais (do ensino fundamental ao superior) em 2017 (EAG 2020)</b>					
33	Fontes públicas	m	83,0%	62,6%	98,0%
	Fontes privadas (incluindo fontes internacionais)	m	17,0%	3,1%	37,4%
Observações:					
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.					
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.					
3. Os valores estatisticamente significativos são mostrados em negrito (somente PISA).					
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.					
5. Os índices de isolamento variam de 0 a 1, com 0 correspondendo a nenhuma segregação e 1, a segregação completa.					
6. No caso do Brasil, o valor é estimado.					
7. No caso do Brasil, o ano de referência é 2018.					
8. Gasto público refere-se aos fundos finais, depois das transferências entre os setores público e privado.					

## REFERÊNCIAS

- Abrucio, F. (2017), *Cooperação Intermunicipal: Experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil*, Positivo e Colabora Educação, Curitiba, <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/867c54c4-23d9-4da0-9fd5-cafc63de1ed1/> (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [92]
- Abuchaim, B. (2018), *Panorama das Políticas de Educação Infantil no Brasil*, UNESCO Brazil, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261453> (acessado em 27 de fevereiro de 2021). [101]
- Alferes, M. e J. Mainardes (2019), “O Pacto Nacional pela Alfabetização”, *Ensaio*, Vol. 27/102, <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>. [31]
- Almeida Prado, M. (2019), *Planos de Carreira de Professores dos Estados e do Distrito Federal em Perspectiva Comparada*, INEP, Brasília. [56]
- Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis, (2021), “*Prefeitos assinam termo de adesão ao ADE Granfpolis*” [Mayors sign term of adhesion to ADE Granfpolis], <https://granfpolis.org.br/noticias/ver/2021/03/prefeitos-assinam-termo-de-adesao-ao-ade-granfpolis> (accessed on 8 June 2021). [90]
- Banco Mundial (2020), *Support to Upper Secondary Reform Operation*, Projects and Operations. [50]
- Banco Mundial (2017), *A Fair Adjustment: Efficiency and Equity of Public Spending in Brazil*, World Bank, Washington D.C., <http://documents1.worldbank.org/curated/en/643471520429223428/pdf/Volume-1-Overview.pdf> (accessed on 26 February 2021). [57]
- Bertoni, E. et al. (2018), *School Finance in Latin America – A Conceptual Framework*, Banco Inter-Americano de Desenvolvimento, Washington D.C. [104]
- Borges, J. et al. (2020), “Arranjo Educacional da região da grande Florianópolis: Um estudo de caso”, *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Vol. 09/09, <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/arranjo-educacional>. [91]
- Centre for Public Impact (2020), *A política de Educação em Tempo Integral no Estado brasileiro de Pernambuco*, <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2020/08>. [36]
- Cruz, G. e R. Rocha (2018), “Efeitos do FUNDEF/B sobre Frequência Escolar, Fluxo Escolar e Trabalho Infantil: Uma Análise com Base nos Censos de 2000 e 2010”, *Estudos Econômicos (São Paulo)*, Vol. 48/1, pp. 39-75, <http://dx.doi.org/10.1590/0101-4161481239gcr>. [105]
- Cruz, P. et al. (2016), *Media Center: Innovating with Distance Learning in Amazonas, Brazil*. [65]
- Fernandes dos Santos, A. e M. Ferreira (2020), “Base Nacional Comum Curricular, Qualidade da Educação e Autonomia Docente”, *Em Aberto*, Vol. 33/107, <http://inep.gov.br/documents/186968/485895/>. [94]
- Fernandes, J. e J. Nogueira (2020), “Plano de Ações Articuladas: Melhoria da Educação e Redução das Desigualdades”, in Mello, J. (ed.), *Implementação de Políticas e Atuação de Gestores Públicos: Experiências Recentes das Políticas de Redução das Desigualdades*, IPEA, Brasília, <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9862> (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [86]
- Ferraz Leal, T. e A. Gomes de Moraes (2020), “Avaliação da Alfabetização e Formação de Professores Alfabetizadores no Brasil: Caminhos e Descaminhos”, 33, No. 108, *Em Aberto*, Brasília, <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4276/3811> (acessado em 1 de março de 2021). [30]
- Franzese, C. e R. Pacheco (2019), *Consórcios públicos: estratégias e mecanismos de gestão para a continuidade das políticas públicas*, Itaú Social, [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Cons%C3%B3rcios\\_vers%C3%A3o-resumida.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Cons%C3%B3rcios_vers%C3%A3o-resumida.pdf) (acessado em 9 de junho de 2021). [89]
- Fundação Itaú Social (2015), *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação*, <https://ptdocz.com/doc/803034/> (acessado em 16 de abril de 2021). [59]
- Gouëdard, P. et al. (2020), “Curriculum reform: A literature review to support effective [95]

