

SAINDO DA INÉRCIA?
BOLETIM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

2009



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas



SAINDO DA INÉRCIA?
BOLETIM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

2009



Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Partnership for Educational Revitalization in the Americas



© 2009. PREAL e Fundação Lemann

Pesquisa e elaboração do documento: Ilona Becskeházy e Paula Louzano (Fundação Lemann)

Assistentes de pesquisa: Ana Flávia Bonzanini e David Pitombeira (Fundação Lemann)

Edição e coordenação geral: Tamara Goodspeed (PREAL)

Edição e revisão do texto: Camila Pereira (Fundação Lemann)

Arte e revisão gráfica: ICI Comunicação

ÍNDICE

Missão	6
Agradecimentos	7
Sumário Executivo: Boletim da Educação no Brasil, 2009	8
Diagnóstico	
I. Matrículas: Aumentaram em todos os níveis, mas o ensino médio ainda é um desafio	10
II. Permanência: As crianças e os jovens saem da escola antes de completar doze anos de estudo	12
III. Desempenho: O Brasil está entre as maiores economias do mundo, mas seus alunos têm as piores notas nas avaliações internacionais	16
IV. Equidade: As oportunidades de educação ainda não são iguais para todos	20
Perspectivas	
V. Padrões educacionais: O Brasil começa a desenvolvê-los, mas sua implementação ainda esbarra em questões legais, resistências e fragilidade técnica	24
VI. Sistemas de avaliação: O país conta com um sistema de avaliação tecnicamente consolidado, mas ele ainda é pouco utilizado para melhorar as escolas	26
VII. Autoridade e responsabilidade: A maioria das escolas não tem poder de decisão e não se responsabiliza por seus resultados	30
VIII. Carreira docente: O ensino de qualidade depende de melhorias na qualificação dos professores e da gestão competente de suas carreiras	35
IX. Investimento em educação: A análise dos gastos públicos no setor mostra que é preciso investir mais e melhor na educação básica	40
Recomendações	46
Anexo	48
Bibliografia	58



Gráficos

1.	Evolução do número de matrículas, por nível de ensino – Brasil (1970-2007).....	10
2.	Evolução das taxas líquidas de matrícula, por nível de ensino – Brasil (1992-2008).....	11
3.	Escolaridade média da população, por faixa etária – Brasil (2007).....	12
4.	Percentual da população economicamente ativa com pelo menos ensino médio completo: comparação entre duas gerações – países selecionados (2005).....	13
5.	Percentual da população que frequenta a escola, por idade – Brasil (2007).....	14
6.	Percentual de crianças com pelo menos dois anos de atraso escolar, nos ensinos fundamental e médio – Brasil (2000-2006).....	15
7.	Percentual de estudantes nos níveis mais baixos de proficiência em Leitura no Pisa – países selecionados (2006).....	17
8.	Percentual de estudantes no nível mais avançado de proficiência em Leitura no Pisa – países selecionados (2006).....	17
9.	Percentual de estudantes da 3ª série do ensino fundamental nos níveis mais baixos de proficiência em Leitura no Serce – vários países (2006).....	18
10.	Evolução da média de proficiência em Leitura no Saeb, para 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio – Brasil (1995-2007).....	19
11.A.	Taxa líquida de matrícula, por nível de ensino, segundo a renda – Brasil (1995).....	20
11.B.	Taxa líquida de matrícula, por nível de ensino, segundo a renda – Brasil (2005).....	20
12.	Diferença de desempenho em Leitura no Pisa, segundo a renda – países selecionados (2006).....	22
13.	Escolarização da população de 18 a 24 anos, segundo cor e renda – Brasil (2008).....	22
14.	Percentual de professores de Língua Portuguesa sem curso superior, segundo a localização geográfica – regiões brasileiras (2003).....	23
15.	Distribuição dos professores de 1ª a 4ª séries, por nível de escolaridade – Brasil (1991-2007).....	35
16.	Remuneração mensal média de professores, em dólares com paridade de poder de compra – países da América Latina (2005).....	38
17.	Evolução do gasto com educação básica como percentual do PIB – países selecionados (1995-2006).....	41
18.	Gasto com educação pública em valores constantes de 2005, por nível de governo – Brasil (1995, 2000 e 2005).....	42
19.	Gasto anual por aluno e por nível de ensino em educação, em relação ao PIB per capita – países selecionados (2005).....	43
20.	Gasto anual por estudante em dólar com paridade de poder de compra, segundo o nível de ensino – países selecionados (2005).....	43
21.	Carga tributária líquida e despesas públicas com educação, por dependência administrativa, como percentual do PIB – Brasil (2000-2005).....	44




Tabelas

1. Avaliações nacionais	27
2. Principais avaliações internacionais	29
3. Níveis de tomada de decisão sobre educação no Brasil	31
4. Gasto por aluno/ano nas séries iniciais do ensino fundamental – escolas urbanas (2009) ...	40

Quadros

1. Ações recentes que contribuíram para aumentar a matrícula no ensino fundamental	11
2. Assistência técnica para a descentralização: Fundescola	33
3. Assistência financeira para a descentralização: PDDE e PAR	34
4. Política nacional de formação de professores da educação básica	37
5. Gasto mínimo por aluno: leis que não são cumpridas	45

MISSÃO



No final dos anos 90, o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL) organizou dois grupos de trabalho – um para a América Latina e outro para a América Central – para discutir as graves deficiências da educação oferecida às crianças em toda a região. Os relatórios dessas comissões – *O Futuro está em jogo e Amanhã será tarde* – identificaram os principais desafios e propuseram quatro ações para melhorar o ensino:

1. Estabelecer padrões para o sistema educacional e medir o progresso para alcançá-los;
2. Dar às escolas e comunidades locais maior controle – e responsabilidade – sobre a educação;
3. Fortalecer a profissão docente mediante incrementos em salários, uma reforma dos sistemas de capacitação e uma maior responsabilização dos professores perante as comunidades que atendem;
4. Aumentar o investimento por aluno na educação básica.

Desde então, com o objetivo de acompanhar estas recomendações, o PREAL decidiu publicar relatórios do progresso educativo – os “boletins da educação”. Dessa forma, líderes de dentro e de fora do setor educacional poderiam ter informações independentes e confiáveis sobre como as escolas de seu país estão se saindo quando comparadas a outras regiões ou países. Essa iniciativa já produziu mais de 25 boletins de progresso educacional em nível regional, nacional e estadual (os relatórios publicados estão disponíveis em www.preal.org).

Inspirados nos boletins utilizados nas escolas, esses relatórios se transformaram em uma ferramenta importante de prestação de contas. Os boletins de progresso educacional monitoram a evolução do desempenho dos estudantes (a partir dos resultados de provas padronizadas) e dos insumos alocados no sistema (recursos financeiros,


formação de docentes, público atendido, entre outros), para possibilitar o entendimento de como essas variáveis favorecem ou dificultam a obtenção de melhores resultados na educação.

Os relatórios mostram, em um relance, como o rendimento de uma escola, município, estado ou nação se compara ao de organizações similares, às médias de seu contexto e ao seu próprio desempenho histórico. Ao atribuir notas a esses desempenhos utilizando um sistema similar ao que se usa nas escolas, os boletins permitem que as famílias e a sociedade civil possam reconhecer rápida e facilmente os bons exemplos e as áreas que ainda precisam melhorar. Com esse tipo de informação em mãos, é mais fácil fazer pressão pelas mudanças necessárias.

Os boletins do PREAL apresentam informações sobre acesso, qualidade e equidade, aspectos essenciais para o progresso da educação, com base nos melhores dados disponíveis. Promovem a prestação de contas ao documentar as condições da educação e avaliar a evolução de reformas em curso. Baseiam-se na convicção de que é vital o monitoramento sistemático e permanente de indicadores educacionais para melhorar a sua qualidade e no princípio de que os usuários do sistema educacional – pais, alunos, empresários e toda a população – têm direito de saber como as escolas estão organizadas, quanto elas custam e que resultados apresentam. Os relatórios nacionais complementam os regionais, contextualizam cada país e embasam reformas locais.

Este primeiro *Boletim da Educação no Brasil* é o resultado de uma parceria entre a Fundação Lemann e o PREAL. Foi idealizado para apresentar a um público não especializado informações independentes, atualizadas e confiáveis sobre o progresso educativo no país desde 1996. Esperamos que contribua para qualificar o debate acerca dos principais desafios que o país enfrenta na sua busca para oferecer educação de qualidade para toda a população.

AGRADECIMENTOS



O *Boletim da Educação no Brasil, 2009* é o resultado de um amplo estudo da realidade educacional no país, patrocinado e executado pela Fundação Lemann, uma organização sem fins lucrativos voltada para a melhoria da educação pública no Brasil. Este trabalho contou com o inestimável auxílio técnico do Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL), um projeto conjunto do Diálogo Interamericano, com sede em Washington, D.C., nos Estados Unidos, e da Corporação de Investigações para o Desenvolvimento (CINDE), com sede em Santiago, no Chile. As atividades do PREAL são possíveis por meio do generoso apoio da United States Agency for International Development (USAID), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da GE Foundation, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e do Banco Mundial, entre outros.

Registramos nossos agradecimentos a todas as pessoas e instituições que nos auxiliaram no levantamento e tratamento dos dados, checagem de fontes e informações e revisões dos textos, em especial: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp (NEPP), André Hollo Capella, Cibele Yahn, Fabiana de Felício, Gabriela Moriconi, Lara Prado, José Roberto Rus Perez, Naércio Menezes, Rafael Neves e Valéria Rocha.


Agradecemos ainda as pessoas que participaram da sessão de atribuição das notas deste boletim: Amaury Gremaud, Arthur Fonseca Filho, Daniel Cara, Fátima Alves, Fernando Coelho, Francisco Soares, Guiomar Namó de Mello, Lina Katia, Márcio da Graça, Nilma Fontanive, Peter Graber, Ricardo Madeira e Teresa Pontual.

Por fim, somos gratos à dedicação e ao apoio de toda a equipe do PREAL na supervisão, edição e revisão deste trabalho, especialmente a: Jeffrey Puryear, Marcela Gajardo, Tamara Ortega Goodspeed, Alejandro Ganimian, Siury Pulgar e Julia Sekkel.

Apesar da ajuda valiosa que recebemos, o conteúdo deste relatório é de total responsabilidade de seus autores.

Dedicamos este relatório à memória de Klaus Jacobs.

SUMÁRIO EXECUTIVO: BOLETIM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2009



O Brasil pode se orgulhar de algumas conquistas na educação de sua população nas últimas décadas. As matrículas cresceram, as desigualdades de acesso à escola diminuíram e o país construiu sistemas de avaliação tecnicamente sólidos. Entretanto, por ter começado tarde em relação aos países mais desenvolvidos, ou mesmo, a alguns vizinhos, a situação atual do ensino no país é muito preocupante.

Ainda que os alunos tenham sido matriculados em massa, seu desempenho médio nos exames é ruim e não parece melhorar. Muitos abandonam a escola cedo e os mais pobres, mesmo tendo conseguido alcançar maior escolaridade, são os primeiros que saem antes de completar doze anos de estudo.

Este relatório pretende levantar os principais pontos que podem levar o país a dar saltos de

qualidade nos próximos anos, desde que haja vontade política. Daí o seu título, que faz referência a um longo histórico de descaso com a educação. Na economia do conhecimento, a educação é a chave para a produção de riquezas e para que cada indivíduo – e, portanto, a sociedade como um todo – alcance um melhor padrão de vida.

As notas, tendências e comentários apresentados a seguir oferecem um resumo da educação no Brasil em nove temas considerados cruciais para que o país possa avançar nesta área. Para cada um dos tópicos, são apresentados o atual cenário (conceito) e as perspectivas de progresso (tendência). Essa avaliação, embora necessariamente subjetiva, se baseia nos melhores dados disponíveis e é um alerta para estimular o senso de urgência necessário para acelerar as reformas de que o país precisa.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2009

DISCIPLINA	CONCEITO	TENDÊNCIA	COMENTÁRIOS
Matrículas	B	↑	Aumentaram sensivelmente, mas ainda há muitas crianças e jovens fora da escola, especialmente no ensino médio.
Permanência	C	↑	Apesar de frequentar a escola por mais tempo do que as gerações anteriores, os estudantes não conseguem completar doze anos de estudo.
Desempenho	D	↔	Os alunos não aprendem o esperado para sua série e estão em clara desvantagem de aprendizado em comparações internacionais.
Equidade	C	↑	As desigualdades de acesso diminuíram, mas as oportunidades de receber uma educação de qualidade ainda não são distribuídas de forma equitativa para toda a população.
Padrões educacionais	D	↔	Ainda não há padrões claros e detalhados que garantam um mínimo de qualidade em todas as salas de aula.
Sistemas de avaliação	B	↑	São bastante avançados em relação a muitos países, mas, de modo geral, seus resultados ainda não são usados para melhorar a qualidade das escolas.
Autoridade e responsabilidade	C	↔	Houve descentralização no atendimento, mas as escolas ainda não podem decidir sobre variáveis cruciais para melhorar o serviço que oferecem.
Carreira docente	D	↔	A escolarização dos professores aumentou, mas a qualidade dos cursos de formação ainda é precária. Como consequência, os professores nem sempre estão preparados para as demandas da sala de aula.
Investimento em educação	C	↔	Os recursos públicos disponíveis para a educação ainda são insuficientes e mal geridos.

CONCEITO
 A - EXCELENTE
 B - BOM
 C - REGULAR
 D - INSATISFATÓRIO

TENDÊNCIA
 ↑ MELHORANDO
 ↔ SEM TENDÊNCIA DEFINIDA
 ↓ PIORANDO

A legislação brasileira diz que toda criança de 4 a 17 anos deve estar matriculada na escola

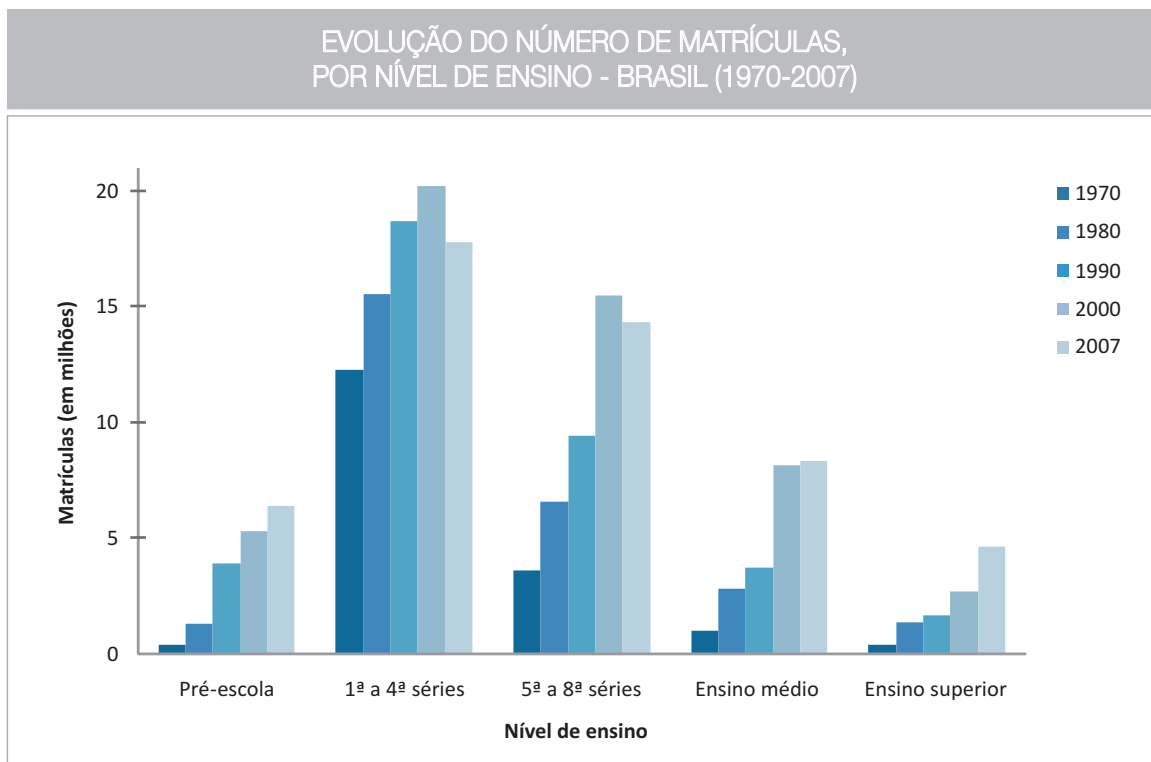
Desde que o ensino de oito anos se tornou obrigatório no país, na década de 70, as autoridades brasileiras empreenderam enorme esforço para aumentar o número de alunos matriculados nas escolas públicas. A partir da década de 90, os fundos de redistribuição de recursos para a educação, os programas contínuos de transferência de renda (**Quadro 1**) e a abertura do ensino superior para o mercado privado resultaram em grandes saltos no número de matrículas em todos os níveis de ensino.

Nesse período, foram criadas mais de 29 milhões de vagas da creche ao ensino médio, sendo dezesseis milhões somente no ensino fundamental. Além disso, a capacidade de atendimento do ensino superior aumentou em 4 milhões de vagas (majoritariamente oferecidas pelo setor privado) e em 6 milhões de vagas na pré-escola (**Gráfico 1**).

Apesar do esforço para aumentar as matrículas, o percentual de alunos matriculados na idade correta evidencia o desafio de atendimento que permanece, especialmente para os alunos do ensino médio (**Gráfico 2**). É preocupante que menos da metade dos jovens entre 15 e 17 anos estejam matriculados nesse nível de ensino. Embora parte deles ainda esteja tentando terminar o ensino fundamental, o déficit também se explica pelo fato de muitos alunos já terem abandonado a escola quando chegam a essa idade.

Em novembro de 2009, foi aprovada pelo Senado uma Emenda Constitucional (EC 59) que determina o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade, expandindo o intervalo anterior que era de 7 a 14 anos. A nova legislação inclui parte do ensino infantil e o ensino médio como obrigatórios. Os estados e municípios terão até 2016 para implantar totalmente essa mudança. Esse é um outro desafio, uma vez que ainda há 30% das crianças de 4 a 6 anos fora da escola (**Gráfico A.1, no Anexo**).

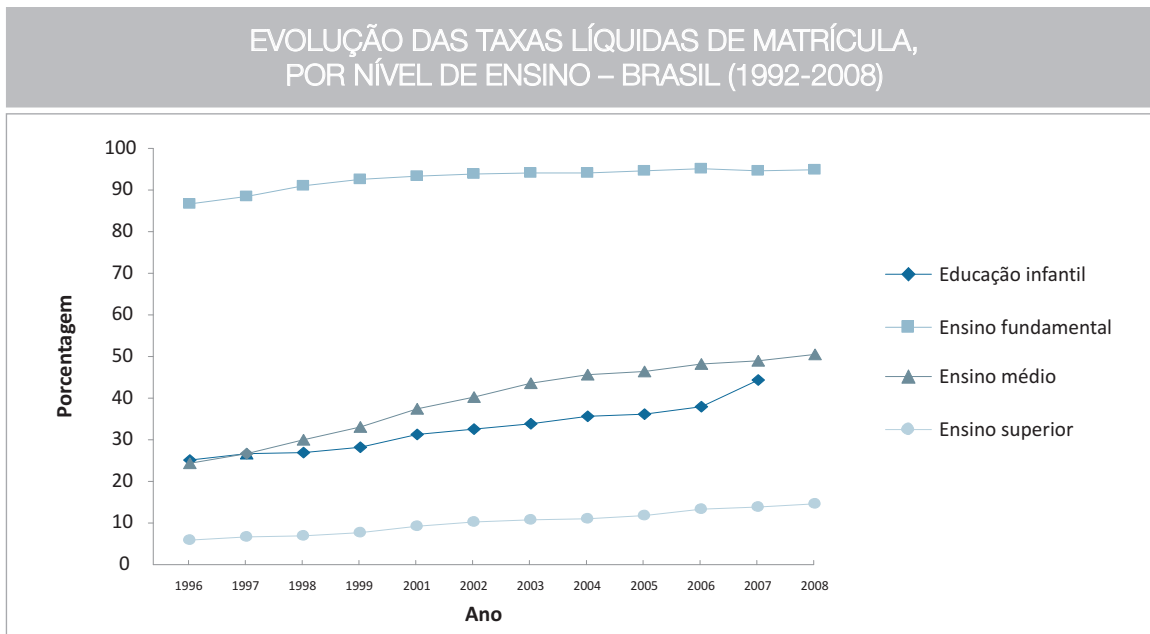
GRÁFICO 1



Nota: A queda no número de matrículas no ensino fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª), entre 2000 e 2007, se deve a políticas de correção de fluxo. Ao diminuir as taxas de repetência, que retém alunos nas primeiras séries escolares, estas políticas têm resultado no aumento das taxas líquidas de matrícula (**Gráfico 2**), que só computam alunos matriculados na idade correta.

Fonte: Anuários Estatísticos IBGE e Inep/MEC.

GRÁFICO 2



Nota: O indicador de matrícula líquida para educação infantil ainda não foi calculado para o ano de 2008. **Fonte:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE. Estimativas do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e do Ipea (Educação infantil).

QUADRO 1 . AÇÕES RECENTES QUE CONTRIBUÍRAM PARA AUMENTAR A MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Duas intervenções governamentais contribuíram para acelerar o crescimento da matrícula no ensino fundamental na última década: a criação de um mecanismo contábil de redistribuição de recursos e programas de transferência de renda às famílias, condicionada à frequência das crianças na escola.

A partir de 1997, um fundo de redistribuição de recursos entre estados e municípios, conhecido como Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), deu uma importante contribuição para o aumento das matrículas no ensino fundamental. Ao definir um investimento mínimo para cada aluno matriculado nessa etapa escolar, o Fundef garantiu que estados e municípios recebessem recursos extras caso o seu gasto por aluno não atingisse o mínimo nacional. O aumento na matrícula líquida no ensino fundamental desde a implementação do Fundef foi de seis pontos percentuais (de 89% para 95%). Nas regiões mais pobres do país, esse incremento foi maior. Por exemplo, no Maranhão, a matrícula cresceu nesse mesmo período dezesseis pontos percentuais. Desde 2007, o Fundef foi substituído por um novo fundo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que incluiu a educação infantil e o ensino médio na divisão dos recursos.

Os programas Bolsa Escola e Bolsa Família (programas de transferência de renda para famílias pobres, com a condicionalidade de que os filhos frequentem a escola) também contribuíram para aumentar o acesso à educação no Brasil. Um estudo do Centro Internacional da Pobreza mostra que crianças que participam do Bolsa Família têm menor probabilidade de faltar às aulas que os não beneficiados (Soares e Ribas, 2007). No entanto, outro estudo aponta que o Bolsa Família beneficia crianças de uma faixa etária que já frequenta a escola e que, portanto, deveria passar a focar em crianças mais velhas (Schwartzman, 2005).

Fonte: SOARES, F.V., RIBAS, R.P., OSÓRIO, R.G. Avaliando o Impacto do Programa Bolsa Família: uma Comparação com Programas de Comparação de Renda de Outros Países. Brasília: Centro Internacional de Pobreza, 2007, nº 1 e SCHWARTZMAN, S. Education-oriented social programs in Brazil: the impact of Bolsa Escola. IETS, 2005. Disponível em www.schwartzman.org.br/simon/pdf/bolsa_escola_eng.pdf.

