

ENSINAR E APRENDER:

alcançar a qualidade para todos

Educação para Todos

Relatório Conciso



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

ENSINAR E APRENDER:

alcançar a qualidade para todos

Relatório Conciso



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

edições
UNESCO

Este Relatório é uma publicação independente, autorizada pela UNESCO em nome da comunidade internacional. É o resultado de um esforço colaborativo, envolvendo membros da equipe do Relatório e várias outras pessoas, agências, instituições, além de muitos governos.

As designações utilizadas e o material apresentado nesta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou divisas.

A seleção e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como as opiniões nele expressas, são responsabilidade da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT, e não necessariamente refletem as opiniões UNESCO, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de sua diretora.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT

Diretora: Pauline Rose

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Marcos Delprato, Nihan Köseleci Blanchy, Joanna Härmä, Catherine Jere, Andrew Johnston, François Leclercq, Alasdair McWilliam, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov-Petit, Martina Simeti, Emily Subden e Asma Zubairi.

O *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* é uma publicação anual independente facilitada e apoiada pela UNESCO.

Para mais informações sobre o Relatório, contatar:

EFA Global Monitoring Report team

c/o UNESCO, 7, Place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, France

Tel.: +33 1 45 68 07 41

E-mail: efareport@unesco.org

Site: www.efareport.unesco.org

Relatórios de Monitoramento Global de EPT anteriores:

2012 – Juventude e habilidades: colocando a educação em ação

2011 – A crise oculta: conflitos armados e educação

2010 – Alcançar os marginalizados

2009 – Superando a desigualdade: por que a governança é importante

2008 – Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?

2007 – Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância

2006 – Alfabetização para a vida

2005 – Educação para Todos: o imperativo da qualidade

2003/4 – Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade

2002 – Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?

Quaisquer erros ou omissões nesta publicação serão corrigidos na versão online, disponível em www.efareport.unesco.org.

© UNESCO, 2014

Todos os direitos reservados

Primeira edição

Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Título original: Teaching and Learning: Achieving Quality for All; EFA Global Monitoring Report, 2013; Summary.

Publicado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Foto da capa: Poulomi Basu. Projeto gráfico: FHI 360. Layout: FHI 360

ED.2013/WS/29

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Prefácio

Este 11º *Relatório de Monitoramento Global de EPT* nos traz uma atualização oportuna sobre o progresso que os países estão realizando rumo aos objetivos globais de educação acordados em 2000. Apresenta, também, fortes argumentos para que a educação seja colocada no cerne da Agenda de Desenvolvimento Global Pós-2015. Em 2008, o Relatório de Monitoramento Global de EPT perguntou: “alcançaremos as metas?”. Restando menos de dois anos até 2015, este Relatório deixa claro que não.

Cinquenta e sete milhões de crianças estão deixando de aprender, simplesmente por não estarem na escola. O acesso não é o único problema – a baixa qualidade compromete a aprendizagem, mesmo daquelas que frequentam a escola. Um terço das crianças em idade de cursar a educação primária não está aprendendo o básico, estejam ou não na escola. Para alcançar os nossos objetivos, este Relatório pede aos governos para que redobrem os esforços na garantia de educação para todos os que enfrentam desvantagens – seja por pobreza, gênero, local de residência ou outros fatores.

Um sistema educacional somente pode ser tão bom quanto seus educadores. Desenvolver o seu potencial é fundamental para elevar a qualidade da aprendizagem. Dados mostram que a qualidade da educação melhora quando os professores são apoiados – e pioram quando eles não o são, o que contribui para os níveis alarmantes de analfabetismo juvenil apresentados neste Relatório.

Os governos precisam intensificar os esforços para contratar 1,6 milhão de professores adicionais, a fim de alcançar a educação primária universal até 2015. Este Relatório identifica quatro estratégias para que os melhores professores possam chegar a todas as crianças, com uma educação de qualidade. Em primeiro lugar, devem ser selecionados os professores certos, que reflitam a diversidade das crianças que eles irão ensinar; em segundo lugar, os professores devem ser treinados para dar apoio aos alunos que apresentem maiores dificuldades, desde as séries iniciais; em terceiro lugar, as desigualdades na aprendizagem devem ser superadas, designando-se os melhores professores para as regiões do país que apresentem os maiores desafios; por último, os governos devem oferecer aos professores a combinação certa de incentivos para encorajá-los a permanecer na profissão e garantir que todas as crianças aprendam, independentemente de suas circunstâncias.

No entanto, os professores não devem assumir sozinhos a responsabilidade. Este Relatório também mostra que eles somente conseguem se destacar no contexto certo, com currículos bem elaborados e estratégias de avaliação que aprimorem o ensino e a aprendizagem.

Essas mudanças nas políticas têm um preço e, por isso, seriam necessárias alterações dramáticas no financiamento. Atualmente, a educação básica apresenta um déficit de US\$ 26 bilhões por ano, ao passo que a ajuda continua a declinar. No estágio atual, os governos simplesmente não podem se permitir uma redução no investimento da educação – tampouco os doadores deveriam deixar de cumprir suas promessas de financiamento. Isso pede que exploremos novas formas de financiar necessidades urgentes.

Precisamos aprender com as evidências, enquanto moldamos uma nova Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015. Como mostra este Relatório, a equidade no acesso e na aprendizagem deve estar no cerne dos objetivos futuros da educação. Devemos garantir que todas as crianças e jovens aprendam o básico, e que tenham oportunidade de adquirir as habilidades transferíveis de que necessitam para se tornarem cidadãos globais. Devemos, também, determinar objetivos claros e mensuráveis, que permitam a avaliação e o monitoramento, essenciais tanto para governos quanto para investidores, bem como preencher as lacunas que restam.

Na medida em que nos aproximamos de 2015 e determinamos uma nova agenda a ser seguida, todos os governos devem investir na educação como um acelerador do desenvolvimento inclusivo. As informações deste Relatório mostram claramente que a educação confere sustentabilidade ao progresso, no âmbito de todos os objetivos de desenvolvimento. A educação de mães reforça o poder das mulheres e salva vidas de crianças. A educação de comunidades transforma as sociedades e faz crescer as economias. Essa é a mensagem deste Relatório de Monitoramento Global de EPT.



Irina Bokova
Diretora-geral da UNESCO

Apresentação

Faltando menos de dois anos para terminar o prazo de cumprimento dos objetivos da Educação para Todos (EPT), está claro que, apesar dos avanços da última década, nenhum objetivo será conquistado globalmente até 2015. O Relatório de Monitoramento Global de EPT deste ano reforça enfaticamente o fato de que, ao longo da década, continuaram a ser negadas oportunidades de educação às pessoas dos grupos mais marginalizados. No entanto, não é tarde demais para acelerar o progresso nos estágios finais. É vital que se coloque em prática uma sólida estrutura educacional global pós-2015 para solucionar problemas pendentes e, ao mesmo tempo, lidar com novos desafios. Os objetivos da educação pós-2015 somente serão alcançados se forem acompanhados por metas claras e mensuráveis, com indicadores trabalhando para que ninguém seja deixado de fora, e se forem estabelecidas metas específicas de financiamento da educação, para governos e doadores.

O Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4 se divide em três partes: a Parte 1 atualiza a situação do progresso em direção aos seis objetivos de EPT; a Parte 2 apresenta evidências claras de que o progresso na educação é vital para se atingir os objetivos de desenvolvimento após 2015; e a Parte 3 realça a importância de se implementar políticas fortes para desenvolver o potencial dos professores, a fim de ajudá-los na superação da crise global de aprendizagem.