- implementation”, *OECD Education Working Papers*, No. 239, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/efe8a48c-en>.
- Governador do Estado do Rio Grande Do Sul (2012), *Lei N.º 14.030, de 26 de junho de 2012*, Assembleia Legislativa, Porto Alegre, <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/14.030.pdf> (acessado em 2 de março de 2021). [63]
- IBGE (2019), *Perfil dos Municípios Brasileiros 2018*, IBGE, Rio de Janeiro, <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101668.pdf> (acessado em 2 de março de 2021). [51]
- IBGE (2019), *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2018*, IBGE, Brasília. [23]
- IBGE (n.d.), *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE*, site do IBGE, <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?t=o-que-e> (acessado em 8 de março de 2021). [75]
- INEP (2020), *Relatório do 3o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. [18]
- INEP (2019), *Censo da Educação Superior 2018: Notas Estatísticas*, INEP, Brasília. [45]
- INEP (2019), *Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos Resultados*, INEP, Brasília. [66]
- INEP (2018), *Relações entre Avaliação e Gestão Educacional em Municípios Brasileiros: Estudo em Dez Municípios da Federação - Relatório Final de Pesquisa (Volume II)*. [69]
- Instituto TIM (n.d.), *Busca Ativa Escolar*, <https://institutotim.org.br/en/projects/busca-ativa-escolar/> (acessado em 16 de abril de 2021). [41]
- Instituto Unibanco (2020), *Análise dos Processos de Implementação do Novo Ensino Médio em Estados Brasileiros: Ficha Técnica*. [47]
- Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (2020), *O que os dados do Ideb 2019 dizem sobre a aprendizagem dos alunos?*, <https://www.portaliede.com.br/o-que-os-dados-do-ideb-2019-dizem-sobre-a-aprendizagem-dos-alunos/> (acessado em 16 de abril de 2021). [17]
- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (2020), *Desenvolvimento do Sistema de monitoramento da Educação Infantil de Boa Vista*, <http://lepes.fearp.usp.br/desenvolvimento-do-sistema-de-monitoramento-da-educacao-infantil-de-boa-vista/> (acessado em 16 de abril de 2021). [81]
- Loureiro, A. et al. (2020), *The State of Ceará in Brazil is a Role Model for Reducing Learning Poverty*, Banco Mundial, Washington D.C., <http://documents1.worldbank.org/curated/en/281071593675958517/pdf/The-State-of-Ceara-in-Brazil-is-a-Role-Model-for-Reducing-Learning-Poverty.pdf> (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [108]
- Martins, C. e M. Mattos Barreto (2017), “Public policy early childhood education in Brazil: the implementation of Proinfância”, *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, Vol. 6/1. [33]
- MEC (2021), *“Conheça as principais entregas do programa Tempo de Aprender”*, site do MEC. [25]
- MEC (2021), *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: 4a edição*, MEC, Brasília, <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf> (acessado em 5 de março de 2021). [43]
- MEC (2021), *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar - Proposta*, MEC, Brasília. [52]
- MEC (2020), *“Bem-vindo ao programa Tempo de Aprender!”*, <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender> (acessado em 12 de maio de 2021). [26]
- MEC (2020), *“Conheça o programa”*, *Novos Caminhos*, site do MEC, <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/?pagina=estrategias> (acessado em 5 de março de 2021). [42]
- MEC (2020), *“Parceria entre Cidadania e MEC vai estimular o desenvolvimento infantil”*, site do MEC, <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/08/parceria-entre-cidadania-> [28]