A escolaridade média do brasileiro vem aumentando, mas é baixa quando comparada à de outros países

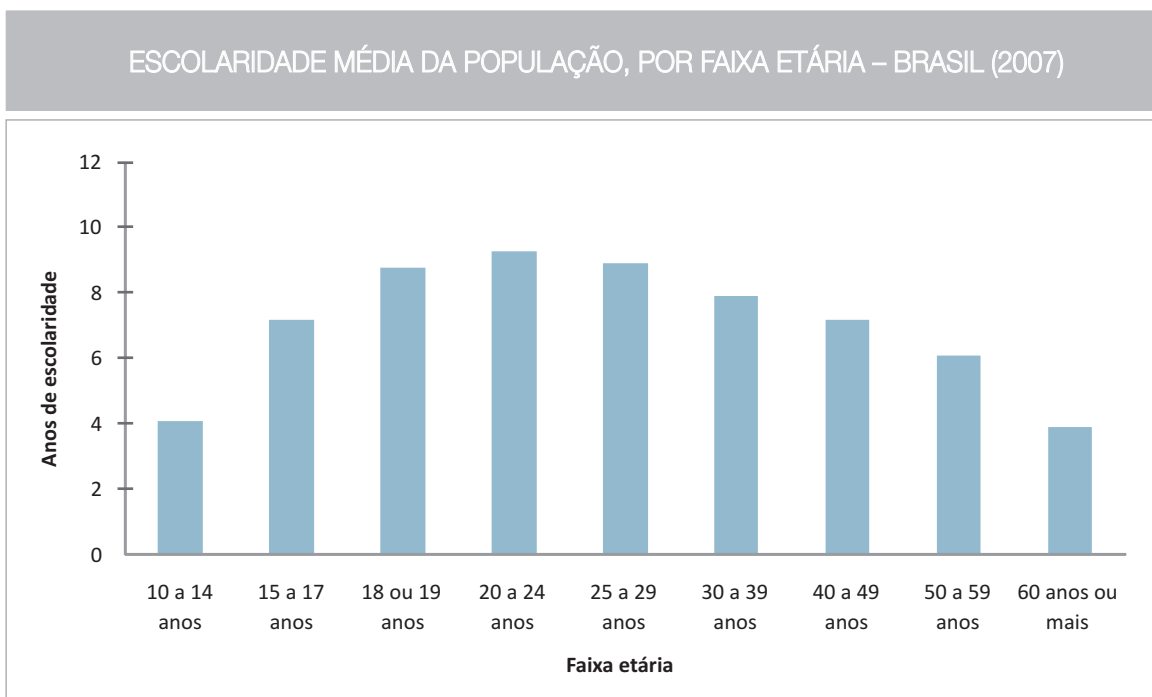
O nível médio de escolaridade da população brasileira atingiu sete anos em 2007, muito abaixo da referência estabelecida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que, em um estudo de 1997, apontou a conclusão do ensino médio (doze anos de escolaridade) como um requisito mínimo para as pessoas terem acesso a ocupações que as mantenham acima da linha da pobreza.

Mesmo as gerações mais jovens, que tiveram acesso a maiores oportunidades educacionais, não conseguiram ainda alcançar esse patamar educativo. O grupo etário com maior escolaridade no Brasil (de 20 a 24 anos) concluiu, na média, apenas nove anos de estudo (**Gráfico 3**).

A extensão do problema é ainda mais clara quando se leva em consideração que altas taxas de repetência fazem com que um aluno brasileiro demore, em média, onze anos para concluir os oito anos do ensino fundamental. Além disso, o fato de uma pessoa ter chegado até determinada série não garante o aprendizado efetivo do que seria minimamente esperado. Assim, existe hoje um contingente de aproximadamente treze milhões de pessoas com mais de 25 anos de idade, que provavelmente frequentaram a escola, e ainda são analfabetas (12,5% da população nessa faixa etária). O problema persiste, já que há 2% dos jovens de 15 a 24 anos (750 mil pessoas, que nasceram nas décadas de 80 e 90) ainda analfabetos.

O **Gráfico 4** evidencia a desvantagem de escolarização dos brasileiros em relação a vários países¹, ao comparar o percentual da população com ensino médio completo. Os dados mostram

GRÁFICO 3



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE.

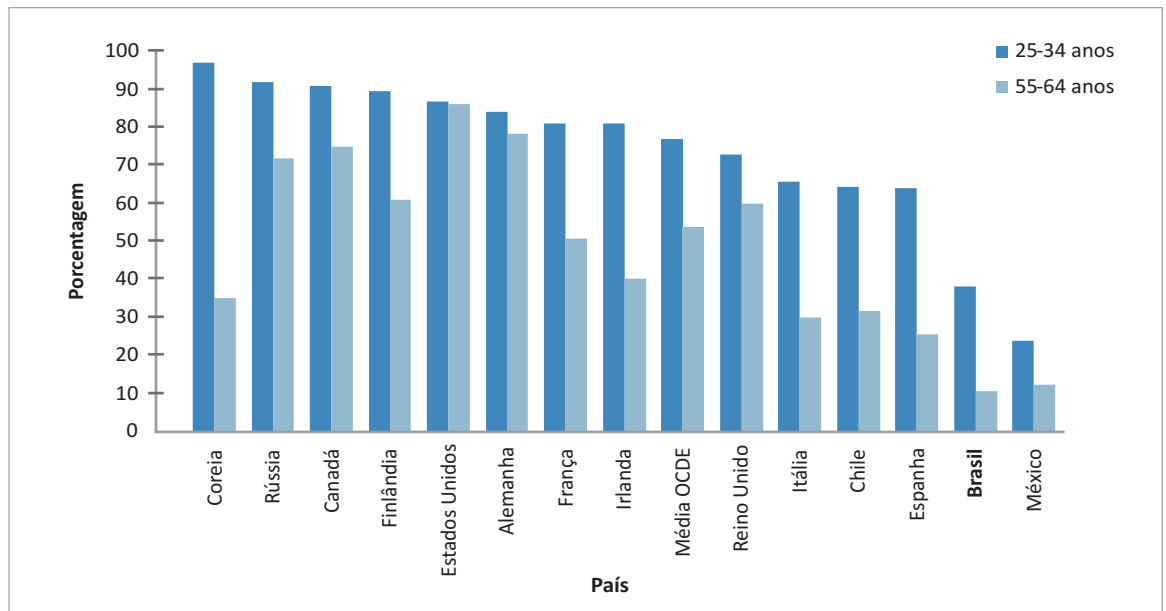
ainda a evolução desse indicador de uma geração para outra. No Brasil, o percentual da população de 25 a 34 anos com ensino médio completo (38%) é o triplo em relação à faixa

etária de 55 a 64 anos (11%). Apesar desse avanço significativo, no mesmo período, a Coreia fez suas taxas de conclusão do ensino médio saltarem de 35% para 97%.

¹ Neste relatório, os gráficos com comparações internacionais apresentam dados dos seguintes grupos de países: 1) G8 (as sete maiores economias do mundo – Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido – mais Rússia); 2) G5 (países em desenvolvimento – Brasil, México, África do Sul, China e Índia); 3) países cuja educação avançou sensivelmente nas últimas décadas: Chile, Coreia, Cuba, Espanha, Finlândia e Irlanda. A ausência de um deles nos gráficos significa que não havia dados disponíveis.

GRÁFICO 4

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA COM PELO MENOS ENSINO MÉDIO COMPLETO: COMPARAÇÃO ENTRE DUAS GERAÇÕES – PAÍSES SELECIONADOS (2005)



Fonte: Education at a Glance 2007/OCDE.

A desvantagem do Brasil em relação à competitividade de sua força de trabalho é ainda mais evidente se considerarmos os concluintes do ensino superior (**Gráfico A.2 no Anexo**). Enquanto no Brasil apenas 8% da população entre 25 e 34 anos têm curso superior completo, na Coreia esse percentual é de 51% e na Irlanda, de 41%. Mesmo no México e no Chile as taxas são mais altas que no Brasil: 18%.

Muitas crianças e jovens abandonam a escola antes de completar o ensino fundamental e médio

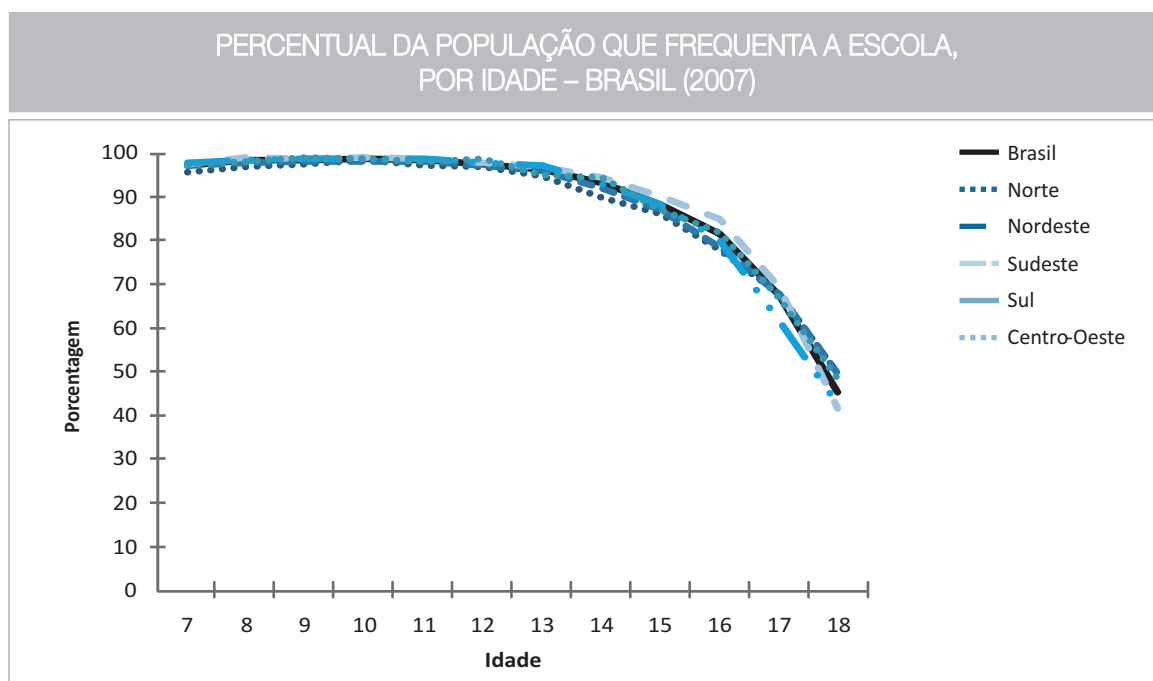
Fazer com que as crianças permaneçam na escola é tão importante quanto garantir-lhes o acesso. O Brasil não tem conseguido, de forma sistemática, manter seus alunos na escola até o fim do ensino médio. Uma análise da frequência escolar por idade (**Gráfico 5**) mostra que, a partir dos 12 anos, os estudantes brasileiros iniciam um processo de abandono da vida escolar que se acelera a partir dos 16 anos, idade legal para acesso formal ao mercado de trabalho.

² Segundo relatório da Unesco (2007), dos países da região, Brasil e Suriname têm as mais altas taxas de repetência no ensino fundamental (20%), seguidos de Guatemala (13%), Nicarágua (10%) e Peru (9%).

Altos índices de atraso escolar contribuem para a evasão

São vários os fatores que ajudam a entender a evasão dos alunos, entre eles: a necessidade de trabalhar, a falta de interesse pela escola e a baixa qualidade da educação oferecida a esses jovens. Adicionalmente, a prática arraigada de se reter os estudantes de um ano para o outro, como remédio pedagógico ou disciplinar, contribui para que os repetentes tenham maior propensão a sair da escola. De fato, o Brasil tem a mais alta taxa de repetência no ensino fundamental em toda a América Latina². Mais de 40% dos alunos matriculados no ensino médio apresentam dois anos ou mais de atraso escolar (distorção idade-série). Apesar da melhora neste índice nos últimos anos, os níveis de atraso ainda são altos (**Gráfico 6**). Como consequência, mesmo os alunos que ficam na escola até os 18 anos podem não concluir a educação básica.

GRÁFICO 5



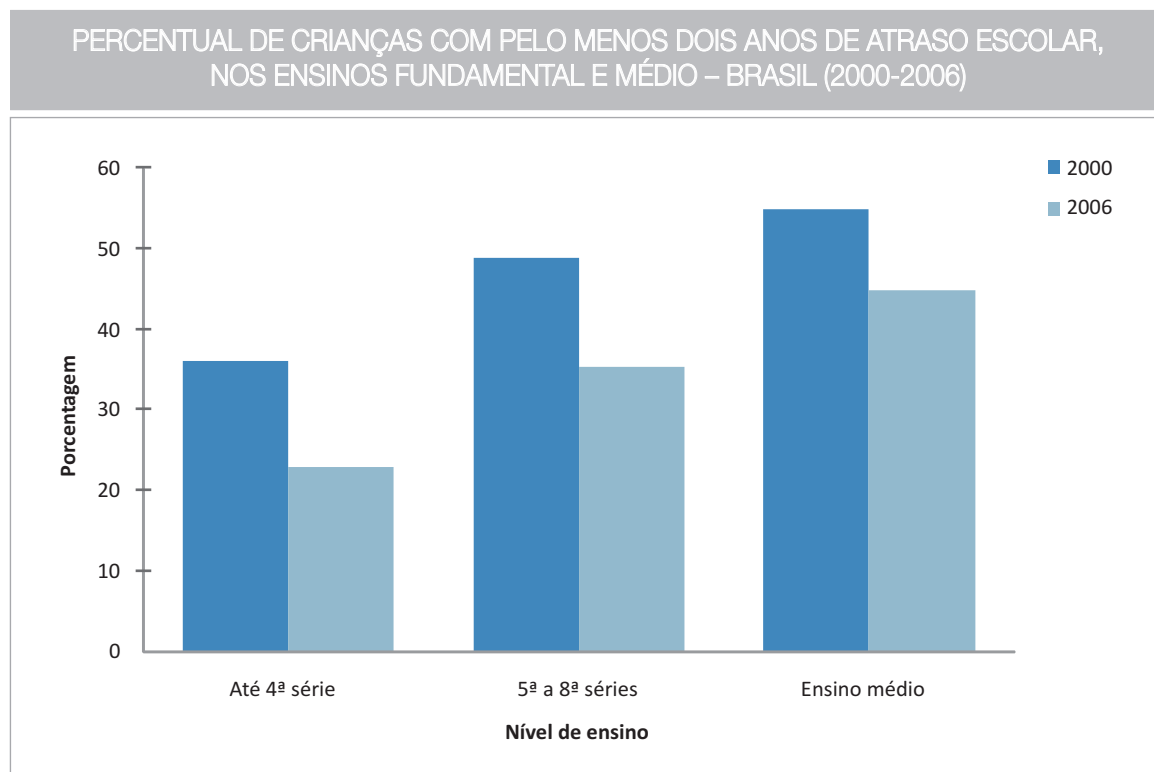
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE. Estimativa de Ruben Klein em A Crise de Audiência no Ensino Médio, 2008.

Além do prejuízo social, o atraso escolar aumenta os gastos com educação no país, já que o aluno que permanece mais tempo cursando uma mesma série é computado mais de uma vez. Por exemplo, a média do gasto por aluno/ano dos 27 sistemas estaduais públicos de ensino, em 2007, era de

2.487 reais³. Como as redes estaduais atendem juntas a aproximadamente 22 milhões de estudantes, cada 1% de taxa de atraso escolar custa ao país mais de 500 milhões de reais por ano.

³ Valores calculados pela Fundação Lemann, com base no orçamento de educação dos estados brasileiros, segundo informações fornecidas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

GRÁFICO 6



Fonte: Inep/MEC.

O BRASIL ESTÁ ENTRE AS MAIORES ECONOMIAS DO MUNDO, MAS SEUS ALUNOS TÊM AS PIORES NOTAS NAS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS



Os alunos brasileiros vão mal nas avaliações internacionais desde as séries iniciais

Um dos maiores avanços da educação brasileira nos últimos anos foi a consolidação de uma cultura de avaliação como subsídio para formular políticas públicas. O Brasil tem participado dos principais exames internacionais de desempenho escolar e já desenvolveu um sistema nacional de avaliação tecnicamente sólido e transparente. Atualmente, os dados de desempenho escolar e seus determinantes são coletados e analisados para todos os níveis de ensino. Alguns estados e até municípios também desenvolveram sistemas locais.

Essas medições permitem comparar alunos, escolas, regiões e países e apoiam tomadas de decisão pelos gestores da educação. No entanto, seus resultados têm mostrado que os alunos brasileiros apresentam desempenho inferior ao de seus pares da maior parte dos países que fazem esses testes.

Desde 2000, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da OCDE, que testa jovens de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências⁴. Na edição de 2006, o Brasil se classificou em 49º lugar entre os 56 países participantes na prova de leitura. Entre os países da América Latina, Chile, Uruguai e México tiveram melhor desempenho que o brasileiro, enquanto Colômbia e Argentina se saíram pior. É importante destacar que, das áreas

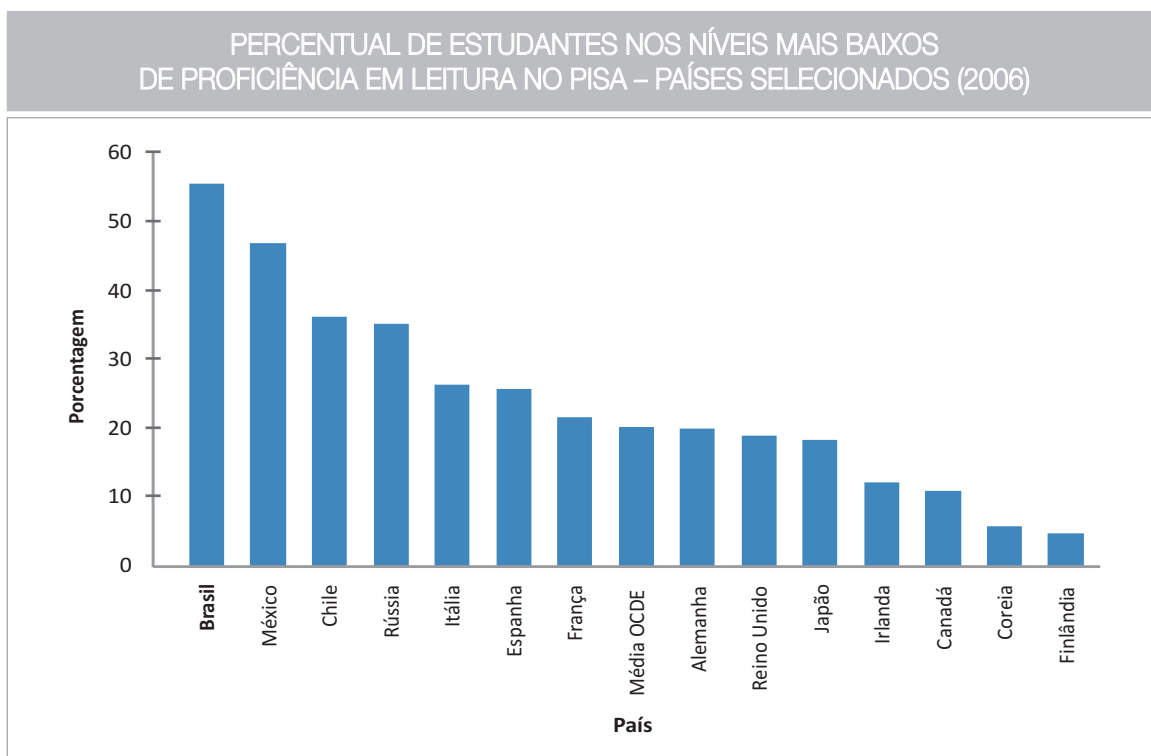
de conhecimento do Pisa, Leitura foi aquela em que o Brasil se saiu melhor em todas as edições da prova, ainda que não tenha obtido melhora significativa de um ano para o outro. Em Matemática e Ciências houve pequena melhora entre 2000 e 2006 (**Gráfico A.3 no Anexo**), embora o Brasil também tenha se classificado entre os últimos participantes: 54º e 52º, respectivamente. O **Gráfico A.4 (Anexo)** mostra a distribuição dos alunos brasileiros por nível de proficiência em todas as disciplinas do Pisa.

Em Leitura, a maioria dos jovens brasileiros que fez o teste em 2006 foi classificada no nível mais baixo de proficiência (nível 1 ou abaixo). Ou seja, muitos deles não foram capazes, por exemplo, de localizar informações explícitas em um texto. Há dez vezes mais alunos brasileiros nesse nível de proficiência que finlandeses ou coreanos (**Gráfico 7**). Chegar à adolescência sem dominar uma das habilidades mais básicas da vida moderna limita a capacidade dessas pessoas de continuar estudando ou de competir por bons empregos.

Além disso, o Brasil tem poucos estudantes no nível mais avançado de proficiência no Pisa. Apenas 1% dos alunos brasileiros apresenta competências avançadas de leitura, enquanto na Coreia são 22% e, na Finlândia, 17% (**Gráfico 8**). Com tantos jovens nos níveis baixos de proficiência e muito poucos no nível alto, o Brasil se coloca em uma posição de desvantagem em relação a seus parceiros comerciais no quesito capital humano.

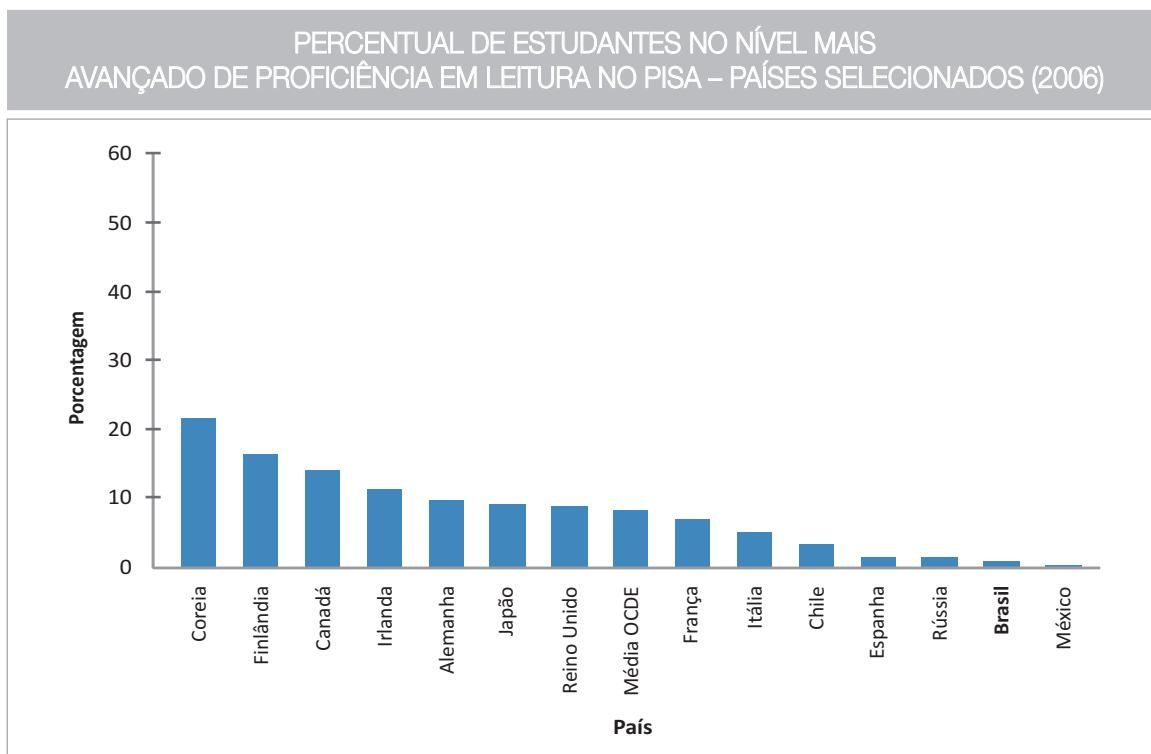
⁴ Como as habilidades relacionadas à Leitura são básicas até para o aprendizado de Ciências e Matemática, este texto irá se ater aos resultados nessa disciplina. No Anexo estão os gráficos mostrando o desempenho em todas as disciplinas.

GRÁFICO 7



Nota: O gráfico mostra o percentual de estudantes no nível 1 e abaixo. Estudantes classificados no nível 1 só apresentam as habilidades mais básicas de leitura, como localizar uma informação em um texto. Os que estão abaixo, embora não necessariamente analfabetos, poderão enfrentar sérias dificuldades para dar continuidade à vida escolar ou mesmo para fazer a transição para o mundo do trabalho. **Fonte:** Pisa 2006/OCDE.