Destaques

- **Objetivo 1:** Apesar de ter havido melhoras, um número muito grande de crianças não tem acesso à educação e a cuidados básicos na primeira infância. Em 2012, 25% das crianças menores de 5 anos apresentaram nanismo. Em 2011, por volta de metade das crianças pequenas tiveram acesso à educação pré-primária¹, sendo que, na África Subsaariana, essa proporção foi de apenas 18%.
- **Objetivo 2:** É provável que não se alcance a educação primária universal, por uma grande margem. O número de crianças fora da escola, em 2011, foi de 57 milhões, metade das quais viviam em países afetados por conflitos. Na África Subsaariana, apenas 23% das meninas pobres das áreas rurais completaram a educação primária até o final da década. Se persistirem as tendências recentes da região, os meninos mais ricos alcançarão a educação primária universal completa em 2021, enquanto as meninas mais pobres somente o conseguirão em 2086.
- **Objetivo 3:** Muitos adolescentes não possuem as habilidades básicas adquiríveis no primeiro nível do ensino secundário. Em 2011, 69 milhões de adolescentes estavam fora da escola, tendo havido pouca melhora em relação a 2004. Em países de baixa renda, apenas 37% dos adolescentes completam o primeiro nível do ensino secundário, e esse número chega a 14% nos países mais pobres. Se essas tendências persistirem, meninas das famílias mais pobres na África Subsaariana somente conseguirão completar o primeiro nível do ensino secundário em 2111.
- **Objetivo 4:** A alfabetização de adultos quase não avançou. Em 2011, havia 774 milhões de adultos analfabetos, uma redução de apenas 1% desde 2000. Projeta-se que até 2015 esse número cairá ligeiramente, para 743 milhões. Quase dois terços dos adultos analfabetos são mulheres. As mulheres jovens mais pobres dos países em desenvolvimento podem não alcançar a alfabetização universal até 2072.
- **Objetivo 5:** Disparidades de gênero ainda existem em muitos países. Embora a paridade de gênero devesse ter sido alcançada em 2005, em 2011, apenas 60% dos países atingiram esse objetivo no nível primário, e 38% no nível secundário.
- **Objetivo 6:** A baixa qualidade da educação significa que milhões de crianças não estão aprendendo sequer o básico. Cerca de 250 milhões de crianças não estão aprendendo as habilidades básicas, embora metade delas tenha frequentado a escola por pelo menos quatro anos. O custo anual desse problema é de aproximadamente US\$ 129 bilhões. Investir nos professores é fundamental: em cerca de um terço dos países, menos de 75% dos professores da educação primária são capacitados segundo padrões nacionais. Em um terço dos países, o desafio de capacitar os professores já existentes é maior do que contratar e capacitar novos professores.

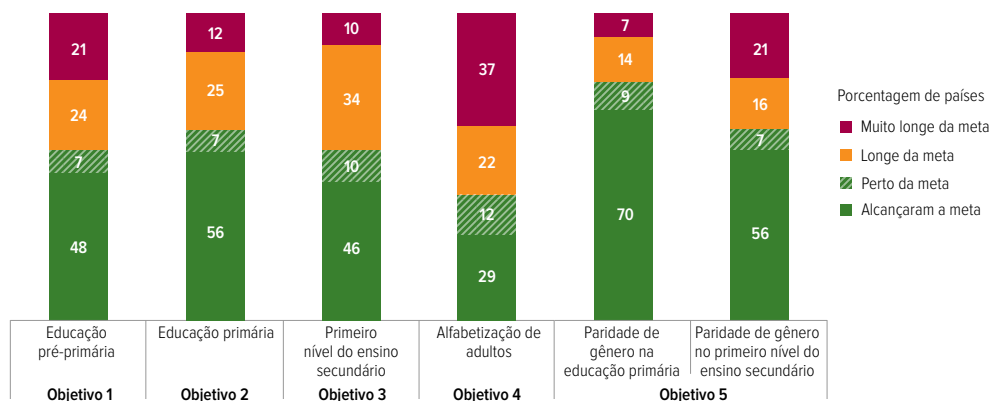
¹ A UNESCO adota a Classificação Internacional de Educação (*International Standard Classification of Education* – ISCED), que considera os seguintes níveis educacionais: a) educação pré-primária (ISCED nível 0), concebida essencialmente para introduzir as crianças com idade mínima de 3 anos – no Brasil, corresponde à creche e à pré-escola; b) educação primária (ISCED 1), que tem o objetivo de fornecer aos alunos uma educação básica sólida em leitura, escrita e matemática, e uma compreensão elementar de temas como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, artes e música – no Brasil, corresponde ao ensino fundamental de 1º ao 5º ano ou equivalente; c) ensino secundário (ISCED 2 e 3), que é programa composto de duas etapas, o primeiro e o segundo nível: (i) primeiro nível do ensino secundário (ISCED 2) – no Brasil, corresponde ao ensino fundamental de 6º ao 9º ano ou equivalente, e (ii) segundo nível do ensino secundário (ISCED 3) – no Brasil, corresponde ao ensino médio; d) ensino terciário ou superior (ISCED 5 e 6) – a primeira etapa do ensino terciário ou superior (ISCED 5) inclui a educação terciária tipo B (no Brasil, educação superior em tecnologia) e a educação terciária tipo A (no Brasil, demais cursos de graduação, mestrado e mestrado profissional, excluindo-se os cursos sequenciais e os de especialização *lato sensu*); e) a segunda etapa do ensino terciário ou superior (ISCED 6) dispõe de programas de qualificação avançada para pesquisa (ISCED 6), corresponde à pós-graduação (*stricto sensu*), no Brasil, ao doutorado.

PARTE 1: Monitorando os objetivos de EPT

Desde que o marco da Educação para Todos foi estabelecido, em 2000, os países fizeram progressos na obtenção de seus objetivos. No entanto, muitos ainda estarão longe da meta em 2015 (Figura 1).

Figura 1: Muitos países não terão alcançado os objetivos de EPT até 2015

Projeção, em porcentagem, de países em relação ao alcance dos cinco objetivos de EPT até 2015



Obs.: Considera-se que os países atingiram a meta se tiver alcançado uma taxa bruta de matrícula na educação pré-primária de 80% (Objetivo 1); uma taxa ajustada de matrículas na educação primária de 97% (Objetivo 2); uma taxa ajustada de matrículas no primeiro nível do ensino secundário de 97% (Objetivo 3); uma taxa de alfabetização de adultos de 97% (Objetivo 4); e um índice de paridade de gênero entre 0,97 e 1,03, respectivamente na educação primária e no primeiro nível do ensino secundário, respectivamente (Objetivo 5). A análise foi conduzida no subconjunto de países para os quais foi possível realizar uma projeção; portanto, ela abrange menos países do que aqueles que têm informações disponíveis tanto em 1999 quanto em 2011.

Fonte: Bruneforth (2013).

Objetivo 1: Cuidados na primeira infância e educação

As bases estabelecidas nos mil primeiros dias da vida de uma criança, desde a concepção até o seu segundo aniversário, são críticas para seu bem-estar futuro. Portanto, é vital que as famílias tenham acesso a serviços de saúde adequados, bem como apoio para realizar as escolhas certas para mães e bebês. Além disso, o acesso a uma boa nutrição é fundamental para o desenvolvimento do sistema imunológico da criança, bem como das habilidades cognitivas de que ela necessita para conseguir aprender.

Apesar de ter havido melhoras, um número inadmissivelmente alto de crianças sofre com problemas de saúde: a mortalidade de crianças com até 5 anos caiu 48%, de 1990 a 2012, mas ainda 6,6 milhões de crianças morreram antes do seu quinto aniversário, em 2012.

O progresso tem sido lento. Em 43 países, mais de uma em cada dez crianças morreu antes dos 5 anos, em 2000. Se a taxa anual de redução da mortalidade infantil nesses 43 países, entre 2000 e 2011, for projetada para 2015, somente oito deles alcançarão a meta de reduzir em dois terços essa mortalidade, em relação aos níveis de 1990. Alguns países mais pobres, que investiram em intervenções na primeira infância,

incluindo Bangladesh e Timor Leste, reduziram a mortalidade infantil em pelo menos dois terços antes da data-limite.

O progresso em relação à melhora da nutrição infantil tem sido considerável. No entanto, em 2012, ainda havia 162 milhões de crianças menores de 5 anos desnutridas, três quartos das quais vivem na África Subsaariana, no Sul e no Oeste da Ásia. Enquanto a parcela de crianças menores de 5 anos com nanismo – um forte indicador de desnutrição de longo prazo – foi de 25%, menor que os 40% de 1990, a taxa anual de redução deve praticamente dobrar para que metas globais sejam alcançadas até 2025.