- [e-mec-vai-estimular-o-desenvolvimento-infantil](#) (acessado em 1 de março de 2021).
- MEC (2020), *Perguntas e respostas sobre o Clique Escola*, <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/perguntas-e-respostas-sobre-o-clique-escola> (acessado em 16 de abril de 2021). [74]
- MEC (2020), *Portaria Nº 407, de 6 de julho de 2020*, MEC, Brasília, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-407-de-6-de-julho-de-2020-265460371> (acessado em 5 de março de 2021). [77]
- MEC (2020), *Portaria Nº 421, de 23 de Abril de 2020*, Diário Oficial da União, Brasília. [27]
- MEC (2020), *Portaria Nº 62, de 24 de janeiro de 2020*, MEC, Brasília, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-62-de-24-de-janeiro-de-2020-239866490> (acessado em 5 de março de 2021). [79]
- MEC (2020), *Sistema Ideb por Escola já está disponível*, <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/sistema-ideb-por-escola-ja-esta-disponivel> (acessado em 16 de abril de 2021). [73]
- MEC (2019), *Política Nacional de Alfabetização*, MEC, Brasília, [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf) (acessado em 23 de fevereiro de 2021). [24]
- MEC (2019), *Portaria Nº 1.718, de 08 de outubro de 2019*, MEC, Brasília, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.718-de-8-de-outubro-de-2019-220789583> (acessado em 5 de março de 2021). [78]
- MEC (2019), *Portaria Nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019*, Diário Oficial da União, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483> (acessado em 16 de abril de 2021). [37]
- MEC (2018), *Base Nacional Comum Curricular*, [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [96]
- MEC (2018), *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*, MEC, Brasília, <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file> (acessado em 3 de março de 2021). [71]
- MEC (2018), *Portaria Nº 209, de 7 de março de 2018*, Diário Oficial da União, [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/5744626/do1-2018-03-08-portaria-n-209-de-7-de-marco-de-2018-5744622) (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [107]
- MEC (2018), *Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018*, [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216). [48]
- MEC (2016), *Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016*, <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. [58]
- MEC (2009), *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, MEC, Brasília, [https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores\\_da\\_Qualidade\\_na\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_Infantil.pdf) (acessado em 3 de março de 2021). [72]
- MEC e FNDE (2021), *Novo Fundeb*, <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/CartilhaNovoFundeb2021.pdf> (acessado em 20 de abril de 2021). [106]
- MEC/CNE (2021), *Resolução CNE/CP Nº 1, de 05 de janeiro de 2021*, MEC/CNE, Brasília, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> (acessado em 5 de março de 2021). [44]
- MEC/CNE (2020), *Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 De Outubro de 2020*, CNE, Brasília, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724> (acessado em 2 de março de 2021). [61]
- MEC/CNE (2019), *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019*, CNE, Brasília, [60]

- [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) (acessado em 2 de março de 2021). [88]
- MEC/CNE (2012), *Resolução Nº 1, de 23 de Janeiro 2012*, MEC, Brasília, [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192) (acessado em 26 de fevereiro de 2021).
- Moraes, G., A. de Albuquerque e R. dos Santos (2020), *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: Um Campo em Construção*, INEP, Brasília, <http://inep.gov.br/documents/186968/6974600> (acessado em 1 de março de 2021). [38]
- Movimento Pela Base (2021), *Movimento Pela Base – Início*, <https://movimentopelabase.org.br/>. [97]
- OECD (2021), “Core Considerations for Brazil: Managing Change in a Complex National Assessment System”, *OECD Education Policy Perspectives*, OECD Publishing, Paris. [93]
- OECD (2021), *Education in Brazil: An International Perspective*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/60a667f7-en>. [21]
- OECD (forthcoming), *Education Policy Outlook 2021: Framework for Responsiveness and Resilience in Education Policy (working title)*, OECD Publications. [29]
- OECD (2021), *Education Policy Outlook: Brazil - International Policies*, OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-EN.pdf>. [110]
- OECD (2020), *Auditing Decentralised Policies in Brazil: Collaborative and Evidence-Based Approaches for Better Outcomes*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/30023307-en>. [82]
- OECD (2020), “Brazil: Overview of the Education System”, *OECD Education GPS*, [https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA\\_2011\\_EN.pdf](https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BRA/BRA_2011_EN.pdf) (accessed on 12 March 2021). [109]
- OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en>. [4]
- OECD (2020), *Going Digital in Brazil*, OECD Reviews of Digital Transformation, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/e9bf7f8a-en>. [14]
- OECD (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]
- OECD (2020), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/250240ad-en>. [15]
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [7]
- OECD (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]
- OECD (2020), “The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings”, *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. [76]
- OECD (2019), *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>. [53]
- OECD (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]
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>. [5]
- OECD (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]
- OECD (2018), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en>. [16]
- OECD (2018), *Getting Skills Right: Brazil*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, [12]