GRÁFICO 8



Nota: O gráfico mostra o percentual de estudantes no nível 5. Os jovens que se encontram nesse nível de proficiência são capazes de fazer uma leitura sofisticada e crítica de diferentes tipos de texto. **Fonte:** Pisa 2006/OCDE.

Uma comparação apenas com países da América Latina e com alunos mais novos mostra o mesmo cenário. Um recente estudo da Unesco (Serce - Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo) avaliou o desempenho de alunos de terceiras e sextas séries do ensino fundamental de dezesseis países da América Latina em Linguagem, Matemática e Ciências. Na maioria dos países da região, com exceção de Cuba, os resultados mostram uma alta concentração de alunos nos níveis menos avançados de competência (**Gráfico 9**).

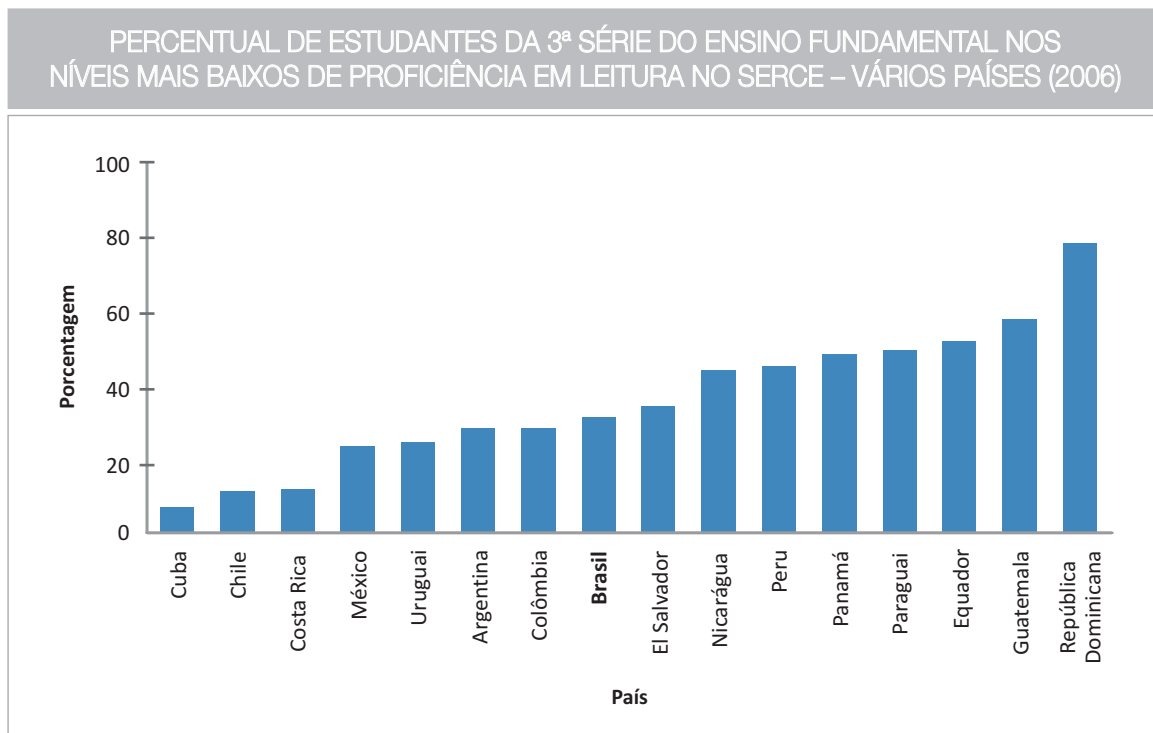
De acordo com o exame, no Brasil, um terço dos alunos de terceira série não é capaz de ler além de palavras e frases soltas ou de achar informações explícitas em um texto. Isso é particularmente preocupante já que são exatamente nessas primeiras séries em que se

espera desenvolver as habilidades de leitura e escrita, vitais para todo o processo de escolarização, inclusive para a aprendizagem de Ciências e Matemática. Os resultados nessas disciplinas também mostram altos percentuais de estudantes concentrados nos níveis mais baixos de desempenho (**Gráficos A.5 e A.6 no Anexo**).

Mesmo as avaliações nacionais mostram que os alunos aprendem muito pouco do que se espera, qualquer que seja o nível de ensino

Os sistemas de avaliação de desempenho escolar utilizados no Brasil mostram, sistematicamente, o baixo nível de aprendizado dos alunos. Não existe ainda um consenso entre especialistas nem um dado oficial sobre quais seriam os padrões de proficiência esperados para o final de cada um dos ciclos de ensino (4^o e 8^o séries do ensino

GRÁFICO 9



Nota: O gráfico mostra o percentual de estudantes no nível 1 e abaixo.

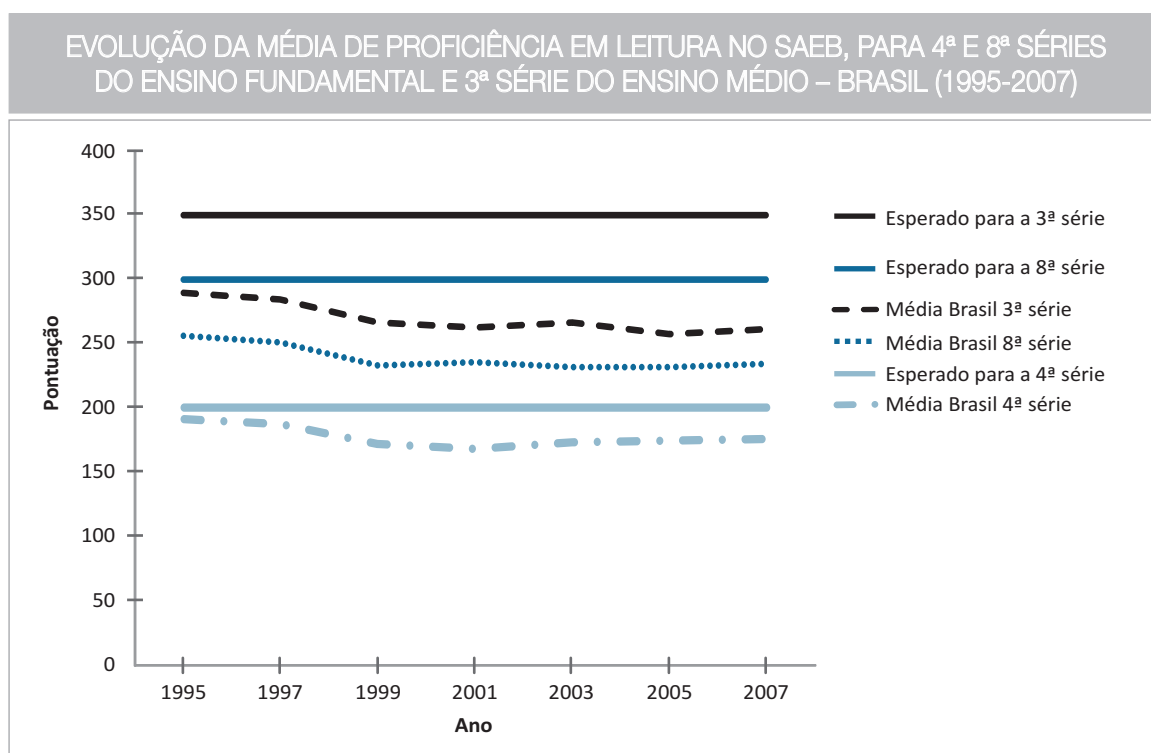
Fonte: How much are Latin American Children Learning? Highlights from Serce. PREAL 2009.

fundamental e 3ª série do ensino médio). No entanto, em um relatório publicado em 2005, o Inep, órgão responsável pelos exames nacionais, apontou o que poderiam ser considerados níveis adequados de desempenho⁵. Desde que as avaliações são realizadas, a média dos alunos brasileiros está bastante aquém desses níveis (**Gráfico 10**).

Entre 1995 e 2007, não se observou mudança sensível nos níveis de aprendizagem dos alunos brasileiros nas séries analisadas. Além disso, na média, as crianças aprendem pouco de um nível de ensino para o outro, a ponto de, ao final do ensino médio, a maioria dos alunos não atingir sequer os níveis esperados para o final do ensino fundamental.

⁵ARAÚJO, Carlos H., LUZIO, Nildo. Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Inep, 2005, 71 p.

GRÁFICO 10



Nota: Os níveis esperados de proficiência apresentados neste gráfico foram retirados do artigo Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil, de autoria de Carlos Henrique Araujo e Nildo Luzio (Inep, 2005).

Fonte: Inep/MEC.

A oportunidade de frequentar a escola já existe mesmo para os mais pobres, mas a conclusão do ensino fundamental ainda não é realidade para todos

Educação de qualidade depende de um conjunto de fatores, entre eles recursos humanos e materiais, que são utilizados a fim de que crianças e jovens tenham não só acesso à educação, mas também para que aprendam e progridam em sua vida escolar. Quando o Estado não consegue prover educação de qualidade a toda a população, a renda da família acaba se tornando

fator determinante para a quantidade e qualidade da educação recebida pelas crianças dos diferentes grupos sociais.

Entre 1995 e 2005, houve grande inclusão dos mais pobres em todos os níveis de ensino. Mesmo assim, a escolarização ainda apresenta enormes diferenças entre os dois extremos de renda do país, principalmente no ensino médio (**Gráficos 11A e 11B**). Nesse nível de ensino, estão na escola 75% dos jovens do quintil mais rico e apenas 25% de seus pares do quintil mais pobre.

GRÁFICO 11.A

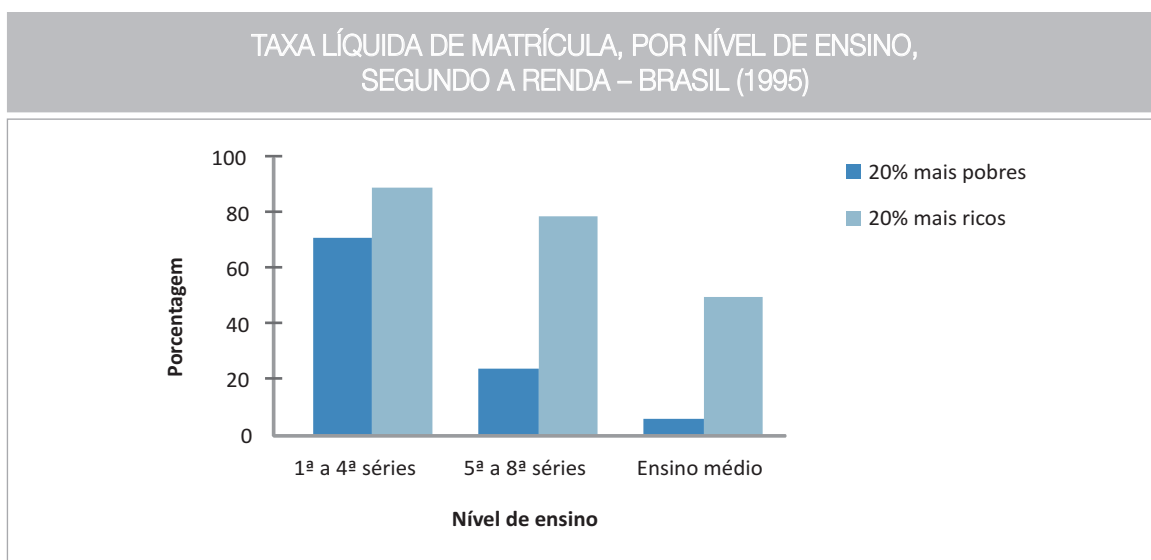
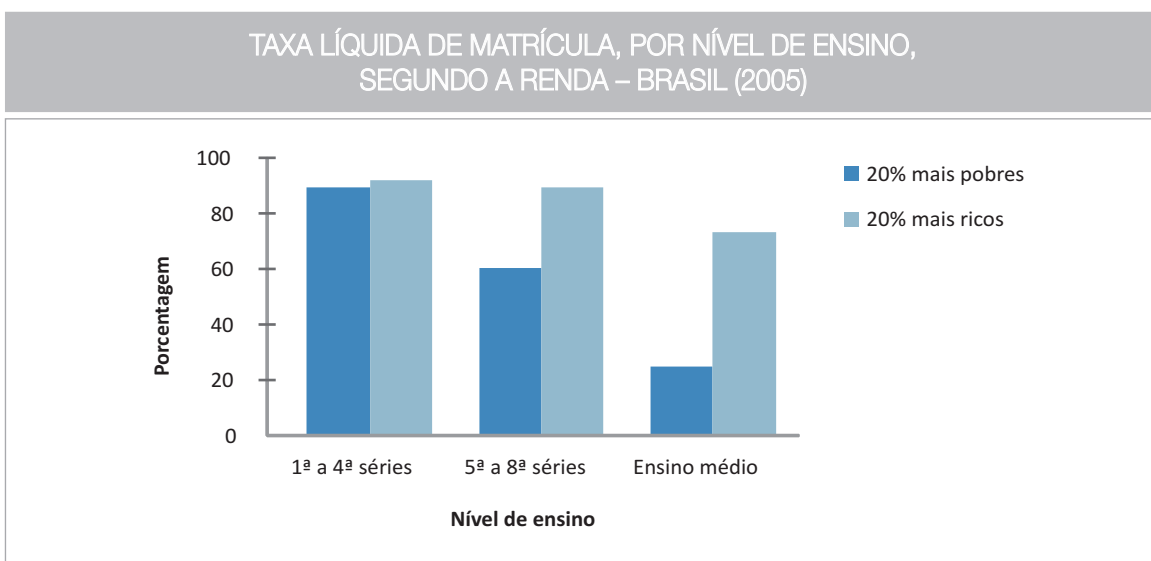


GRÁFICO 11.B



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE (1995 e 2005). Elaborado pelo Núcleo de Estudo de Políticas Públicas (NEPP) da Unicamp.

Em todos os países existem desigualdades socioeconômicas que se refletem na educação (**Gráfico 12**). Apesar de o desempenho dos alunos ricos e pobres ser menos desigual no Brasil do que no Chile e na Alemanha, a baixa qualidade da educação do país se estende a todas as faixas de renda. Mesmo os brasileiros de nível socioeconômico mais alto tiveram desempenho na prova de Leitura do Pisa inferior aos dos estudantes mais pobres de países como Irlanda, Canadá, Finlândia e Coreia.

Renda familiar é o maior determinante das oportunidades educacionais, mas cor e gênero também podem ser limitantes

Além da renda, dois outros aspectos que impactam negativamente as oportunidades educacionais são cor e gênero. No Brasil, as pessoas de cor branca ou amarela, independentemente da renda, têm maiores chances de avançar academicamente que os negros ou indígenas (**Gráfico 13**). Por exemplo, mesmo entre os mais ricos, apenas três de cada dez indivíduos negros, pardos ou indígenas tiveram acesso ao ensino superior. Entre os brancos na mesma faixa de renda essa relação sobe para cinco em cada dez.

Da mesma forma, em todas as faixas de renda, um maior contingente de mulheres jovens consegue

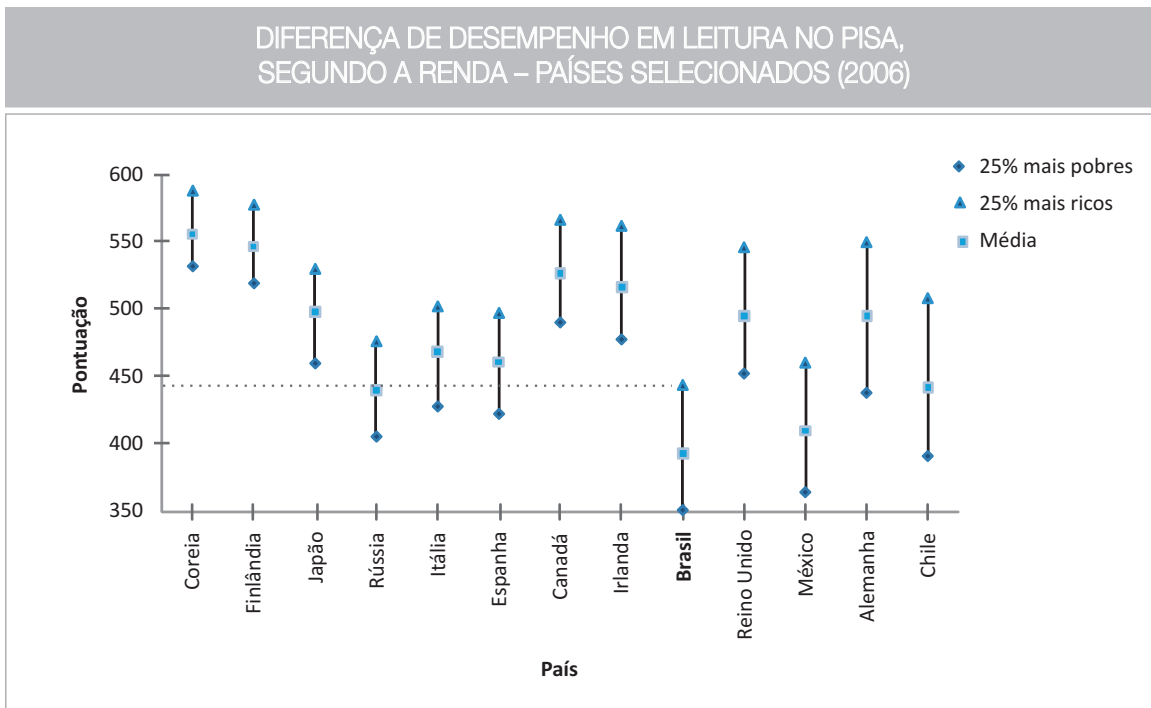
atingir níveis mais elevados de escolaridade que os homens. Por exemplo, entre os mais pobres, 30% das mulheres concluíram pelo menos o ensino médio. Entre os homens da mesma faixa de renda, esse percentual é de 22%.

As condições de oferta da educação ainda são muito desiguais no território nacional

Em um país descentralizado e diverso como o Brasil, não é de se surpreender que existam variações educacionais entre os estados e regiões. Como a origem dos recursos da educação pública são os impostos, a capacidade de geração de riqueza da esfera administrativa (federal, estadual ou municipal) influencia a quantidade e qualidade da oferta educativa, mesmo com as políticas redistributivas das últimas décadas (Fundef/Fundeb).

Oito dos nove estados do Nordeste recebem complementação do Governo Federal para atingir o gasto mínimo por aluno/ano nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto os estados do Sul e Sudeste não só não recebem a complementação como têm um gasto por aluno/ano mais elevado. O gasto médio por aluno/ano nas séries iniciais do ensino fundamental no estado de São Paulo é de 2.027 reais. Nos estados nordestinos, esse valor cai para 1.221 reais.

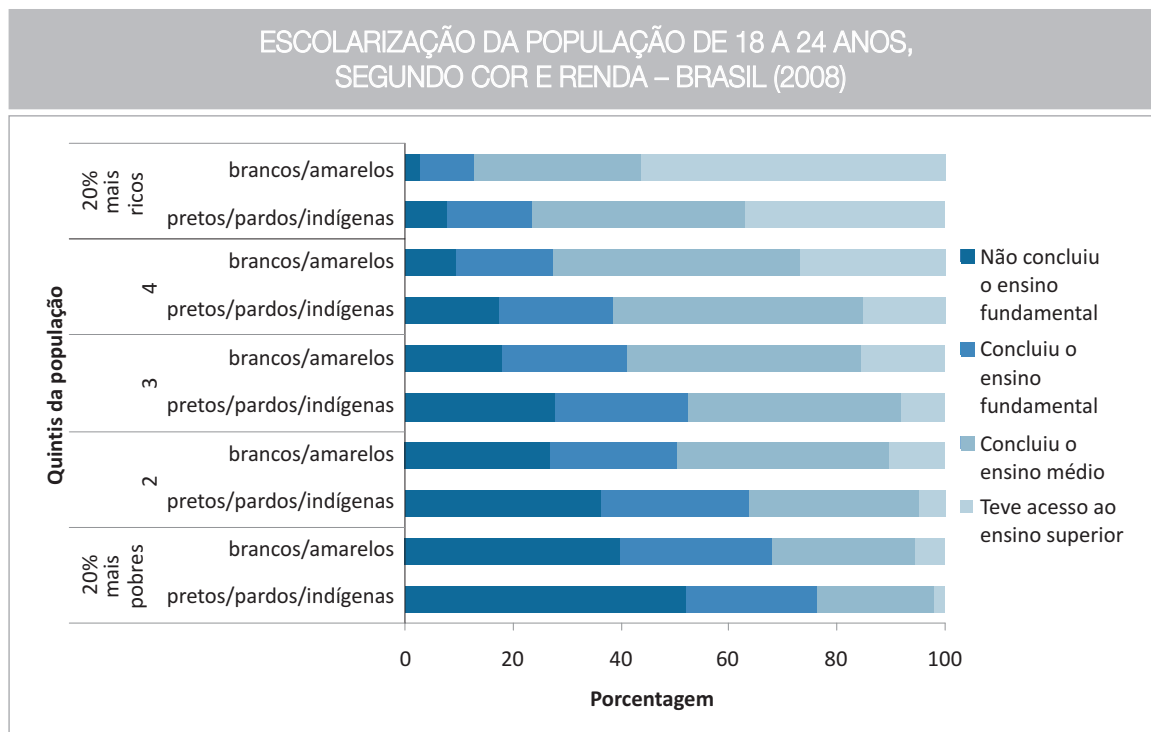
GRÁFICO 12



Nota: Para cada um dos países, o ponto superior indica a média de desempenho para os jovens do quartil superior de renda (25% mais ricos). O ponto inferior indica a média para os jovens do quartil inferior (25% mais pobres). A distância entre os pontos marca a desigualdade entre esses dois extremos. O ponto central é a média do país. O gráfico está em ordem crescente segundo a diferença entre os dois extremos.

Fonte: Pisa 2006/OCDE.

GRÁFICO 13



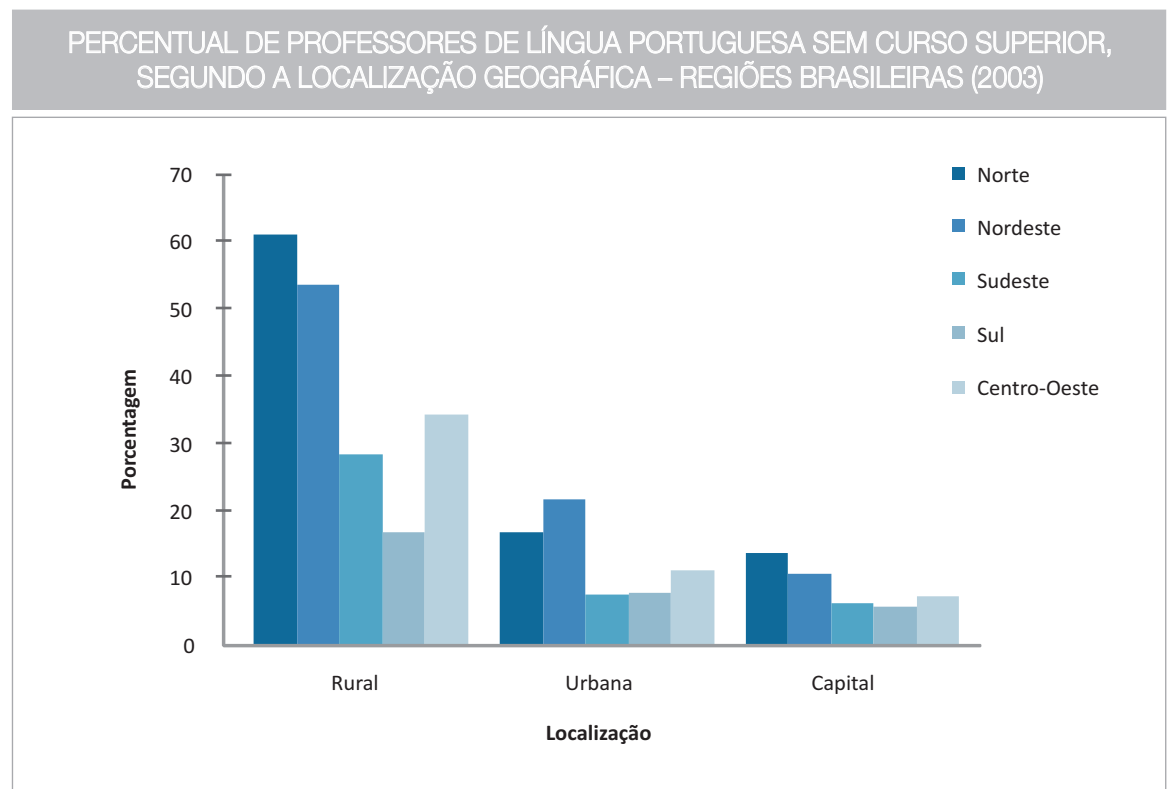
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE. Elaborado por Rafael Neves, a partir dos dados da PNAD.