A relação entre cuidados na primeira infância e educação é forte, com os dois elementos se reforçando mutuamente. Os serviços de cuidados na primeira infância e de educação ajudam na construção de habilidades, em uma fase na qual o cérebro das crianças está se desenvolvendo, com benefícios de longo prazo para as crianças de ambientes desfavorecidos. Na Jamaica, por exemplo, crianças que tiveram nanismo, viveram em ambientes desfavorecidos recebendo estímulos psicossociais semanais, chegam a ganhar salários 42% maiores do que seus pares, quando chegavam à faixa dos 20 anos.

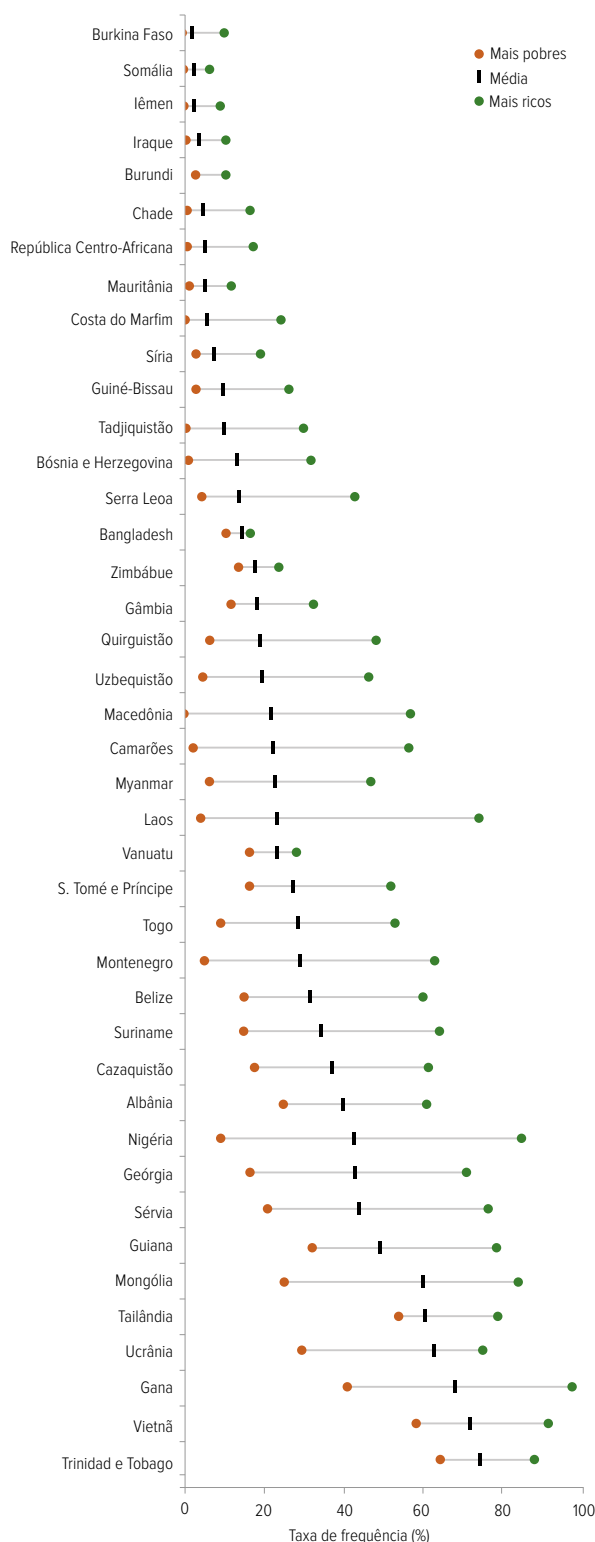
Desde 2000, a educação pré-primária tem se expandido consideravelmente. A taxa global bruta de matrículas na educação pré-primária cresceu, de 33%, em 1999, para 50%, em 2011, embora chegue a apenas 18% na África Subsaariana. No mesmo período, o número de crianças matriculadas em escolas pré-primárias cresceu em quase 60 milhões.

No entanto, em muitos lugares do mundo, há uma enorme disparidade entre o número de matrículas dos mais ricos e o dos mais pobres (Figura 2). Isso ocorre, em parte, porque os governos ainda não assumiram responsabilidade suficiente pela educação pré-primária: em 2011, as escolas particulares responderam por 33% de todas as crianças matriculadas, proporção que chega a 71% nos Estados Árabes. O custo das escolas particulares é um dos fatores que contribuem para a iniquidade no acesso a esse nível de ensino.

Em 2000, não foi estipulado nenhum objetivo em Dacar para conduzir a avaliação do sucesso da educação infantil. Para mensurar o progresso, este Relatório estipulou uma taxa bruta de 80% de matrículas na educação pré-primária, como meta indicativa para 2015. Dos 141 países nos quais há

Figura 2: Poucas crianças pobres recebem educação pré-primária aos 4 anos de idade

Porcentagem de crianças de 36 a 59 meses de vida que frequentam algum tipo organizado de programa de educação para a primeira infância, por nível de renda, em países selecionados, de 2005 a 2012



Fonte: World Inequality Database on Education, www.education-inequalities.org.

dados disponíveis, 21% atingiram a meta em 1999. Em 2011, esse número subiu para 37%. Em termos futuros, a projeção para 2015 é de que 48% dos países atinjam a meta.

Uma meta de 80% é modesta e deixa de fora da pré-escola muitas crianças, em geral as que se encontram em situação mais vulnerável. Qualquer objetivo pós-2015 deve estipular uma meta clara, na qual todas as crianças tenham acesso à educação pré-primária, bem como uma forma de monitorar o progresso dos grupos desfavorecidos, para se ter certeza de que eles não ficarão de fora.

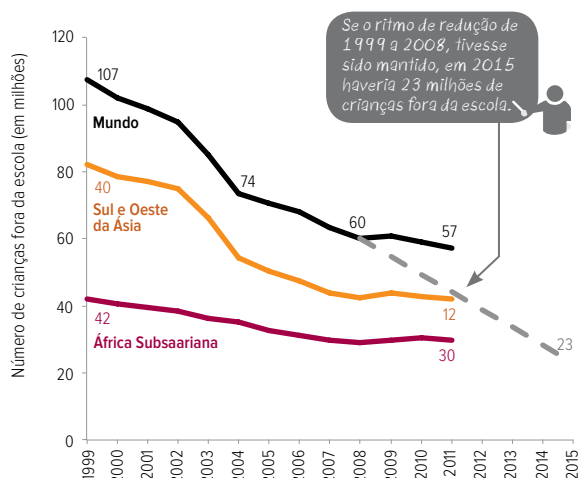
Objetivo 2: Educação primária universal

Faltando apenas dois anos para terminar o prazo estipulado para o cumprimento dos objetivos de Educação para Todos, em 2015, o objetivo de educação primária universal (EPU) provavelmente não será alcançado, por uma grande margem. Em 2011, 57 milhões de crianças ainda estavam fora da escola.

Algumas notícias são boas: entre 1999 e 2011, o número de crianças fora da escola caiu quase pela metade. Após um período de estagnação, houve uma pequena melhora, entre 2010 e 2011. No entanto, essa redução de 1,9 milhão mal ultrapassa um quarto da média, entre 1999 e 2004. Se a média de declínio entre 1999 e 2008 tivesse sido mantida, a EPU quase seria alcançada até 2015 (Figura 3).

**Em 2011,
14 países
tinham mais
de 1 milhão
de crianças
fora da
escola.**

Figura 3: Milhões de crianças continuam fora da escola em 2011
Número de crianças em idade de frequentar a escola primária que se encontram fora da escola, por região, 1999 a 2011



Obs.: A linha pontilhada que vai de 2008 a 2015 baseia-se na redução anual média absoluta do número de crianças fora da escola, entre 1999 e 2008.