- <https://dx.doi.org/10.1787/9789264309838-en>.
- OECD (2018), *OECD Economic Surveys: Brazil 2018*, OECD Publishing, Paris, [39]  
[https://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-bra-2018-en](https://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-bra-2018-en).
- OECD (2018), *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, [13]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264309050-en>.
- OECD (2017), *Economic Policy Reforms 2017: Going for Growth*, OECD Publishing, Paris, [11]  
<https://dx.doi.org/10.1787/growth-2017-en>.
- OECD (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> (accessed on 8 March 2021). [10]
- OECD (2015), *Education Policy Outlook: Brazil*, OECD Publishing, Paris, [1]  
<http://www.oecd.org/education/Brazil-country-profile.pdf> (accessed on 8 March 2021).
- OECD (2014), *Investing in Youth: Brazil*, Investing in Youth, OECD Publishing, Paris, [9]  
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264208988-en>.
- OECD (a ser lançado), *Education in Brazil: an International Perspective*, OECD Publishing, Paris. [22]
- Presidência da República (2020), *Emenda Constitucional Nº 108, de 26 de agosto de 2020*, Presidência da República, Brasília, [102]  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm) (acessado em 26 de fevereiro de 2021).
- Presidência da República (2018), *Estratégia Brasileira para a Transformação Digital*, Presidência da República, Brasília. [67]
- Presidência da República (2016), *Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016*, Presidência da República, Brasília, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm) (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [84]
- Presidência da República (2014), *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha De Base*, INEP, Brasília, [83]  
[http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13\\_7101e1a36cda79f6c97341757dcc4d04](http://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/download/13_7101e1a36cda79f6c97341757dcc4d04) (acessado em 2 de março de 2021).
- Presidência da República (2012), *Lei Nº 12.695, de 25 de julho de 2012*, Presidência da República, Brasília, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm) (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [85]
- Rede Nacional Primeira Infância (2020), *Plano Nacional pela Primeira Infância*, <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf> (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [35]
- República, P. (2017), *Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017*, [49]  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).
- Santos, J. (2019), “O Financiamento da Educação Infantil a Partir da Implementação do Fundeb: Avanços e Limites”, *Notandum*, Vol. 22/50, [100]  
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/46755/751375139707> (acessado em 26 de fevereiro de 2021).
- Secretaria da Educação São Paulo (2019), *Modernização da Carreira Docente*, [62]  
<https://programas.educacao.sp.gov.br/documents/coletiva-carreira-13-11-2019-v2.pdf> (acessado em 16 de abril de 2021).
- Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2021), *Currículos por competências e habilidades: Caminhos para a integração entre a formação básica e a educação profissional e técnica*, Governo da Paraíba, [46]  
<https://sites.google.com/prod/see.pb.gov.br/pbeduca/eci/ecit-tecnica/publicacoes>.
- Secretaria de Planejamento, G. (2019), *Eficiência da Rede Estadual de Ensino no Rio Grande Do Sul: Análise Qualitativa Comparativa das Escolas Classificadas como Mais e Menos Eficientes*, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, Rio Grande do Sul, [64]

- <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201901/24170219-relatorio-avaliacao-qualitativa-eficiencia-educacao.pdf> (acessado em 3 de março de 2021).
- Todos pela Educação (2021), *2º Relatório Anual de Acompanhamento do Educação Já!*, Todos pela Educação, [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja\\_final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf) (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [98]
- 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). [99]
- 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). [54]
- Todos pela Educação (2020), *Propostas para Aprimoramento nos Mecanismos de Financiamento da Educação Básica*, Todos pela Educação, <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/258.pdf> (acessado em 26 de fevereiro de 2021). [87]
- 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). [55]
- Todos pela Educação (2019), *Nota Técnica: Análise da relação entre investimento por aluno e qualidade do ensino*, <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/319.pdf?477736800> (acessado em 16 de abril de 2021). [103]
- Todos pela Educação (2016), *Brasil Carinhoso*, [https://www.todospelaeducacao.org.br/primeirainfancia/pais\\_brasil.html](https://www.todospelaeducacao.org.br/primeirainfancia/pais_brasil.html) (acessado em 14 de abril de 2021). [34]
- UNESCO, UNICEF, Brookings Institution & Banco Mundial (2017), *Overview MELQO: Measuring Early Learning Quality and Outcomes*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248053/PDF/248053eng.pdf.multi> (acessado em 16 de abril de 2021). [80]
- 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). [19]
- 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). [20]
- UNICEF (2017), *Busca Ativa Escolar: Entenda a Metodologia Social e a Ferramenta*, UNICEF Brazil, Brasília, <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-metodologia-social-e-a-ferramenta-tecnologica.pdf> (acessado em 23 de fevereiro de 2021). [40]
- Valenté, J. e M. de Almeida (2020), *Brazilian Technology Policies in Education: History and Lessons Learned*, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1261764>. [68]
- Vaz Mondo, B. (2019), *Proinfância ou Problema na Infância? Os desafios na construção de creches escolas em municípios brasileiros ?*, Transparência Brasil, São Paulo, <https://www.transparencia.org.br/downloads/publicacoes/Obra%20Transparente%200706.pdf> (acessado em 12 de março de 2021). [32]
- 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>. [70]

## 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<sup>[7]</sup>), *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).

---

Este trabalho é publicado sob a responsabilidade do Secretário-Geral da OCDE. 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 Nacionais e Subnacionais*, disponível em:  
[itausocial.org.br/publicacoes](https://itausocial.org.br/publicacoes)

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