Outro importante determinante da qualidade da educação é a qualidade dos professores. Ainda que imperfeito, um dos indicadores utilizados para avaliar a qualidade docente é a formação inicial dos professores, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente recomenda o curso superior como formação mínima para lecionar na educação básica. A distribuição desigual de professores com curso superior no território nacional impacta negativamente a equidade de oportunidades educacionais. Nas regiões Norte e Nordeste, onde moram 36% da população brasileira, um terço dos professores de Língua Portuguesa não tem curso superior. A situação é ainda mais grave nas zonas rurais

dessas duas regiões, onde, em média, 55% dos professores não têm licenciatura (**Gráfico 14**).

Quando uma pessoa pertence a mais de um dos grupos sociais em situação desfavorável, pode-se presumir que suas oportunidades educacionais são ainda mais reduzidas. Com base nas evidências expostas, é razoável assumir que as chances de um indivíduo do sexo masculino, negro, de baixa renda, da zona rural da região Norte ou Nordeste do Brasil concluir a educação básica e progredir para o ensino superior são infinitamente menores que as de seus pares sem as mesmas características.

GRÁFICO 14



Fonte: Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Inep/MEC).

O BRASIL COMEÇA A DESENVOLVÊ-LOS, MAS SUA IMPLEMENTAÇÃO AINDA ESBARRA EM QUESTÕES LEGAIS, RESISTÊNCIAS E FRAGILIDADE TÉCNICA



Em qualquer processo no qual se queira obter resultados concretos é fundamental a existência de padrões. Com eles, é possível alinhar expectativas, administrar insumos de maneira mais eficiente, comparar resultados e desenhar sistemas de monitoramento e aprimoramento. Nas atividades de educação não é diferente. É essencial saber exatamente aonde se quer chegar não só para poder avançar em direção a uma melhor qualidade do ensino mas também para acompanhar os resultados, corrigindo a rota quando necessário. A definição de bases comuns também é desejável porque ajuda os gestores a identificar as desigualdades de oportunidade na educação e, assim, os auxilia no trabalho de eliminá-las.

Nesse contexto, um sistema de ensino que busque eficácia, qualidade e equidade deve estabelecer, pelo menos, os seguintes tipos de padrões educacionais:

- *padrões curriculares*, que definem claramente as habilidades e competências que os estudantes devem dominar em cada etapa escolar;
- *padrões de desempenho*, que indicam os níveis de proficiência adequados para cada área de conhecimento, em cada uma das etapas;
- *padrões de oportunidades de aprendizagem*, que especificam os recursos técnicos, financeiros e humanos necessários para que todos os alunos possam atingir o desempenho esperado.

Não existem padrões curriculares nacionais que especifiquem o que cada criança brasileira deve saber e ser capaz de fazer ao final de cada ano escolar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que os currículos nas escolas brasileiras devem ter uma base nacional comum. Caberia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a tarefa de detalhar quais são os conteúdos curriculares que compõem essa base nacional. No entanto, isso nunca foi feito. Municípios e estados, por sua vez, deveriam complementá-la, adequando-a às realidades locais. Sem a primeira medida, a segunda foi implementada em apenas algumas redes, dependendo de cada gestor.

Parte da explicação para o fato de não contarmos até hoje com padrões curriculares nacionais deve-se à falta de regulamentação do regime de colaboração entre estados, municípios e Governo Federal. Sem uma definição clara e regulamentada das atribuições de cada esfera administrativa na área da educação, a base nacional acabou não sendo estabelecida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, são o mais próximo dessa base nacional comum a que já se chegou no Brasil. Para cada uma das etapas escolares e áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira), os PCNs estabelecem, de forma genérica, os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Assim, ainda que os Parâmetros não possam ser considerados padrões curriculares – e essa realmente não era sua função quando eles foram produzidos, – eles são amplamente utilizados para a elaboração de livros didáticos e nos programas de formação continuada de professores. Algumas redes municipais e estaduais, além de diversas escolas privadas, utilizam os PCNs como base para desenvolver orientações claras para seus professores sobre o que os alunos devem aprender e ser capazes de fazer em cada ano escolar. Na rede pública, no entanto, isso ainda é exceção.

Além dos PCNs, os sistemas de avaliação também têm funcionado informalmente como base para a elaboração dos currículos das redes e escolas, uma vez que estabelecem uma matriz de competências e habilidades. Não é a solução ideal, já que essas avaliações não são capazes de medir todas as competências de um currículo e se limitam, muitas vezes, a Língua Portuguesa e Matemática, deixando as demais disciplinas descobertas.

Outro obstáculo à existência de padrões curriculares é a forte resistência ideológica a um currículo comum, ainda que seja no nível das redes estaduais ou municipais. Após a redemocratização, consolidou-se uma percepção

de que padrões curriculares são sinônimo de autoritarismo e não devem, portanto, ser implementados. Assim, ainda existe uma grande dificuldade em garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender um conjunto comum de habilidades e competências.

○ Brasil começa a estabelecer as bases de seus padrões de desempenho, mas falta uma definição nacional oficial

Enquanto os padrões curriculares apontam as competências e os conteúdos que os alunos devem dominar e aprender, os padrões de desempenho estabelecem a performance adequada para cada etapa escolar.

Utilizando os sistemas nacionais de avaliação como base, alguns pesquisadores e organizações do setor educacional já descreveram, individualmente, o que entendem como desempenho mínimo e satisfatório dos alunos. Como os resultados nessas provas padronizadas são classificados em uma clara escala de proficiência, é possível definir, ao menos em Leitura e Matemática, quais seriam as competências mínimas esperadas ao final da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

○ próprio Inep, órgão responsável pela aplicação dos exames nacionais, já chegou a publicar em documentos técnicos as performances esperadas para essas etapas de ensino. O governo, no entanto, nunca divulgou tais padrões como oficiais e não existe ainda um consenso sobre eles. Ou seja, embora o Brasil já tenha as ferramentas necessárias para construir os seus padrões de desempenho, ainda falta avançar bastante para consolidá-los.

Os poucos padrões de oportunidade de aprendizagem existentes não estão diretamente vinculados ao aprendizado do aluno

Os padrões de oportunidade de aprendizagem estabelecem quais recursos são necessários para colocar em prática os padrões curriculares e de desempenho. Incluem, portanto, a quantidade mínima de dinheiro investido na educação, a definição da infraestrutura básica das escolas e as habilidades e os conhecimentos necessários aos professores para atuar de maneira eficaz em sala de aula.

Embora a legislação brasileira de educação mencione a necessidade de garantir “padrões mínimos de qualidade”, estes jamais foram definidos e, portanto, nunca chegaram às escolas e redes de ensino. O que existe, atualmente, desde a criação do Fundef, em 1997, é um valor mínimo obrigatório de investimento por aluno que não é calculado com base na estimativa de recursos necessários para se alcançar uma educação de qualidade, e sim nos recursos disponíveis a cada ano.

Além disso, não existem determinações sobre a infraestrutura adequada para que uma escola propicie o efetivo aprendizado de seus alunos, o que resulta em grandes desigualdades entre os estabelecimentos de ensino brasileiros. Das escolas públicas de ensino fundamental, por exemplo, apenas 37% contam com bibliotecas e 9% com laboratórios de Ciências, de acordo com o Censo Escolar de 2008.

Tampouco são estabelecidos padrões de competência docente, requisito-chave para garantir a qualidade da aprendizagem. A lei brasileira limita-se a exigir a formação em nível superior para os professores do ensino médio e anos finais do ensino fundamental e a recomendar o mesmo para o primeiro ciclo do ensino fundamental e da educação infantil. São, portanto, apenas padrões de escolaridade, que não delimitam as habilidades e os conhecimentos esperados de um bom professor.

O PAÍS CONTA COM UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO TÉCNICAMENTE CONSOLIDADO, MAS ELE AINDA É POUCO UTILIZADO PARA MELHORAR AS ESCOLAS



Os sistemas de avaliação são conjuntos de iniciativas muito complexas, tanto do ponto de vista técnico, quanto do ponto de vista operacional. Por isso, não é fácil estruturá-los, operá-los e, principalmente, utilizá-los como base para garantir o aprendizado do aluno.

Mesmo assim, no Brasil, o Governo Federal, alguns governos estaduais e até municipais já conseguiram grandes avanços nesse sentido. O país começou a coletar e analisar dados sobre o desempenho de estudantes e seus fatores associados, de forma sistemática, a partir da década de 90. Hoje, o sistema nacional de avaliação cobre as séries-chave de todos os níveis de ensino e fornece informações sobre o aprendizado dos alunos em todo o país. Desde 2005, com a aplicação das provas de forma censitária (Prova Brasil), foi possível obter dados ao nível de cada escola (**Tabela 1**).

Atualmente, as autoridades educacionais brasileiras coletam regularmente informações sobre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, seu perfil socioeconômico, características dos professores e das escolas. Além disso, realizam censos de vários tipos para todos os níveis e modalidades de ensino. Esse conjunto de dados permite um entendimento aprofundado dos determinantes do processo de aprendizagem e facilita o desenho e a avaliação das políticas públicas do setor.

A divulgação dos resultados das provas na internet, de forma clara e simples, dá acesso ao público em geral à informação por escola. A metodologia das avaliações permite que seus resultados sejam comparados ao longo do tempo. As bases de dados, com informações mais complexas, estão disponíveis para pesquisadores e formuladores de políticas públicas. A sociedade passou a contar, portanto, com mais e melhores informações, o que foi decisivo para o aumento da cobertura da imprensa e da mobilização de grupos de pressão em torno do tema.

A criação de um índice de fácil leitura mobilizou o país no acompanhamento do progresso da educação

O Ministério da Educação (MEC) criou um indicador de qualidade da educação que combina as informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com as de fluxo escolar (taxa de aprovação), em uma escala de zero a dez. É o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A definição de uma meta de progressão para cada escola, estado e município do país, a ser atingida até 2021, mobilizou a atenção da população em torno da melhoria do índice. A cada dois anos, o governo realiza uma ampla campanha de divulgação dos dados, evidenciando quem conseguiu atingir suas metas parciais e dando visibilidade à evolução do desempenho.

A meta brasileira é atingir a nota 6,0 em 2021. Segundo o MEC, isso significaria se equiparar ao atual padrão dos países desenvolvidos, membros da OCDE. Em 2007, o Ideb nacional foi de 4,2 e 3,8 para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, respectivamente, e 3,5 para o ensino médio.

O índice e as metas também são úteis para nortear políticas públicas. O Governo Federal, por exemplo, passou a utilizar o avanço no Ideb como um dos critérios para o repasse de verbas às escolas. Desde 1995, o MEC conta com um programa que destina dinheiro diretamente às escolas públicas (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE). Atualmente, aquelas que cumprem as metas recebem uma parcela extra de 50%. Os duzentos municípios com o menor Ideb do país, por sua vez, contam com auxílio técnico do MEC para elaboração de um plano de melhorias.

Vale ressaltar, no entanto, que o Ideb também pode criar efeitos colaterais negativos. Alguns municípios, para inflar seu índice de maneira artificial, têm aprovado automaticamente seus alunos ou mesmo excluído alguns estudantes da realização da Prova Brasil. Se por um lado a ideia de um sistema de accountability é bem-vinda, é importante cuidar para que ele não produza ainda mais desigualdade.

TABELA 1 . AVALIAÇÕES NACIONAIS

AVALIAÇÃO	SÉRIES	INÍCIO	OBJETIVO	PERIODICIDADE	PÚBLICO-ALVO
Provinha Brasil	2ª série de ensino fundamental (EF)	2008	Avaliação diagnóstica que auxilia professores, coordenadores e gestores a identificar o desempenho de alunos em processo de alfabetização	Semestral	Alunos no segundo ano de escolarização, de escolas públicas. A aplicação fica a cargo das secretarias de educação
Saeb (Sistema da Avaliação da Educação Básica)	4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do ensino médio (EM)	Criado em 1990, mas aplicado regularmente desde 1995	Avaliar a situação de ensino das redes municipais e estaduais	A cada dois anos	Amostra de escolas públicas e privadas
Prova Brasil	4ª e 8ª do EF	2005	Avaliar a situação de ensino de todas as redes e escolas públicas do Brasil	A cada dois anos	Todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas do Brasil com mais de vinte alunos na série
Enem (Exame Nacional do Ensino Médio)	3ª do EM	1998	Avaliar conhecimento do aluno do ensino médio. O resultado no exame é usado no processo seletivo de algumas instituições de ensino superior	Anual	Opcional para egressos e concluintes do ensino médio público e privado
Enade (Exame Nacional de Desempenho)	Ensino superior	2004	Avaliar as instituições de ensino superior	Anual	Amostra de alunos iniciantes e concluintes dos cursos de graduação, de todas as instituições privadas e públicas federais
ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos)	EF e EM	2003	Certificar a conclusão do ensino fundamental e médio para jovens e adultos	Anual	Jovens e adultos concluintes do ensino fundamental e médio, público e privado

As avaliações ainda não conseguem ajudar as escolas a melhorar a aprendizagem

As avaliações têm sido essenciais para qualificar o debate sobre educação no país e já subsidiam iniciativas de alguns gestores educacionais, como a premiação dos professores cujos alunos têm melhores resultados ou a oferta de cursos de formação para aqueles cujas escolas se saem pior. Apesar desses avanços, as informações obtidas nas provas padronizadas ainda não são plenamente utilizadas no nível das escolas para a tomada de decisões pedagógicas e para a construção e ajustes de currículos. De maneira geral, o tipo de avaliação existente não permite que seus resultados sejam facilmente traduzidos para professores e gestores escolares, de maneira a evidenciar as lacunas de aprendizagem. E, no entanto, para gerar mudanças nas escolas e salas de aula, é essencial que as avaliações sejam capazes de apoiar esses profissionais na identificação dos problemas que estão levando seus alunos a não dominarem determinadas habilidades e competências e, a partir daí, reformular suas práticas de ensino.

O recente desenvolvimento de provas estaduais e municipais – muitas delas utilizando a mesma métrica do sistema nacional – pode contribuir para que as avaliações se transformem em ferramentas utilizadas diariamente na melhoria do aprendizado. No Brasil, além de alguns sistemas municipais de avaliação, existem pelo menos dezesseis estados que desenvolveram seus próprios modelos. São eles: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe e Tocantins (**Tabela A.1 no Anexo**). Uma vez que as provas estaduais são desenvolvidas no âmbito de uma rede que administra escolas, o que não é o caso do Governo Federal, a consolidação desses sistemas poderá levar ao alinhamento da avaliação com o currículo.

Merece atenção, no entanto, a desarticulação entre os diferentes sistemas de avaliação existentes hoje no país: os mesmos alunos fazem

mais de uma prova sobre as mesmas áreas do conhecimento. Além de não agregar novas informações, essa desarticulação causa desperdício, uma vez que as avaliações requerem grande mobilização de recursos humanos e materiais. Os sistemas nacional, estaduais e municipais de avaliação deveriam procurar se complementar. O primeiro deve ter como foco medir o quanto os alunos estão sendo atendidos em seu direito de aprender. Os estaduais e municipais, pela sua proximidade com as escolas, devem ter como foco principal o apoio pedagógico para melhorar a dinâmica das salas de aula, permitindo, por exemplo, vincular a formação dos professores e o desenvolvimento de recursos pedagógicos aos problemas de aprendizagem dos alunos.

Um outro caminho para atingir o objetivo de aproximar as avaliações da sala de aula é oferecer aos docentes recursos técnicos – materiais didáticos, guias curriculares, cursos de formação – que estejam alinhados com as competências medidas pelo sistema de avaliação. Isso ainda não existe de forma sistemática no Brasil.

A cultura de participação em avaliações internacionais também vem se consolidando

Complementarmente às avaliações nacionais, o Brasil engajou-se em um esforço internacional de monitoramento do desenvolvimento da educação, participando, desde a primeira edição, tanto do Pisa (2000, 2003, 2006 e 2009), quanto do LLECE (1997, 2006) (**Tabela 2**). Esse tipo de comparação permite que a sociedade brasileira não só se mobilize em torno de seu próprio progresso educacional, mas também consiga comparar seus avanços aos de outras nações.

Com os resultados dos exames em mãos, fica mais fácil compreender as principais deficiências em um contexto global e, portanto, as áreas que exigem maior atenção. A adesão aos exames internacionais também dá maior transparência e credibilidade aos dados divulgados nacionalmente sobre educação.

TABELA 2 . PRINCIPAIS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS

AVALIAÇÃO	SÉRIES	OBJETIVO	PERIODICIDADE	PARTICIPAÇÃO DO BRASIL
Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) – OCDE	Alunos de 15 anos, independentemente da série, de escolas públicas e privadas	Avaliar, por meio do desempenho nas provas, se os estudantes têm as habilidades e os conhecimentos requeridos para participar da sociedade do conhecimento	A cada três anos, desde 2000	Todas as edições
LLECE (Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação) – Unesco	Primeiro estudo: 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas públicas e privadas Segundo estudo: 3ª e 6ª séries do ensino fundamental de escolas públicas e privadas	Primeiro estudo: Avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos da região em Matemática e Linguagem – e os fatores associados à qualidade da educação Segundo estudo: foi acrescentada a disciplina de Ciências	Sem periodicidade definida, realizado em 1997 e 2006	Todas as edições
TIMSS (Avaliação Internacional em Matemática e Ciências) – NCES	4ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas e privadas	Comparar o desempenho dos estudantes em Matemática e Ciências	A cada quatro anos, desde 1995	Nunca participou

A MAIORIA DAS ESCOLAS NÃO TEM PODER DE DECISÃO E NÃO SE RESPONSABILIZA POR SEUS RESULTADOS



A descentralização de poder em redes públicas de educação, um processo que gradualmente outorga decisões-chave para escolas e diretores, é uma forma de aumentar o controle social sobre a qualidade do ensino. Uma vez que as escolas são, em última instância, as responsáveis pela oferta da educação, seus gestores e equipes deveriam ter o poder de tomar decisões-chave para melhorar a qualidade da sala de aula. A atribuição de aulas, as opções pedagógicas, a alocação dos recursos humanos e materiais são escolhas que dependem do contexto específico de cada unidade escolar e deveriam estar circunscritas a ele. O aumento da autoridade em nível local, idealmente, também incentiva o envolvimento dos alunos e seus responsáveis com a escola, já que esses grupos passam a ter mais facilidade para cobrar resultados e sugerir melhorias.

Se por um lado é importante que as escolas tenham maior poder de decisão, por outro, para exercer essa autonomia com competência, elas precisam dispor de recursos e capacidade técnica e se responsabilizar por seus resultados perante a comunidade e as autoridades administrativas.

No Brasil, esse processo de “empoderamento” é dificultado por uma conjunção de fatores, que esvaziam as escolas do necessário senso de autoridade e responsabilidade: limitações legais, pouca tradição de participação das famílias, falta de qualificação técnica do corpo docente e sobrecarga de atribuições não pedagógicas do diretor.

A gestão da educação no Brasil é pulverizada e faltam definições claras sobre as atribuições de cada esfera administrativa

Paralelamente à expansão das matrículas e como consequência da redemocratização política, o Brasil conduziu um processo de descentralização da educação. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 regulamentaram as atribuições de estados e municípios em relação à educação e definiram patamares mínimos de gastos para cada esfera de governo. Dessa forma, as responsabilidades pela prestação de serviço, formulação e implementação das políticas públicas são distribuídas atualmente

entre as três instâncias governamentais: à União cabe o financiamento do ensino superior e a manutenção de escolas técnicas federais, assim como a função compensatória de transferência de recursos aos estados e aos municípios; os estados atendem prioritariamente o ensino fundamental e o médio; aos municípios cabe a responsabilidade de prover a educação infantil e o ensino fundamental, este último, em regime de colaboração com o seu estado. No entanto, como ainda não há uma lei que estabeleça como essa colaboração deve ocorrer, a relação entre estados e municípios acaba dependendo de cada gestor.

Assim, o Brasil tem hoje cerca de 5.500 sistemas municipais de ensino público e 27 estaduais. Cada um deles pode definir, de forma autônoma, salários, estruturas de carreira do magistério, diretrizes curriculares, alocação de recursos etc., para as mais de 200 mil escolas brasileiras. Apesar da pulverização, os sistemas municipais e estaduais são regulamentados por uma legislação nacional e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Também recebem apoio técnico e financeiro do MEC, que, muitas vezes, repassa dinheiro e oferece treinamento diretamente para as escolas. Ou seja, ainda faltam fronteiras precisas para delimitar as atribuições de cada esfera administrativa. Em meio a essa confusa cadeia hierárquica, a escola no Brasil ainda não tem seu papel claramente definido.

As escolas brasileiras têm pouca autonomia para tomar decisões cruciais sobre seu funcionamento

O processo de descentralização não chegou às escolas, já que elas ainda não têm autonomia para tomar as decisões mais importantes associadas à qualidade do ensino e ao efetivo aprendizado dos alunos (**Tabela 3**). Os diretores, de modo geral, têm pouco ou nenhum poder sobre a composição de suas equipes e atribuição de aulas ou sobre a escolha das características de formação continuada para seus profissionais, por exemplo. As escolas não contam com orçamentos relevantes para seus projetos, mas ficam com o ônus de administrar poucos recursos ligados à sua manutenção corriqueira. A maior parte dos diretores de escola no Brasil ainda é selecionada por interesses políticos.

TABELA 3 . NÍVEIS DE TOMADA DE DECISÃO
SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL

ATRIBUIÇÕES	NÍVEL DE TOMADA DE DECISÃO			COMENTÁRIOS
	MEC/CNE	SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO (ESTADUAIS OU MUNICIPAIS)	ESCOLA	
Contratação e demissão de professores		X		Os professores são, em geral, contratados por concurso público e alocados nas escolas pelas secretarias de educação. Como funcionários públicos, adquirem estabilidade após estágio probatório de três anos, como prevê a legislação. As escolas podem, no máximo, não recomendar a contratação após o período probatório ou abrir processos administrativos para demitir e transferir profissionais – mas tais recursos são raramente utilizados.
Contratação e demissão de diretores		X		Os professores chegam ao cargo de diretor por meio de concurso, eleição direta ou indicação do secretário de educação, prefeito ou governador. Quando são concursados, aplicam-se as mesmas regras de demissão válidas para os professores. Quando são eleitos, têm o período do mandato garantido. No caso dos indicados, a saída do cargo depende da vontade política de quem os designou.
Promoção de professores		X		Cada estado ou município define um plano de carreira para os profissionais do magistério. Os professores, de maneira geral, não são sistematicamente avaliados: a promoção ocorre por tempo de serviço e aumento na titulação.
Salários		X		Cada estado ou município fixa o salário de seus profissionais, mas o piso salarial nacional aprovado recentemente determina um valor mínimo para todos os professores de escolas públicas.
Orçamento e uso de recursos	X	X	X	A maior parte do orçamento da educação vem dos estados e municípios, com uma complementação do Governo Federal. A decisão sobre gastos e a ordenação de despesas também se concentram nos três níveis de governo. Às escolas resta a administração de recursos para pequenos projetos ou manutenção.
Manutenção		X	X	As secretarias controlam as verbas de investimento e manutenção de infraestrutura. A maior parte dos recursos transferidos diretamente para as escolas se refere às verbas de manutenção cotidiana.