Fontes: Banco de dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS); cálculos da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT (2013).

A África Subsaariana é a região que está ficando mais para trás, com 22% da população em idade de frequentar a educação primária ainda fora da escola, em 2011. Por contraste, o Sul e o Oeste da Ásia apresentaram o declínio mais rápido, o que contribuiu com mais da metade da redução total do número de crianças fora da escola.

As meninas representam 54% da população mundial de crianças fora da escola. Nos Estados Árabes, essa proporção é de 60%, e não sofreu alterações desde 2000. No Sul e no Oeste da Ásia, por outro lado, a porcentagem de meninas na população fora da escola vem caindo de forma constante, de 64%, em 1999, para 57%, em 2011. Estima-se que quase metade das crianças fora da escola em todo o mundo nunca cheguem a frequentá-la; isso vale, também, para quase dois terços das meninas nos Estados Árabes e na África Subsaariana.

Os três países que apresentaram os melhores resultados nos últimos cinco anos foram República Democrática do Laos, Ruanda e Vietnã, os quais reduziram sua população fora da escola em pelo menos 85%. Houve poucas mudanças na lista de países com os maiores números de crianças fora da escola. Os dez primeiros não mudaram ao longo desse período, a não ser por uma exceção: Gana foi substituída pelo Iêmen.

Alguns países que poderiam estar nessa lista somente não o estão por não terem dados recentes e confiáveis disponíveis. Baseando-se em pesquisas realizadas pelos próprios países, este Relatório estima que 14 nações tinham mais de um milhão de crianças fora da escola em 2011, incluindo o Afeganistão, a China, a República Democrática do Congo, a Somália, o Sudão (pré-separação) e a República Unida da Tanzânia.

Aproximadamente metade da população mundial fora da escola vive em países afetados por conflitos, com a proporção chegando a 42% em 2008. Das 28,5 milhões de crianças fora da escola com idade para frequentar a educação primária, em países afetados por conflitos, 95% vivem em países de renda baixa e média baixa. As meninas, que correspondem a 55% desse total, são as mais afetadas.

Em muitos casos, as crianças não frequentam a escola por terem nascido com alguma condição de desvantagem. Uma das situações mais negligenciadas é a deficiência. Análises recentes de quatro países mostram que crianças que possuem maiores riscos de portar deficiências têm uma

probabilidade muito maior de não frequentarem a escola, o que varia consideravelmente de acordo com o tipo de deficiência. No Iraque, por exemplo, 10% das crianças de 6 a 9 anos sem risco de portarem deficiências não frequentavam a escola, em 2006, em contrapartida 19% das que apresentavam riscos de deficiência auditiva, e 51% das que tinham maiores chances de portar alguma deficiência mental, nunca haviam ido à escola.

As crianças têm maior probabilidade de completar a educação primária se entrarem na escola na idade adequada. No entanto, a taxa líquida de matrículas para o primeiro ano da educação primária aumentou apenas ligeiramente, entre 1999 e 2011, de 81% para 86% – e cresceu menos de 1% nos últimos quatro anos do período. Por outro lado, alguns países apresentaram grandes progressos em fazer as crianças irem para a escola na idade apropriada, incluindo a Etiópia, que aumentou sua taxa de 23%, em 1999, para 94%, em 2011.

Quase não houve mudança nas taxas de abandono escolar antes da conclusão do ciclo da educação primária. Em 2010, por volta de 75% dos que iniciaram a educação primária chegaram à sua última série. Na África Subsaariana, a proporção entre os que iniciaram a educação primária e os que terminaram a última série caiu de 58%, em 1999, para 56%, em 2010; em contrapartida, nos Estados Árabes, essa proporção melhorou, passando de 79%, em 1999, para 87%, em 2010.

O acesso universal à educação primária continuará, provavelmente, sendo uma ilusão em muitas nações até 2015. De 122 países, a proporção dos que alcançaram a matrícula universal na educação primária cresceu de 10%, em 1999, para 50%, em 2011. Pensando em 2015, projeta-se que 56% dos países atinjam essa meta. Em 2015, 12% dos países ainda terão menos do que 8 de cada 10 crianças matriculadas, incluindo dois terços dos países da África Subsaariana.

A análise sobre o sucesso da EPU deveria ser baseada não apenas no número de matrículas, mas também no fato de as crianças terem completado a educação primária. Dos 90 países que possuem dados disponíveis, espera-se que em apenas 13, pelo menos 97% das crianças cheguem à última série da educação primária, até 2015, sendo que destes, 10 são Estados-membros da OCDE ou da União Europeia.

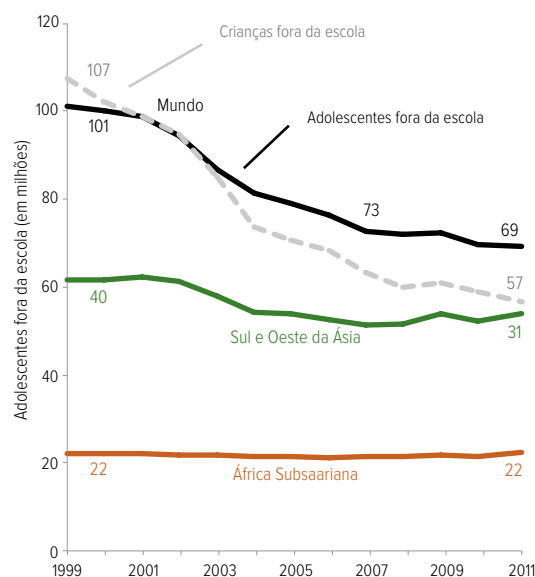
Objetivo 3: Habilidades para jovens e adultos

O terceiro objetivo da EPT tem sido um dos mais negligenciados, em parte porque não foram estabelecidos indicadores ou metas para monitorar o seu progresso. O Relatório de 2012 propôs uma estrutura com diversos caminhos para a obtenção de habilidades – incluindo as habilidades básicas, as transferíveis, e as técnicas e vocacionais – como forma de melhorar os esforços de monitoramento, mas a comunidade internacional ainda está longe de mensurar a aquisição de habilidades de forma sistemática.

O caminho mais efetivo e para a aquisição de habilidades básicas é o primeiro nível do ensino secundário. A taxa bruta de matrículas nesse nível cresceu de 72% para 82%, entre 1999 e 2011. O crescimento mais rápido ocorreu na África Subsaariana, onde as taxas de matrículas mais do que dobraram, embora em um patamar baixo, chegando a 49%, em 2011.

Em países de baixa renda, apenas 14% dos mais pobres completam o primeiro nível do ensino secundário.

Figura 4: O número de adolescentes fora da escola praticamente não diminuiu desde 2007
Adolescentes fora da escola, por região, de 1999 a 2011



Fonte: Banco de dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO (UIS).

As crianças devem completar o primeiro nível do ensino secundário para adquirir habilidades básicas. Análises realizadas com base em pesquisas nacionais mostram que, em 2010, as taxas de conclusão chegaram a apenas 37% em países de baixa renda. Existem grandes disparidades nos níveis de conclusão, com taxas chegando a 61%, nos países mais ricos, mas apenas a 14%, nos mais pobres.

Desde 1999, o número de adolescentes fora da escola reduziu 31%, chegando a 69 milhões. No entanto, esse número tem se mantido estagnado desde 2007, o que faz com que muitos jovens dependam do acesso a programas de segunda chance para adquirir habilidades básicas. O lento progresso na redução do número de adolescentes fora da escola, no Sul e no Oeste da Ásia, resultou no aumento da contribuição da região, com 39% do total, em 1999, para 45%, em 2011. Na África Subsaariana, o número de adolescentes fora da escola permaneceu em 22 milhões, entre 1999 e 2011, uma vez que o crescimento populacional se igualou ao aumento das taxas de matrícula (Figura 4).

Uma vez que a universalização do primeiro nível do ensino secundário deve se tornar um objetivo explícito após 2015, é fundamental analisar como estará a situação mundial nesse ano. Uma avaliação desse progresso, baseada em 82 países, mostra que apenas 26% alcançaram a universalização do primeiro nível do ensino secundário, em 1999; em 2011, esse número subiu para 32%; até 2015, espera-se que a proporção de países que alcançaram esse nível cresça para 46%.

Essa avaliação é baseada em informações de apenas 40% dos países, incluindo dois terços da Europa e da América do Norte, mas apenas um quarto dos países da África Subsaariana, de forma que não é representativa. Levando em consideração os países que ainda não alcançaram a universalização do primeiro nível do ensino secundário, a porcentagem das nações que poderiam alcançá-la até 2015 seria ainda muito menor.

Objetivo 4: Alfabetização de adultos

A alfabetização universal é fundamental para o progresso social e econômico. Habilidades de letramento são mais bem desenvolvidas na infância, por meio de uma educação de qualidade. Poucos países oferecem uma segunda chance efetiva para adultos analfabetos. Consequentemente, países com um legado de baixa escolarização não têm sido capazes de erradicar o analfabetismo de adultos.

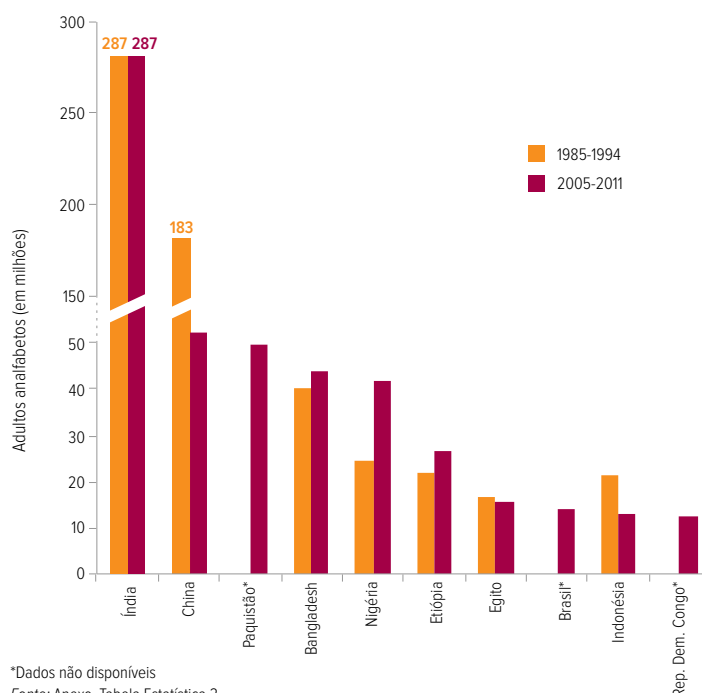
O número de adultos analfabetos permanece no alto patamar de 774 milhões, com uma queda de 12% desde 1999, mas de somente 1% desde 2000.

A projeção para 2015 é de que esse número caia apenas para 743 milhões. Dez países são responsáveis por quase três quartos do número de adultos analfabetos no mundo (Figura 5). As mulheres correspondem a quase dois terços do total, e não tem havido progresso na redução dessa porcentagem desde 1990. Dos 61 países que possuem dados disponíveis, estima-se que aproximadamente metade alcançará a paridade de gênero na alfabetização de adultos até 2015, enquanto outros 10 chegarão muito perto disso.

Desde 1990, as taxas de alfabetização de adultos cresceram rápido nos Estados Árabes. No entanto, devido ao crescimento populacional, o número de adultos analfabetos caiu apenas de 52 milhões para 48 milhões. Da mesma forma, na região com o segundo crescimento mais rápido das taxas de alfabetização de adultos, o Sul e o Oeste da Ásia, a população de adultos analfabetos permaneceu estável, em pouco mais de 400 milhões. Na África Subsaariana, o número de adultos analfabetos cresceu 37% desde 1990, principalmente devido ao crescimento populacional, chegando a 182 milhões, em 2011. Até 2015, projeta-se que 26% de todos os adultos analfabetos estarão na África Subsaariana, proporção que, em 1990, era de 15%.

A lentidão nesse progresso significa que ocorreram poucas mudanças no número de países que alcançaram a universalização da alfabetização

Figura 5: Dez países respondem por 72% da população mundial de adultos analfabetos
Número de adultos analfabetos, 10 países com a maior população de adultos analfabetos, 1985 a 1994 e 2005 a 2011



*Dados não disponíveis
Fonte: Anexo, Tabela Estatística 2.

O número de adultos analfabetos reduziu apenas 1% desde 2000. secundário.

de adultos. De 87 países, 21% alcançaram a universalização da alfabetização de adultos em 2000. Entre 2000 e 2011, o número desses países aumentou para 24. Por outro lado, 26% dos países estavam muito longe desse nível, em 2011. Em 2015, estima-se que 29% dos países atinjam a universalização da alfabetização de adultos, enquanto 37% ainda estarão muito longe de consegui-lo.

Os 15 países da África Ocidental estão entre os que apresentam as piores taxas globais de alfabetização de adultos, e neles se incluem os cinco países com as piores taxas do mundo, abaixo de 35%. Esses cinco países também têm taxas de alfabetização de mulheres abaixo dos 25%, em comparação com a média de 50% da África Subsaariana. É provável que essas tendências não melhorem em um futuro próximo. Em 12 desses 15 países, menos da metade das mulheres jovens são alfabetizadas.

Objetivo 5: Paridade e igualdade de gênero

A paridade de gênero – garantindo uma taxa de matrículas igual para meninos e meninas – é o primeiro passo rumo ao quinto objetivo da EPT. O objetivo completo – a igualdade de gênero – também pressupõe ambientes escolares apropriados, práticas livres de discriminação, e oportunidades iguais para meninos e meninas realizarem seu potencial.

Os padrões de disparidade de gênero variam entre países de diferentes faixas de renda. Entre os

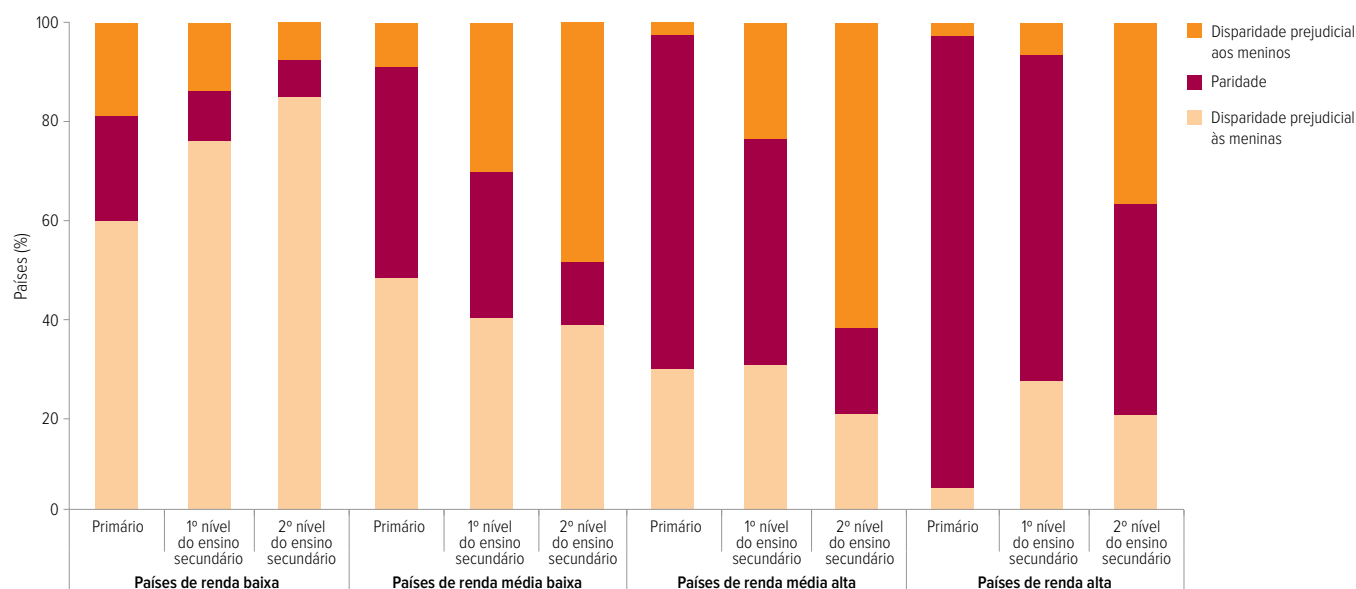
países de baixa renda, as disparidades geralmente prejudicam as meninas: 20% alcançaram a paridade de gênero na educação primária, 10% no primeiro nível do ensino secundário, e 8% no segundo nível do ensino secundário. Nos países de renda média e alta, onde é mais comum haver paridade em todos os níveis, as disparidades cada vez mais prejudicam os meninos, quando se avança aos níveis da educação secundária. Por exemplo, 2% dos países de renda média alta apresentam disparidades prejudiciais aos meninos na educação primária, 23% no primeiro nível do ensino secundário, e 62% no segundo nível do ensino secundário (Figura 6).