CONTINUAÇÃO DA TABELA 3 . NÍVEIS DE TOMADA DE DECISÃO
SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL

ATRIBUIÇÕES	NÍVEL DE TOMADA DE DECISÃO			COMENTÁRIOS
	MEC/CNE	SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO (ESTADUAIS OU MUNICIPAIS)	ESCOLA	
Escolha de livros didáticos e paradidáticos – PNLD	X		X	A escolha dos livros é feita pela escola, com base em uma lista pré-selecionada por comissões contratadas pelo Governo Federal. As escolas indicam duas opções por disciplina. Como o pedido de cada disciplina é feito em anos diferentes, nem sempre é possível contar com coleções integradas.
Compra de livros didáticos e paradidáticos – PNLD	X	X		O MEC compra os livros e os envia para todas as escolas brasileiras, segundo suas escolhas. Algumas secretarias estaduais e municipais de educação também ofertam livros didáticos e paradidáticos fora do PNLD.
Organização da sala de aula e horários	X	X	X	A carga horária mínima anual, definida por lei, é de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. As secretarias podem aumentá-la e distribuí-la ao longo do ano. A atribuição de aulas para os professores pode ser escolhida no nível da secretaria ou da escola.
Currículo	X	X	X	Existem orientações gerais em nível nacional. Cabe aos estados e municípios definir mais especificamente os seus currículos. A escola, por sua vez, deve criar sua própria proposta pedagógica, definindo os conteúdos apresentados aos alunos a cada ano escolar. Na prática, no entanto, grande parte dos professores ainda define individualmente as suas aulas.

É importante ressaltar que mesmo que os diretores escolares tivessem maior autonomia, muitos deles não estariam tecnicamente preparados para tomar decisões-chave que, de fato, pudessem levar à melhoria de aprendizagem dos alunos. Portanto, para as escolas assumirem um papel efetivo nesse sentido, seus gestores precisam de apoio para desenvolver as habilidades necessárias. Precisam ainda de suporte logístico e técnico: os dirigentes municipais e estaduais de educação devem ser parceiros dos diretores de suas redes. Alguns programas do Governo Federal também podem contribuir, oferecendo recursos e capacitação diretamente às escolas e aos municípios (**Quadro 2**).

Outro aspecto relevante para garantir o equilíbrio entre a autoridade para implementar mudanças e

a responsabilidade para responder por elas é a existência de um sistema de monitoramento que forneça informações sobre cada escola, com o qual o Brasil já conta. Com ele, a equipe escolar pode ter um diagnóstico sobre seu desempenho e traçar estratégias para melhorá-lo, além de prestar contas de seus resultados à sociedade.

Um bom exemplo de como as informações oriundas das escolas podem ser usadas pelos gestores são os programas de transferência de recursos com base na evolução dos indicadores de desempenho. Duas experiências, em nível federal, são o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), que aportam recursos extras diretamente nas escolas e nos municípios (**Quadro 3**).

QUADRO 2 . ASSISTÊNCIA TÉCNICA PARA A DESCENTRALIZAÇÃO: FUNDESCOLA

O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), com a interface das secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e financiamento do Banco Mundial (BIRD). Tem por objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino fundamental, ampliando a permanência e a escolaridade das crianças nas escolas públicas nessas regiões do país.

Para tal, oferece serviços, produtos e assistência técnico-financeira a escolas e secretarias de educação (**Quadro A.1 no Anexo**). Entre eles, estão manuais de planejamento estratégico para secretarias de escolas, distribuição de recursos financeiros diretamente para as escolas com base nesses planos, orientações jurídicas para secretários municipais, manuais de capacitação para professores e alfabetizadores e padrões mínimos para funcionamento de escolas.

O Fundescola teve início em 1998 e foi estruturado em etapas, com previsão para durar até 2010, com um gasto total de 1,3 bilhão de dólares.

Fonte: www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-apresentacao.

As famílias são importantes parceiras para promover a qualidade da educação

As famílias são uma peça importante na cadeia de autonomia, autoridade e responsabilidade. Além do controle social da educação, a participação de pais e responsáveis no dia-a-dia das escolas e no apoio aos alunos pode efetivamente contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Atualmente no Brasil, os estabelecimentos de ensino público podem contar com o apoio de entidades representativas, como conselhos escolares e seus equivalentes que são compostos de representantes da comunidade: pais, alunos, professores e funcionários da escola. Suas funções estão relacionadas à gestão financeira, administrativa e pedagógica, podendo ter diferentes níveis de responsabilidade,

engajamento e autonomia. Já existe previsão legal e um conjunto de incentivos (manuais, repasses financeiros, programas oficiais) para garantir essa participação.

Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido no fortalecimento dessas instâncias de controle social, uma vez que a hierarquia das redes de ensino dificulta o efetivo engajamento das famílias com menor capacidade de articulação política. Como muitos pais não frequentaram escolas de qualidade e ainda acham que a educação é um problema do governo e não das famílias, a contribuição desse grupo ainda é limitada. Cabe ao corpo técnico das escolas cultivar o relacionamento com as famílias e orientá-las sobre o que já é possível fazer para que, no futuro, possam contar com um apoio mais efetivo.

QUADRO 3 . ASSISTÊNCIA FINANCEIRA PARA A DESCENTRALIZAÇÃO: PDDE E PAR

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O dinheiro destina-se à aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais. Os recursos do programa são transferidos para todas as escolas do país, de acordo com o número de alunos, com base no censo escolar do ano anterior ao do repasse. As escolas públicas rurais de educação básica e as escolas urbanas de ensino fundamental que cumprem as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) recebem uma parcela suplementar, de 50% do valor do repasse.

Plano de Ações Articuladas (PAR) – Desde 2007, todas as transferências de recursos e a assistência técnica prestada pelo MEC aos municípios estão condicionadas à elaboração do PAR. O objetivo é que os municípios cumpram um roteiro de planejamento e reformas para melhorar seus indicadores educacionais. Em um primeiro momento, é feito um diagnóstico da situação educacional local. A partir dele e com o auxílio de um documento que orienta passo a passo o trabalho, a equipe técnica local elabora o plano de ações. Essas ações podem ser de execução direta do município ou depender de assistência técnica e financeira do MEC. Ao sistematizá-las no PAR, o dirigente municipal de educação descreve o tipo de apoio de que o município necessita em diversas áreas. Com a aprovação do PAR pelo MEC, os dirigentes assinam um termo de cooperação técnica com o Governo Federal.

Fonte: www.fnnde.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola
e www.fnnde.gov.br/index.php/programas-par.

O ENSINO DE QUALIDADE DEPENDE DE MELHORIAS NA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES E DA GESTÃO COMPETENTE DE SUAS CARREIRAS



Atualmente a profissão do magistério é muito pouco atrativa no Brasil para jovens em início de carreira. Os salários ainda baixos, a progressão profissional limitada e o pouco prestígio social afastam os melhores alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e da docência. Como resultado, grande parte dos estudantes que decidem seguir essas carreiras partem de uma educação básica muito ruim: os dados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) mostram que 30% dos que ingressam nos cursos de Pedagogia e licenciatura estão entre os piores alunos do ensino médio. Além disso, mesmo entre os graduandos dos cursos de formação docente, 20% afirmam que a carreira de professor é uma segunda opção nos seus planos profissionais: apesar do diploma, só irão para o magistério caso não consigam exercer outro tipo de atividade.

Garantir salários competitivos e uma carreira que valorize o esforço e a capacidade dos professores para atuar em sala de aula é uma maneira de tornar a profissão mais atrativa para os jovens. No entanto, há de se pensar também nos 2,5 milhões

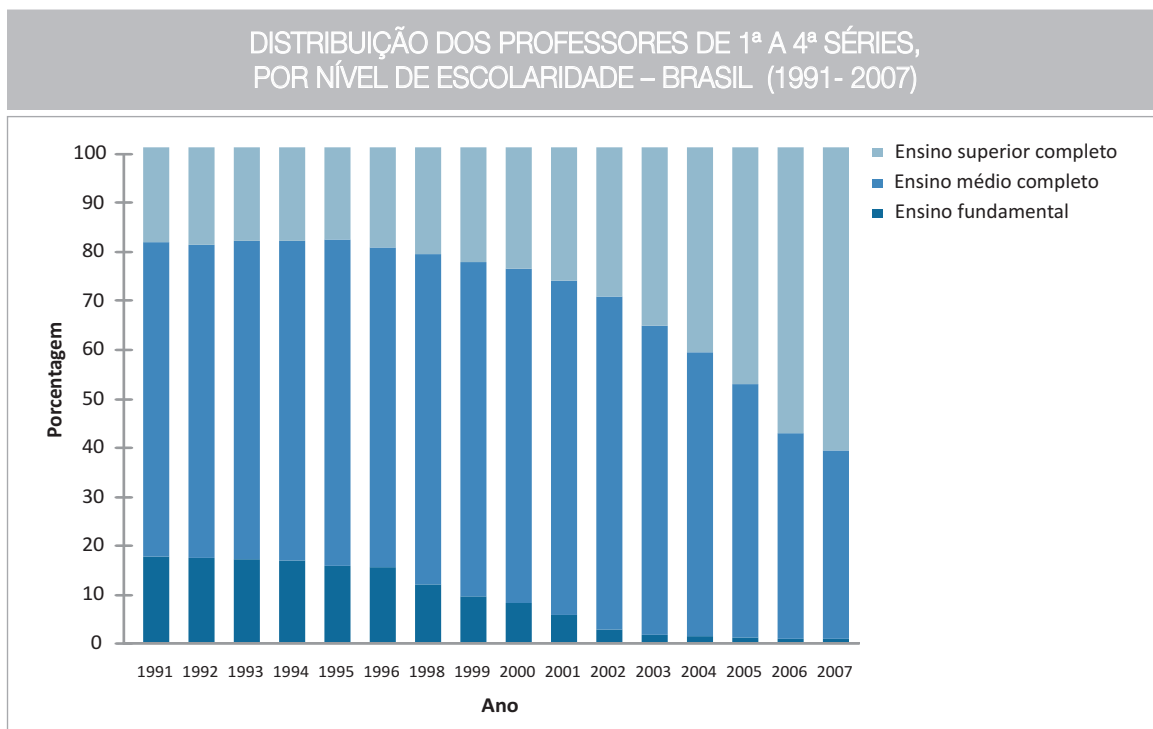
de docentes que estão atualmente nas escolas brasileiras: é urgente apoiá-los na melhoria de sua formação e na consolidação de uma carreira que equilibre direitos e deveres, com padrões claros que indiquem o que se espera dos professores, além de avaliações frequentes para monitorar sua performance.

A escolaridade dos professores brasileiros aumentou recentemente, mas nem todos completaram o ensino superior

A legislação atual exige o diploma de ensino superior para os professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio e, desde 1996, recomenda o mesmo para os docentes dos primeiros anos do ensino fundamental⁶. Como consequência dessa recente recomendação legal, a escolaridade dos professores de 1ª a 4ª séries aumentou sensivelmente nos últimos dez anos. Entre 1997 e 2007, o percentual de professores desse grupo com formação universitária passou de 19% para 61% (**Gráfico 15**).

⁶ A LDB admite a formação em nível médio para aqueles professores que já estejam na carreira ou que ingressem para lecionar na educação infantil e nos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Um projeto de lei (PL 3.971) aprovado em outubro de 2009 pelo Congresso Nacional torna obrigatório o diploma universitário para esses professores, inclusive para aqueles contratados antes da lei. Esse projeto precisa ainda ser aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República.

GRÁFICO 15



Fonte: Inep/MEC.

Apesar desse avanço, quase um terço dos professores de ensino fundamental tem apenas o ensino médio completo, a maioria deles concentrados nas regiões mais pobres do país. No Norte e Nordeste quase a metade dos professores da educação básica ainda não chegou ao ensino superior (**Gráfico A.7 no Anexo**).

O aumento da escolaridade não garantiu o preparo dos professores para sua atuação na sala de aula

O diploma de curso superior não implica necessariamente um profissional adequadamente preparado para enfrentar os desafios de uma escola. Um levantamento recente da Fundação Carlos Chagas (2008) mostra que os cursos de formação docente brasileiros, em sua maioria, são desvinculados da prática: apenas 28% das disciplinas do currículo de Pedagogia – curso que forma os professores de 1ª a 4ª séries – tratam sobre “o quê” e “como” ensinar. Por outro lado, 40% das disciplinas desse curso tratam de fundamentos teóricos da educação, como Sociologia e Pedagogia da Educação. O estágio obrigatório também não é planejado de forma a aproximar os futuros docentes da realidade escolar e, na maioria das vezes, não é supervisionado.

Para compensar o despreparo com que os professores chegam às escolas, as secretarias de educação e o Governo Federal tentam, cada qual a seu modo, investir na formação dos profissionais que já estão em sala de aula. Em 2003, quase metade dos professores brasileiros indicou ter participado de alguma atividade de formação em serviço nos dois anos anteriores.

No entanto, é difícil qualificar os cursos de educação continuada uma vez que a variação entre eles é enorme: há desde programas com horas e estruturas preestabelecidas até iniciativas que se propõem apenas a ocupar as horas de trabalho coletivo previstas na carreira do professor, sem planejamento claro. Além disso, na maioria deles o currículo da educação básica e o trabalho pedagógico em sala de aula não estão no centro

da formação. Assim, apesar das diversas iniciativas nesse sentido, ainda não é possível observar o impacto da formação continuada na melhoria do desempenho dos alunos e em mudanças efetivas na sala de aula.

Uma exceção foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) criado em 1999 pelo MEC com foco no ensino da escrita. Um levantamento feito pela Unesco (2009) mostra que esse foi um dos programas de formação continuada mais bem avaliados pelos professores, pois contava com amplo material de orientação metodológica, além de coletâneas de textos e sugestões para ser usadas pelos professores em sala de aula. A implementação do programa ocorreu em parceria com redes estaduais e municipais. O Programa Pró-Letramento, criado pelo MEC em 2007, é semelhante ao Profa, mas trabalha também o ensino da Matemática. Recentemente, o governo brasileiro anunciou um novo pacote de medidas para tentar melhorar a formação inicial e continuada dos professores (**Quadro 4**).

A remuneração docente também progrediu, mas ainda não é competitiva para atrair os melhores para a profissão

O aumento da escolaridade dos professores brasileiros foi acompanhado pela progressão de sua remuneração na última década. Os salários médios dos docentes da rede pública foram os que mais cresceram no período, comparados aos de outras ocupações do setor público e privado (**Gráfico A.8, no Anexo**). Diversos fatores contribuíram para esse aumento. O Fundef, e posteriormente o Fundeb, determinaram que pelo menos 60% dos recursos do fundo devem ser utilizados no salário dos docentes. Mais recentemente, foi estabelecido um piso salarial nacional para a carreira: 950 reais para 40 horas semanais de trabalho. Alguns estados e municípios brasileiros, excepcionalmente, também começam a adotar medidas que preveem aumento salarial para os professores que apresentam boa performance.

QUADRO 4 . POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Governo Federal começou a implementar em 2009 um plano específico para acelerar a formação inicial e continuada dos professores. Instituída por decreto, a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica prevê as seguintes ações:

- Formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que já atuam na educação básica. Os cursos são voltados para três tipos de professor: 1) os que não têm formação superior; 2) os que lecionam em área diferente daquela em que se formaram; 3) bacharéis sem licenciatura que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério. Para isso, foram abertas novas vagas em universidades públicas, específicas para esses grupos;

- Ampliar os programas de formação continuada para todas as áreas do conhecimento e para o ensino médio. Atualmente, os programas oferecidos pelo MEC limitam-se a Língua Portuguesa e Matemática e a professores do ensino fundamental (Pró-Leitramento e Gestar);

- Incentivar mudanças nos currículos dos cursos de formação, no sentido de aproximá-los dos problemas concretos enfrentados pelas escolas públicas de educação básica. Para isso, estados e municípios que conseguirem articular suas redes de ensino com as instituições de formação de professores receberão apoio financeiro do Governo Federal.

Fonte: Ministério da Educação (www.mec.gov.br) e GATTI, Bernardete; BARRETO, SÁ, Elba. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

Apesar desses avanços, o salário médio dos professores da rede pública ainda é mais baixo que o da média das demais ocupações que requerem ensino superior, tanto do setor público como privado.

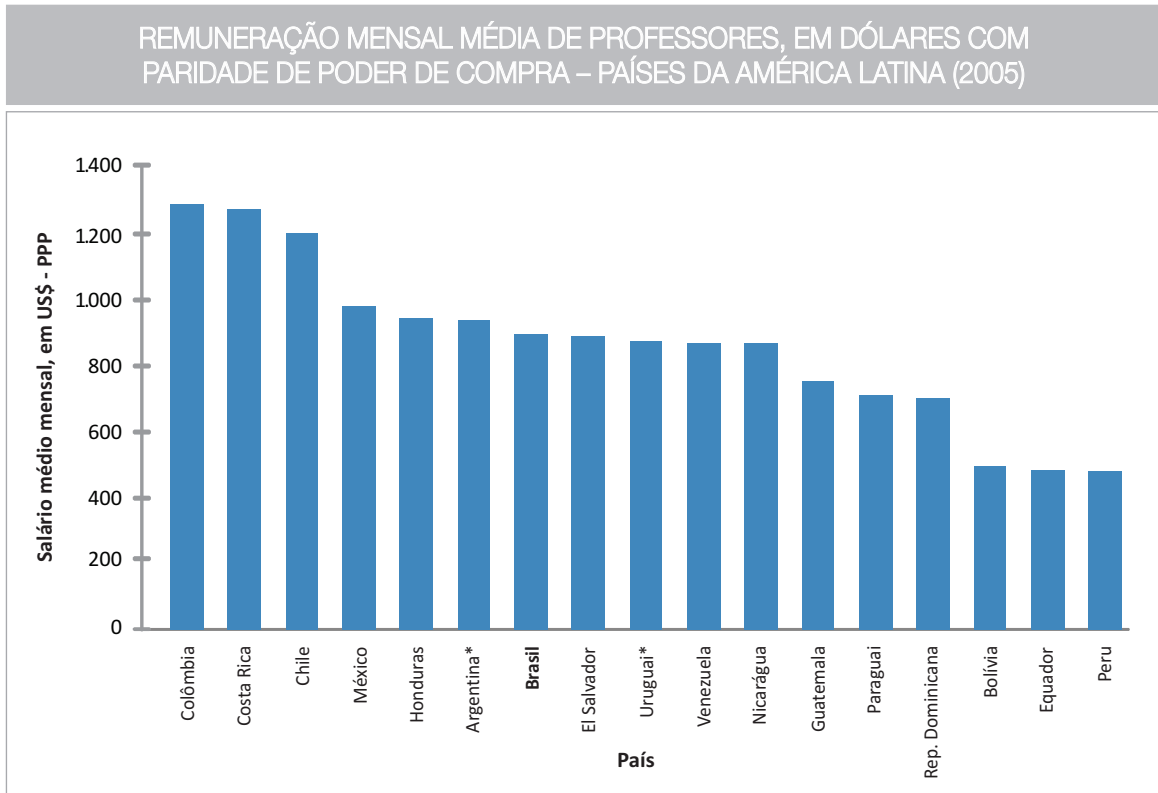
Um recente estudo da Unesco (2009) aponta que a média salarial dos professores da educação básica no país é de aproximadamente 1.200 reais contra 1.750 reais para os enfermeiros, por exemplo, carreira que costuma atrair pessoas com o mesmo perfil socioeconômico. Além disso, no contexto internacional, os professores de educação básica brasileiros estão em desvantagem, particularmente em relação aos países da América Latina com renda per capita próxima à brasileira (**Gráfico 16**).

Ainda que o salário não seja o único determinante da atratividade de uma carreira, é difícil acreditar que o Brasil poderá recrutar os melhores alunos do ensino médio para o magistério sem um esforço significativo para remunerar melhor esse profissional.

Para garantir o aprendizado dos alunos, a gestão competente da carreira docente deve complementar a formação de qualidade e o salário competitivo

No Brasil, a legislação que regulamenta a gestão da carreira dos profissionais do magistério público prevê, entre outras coisas, a entrada na profissão exclusivamente por concurso, a promoção baseada na titulação e no tempo de serviço e a estabilidade na função.

Essas disposições legais foram criadas com o objetivo de garantir a independência política dos funcionários públicos e uma estabilidade mínima nas equipes. Entretanto, ao adotar titulação e antiguidade como principais incentivos para as promoções, a valorização do mérito e do esforço individual ficaram para trás. Além disso, aspectos também já previstos na legislação, como o estágio probatório e a progressão baseada em avaliação de desempenho, que poderiam ter impacto positivo no ensino, ainda são mera formalidade na maioria das redes de ensino.



Nota: *Somente zonas urbanas.
Fonte: Morduchowicz e Duro (2007).

As práticas correntes de gestão de carreira do magistério público e a estabilidade quase incondicional ainda impedem que os melhores professores sejam valorizados e reconhecidos pelo seu trabalho. Além disso, dificulta o afastamento daqueles cujo perfil profissional não condiz com as atividades de ensino.

Para assegurar o direito de aprender dos alunos, portanto, além de salários competitivos e formação adequada, é preciso implementar mudanças na carreira docente para valorizar os profissionais mais capazes e apoiar aqueles com dificuldades. Atualmente, propostas de reforma nesse sentido incluem:

- mudanças no recrutamento – a maioria dos concursos para selecionar os docentes não se baseia em um conjunto de competências que o professor deve dominar para fazer um bom trabalho na sala

de aula. Portanto, além de não selecionar necessariamente os professores mais eficazes, deixa de sinalizar para os cursos de formação quais são, afinal, essas competências e saberes;

- avaliação dos docentes – a implementação de avaliações sistemáticas do desempenho dos professores ainda enfrenta fortes resistências. Mas, se essas avaliações forem baseadas em critérios transparentes e desenhadas para ajudar os professores a se desenvolver, elas podem contribuir para fortalecer a carreira;

- apoio para o aperfeiçoamento constante – programas de tutoria, em que os professores contam com profissionais mais experientes para observá-los e ajudá-los a melhorar suas técnicas de ensino, além de estímulo à atualização profissional permanente, contribuem para valorizar os profissionais de ensino;

- melhorar os planos de carreira – um ponto importante é que eles contribuam para manter bons professores em sala de aula com perspectivas de ascensão salarial e novas atribuições profissionais. Além disso, é preciso estabelecer uma jornada de trabalho que contribua para diminuir a rotatividade dos professores entre as escolas. Também é importante que a carreira possibilite novos desafios profissionais, como a transição para cargos de direção e supervisão nas escolas;

- políticas de pagamento de bônus e incentivos –

atualmente, a isonomia salarial dificulta a bonificação e os incentivos às escolas e aos professores. Se a remuneração não tem nenhuma conexão com a qualidade do trabalho do professor, dificilmente ele terá motivação para se sobressair em suas funções.

Independentemente do tipo de reforma sugerida, é importante que as mudanças na carreira docente tenham como foco a melhoria do aprendizado dos alunos e busquem a adesão dos profissionais da educação.

A ANÁLISE DOS GASTOS PÚBLICOS NO SETOR MOSTRA QUE É PRECISO INVESTIR MAIS E MELHOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA



A legislação brasileira garantiu um patamar mínimo de gasto público com educação e as despesas no setor recentemente aumentaram

Desde o início do século XX, os legisladores brasileiros têm procurado garantir, de forma intermitente, padrões mínimos de gastos em educação. A legislação atual determina que União, estados e municípios invistam no setor percentuais fixos de sua receita de impostos: 25% no caso de estados e municípios e 18% no caso do Governo Federal. O conjunto das leis vigentes também estipula os tipos de despesas vinculadas que podem ser contabilizadas como gastos com educação, chamadas de Manutenção e Desenvolvimento da Educação – MDE (**Quadro A.2 no Anexo**).