Foi particularmente enfatizado que se deveria alcançar a paridade, tanto no nível primário quanto no secundário, até 2005, antes dos outros objetivos. No entanto, mesmo em 2011, muitos países ainda não atingiram esse objetivo. Nos níveis primários, de 161 países, 57% alcançaram a paridade de gênero em 1999. Entre 1999 e 2011, a proporção de países que cumpriram a meta cresceu para 63%. O número de países que estão mais longe de alcançar a meta, com menos de 90 meninas por 100 meninos matriculados, caiu de 19%, em 1999, para 9%, em 2011.

Pensando no futuro, estima-se que, até 2015, 70% dos países terão realizado o objetivo, e 9% estarão perto disso. Por outro lado, 14% dos países ainda estarão longe da meta, e 7% muito longe, dos quais três quartos estão na África Subsaariana.

Até 2015, estima-se que 70% dos países alcancem a paridade de gênero no número de matrículas na educação primária.

Figura 6: Poucos países de baixa renda alcançaram a paridade de gênero em alguns dos níveis educacionais
Países com paridade de gênero nas taxas de matrícula, por nível de renda, 2011



Fonte: Banco de dados do UIS.

Em um terço dos países, menos de 75% dos professores são treinados.

Um avanço em direção à paridade de gênero nem sempre significa mais crianças na escola. Em Burkina Faso, por exemplo, espera-se alcançar a paridade na educação primária até 2015, mas o país ainda tem a sétima pior taxa bruta de matrículas do mundo. Por outro lado, no Senegal, tem havido progresso na redução da disparidade de gênero, mas devido a melhoras do número de matrículas de meninas, enquanto a de meninos não cresce desde 2004.

No primeiro nível do ensino secundário, de 150 países, 43% alcançaram a paridade em 1999. Estima-se que, até 2015, 56% dos países atinjam essa meta. No extremo oposto, 33% dos países estavam longe da meta, em 1999, dos quais em três quartos a disparidade prejudicava as meninas. Estima-se que, até 2015, 21% dos países ainda apresentem disparidade de gênero no primeiro nível da educação secundária, sendo que, em 70% deles, essa disparidade prejudica as meninas.

É factível que se realize um progresso rápido, como aconteceu na Turquia: o país quase conseguiu alcançar a paridade, tanto no primeiro quanto no segundo nível do ensino secundário, apesar de, em 1999, o índice de paridade de gênero ter sido de 0,74, no primeiro nível, e de 0,62, no segundo, respectivamente. No entanto, não deve haver complacência. As percepções tradicionais dos papéis de gênero que permeiam a sociedade se refletem na escola.

Objetivo 6: Qualidade da educação

É provável que a melhora da qualidade e da aprendizagem se torne um ponto central dos objetivos de desenvolvimento pós-2015. Tal mudança é vital para aprimorar as oportunidades de educação para os 250 milhões de crianças que não sabem ler, escrever ou fazer as operações básicas de matemática, 130 milhões das quais estão na escola.

A taxa de alunos por professor é uma das medidas para se analisar o progresso em direção ao Objetivo 6. Mundialmente, a média de alunos por professor praticamente não se alterou nos níveis pré-primário, primário e secundário. Na África Subsaariana, onde a contratação de professores não tem acompanhado o aumento do número de alunos, as taxas se estagnaram e são agora as maiores do mundo, nos níveis pré-primário e primário. Dos 162 países com dados disponíveis para 2011, em 26, a taxa de alunos por professor, na

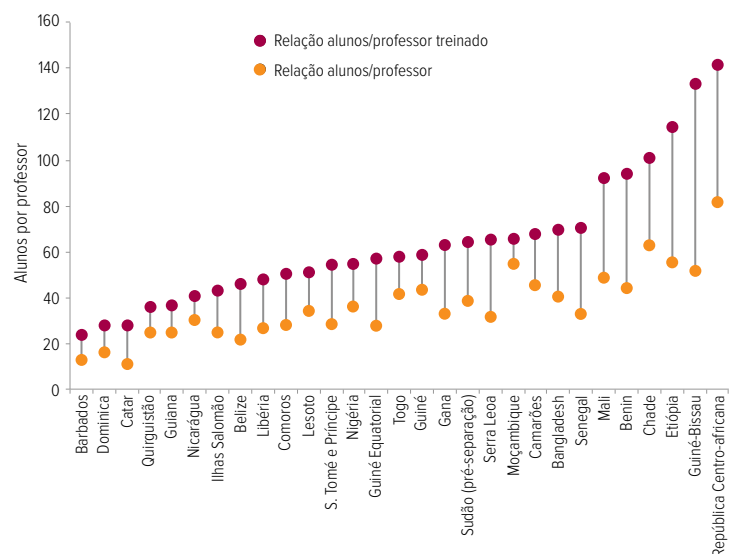
educação primária, excedia 40:1. Vinte e três desses países estão na África Subsaariana.

Entre 1999 e 2011, a taxa de alunos por professor, na educação primária, cresceu pelo menos 20%, em 9 países; por outro lado, caiu pelo menos 20%, em 60 países. No Congo, na Etiópia e no Mali mais do que dobraram as matrículas na educação primária e, mesmo assim, conseguiu-se reduzir a relação alunos/professor em mais de 10 alunos por professor.

No entanto, muitos países aumentaram rapidamente o número de professores, contratando pessoas não qualificadas para ensinar. Isso pode servir para aumentar o número de alunos na escola, mas compromete a qualidade da educação. Em um terço dos países com dados disponíveis, menos de 75%

Figura 7: Em 29 países, existe uma grande disparidade entre o número de alunos por professor e o número de alunos por professor treinado

Relação alunos/professor e alunos/professor treinado, em países onde a relação de alunos/professor qualificado excede a de alunos/professor por pelo menos 10:1, 2011



Fonte: Anexo, Tabela Estatística 8.

dos professores são treinados, segundo os padrões nacionais. A relação alunos/professor treinados excede a de alunos/professor por 10 alunos, em 29 dos 98 países, dois terços dos quais estão na África Subsaariana (Figura 7).

No nível secundário, em 14 dos 130 países com dados disponíveis, a taxa alunos/professor excedeu 30:1. Apesar de estar na África Subsaariana a grande maioria dos países que enfrentam os desafios mais sérios, ainda assim a região conseguiu dobrar o número de professores da educação secundária no período de 1999 a 2011. Dos 60 países com informações

sobre a quantidade de professores treinados de ensino secundário, metade apresentava menos de 75% do corpo docente treinados, segundo os padrões nacionais, enquanto 11 apresentavam menos de 50%.

A proporção de professores treinados segundo os padrões nacionais é particularmente baixa na educação pré-primária. Apesar de, desde 2000, o número de professores desse nível ter aumentado 53%, em 40 dos 75 países com dados disponíveis, menos de 75% dos professores são treinados segundo os padrões nacionais.

Em alguns contextos, a presença de professoras é crucial para atrair meninas para a escola e melhorar seus resultados de aprendizagem. No entanto, faltam professoras em países com grande disparidade de gênero nas matrículas, como Djibuti e Eritreia.

Para serem eficazes, os professores necessitam de material didático de qualidade, mas muitos não têm acesso a livros didáticos. Na Tanzânia, apenas 3,5% dos alunos da 6ª série tinham livros didáticos para uso próprio. Outro problema para os alunos de muitos países pobres é a infraestrutura física precária. Muitas vezes, as crianças são espremidas em salas de aula superlotadas, sendo essa situação particularmente ruim nas séries iniciais. No Malawi, há 130 crianças por sala na primeira série, em média, comparado com 64 na última série. No Chade, somente uma em cada quatro escolas tem banheiro, e apenas um em cada três desses banheiros é destinado ao uso de meninas.

Com 250 milhões de crianças sem aprender o básico, é fundamental que seja estabelecido um objetivo global pós-2015 para monitorar se, até 2030, todas as crianças e jovens, independentemente de suas circunstâncias, vão adquirir habilidades básicas em leitura, escrita e matemática. Para dar conta dessas necessidades, os países devem fortalecer seus sistemas de avaliação nacional e garantir que eles sejam utilizados para informar as políticas. Nesse quesito, muitos sistemas de avaliação nacional deixam a desejar. Muitas vezes, os governos consideram seu sistema público de avaliação como equivalente a um sistema de avaliação nacional, embora aquele seja utilizado principalmente para promover os alunos de uma série à outra do ensino. Avaliações nacionais deveriam ser uma ferramenta de diagnóstico, para determinar se os alunos estão atingindo os níveis de aprendizagem esperados para uma determinada série ou faixa etária, e de que forma isso se altera com o tempo para subgrupos da população.

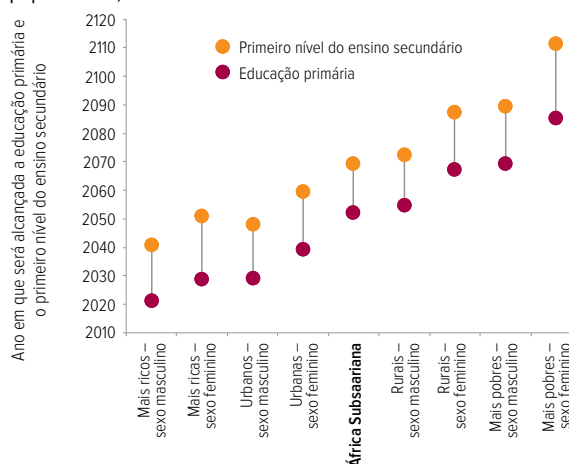
Avaliações regionais e internacionais são essenciais para o monitoramento de um objetivo global de aprendizagem pós-2015. Da mesma forma que a melhora do monitoramento global de acesso ajudou a manter a pressão sobre os governos para que garantam que todas as crianças terminem a educação primária, a melhora do monitoramento global de aprendizagem pode levar os governos a se certificarem não apenas de que todas as crianças frequentam a escola, mas também de que elas conseguem aprender o básico.

Para que essas avaliações facilitem o monitoramento dos objetivos globais de aprendizagem pós-2015, é preciso respeitar três princípios-chave. Primeiro, todas as crianças e jovens devem ser considerados na interpretação dos resultados, não apenas os que estão na escola e participaram da avaliação. Crianças desfavorecidas podem já estar fora do sistema escolar e, portanto, é improvável que atinjam padrões mínimos de aprendizagem na época em que a avaliação for realizada; assim, não considerá-las seria minimizar a escala do problema. Segundo, é necessário coletar informações melhores sobre o contexto dos alunos, para identificar os grupos de estudantes que não estão aprendendo. Terceiro, também deverão ser incluídas, como parte da avaliação, informações sobre a qualidade dos sistemas educacionais.

Na África Subsaariana, as meninas mais pobres somente alcançarão a educação primária universal completa em 2086.

Figura 8: A África Subsaariana somente alcançará a educação primária e o primeiro nível do ensino secundário universais em um futuro distante

Previsão do ano em que 97% da população terá completado a educação primária e o primeiro nível do ensino secundário, por grupo populacional, África Subsaariana



Fonte: cálculos da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT (2013), baseados em Lange (2013).

Sem deixar ninguém para trás: quanto tempo vai demorar?

Após 2015, os seis objetivos da EPT ainda terão pontos a serem resolvidos, ao mesmo tempo em que novas prioridades provavelmente surgirão. As análises sobre o tempo que vai demorar para que se atinja a educação primária e secundária (do primeiro nível) universal completa, bem como a alfabetização universal de jovens, mostram um quadro preocupante.

Enquanto meninos ricos deverão alcançar a educação primária universal completa até 2030, em 56 de 74 países de renda média e baixa, as meninas pobres atingirão a meta até essa data apenas em 7 países, sendo apenas um de baixa renda. Mesmo até 2060, as meninas pobres não terão alcançado a meta, em 24 dos 28 países de baixa renda dessa mesma amostra. Na África Subsaariana, se persistirem as tendências atuais, os meninos mais ricos alcançarão a educação primária universal completa em 2021, mas as meninas mais pobres não o farão até 2086 (Figura 8).

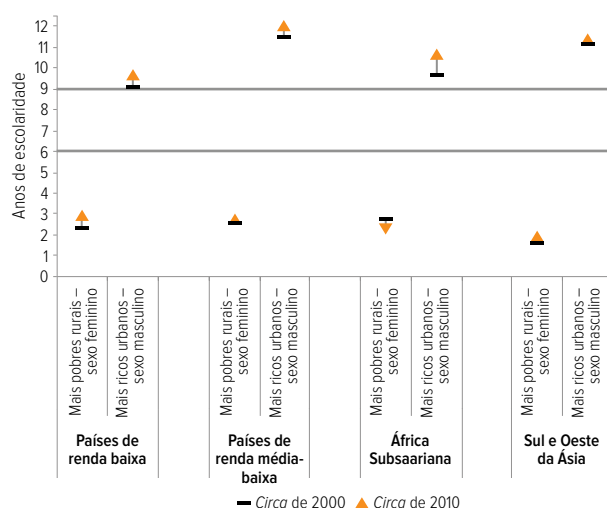
Frequentar a escola primária não é garantia de que a criança terá condições de ler e escrever. Dentre 68 países com dados disponíveis, projeta-se que as jovens mais pobres só alcançarão a alfabetização universal em 2072.

A situação é ainda mais assustadora para o primeiro nível do ensino secundário completo. Em 44 dos 74 países analisados, existe uma disparidade de pelo menos 50 anos entre os momentos em que todos os meninos mais ricos e em que todas as meninas mais pobres completariam esse nível de ensino. Se persistirem as tendências atuais, as meninas das famílias mais pobres da África Subsaariana somente alcançarão essa meta em 2111, 64 anos depois dos meninos das famílias mais ricas.

Se, por um lado, essas projeções são extremamente desanimadoras, por outro, elas são baseadas em tendências recentes que podem ser alteradas se governos, doadores e a comunidade internacional da educação agirem de forma conjunta para disponibilizar educação para todos, incluindo os marginalizados. As projeções também mostram o quanto será importante monitorar o progresso dos objetivos da educação para os grupos mais desfavorecidos após 2015, bem como ajustar as políticas para manter e acelerar o progresso, corrigindo desequilíbrios.

Figura 9: Disparidades na educação obtida permaneceram iguais ao longo da última década

Anos de escolaridade, 20 a 24 anos de idade, em 2000 e 2010 (circa)



Fonte: análises da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT (2013), baseadas em pesquisas demográficas e de saúde, e pesquisas de conjuntos de múltiplos indicadores.

Monitoramento das metas mundiais de educação após 2015

Desde que foram adotados os seis objetivos da Educação para Todos, em 2000, em Dacar, Senegal, a falta de metas e indicadores precisos tem impedido que algumas prioridades da educação recebam a devida atenção.