Além da vinculação orçamentária, em 1997, foi criado um sistema de equalização mínima do gasto em educação, que garante um patamar nacional mínimo de gasto por aluno para cada uma das etapas do ensino básico: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef (1997-2006), posteriormente substituído

pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007-2020). Dentro de cada estado, o Fundeb faz com que 80% dos recursos vinculados à educação sejam redistribuídos para os municípios, de acordo com o valor mínimo definido nacionalmente. Quando o investimento por nível de ensino não alcança o mínimo estabelecido nacionalmente, o Governo Federal complementa o valor para atingi-lo. A partir de 2010, o Governo Federal também passará a contribuir com mais 10% do valor total do fundo.

Em 2009, o valor anual mínimo por aluno para os anos iniciais da educação básica utilizado como referência no cálculo do Fundeb foi de 1.221,34 reais. Nove estados (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí), que atendem a 30% dos alunos matriculados nesse nível de ensino, receberam complementação do Governo Federal para atingir esse valor. No entanto, três estados, que atendem a cerca de um quarto dos alunos, gastaram quase o dobro desse montante: entre 2 mil reais e 2.500 reais (**Tabela 4**).

TABELA 4 . GASTO POR ALUNO/ANO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLAS URBANAS (2009)

GASTO POR ALUNO	Nº DE ESTADOS COM GASTO POR ALUNO NESSE VALOR	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS NESSES ESTADOS	% DA MATRÍCULA EM RELAÇÃO AO TOTAL NACIONAL
R\$ 1.221,34	9	3.529.491	30,7%
de R\$ 1.221,35 a R\$ 1.500,00	6	3.429.166	29,8%
de R\$ 1.500,01 a R\$ 2.000,00	9	1.862.697	16,2%
de R\$ 2.000,01 a R\$ 2.501,31	3	2.682.441	23,3%

Fonte: Governo Federal (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_788_140809.pdf), acesso em 3/2/2010.

Uma vez que os percentuais de gasto com educação são vinculados à receita de impostos, o crescimento da economia, o aumento de impostos vinculáveis ou simplesmente da arrecadação geram mais recursos para o setor: o montante nos três níveis de governo aumentou entre 1996 e 2005 de 63 para 87 bilhões de reais, já considerando a inflação.

Proporcionalmente à sua produção de riqueza (ou seja, em relação ao Produto Interno Bruto – PIB), o Brasil passou a gastar 3,8% com educação básica, uma porcentagem não muito diferente da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2006 (**Gráfico 17**). A composição dos gastos por esfera de governo também mudou no período, refletindo a política de descentralização da educação básica em nível nacional (**Gráfico 18**).

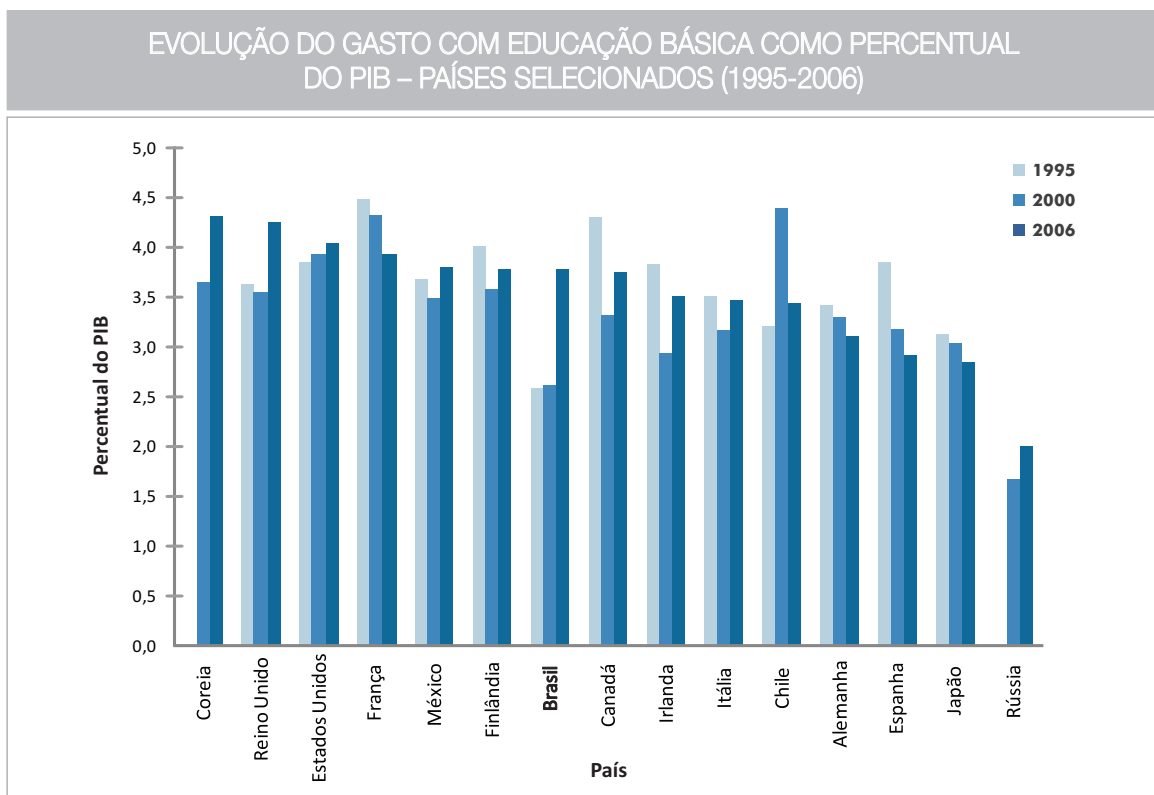
É importante notar que esses avanços ocorreram apesar da existência de um mecanismo constitucional conhecido como Desvinculação dos Recursos da União (DRU). Nos últimos quinze anos,

a DRU permitiu que o Governo Federal deixasse de gastar 20% de sua obrigação constitucional com educação. Assim, os 18% do total de recursos federais que, por lei, deveriam financiar a educação foram reduzidos para cerca de 14%, o que, na estimativa do Ministério da Educação (MEC), significou menos 100 bilhões de reais para o setor entre 1994 e 2009. Apesar de a DRU ter sido extinta em 2009, apenas em 2011 o Governo Federal voltará a investir o percentual constitucional de 18% em educação.

Os gastos com educação superior ainda são desproporcionais aos gastos com o ensino básico

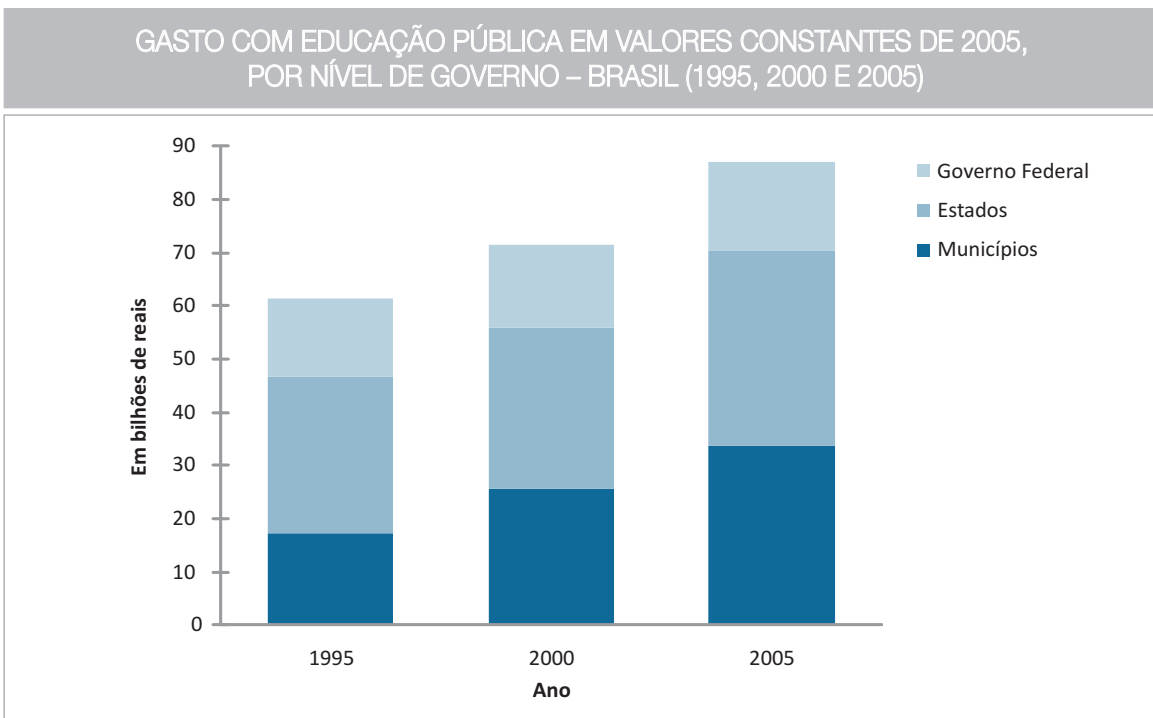
Do total de gastos com educação, 85% vão para a educação básica e 15% para a educação superior. Em termos de gasto por aluno, entretanto, há uma enorme desproporção, que parece estar sendo mitigada com a aplicação das leis mais recentes. De acordo com o Inep, em 2000, a proporção entre os dois níveis de ensino era de onze vezes. Em 2007, caiu para seis vezes: 12.322 reais por aluno na educação superior contra 2.005 reais na educação básica.

GRÁFICO 17



Nota: os países estão ordenados pelo percentual de investimento de 2006.

Fonte: Education at a Glance 2009/OCDE.



Fonte: Baseado em Abrahão de Castro e Duarte (2008), *Descentralização da Educação Pública no Brasil: Trajetória dos gastos e das matrículas*. Ipea.

Apesar do avanço, quando se compara o PIB per capita e o gasto por aluno por nível de ensino (**Gráfico 19**), percebe-se que, para o seu padrão de desenvolvimento econômico e levando em conta o número de estudantes por nível de ensino, a nação se esforça mais para mandar uma pequena (e mais rica) parcela da população (1,2 milhão de alunos) para a universidade do que para ensinar habilidades essenciais à base da pirâmide (46,6 milhões de alunos). De todos os países da comparação, a discrepância do Brasil é, de longe, a pior.

O mínimo já garantido para a educação ainda é pouco. O Governo Federal deve – e pode – investir mais

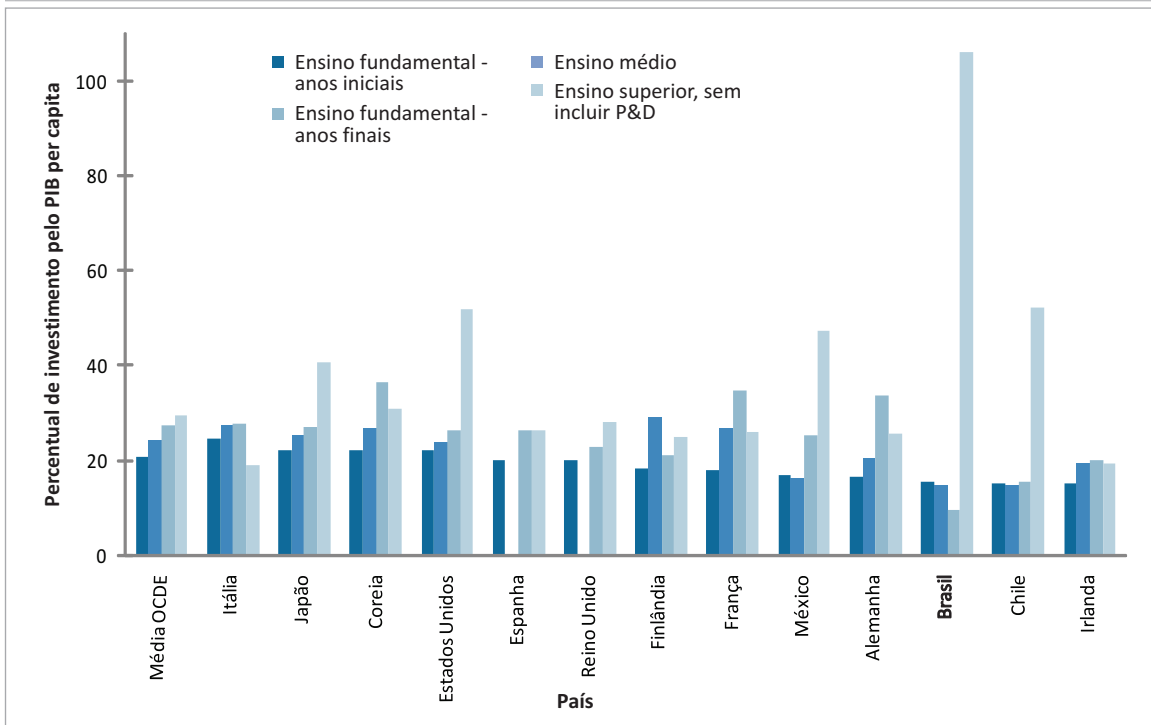
Mesmo com o aumento nos gastos educacionais, tanto em valores reais como em relação à riqueza do país, o gasto por aluno, principalmente na educação básica, ainda é baixo se comparado aos países desenvolvidos e mesmo aos da região, como o México e o Chile (**Gráfico 20**).

É importante notar que a carga tributária do Brasil não é muito diferente da dos países usados como comparação neste documento (a média nos países da OCDE é de 36% e no Brasil, de 35%), o que comprova que um investimento maior em educação não depende de aumento dos impostos. Pode-se argumentar que a proporção de pessoas em idade escolar (5 a 19 anos) é maior no Brasil (na média da OCDE, 19%; e no Brasil, 27%). Entretanto, nesse sentido, uma comparação entre México e Brasil é interessante: com uma carga tributária menor que a brasileira (20% contra 35%), com um PIB menor (1,1 trilhão de dólares contra 1,6 trilhão de dólares) e um percentual de pessoas em idade escolar maior que o Brasil (31% contra 27%), o México gasta mais por aluno na educação básica, em valores absolutos, do que o Brasil.

A desagregação da carga tributária nacional pelas três esferas administrativas mostra ainda que, apesar do aumento nos impostos, as despesas com educação se mantiveram estáveis

GRÁFICO 19

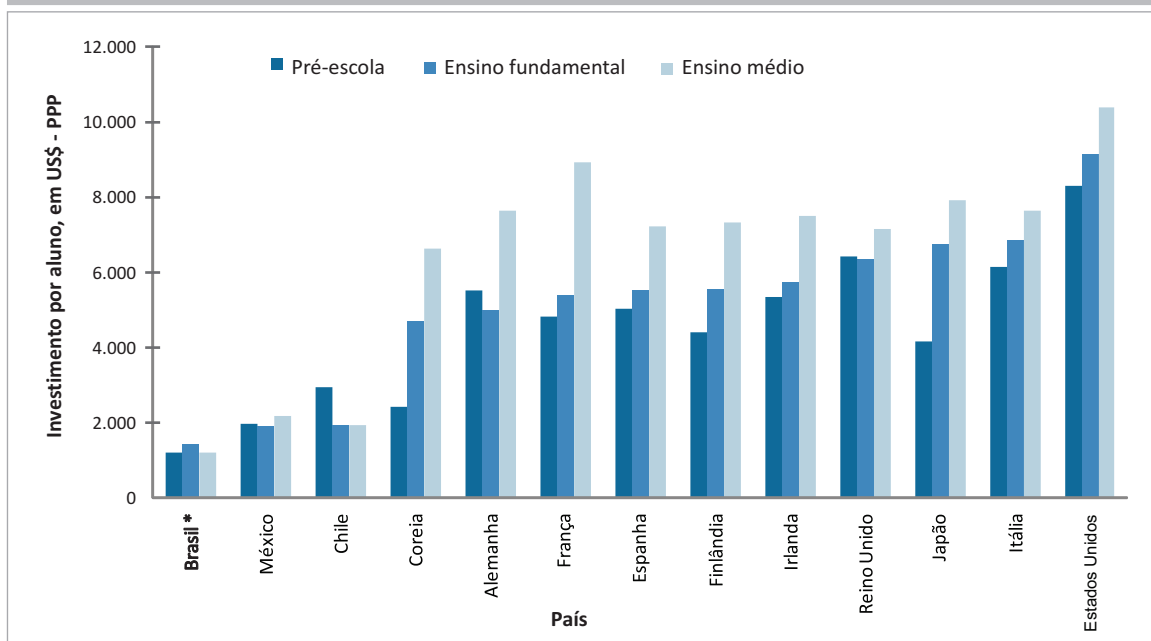
GASTO ANUAL POR ALUNO E POR NÍVEL DE ENSINO EM EDUCAÇÃO, EM RELAÇÃO AO PIB PER CAPITA – PAÍSES SELECIONADOS (2005)



Nota: Para a Itália, os dados são de 2004; para a Espanha, as duas etapas de ensino fundamental foram somadas; e para o Brasil e Chile, os dados são de 2006. **Fonte:** Education at a Glance 2008/OCDE.

GRÁFICO 20

GASTO ANUAL POR ESTUDANTE EM DÓLAR COM PARIDADE DE PODER DE COMPRA, SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – PAÍSES SELECIONADOS (2005)



Nota: Os países estão ordenados pelo investimento por aluno no ensino fundamental * apenas investimentos públicos para todos os níveis de ensino. **Fonte:** Education at a Glance, 2008/OCDE.

ou até diminuíram, como percentual sobre o PIB (**Gráfico 21**). Além disso, o gráfico mostra o esforço desproporcional dos estados e municípios em relação ao Governo Federal. Enquanto os primeiros gastam 2% de seu PIB com educação, o Governo Federal gasta a metade: 1%.

Assim, embora a tendência recente de aumento do investimento em educação básica seja positiva, está claro que os recursos ainda não são suficientes, especialmente no âmbito do investimento federal. É preciso não só gerir melhor os recursos existentes, como também disponibilizar mais dinheiro para a educação.

O gasto mínimo por aluno ainda não é definido com base no valor necessário para garantir a qualidade do aprendizado

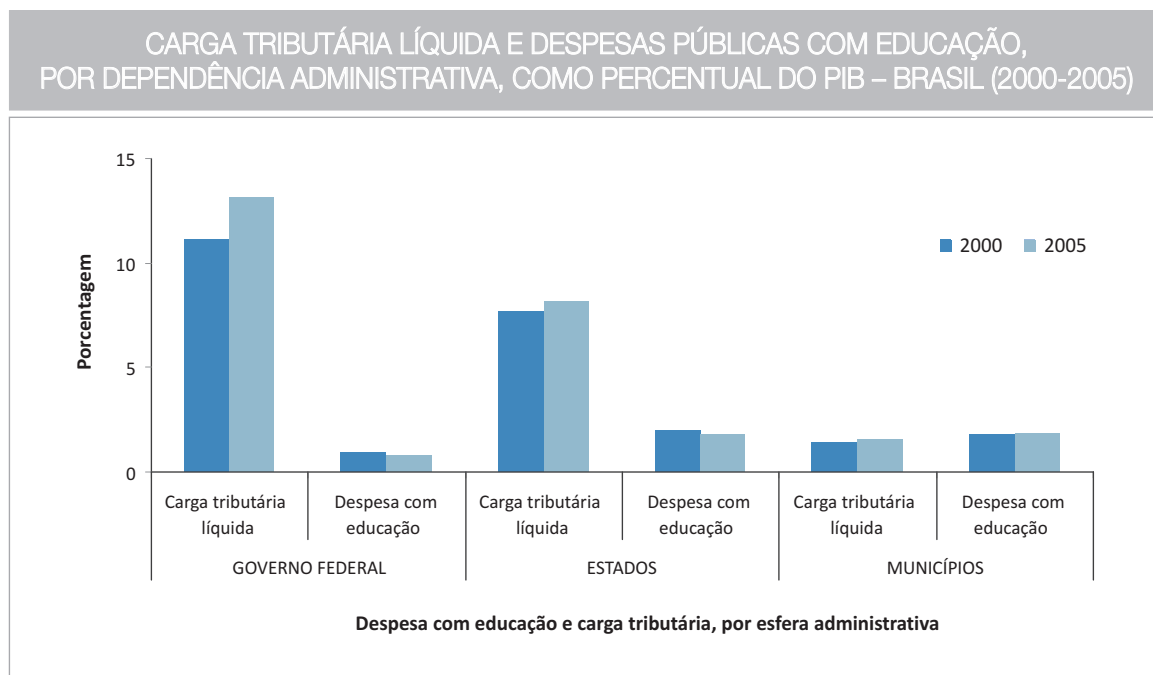
Uma forma usual de calcular orçamentos é utilizar o custo dos insumos mínimos necessários para uma determinada operação. No caso da educação brasileira pública, essa lógica é prevista em lei (**Quadro 5**) e conhecida como “padrão mínimo de qualidade”. Ainda hoje, no entanto, o valor mínimo de gasto por aluno não é definido dessa

maneira. Esse valor tem sido estipulado com base nos recursos legalmente disponíveis para o setor, divididos pelo número de matrículas do ano anterior. Ou seja, os governos federal, estadual e municipal precisam apenas investir um valor predefinido em educação, independentemente de essa quantia ser suficiente ou não para garantir a qualidade do serviço educacional prestado.

O estabelecimento de um valor mínimo com base na qualidade poderia contribuir para o aumento do gasto do Governo Federal com educação. Isso porque, constitucionalmente, o papel do Governo Federal no financiamento da educação é complementar o investimento dos estados e municípios.

É importante ressaltar que a definição dos recursos necessários para o estabelecimento do “padrão mínimo de qualidade” deve levar em conta uma avaliação sobre quais insumos e processos, de fato, são capazes de promover um impacto positivo no desempenho dos estudantes, sob pena desse aumento de recursos não vir acompanhado de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

GRÁFICO 21



Fonte: Baseado em Gomes e Capanema (2009), Financiamento da Educação: Perigos à vista?.

QUADRO 5 . GASTO MÍNIMO POR ALUNO: LEIS QUE NÃO SÃO CUMPRIDAS

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios norteadores do ensino no país e a Emenda Constitucional 53 de 2006 diz que a União, estados e municípios deverão assegurar a melhoria da qualidade da educação por meio do financiamento, com padrão mínimo definido nacionalmente.

Outras leis, sucessivamente, determinaram que os gastos com educação devem se basear no valor mínimo necessário, por aluno, para se garantir um ensino de qualidade (ou seja, o “custo aluno qualidade”):

- A LDB de 1996 definiu que o dever do Estado com a educação pública deveria ser efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Estabeleceu, ainda, que no que se refere ao ensino fundamental, cabe à União, ao final de cada ano, calcular o “custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”.
- O Plano Nacional de Educação (2001-2010) estabeleceu como meta, de forma muito clara para os primeiros anos de sua implementação – portanto, até 2005 –, a obrigatoriedade de definição de padrões mínimos de infraestrutura e atendimento das escolas para todos os níveis do ensino básico.
- A Lei de regulamentação do Fundef (1997-2006) estabeleceu um prazo de cinco anos para que a União, estados e municípios ajustassem suas contribuições ao fundo, de tal forma que o valor mínimo anual gasto por aluno no ensino fundamental garantisse um padrão mínimo de qualidade de ensino. Esse prazo terminou no final de 2001 sem que o custo desse padrão mínimo fosse estabelecido.
- A Lei de regulamentação do Fundeb (2007) determina usar como base o custo real de cada etapa, modalidade e tipo de estabelecimento de ensino calculado pelo Inep.

Apesar da extensa legislação sobre o tema, o custo aluno qualidade ainda não foi implementado. Uma simulação usando o “padrão mínimo de qualidade” mostra ser necessário um investimento mínimo de 1.942 reais por aluno/ano para as séries iniciais do ensino fundamental. Esse valor é maior do que o atual investimento mínimo vigente de 1.221 reais, mas ainda muito inferior aos gastos dos países do G8 e da OCDE apresentados no **Gráfico 20**.

Síntese do CAQi	Creche	Pré-escola	Ensino fundamental		Ensino médio	Ensino fundamental do campo	
			Séries iniciais	Séries finais		Séries iniciais	Séries finais
Tamanho médio da unidade de ensino (número de alunos)	130	264	480	600	900	60	100
Jornada diária dos alunos (número de horas)	10	5	5	5	5	5	5
Média de alunos por turma	13	22	24	30	30	15	25
Pessoal + encargos (%)	81,60%	76,80%	76,10%	75,50%	76,50%	80,40%	75,10%
CAQi (R\$)	R\$ 5.266	R\$ 2.042	R\$ 1.942	R\$ 1.902	R\$ 1.957	R\$ 3.219	R\$ 2.464
Custo total (em % do PIB per capita)	39%	15,10%	14,40%	14,10%	14,50%	23,80%	18,20%
Diferenciação (EF anos iniciais = 1)	2,71	1,05	1	0,98	1,01	1,66	1,27

Nota: Exclui gastos com alimentação.

Fonte: Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2009).

RECOMENDAÇÕES

A educação brasileira registrou alguns avanços importantes nas últimas décadas: o número de alunos matriculados cresceu, foram criados sistemas nacionais de avaliação, a escolaridade dos professores aumentou e os governos passaram a investir mais dinheiro no setor. O reconhecimento desses avanços, no entanto, não deve fazer sombra à urgente necessidade de melhorarmos a educação em muitos aspectos. Com a economia cada vez mais globalizada e dependente do conhecimento individual para distribuir riqueza, manter uma força de trabalho não competitiva pode custar muito caro ao país – socialmente e economicamente.

A sociedade brasileira começou tarde a demonstrar a disposição de fazer sacrifícios pessoais e políticos para o preparo de suas gerações futuras. Além de tardio, esse movimento tem sido aparentemente lento. Países que há algumas décadas estavam em situação pior que a brasileira conseguiram criar soluções internas para suas deficiências e avançaram mais rapidamente. O Brasil pode aprender bastante com essas experiências e mirar-se no exemplo das nações que decidiram fazer da educação uma prioridade nacional. Para caminhar nesse sentido e oferecer uma educação de qualidade para todos os brasileiros, de todas as classes sociais, os seguintes passos são fundamentais:

a) Criar e implementar padrões curriculares

Os padrões educacionais devem existir pelo menos no nível dos estados e municípios. É importante que eles sejam efetivamente implementados em cada escola, uma vez que os padrões servem como guia para os professores darem aulas, como referência para que os programas de formação docente efetivamente preparem os profissionais para a prática de sala de aula, como balizamento para as avaliações de desempenho e como garantia da equidade entre o que é oferecido aos alunos de diferentes extratos sociais.

b) Aprimorar continuamente o sistema de avaliações

É preciso não apenas garantir que a sociedade

possa acompanhar o desempenho dos alunos, mas também permitir que os educadores e gestores responsáveis pelo ensino possam ter um instrumento capaz de apoiá-los no seu trabalho pedagógico.

c) Buscar um equilíbrio entre autoridade e responsabilidade nas escolas

As responsabilidades delegadas às escolas devem ser condizentes com os recursos humanos e materiais colocados à sua disposição. Por um lado, as escolas devem ter a autoridade necessária para tomar decisões-chave sobre seu funcionamento, o que inclui, por exemplo, a contratação de funcionários e a administração de seus orçamentos. Nesse sentido, é importante que elas recebam da sociedade e das autoridades educacionais todo o apoio operacional e técnico necessário para cumprir sua missão de educar as futuras gerações. Em contrapartida, é de extrema importância que as escolas sejam responsáveis por seus resultados e cobradas pelo aprendizado de todos os seus alunos.

d) Alocar os melhores profissionais nas salas de aula

Em todas as escolas, mas especialmente naquelas que atendem os alunos mais vulneráveis socialmente, a presença de bons professores tem um alto impacto no aprendizado. No entanto, atrair e manter os melhores docentes nas escolas requer mudanças estruturais nas carreiras da educação pública brasileira. Será preciso, entre outras medidas, criar processos seletivos em que as habilidades dos professores para dar aulas seja um dos critérios avaliados, instituir planos de ascensão profissional e crescimento na carreira e rever a política de isonomia salarial que dificulta os sistemas de bonificação e reconhecimento dos melhores professores. Mudanças dessa natureza seriam uma quebra de paradigma importante no cenário educacional do país.

e) Aumentar o investimento em educação

O senso comum diz que não há almoço de graça. Não há educação de alta qualidade com baixo custo. No entanto, apenas aumentar os gastos com

educação também não garante melhores resultados. O investimento deve ser focado em políticas prioritárias, como as mencionadas anteriormente, e o dinheiro disponível deve ser administrado de forma transparente. A aplicação de todos os recursos humanos e materiais disponíveis para a educação deve ser feita sempre visando a um impacto positivo no aprendizado dos alunos.

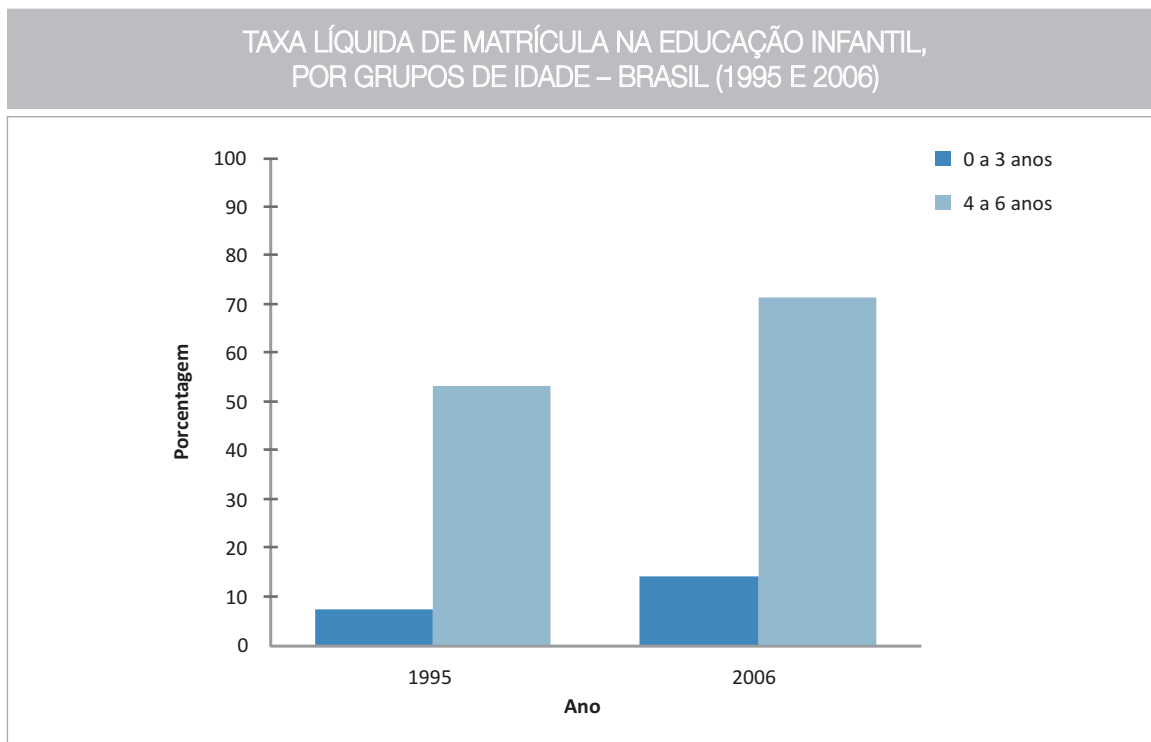
Por fim, como uma recomendação especial, não se pode deixar de mencionar o potencial de contribuição que a tecnologia bem aplicada à educação pode dar à sociedade brasileira. Embora a experiência do contato humano seja ímpar para o desenvolvimento das pessoas, a

distribuição do conhecimento pode se dar de inúmeras formas que têm se tornado cada vez mais baratas com o desenvolvimento da tecnologia. Escolas particulares e empresas utilizam esses recursos com grande sucesso. A democratização desse tipo de solução, com foco na qualidade do aprendizado, pode ajudar o Brasil a diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento entre classes sociais e entre regiões geográficas.

Tirar a educação brasileira da inércia requer aumentar a velocidade com que temos avançado nos últimos anos. Para garantir um futuro promissor para as próximas gerações, mudanças e decisões importantes precisam ser tomadas agora.

GRÁFICO A.1

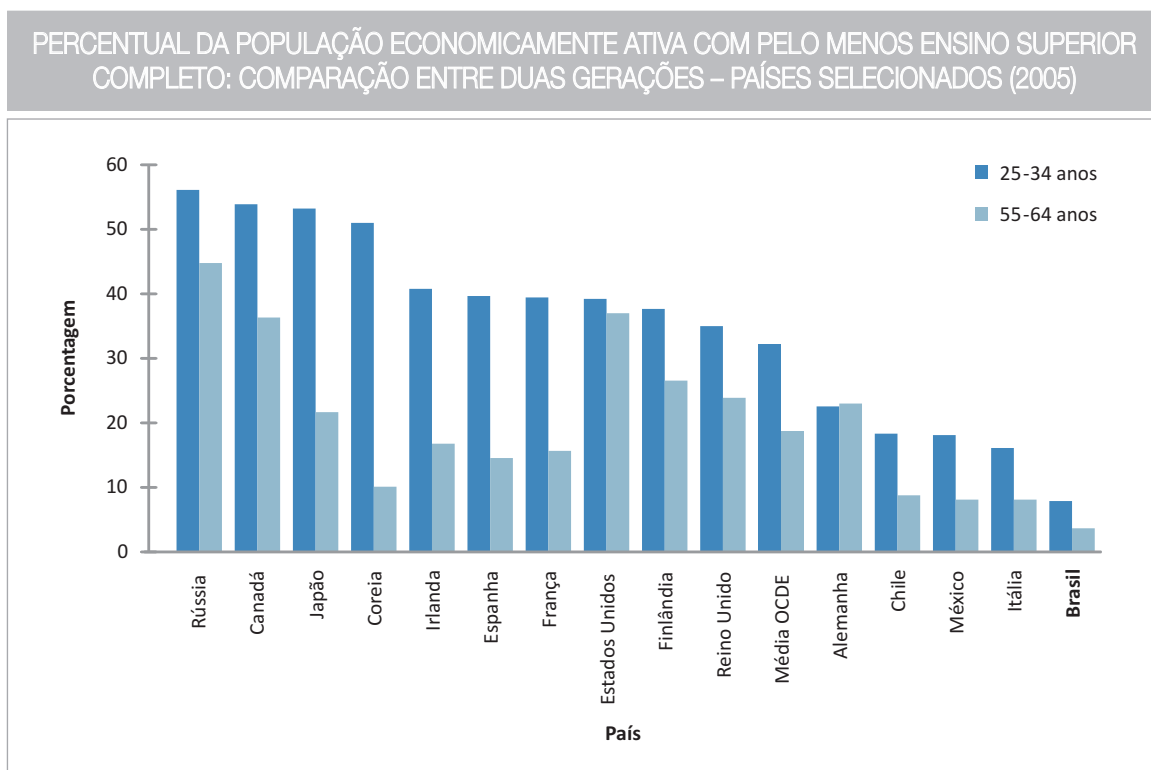
I. MATRÍCULAS



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE. Estimativa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

GRÁFICO A.2

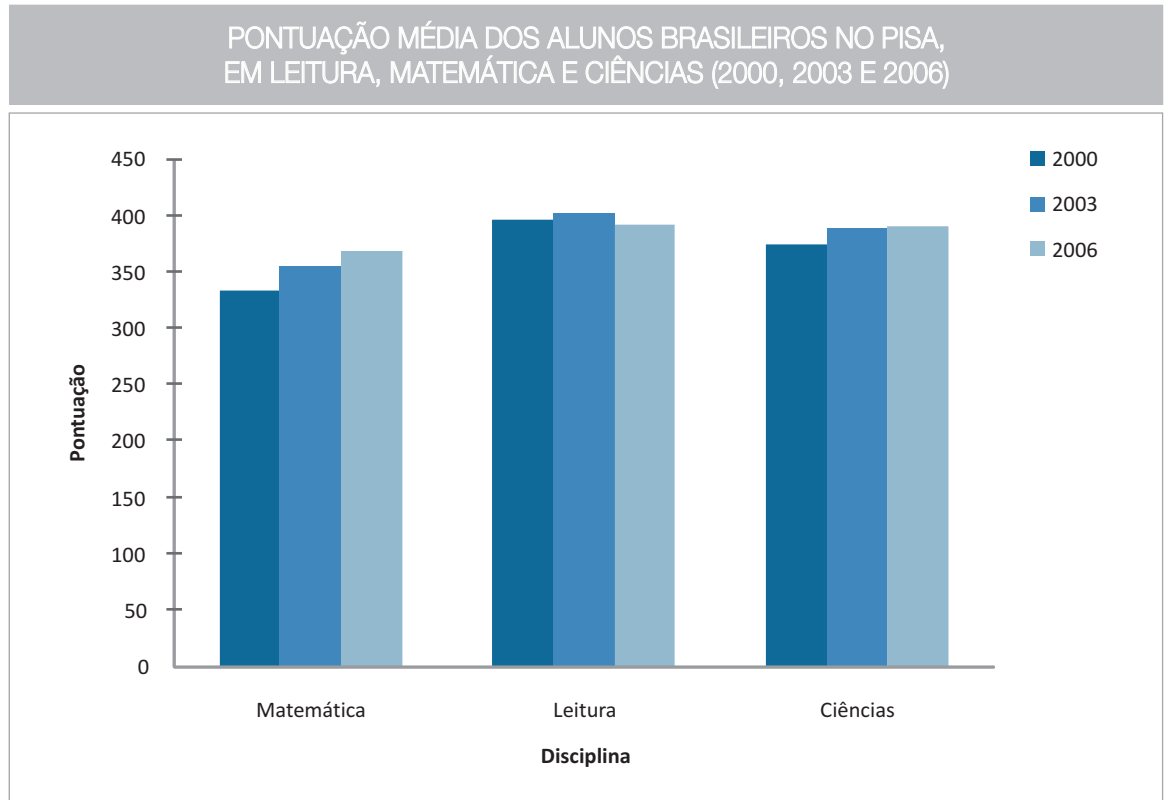
II. PERMANÊNCIA



Fonte: Education at a Glance 2007/OCDE.

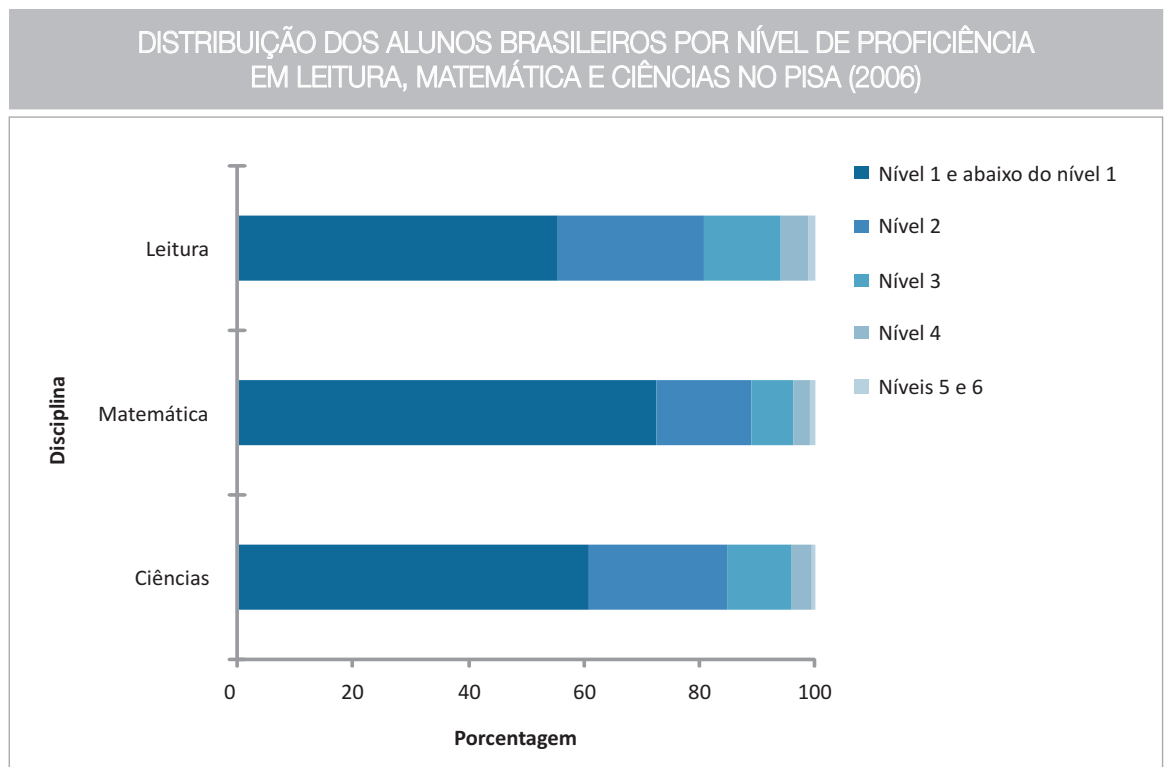
III. DESEMPENHO

GRÁFICO A.3



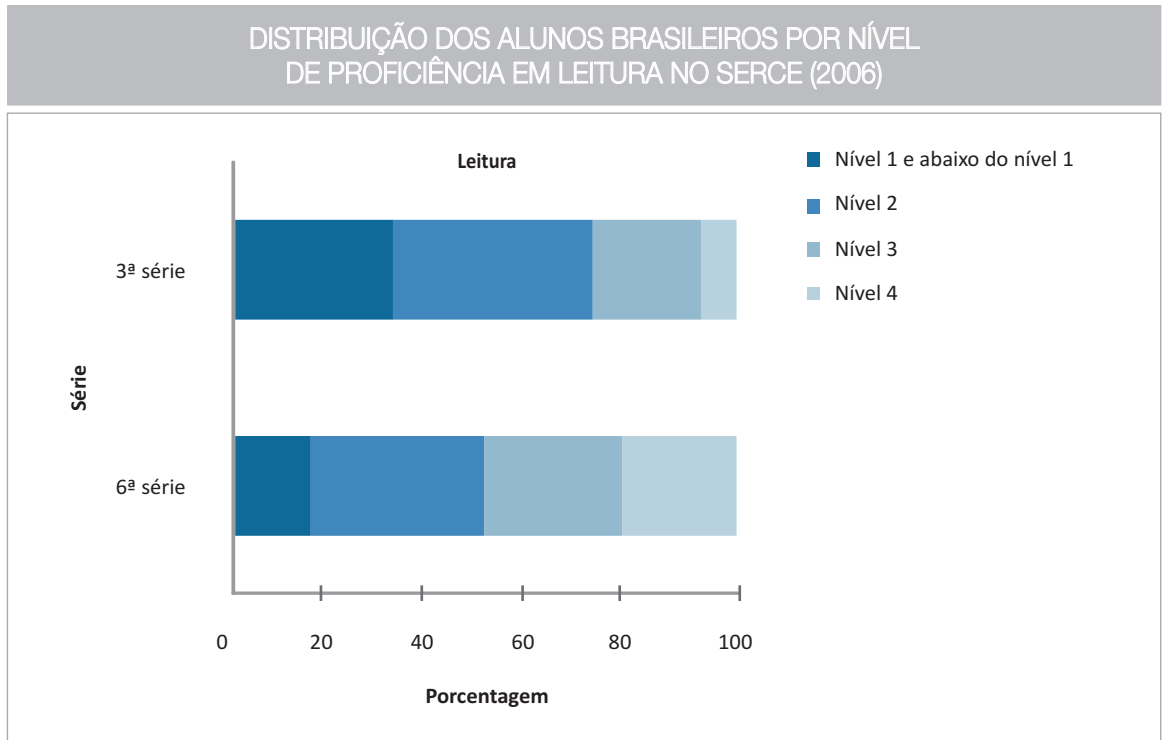
Fonte: Pisa 2000, Pisa 2003 e Pisa 2006/OCDE.

GRÁFICO A.4



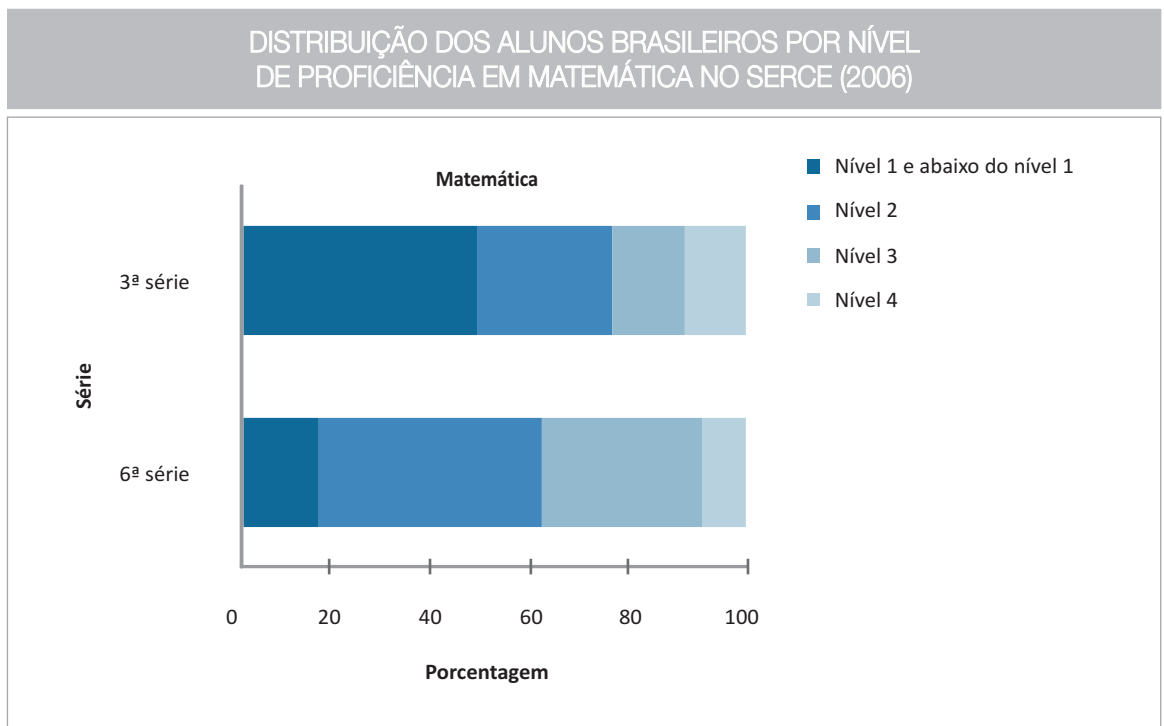
Fonte: Pisa 2006/OCDE.

GRÁFICO A.5



Fonte: Serce-LLECE/Unesco.

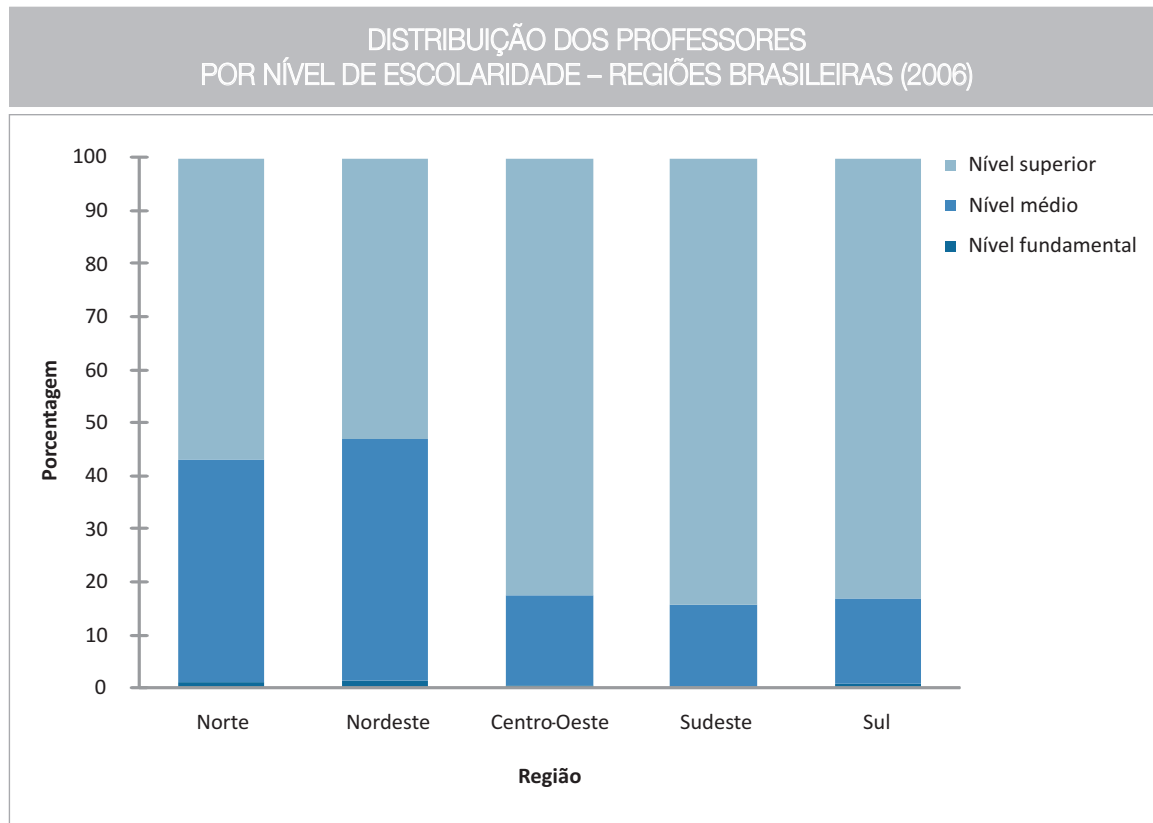
GRÁFICO A.6



Fonte: Serce-LLECE/Unesco.

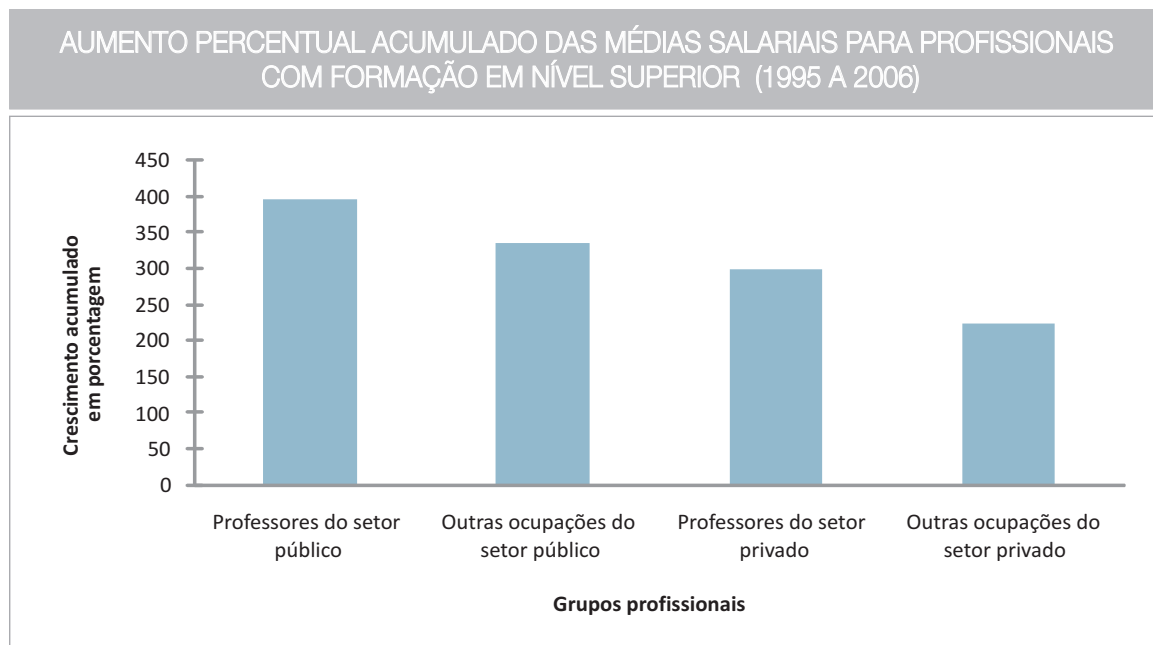
VIII. CARREIRA DOCENTE

GRÁFICO A.7



Fonte: Censo Escolar, Inep/MEC.

GRÁFICO A.8



Fonte: Moriconi (2008), a partir de dados da PNAD/IBGE.

TABELA A.1. SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

ESTADO	AVALIAÇÃO	PERIODICIDADE	ANOS EM QUE FOI REALIZADA	ABRANGÊNCIA	SÉRIES	OBJETIVO
Alagoas	SAVEAL (Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas)	Descontinuada por falta de recursos	2001 e 2005	Amostral em 2001 e censitário a partir de 2005	4ª e 8ª do ensino fundamental (EF)	Avaliar as políticas educacionais da rede estadual, visando a melhoria da qualidade do ensino
Amazonas	SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas)	Anual	2009	Censitário	8ª a 9ª do EF e 3ª do ensino médio (EM)	Avaliar os estudantes da rede estadual e fazer uso dos números e dados estatísticos como orientação e subsídio da gestão
Bahia	SABE (Sistema de Avaliação Baiano de Educação)	Sem informação disponível	2009	Censitário para todas as escolas da rede estadual que oferecem ensino médio	1ª do EM	Desenvolver uma cultura de avaliação na rede pública de ensino, com implicações sobre as políticas educacionais
Ceará	SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica)	A cada dois anos	Desde 1992. A partir de 2007, a alfabetização também foi contemplada	Censitário e obrigatório para todas as escolas das redes estaduais e municipais	4ª e 8ª do EF e as três séries do EM. Desde 2007, 2ª do EF	Avaliar o desempenho acadêmico e subsidiar avaliação institucional e estudos e pesquisas educacionais
Distrito Federal	SIADE (Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal)	Anual	2008	No EM e EF: censitário. Para os demais níveis: por amostragem. É obrigatório para escolas da rede pública e opcional para as particulares	2ª, 4ª, 6ª e 8ª do EF, 3ª do EM, educação infantil, educação especial e EJA	Avaliar as condições de oferta das escolas públicas e privadas do Distrito Federal, de forma a garantir o pleno desenvolvimento dos alunos

CONTINUAÇÃO DA TABELA A.1. SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

ESTADO	AVALIAÇÃO	PERIODICIDADE	ANOS EM QUE FOI REALIZADA	ABRANGÊNCIA	SÉRIES	OBJETIVO
Espírito Santo	PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo)	Anual	Desde 2000	Amostral	Em 2009: Alfabetização, 4ª e 8ª do EF e 2ª do EM	Avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino
Goiás	SAEGO (Sistemas de Avaliação da Educação do Estado de Goiás)	Anual	2001 a 2005 (quando foi substituído pela Prova Brasil). No ano de 2003 não foi aplicada	Inicialmente amostral e censitário a partir de 2004	4ª e 8ª do EF e 3ª do EM	Avaliar os alunos da rede estadual e produzir indicadores que permitam comparar seu desempenho e avaliar os docentes
Mato Grosso	Programa de Avaliação do Primeiro Ciclo de Alfabetização	Semestral	Sem informação disponível	Rede estadual de ensino	Crianças de 6 a 8 anos	Os resultados são repassados às escolas para que busquem melhorias no processo de alfabetização dos alunos
Mato Grosso do Sul	SAEMS (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul)	Anual	2003 a 2005	Censitário para todas as escolas públicas e privadas	4ª e 8ª do EF e 3ª do EM	Avaliar os estudantes da zona rural e de escolas com menos de trinta alunos nas séries
Minas Gerais	SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação)	Anual	2001 e 2003; anual, a partir de 2006	Censitário e obrigatório para todas as escolas estaduais	4ª e 8ª do EF e 3ª do EM	Avaliar o desempenho acadêmico dos alunos
Pernambuco	SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco)	Bianual	2000, 2002, 2005 e 2008	Escolas da rede pública	2ª, 4ª e 8ª do EF e 3ª do EM	Avaliar a situação de ensino nas escolas públicas do estado

CONTINUAÇÃO DA TABELA A.1. SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

ESTADO	AVALIAÇÃO	PERIODICIDADE	ANOS EM QUE FOI REALIZADA	ABRANGÊNCIA	SÉRIES	OBJETIVO
Rio de Janeiro	SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro)	Anual	Desde 2008	Censitária	4º e 8º do EF e 3º do EM	Avaliar as competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da rede pública
Rio Grande do Sul	SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul)	Anual entre 1996 e 1998. Bianual a partir de 2005	De 1996 até 1998 foram realizadas avaliações anualmente. O SAERS foi implementado em 2005	Censitário e obrigatório para todas as escolas estaduais. Por adesão nas escolas municipais e privadas	2ª e 5ª do EF e 1ª do EM	Avaliar a situação do ensino nas escolas, dando ênfase a grupos que exames do MEC não alcançam, e servir de parâmetro para a distribuição de recursos humanos e materiais
São Paulo	SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)	Anual	Desde 1996	Por amostragem, de 1996 a 2002. Censitário de 2003 a 2005. Obrigatório para todas as escolas estaduais; por adesão para as da rede municipal e privadas	1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª do EF e 3ª do EM	Avaliar situação do ensino nas escolas públicas de São Paulo
Sergipe	SAPED (Sistema de Avaliação Periódica de Professores)	Anual	2004	Professores do ensino básico da rede estadual	5ª a 8ª do EF e 1ª a 3ª do EM	Os resultados servem para verificação do rendimento dos docentes e concessão de bônus e premiações
Tocantins	Coordenadoria de Avaliação de Desempenho	Semestral, em parceria com o IAS, e a cada dois anos com a FCC	Sem informação disponível	Censitário	1ª a 5ª do EF	Subsidiar as diretorias regionais de educação para elaboração de projetos pedagógicos

QUADRO A.1. AS DOZE AÇÕES PREVISTAS PELO FUNDESCOLA

1) Planejamento Estratégico da Secretaria (PES)

Processo gerencial desenvolvido pela Secretaria de Educação, para o alcance de uma situação desejada, de maneira efetiva, com a melhor concentração de esforços e recursos.

2) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)

Ao elaborar o PDE, a escola realiza um diagnóstico de sua situação, identificando, a partir dessa análise, seus valores e definindo sua visão de futuro e missão, bem como traçando objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazos.

3) Projeto de Melhoria da Escola (PME)

É o conjunto de metas e ações selecionadas pela escola, a partir do PDE Escola. O projeto viabiliza o repasse de recursos diretamente para a escola, tendo como foco a melhoria da aprendizagem dos alunos.

4) Escola Ativa

É uma ação pedagógica para escolas rurais com classes multisseriadas (de 1º a 4º séries do ensino fundamental) que visa qualificar os professores para lidarem com esse tipo de organização escolar.

5) Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar (Gestar)

É um programa de formação continuada na modalidade presencial e semipresencial para capacitação de professores de 1º a 8º séries das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa.

6) Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler)

É um programa iniciado em 2003 que atua na formação de professores das séries iniciais (1º e 2º séries). A proposta pedagógica desse programa permite uma diversificação de opções metodológicas para o processo de alfabetização.

7) Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE)

São as condições básicas e o conjunto de insumos necessários para a realização dos serviços escolares essenciais e para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada.

8) Microplanejamento Educacional

Nos municípios atendidos pelo programa, são realizados estudos de microplanejamento educacional que visam apresentar as necessidades de ajustes na criação, ampliação ou reorganização da rede física escolar urbana de ensino fundamental, bem como orientação do transporte escolar e distribuição do material de ensino-aprendizagem. Visa também a contratação e capacitação de recursos humanos, a partir dos balanços entre déficit e superávit de salas de aula, material didático, professores e outros

CONTINUAÇÃO DO QUADRO A.1. AS DOZE AÇÕES PREVISTAS PELO FUNDESCOLA

profissionais necessários ao funcionamento da escola. Objetiva, ainda, orientar técnicos e secretários de educação nas propostas orçamentárias, evitando, assim, o desperdício dos recursos disponíveis e garantindo o atendimento das comunidades carentes.

9) Levantamento da Situação Escolar (LSE)

É um instrumento de coleta de informações sobre a situação das escolas de ensino fundamental regular, objetivando o planejamento da educação nos estados e municípios atendidos pelo Fundescola. O sistema informatizado do LSE, desenvolvido em 2002, permite que os estados e municípios atualizem os dados levantados anteriormente e emitam relatórios gerenciais que auxiliarão os gestores na tomada de decisão para o alcance dos padrões mínimos de funcionamento e para a melhoria das condições dos prédios escolares.

10) Projeto de Adequação do Prédio Escolar (Pape)

Visa a estabelecer nas edificações escolares condições de segurança, salubridade, estabilidade e funcionalidade.

11) Espaço Educativo - Construção de Escolas

Essa ação permite aos estados e municípios viabilizar novas vagas para sua rede escolar, por meio de construção de novas escolas, conforme demandas detectadas pelo microplanejamento.

12) Programa de Melhoria da Qualidade do Mobiliário e Equipamento Escolar (PMQE)

As salas de aula das novas escolas construídas e das escolas beneficiadas pelo projeto de Adequação do Prédio Escolar recebem armários de aço, carteiras e mesas para professores e alunos, além de ventiladores.

Fonte: FNDE/MEC (www.fnde.gov.br/index.php/fundescola-acoes).

QUADRO A.2 . ESPECIFICAÇÃO DOS TIPOS DE DESPESAS QUE PODEM SER CONTABILIZADAS
COMO GASTOS DA EDUCAÇÃO COM AS VERBAS VINCULADAS (LDB, 1996)

Podem ser contabilizados como gastos em educação:

- Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação
- Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino
- Uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino
- Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino
- Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino
- Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas
- Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo
- Aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar

Não podem ser contabilizados como gastos em educação:

- Pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão
- Subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural
- Formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos
- Programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social
- Obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar
- Pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Mariza. et al. Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundeb, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira. Brasília: Fundescola/MEC, 2001, 234p.

ANDRADE, Cibele Y.; DACHS, Norberto. Acesso à educação nas diferentes faixas etárias segundo a renda e a raça/cor. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2006, Caxambu.

ARAUJO, Carlos H., LUZIO, Nildo. Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Inep, 2005, 71 p.

BARRETO, Elba Siqueira Sá (Org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. 2. ed. Campinas: Editores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, 240 p.

BOUDET, Kathryn; CITY, Elizabeth. MURNAME; Richard. Data wise: a step by step guide to using assessment results to improve teaching and learning. 2 ed. Cambridge: Harvard Education Press, 2006, 212p.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, 552p.

CAMPOS, André Gambier; AMORIM, Ricardo L.C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. Brasil: o estado de uma nação. Brasília: Ipea, 2006, 533p.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber; MARSHALL, Jeffery. A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediuoro, 2009, 271p.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão; DUARTE, Bruno. Descentralização da educação pública no Brasil: trajetória dos gastos e das matrículas. Texto para Discussão nº 1352. Brasília: Ipea, 2008.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. Panorama social de América Latina. Santiago: 2008, 474p.

FERREIRA, Sergio G.; VELOSO, Fernando. Parcerias público-privadas em educação. Rio de Janeiro, Julho de 2006. Disponível em: www.fgv.br/cps/simulador/Site_CPS_Educacao/Parcerias_Publico_Privadas_em_Educacao.pdf. Acesso em: 10/11/2009.

FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A MULHER; FUNDAÇÃO FORD; CIDADANIA, ESTUDO, PESQUISA, INFORMAÇÃO E AÇÃO. O progresso das mulheres no Brasil. Brasília: 2006, 295p.

GATTI, Bernardete. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2008, 90p. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fvc/pdf/bernardete1.pdf>.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira Sá. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, Candido; CAPANEMA, Clélia. Financiamento da educação: perigos à vista? 19/01/2009. Disponível em: www.consed.org.br/003/00301009.asp?#CD_CH_AVE=77676.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007: síntese de indicadores. Rio de Janeiro: 2008, 338p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Censo dos profissionais da educação básica. Brasília: 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro. Brasília: 2009. 65p. Disponível em: www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Saeb 2005 primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada. Brasília: 2007, 61p.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educação e Sociedade, n.67, 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a04.pdf.

LOUZANO, Paula. et al. Who wants to be a teacher in Brazil? Are teachers being well prepared for the classroom? attractiveness, selection and training of teachers in Brazil. São Paulo: 2008. Disponível em: [www.fundacaolemann.org.br/downloads/Who_wants_to_be_a_teacher_\(Paper_Final\).pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/downloads/Who_wants_to_be_a_teacher_(Paper_Final).pdf).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fim da DRU da educação: R\$ 7 bi anuais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=10812&option=com_content&task=view. Acessado em 12/11/2009.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes. Rio de Janeiro: PREAL, 2003, 60p.

MORDUCHOWICZ, Alejandro; DURO, Luisa. La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: Unesco/IPE, 2007, 61p. Disponível em: www.iipe-buenosaires.org.ar.

MORICONI, Gabriela. Os professores são mal remunerados nas escolas públicas brasileiras? Uma análise da atratividade da carreira do magistério sob o aspecto da remuneração. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2008, 86p. Disponível em: <http://virtualbib.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2402/62060100791.pdf?sequence=1>.

NAMO DE MELO, Guiomar. Referenciais curriculares da educação básica para o século XXI. São Paulo: 2009.

OFICINA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE/UNESCO. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: segundo estudio regional comparativo y explicativo (resumen ejecutivo). Santiago: 2008, 53p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Education for all global monitoring report 2008: education for all by 2015 – Will we make it? Paris: Unesco/Oxford University Press, 2007, 448p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Panorama educativo 2007: desafios alcanzados y por alcanzar. Santiago; 2007, 122p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Relatório de monitoramento global de educação para todos 2006: alfabetização para a vida. Relatório conciso. Brasília: 2006, 37p.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Education at a glance 2007-2009. Paris. Disponível em: www.oecd.org/edu.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Pisa 2006: science competencies for tomorrow's world. Vol. 1 e 2. Paris: 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Pisa: knowledge and skills for life – first results from Pisa 2000. Paris: 2001, 322p.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Pisa: learning for tomorrow's world – first results from Pisa 2003. Paris: 2004, 478p.

PAIXÃO, Marcelo. A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008, 102p.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2007-2008. Rio de Janeiro: Garamond, 2008, 213p.

PARENTE, Marta Maria; LÜCK Heloísa. Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental. Texto para Discussão n° 675. Brasília: IPEA e Consed, 1999.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. Quantity without quality: a report card on education in Latin America. Washington, DC: PREAL, 2006.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. How much are Latin American children learning? Highlights from Serce. Washington, DC: PREAL, 2009.

RISTOFF, Dilvo. Mapa da demanda docente na educação básica. CAPES: 2008. Disponível em: www.angrad.org.br/area_cientifica/palestras/mapa_da_demanda_docente_na_educacao_basica/655/download/.

RODRIGUEZ, Alberto; DAHLMAN, Carl; SALMI, Jamil. Conhecimento e inovação para a competitividade. Brasília: CNI/Banco Mundial, 2008, 327p.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Plano nacional de políticas para as mulheres. Brasília: 2004, 104p.

SOARES, Sergei. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. Brasília: Ipea, 2006, 43p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA; FUNDAÇÃO CLEMENTE MARIANO; FUNDAÇÃO FORD. PRADEM: Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal. Salvador: 2003, 98p. (Série Documentos - Gestão escolar).

VEGAS, Emiliana; PETROW, Jenny. Raising student learning in Latin America: the challenge for the 21st century. Washington: The World Bank, 2008, 238 p. (Latin American Development Forum Series).

VERHINE, Robert E. Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica – 2º etapa. Relatório Nacional da Pesquisa. Brasília: Inep, 2006. 81p. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4071#.

WALTENBERG, Fabio D. Benchmarking of Brazil's education performance using Pisa 2003. Rio de Janeiro: IETS, 2008, 47p.



O Programa de **Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL)** é um projeto conjunto do Diálogo Interamericano, com sede em Washington, D.C. (EUA), e da Corporação de Pesquisas para o Desenvolvimento (CINDE), com sede em Santiago (Chile). Desde sua criação, em 1995, o PREAL tem como objetivo central contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade na educação na região, mediante a promoção de debates informados sobre temas de política e reforma educacionais, a identificação e difusão de boas práticas e a avaliação e monitoramento do progresso na educação. É uma importante voz não governamental para a educação na América Latina e uma forte defensora do envolvimento de líderes da sociedade civil na reforma educacional. A maior parte das atividades do PREAL são implementadas por uma rede regional de centros especializados em políticas públicas e pesquisa que trabalham para promover a reforma educacional.

As atividades do PREAL são possíveis através do generoso apoio da United States Agency for International Development (USAID), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da GE Foundation, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), do Banco Mundial e outros.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

Email: infopreal@preal.org

Internet: www.preal.org



A **Fundação Lemann** é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002, com foco na melhoria da educação pública no Brasil. Seu Conselho acredita que promover a qualidade da educação brasileira e oferecer oportunidades excepcionais para jovens talentos é um bom caminho para construir um país economicamente mais produtivo e socialmente mais justo.

Para alcançar esse objetivo, fazem parte das atividades da Fundação Lemann: apoiar projetos/programas inovadores para o aprimoramento da gestão de escolas e secretarias de educação de forma a obter impacto positivo no desempenho dos alunos; promover e qualificar o debate dos temas gestão e liderança escolar como forma de disseminar melhores práticas e soluções que comprovadamente tenham impacto positivo no desempenho dos alunos; conceder oportunidades de desenvolvimento pessoal por meio de acesso a programas de bolsas em instituições de alto nível.

Fundação Lemann

Email: diretoria@fundacaolemann.org.br

Internet: www.fundacaolemann.org.br



O **Diálogo Interamericano** é o principal centro dos Estados Unidos de análise política e intercâmbio de relações do hemisfério ocidental. O Diálogo reúne líderes do setor público e privado de toda a América para abordarem problemas centrais do hemisfério e oportunidades.

Os cem cidadãos ilustres que são membros do Diálogo são líderes políticos, empresariais, acadêmicos e da mídia das Américas, assim como líderes não governamentais. Onze dos membros do Diálogo foram presidentes de seus países e quase trinta fizeram parte do alto escalão de governos.

As atividades do Diálogo estão orientadas a gerar novas ideias de políticas e propostas práticas para a ação, bem como para levar essas ideias e propostas a governos e líderes de opinião do setor privado. O Diálogo também oferece às várias vozes da América Latina e do Caribe acesso aos debates e discussões da política dos EUA. Sediado em Washington, D.C., o Diálogo atua em todo o hemisfério. A maioria do nosso Conselho Administrativo é composta de nações latino-americanas e caribenhas, assim como mais da metade dos membros e participantes do Diálogo em nossas outras redes de liderança e forças-tarefa.

Desde 1982 – através de sucessivos mandatos republicanos e democráticos e muitas mudanças de liderança em várias partes do hemisfério –, o Diálogo ajudou a moldar a agenda de questões e escolhas nas relações interamericanas.

Inter-American Dialogue

1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C. 20036 USA
Tel: (202) 822-9002
Fax: (202) 822-9553
Email: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org



A **Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE)** é uma instituição privada sem fins lucrativos com base em Santiago, Chile. Fundada em 1968, a CINDE oferece um ambiente acadêmico não partidário para pesquisa interdisciplinar sobre questões de desenvolvimento nacional e internacional. A CINDE é uma organização descentralizada, apoiada por uma ampla rede de colaboradores externos. A instituição patrocina projetos de pesquisa, seminários, workshops e grupos de trabalho cujos resultados podem ser livremente publicados. A CINDE fornece um fórum para profissionais e especialistas de vários países e experiências culturais e profissionais para poderem se encontrar, trocar informações e debater.

Corporación de Investigaciones para el Desarrollo

Santa Magdalena 75, Piso 10,
Oficina 1002 Santiago, Chile
Tel: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303
Email: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