Os novos objetivos após 2015 devem ser guiados por princípios de: apoiar a educação como um direito, garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de educação e reconhecer as etapas da aprendizagem em cada fase da vida da pessoa. Deve haver um conjunto principal de objetivos alinhados com a agenda de desenvolvimento global, acompanhado por uma lista mais detalhada de metas, compondo o marco da Educação para Todos pós-2015. Cada objetivo deve ser claro e mensurável, a fim de garantir que ninguém seja deixado para trás. Para conseguir isso, o progresso deve ser mensurado pelas conquistas dos grupos com pior desempenho, fazendo com que diminua a distância entre eles e os de melhor desempenho.

O número de anos que os jovens passam na escola é uma medida geral de progresso no acesso à educação. Para alcançar o objetivo de universalização do primeiro nível do ensino secundário completo até 2030, os jovens deverão permanecer na escola por mais ou menos 9 anos. Até 2010, em média, os homens jovens urbanos mais ricos já passavam mais de 9,5 anos na escola, em países de baixa renda, e mais de 12 anos em

Até 2010, as mulheres jovens mais pobres das áreas rurais frequentavam a escola por menos de três anos.

países de renda média baixa. Por outro lado, as mulheres jovens mais pobres de áreas rurais passavam menos de 3 anos na escola, tanto em países de renda baixa como de renda média baixa, o que as deixa bem abaixo da meta de 6 anos, associada à educação primária universal completa que, supostamente, deveria ser alcançada em 2015 (Figura 9). Na África Subsaariana, a disparidade entre o tempo que os meninos urbanos mais ricos e as meninas rurais mais pobres frequentam a escola na realidade aumentou, de 6,9 anos, em 2000, para 8,3 anos, em 2010.

Ao longo da última década, o progresso em levar as crianças para a escola primária foi maior do que em garantir que elas completem a educação primária ou o primeiro nível do ensino secundário. Ainda existem desigualdades imensas que, em alguns casos, até pioraram. Na África Subsaariana, por exemplo, quase todos os meninos mais ricos de áreas urbanas entraram na escola, em 2000. Até o final da década, sua taxa de conclusão da escola primária chegou a 87%, e a de conclusão do primeiro nível do ensino secundário, a 70%. Entre as meninas mais pobres de áreas rurais, por outro lado, 49% entraram na escola no início da década, e 61%, no final. Em 2000, apenas 25% completaram a educação primária, e 11%, o primeiro nível do ensino secundário; para piorar, essas taxas caíram no final da década, respectivamente, para 23% e 9%. As desigualdades no Sul e no Oeste da Ásia também são grandes e, em grande medida, permanecem estáveis: até o final da década, enquanto 89% dos meninos urbanos mais ricos completaram o primeiro nível do ensino secundário, apenas 13% das meninas mais pobres das áreas rurais o fizeram.

Um objetivo para a aprendizagem é parte indispensável do marco de monitoramento global da educação, mas focar apenas a avaliação da aprendizagem pode ocasionar equívocos, se um número grande de crianças nunca chegar às séries nas quais essas habilidades são testadas. Na Tanzânia, por exemplo, a proporção de crianças da 6ª série que atingiram um padrão mínimo de leitura, em 2007, variou de 80%, para as meninas rurais mais pobres, a 97%, para os meninos urbanos mais ricos. No entanto, enquanto 92% dos meninos urbanos mais ricos em idade para frequentar a 6ª série a estavam cursando, apenas 40% das meninas rurais mais pobres o faziam. Partindo-se do princípio de que as crianças que não chegaram à 6ª série não alcançariam o padrão mínimo, então, as proporções entre as crianças desse recorte que aprenderam o básico seriam de 90%, para os meninos urbanos mais ricos, e 32%, para as meninas rurais mais pobres.

Para garantir que a desigualdade seja superada até 2030, o planejamento dos países deve incluir metas específicas, para que a participação na educação e na aprendizagem possa ser monitorada entre grupos específicos da população. Poucos países atualmente o fazem. A desigualdade de gênero é a mais frequentemente encontrada nos planejamentos educacionais; no entanto, os planos de apenas 24 de 53 países, revisados para este Relatório, incluíram metas de equidade de gênero para a educação primária e para o primeiro nível do ensino secundário.

Quatro planos incluíram indicadores de participação de grupos étnicos específicos. Apenas três estipularam metas voltadas especificamente à disparidade no acesso entre áreas urbanas e rurais, na educação primária e no primeiro nível do ensino secundário. Ademais, apenas três desses planos apresentaram um indicador de matrículas que diferenciava crianças pobres e ricas. O plano de Bangladesh incluiu uma estrutura de monitoramento para identificar o progresso nas taxas de matrícula por quintil de riqueza, e a Namíbia incluiu a meta de garantir que 80% de órfãos e outras crianças vulneráveis, de cada região, se matriculassem na educação primária e no primeiro nível do ensino secundário até o último ano do plano.

Menos países ainda planejam monitorar a desigualdade de resultados da aprendizagem. Apenas 8 de 53 países o fizeram no nível primário, e 8 no primeiro nível do ensino secundário; na maioria dos casos, esse monitoramento era restrito à desigualdade de gênero. O Sri Lanka é uma exceção, com metas de resultados em matemática e língua vernácula nas regiões com os piores desempenhos.

A falha, na última década, em avaliar o progresso dos objetivos da educação entre vários subgrupos populacionais, mascarou grandes desigualdades. Sua invisibilidade é refletida na falta de metas nacionais para avaliar o progresso e reduzir as diferenças no acesso ou na aprendizagem, presentes nos planejamentos dos países. Os objetivos pós-2015 devem incluir um compromisso de garantir que os grupos mais desfavorecidos alcancem os valores de referência estabelecidos para tais objetivos. Não conseguir isso poderia significar que a mensuração do progresso continua a mascarar o fato de que os mais favorecidos são os que mais se beneficiam.

Apenas 8 de 53 países planejam monitorar a desigualdade na aprendizagem.

Monitoramento do progresso no financiamento da Educação para Todos

De 150 países, apenas 41 gastaram 6% ou mais do PIB em educação, em 2011.

O financiamento insuficiente é um dos maiores obstáculos para o alcance da Educação para Todos. O déficit no financiamento para se alcançar uma educação básica de qualidade para todos, até 2015, chegou a US\$ 26 bilhões, deixando a meta de levar todas as crianças para a escola longe de ser alcançada. Infelizmente, os doadores parecem mais inclinados a reduzir do que a aumentar a ajuda, nos próximos anos. A não ser que sejam tomadas medidas urgentes para modificar os padrões de ajuda, o objetivo de garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo, até 2015, será gravemente comprometido.

Restando pouco tempo até 2015, parece impossível preencher a lacuna do financiamento. Porém, análises deste Relatório mostram que esse déficit poderia ser superado aumentando a receita doméstica, destinando à educação uma parcela apropriada de recursos governamentais existentes e previstos e, por fim, aprimorando o foco da assistência externa.

Se, conforme esperado, os novos objetivos de educação pós-2015 se estenderem ao primeiro nível do ensino secundário, o déficit do financiamento aumentará para US\$ 38 bilhões. O quadro pós-2015 deve incluir metas explícitas de financiamento, exigindo-se transparência total, para que os doadores sejam responsabilizados pelos compromissos assumidos, e para que a falta de financiamento não frustrasse nosso compromisso para com as crianças.

Muitos dos países que estão longe de alcançar a EPT precisam investir mais em educação

O investimento doméstico em educação aumentou nos últimos anos, principalmente nos países de renda baixa e média baixa, em parte devido a melhoras no crescimento econômico. Os gastos governamentais com educação aumentaram, em média, de 4,6% para 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB), entre 1999 e 2011. Nos países de renda baixa e média baixa, esse aumento foi mais rápido: 30 desses países aumentaram o gasto com educação em 1% ou mais do PIB, entre 1999 e 2011.

O Marco de Ação de Dacar não estabeleceu quanto os países deveriam destinar à educação. Essa falha em não se estabelecer uma meta comum de financiamento para os objetivos da EPT deve ser resolvida após 2015, com a meta específica de que os países devem alocar à educação, pelo menos, 6% do PIB. Dos 150 países com dados disponíveis, em 2011, apenas 41 gastaram 6% ou mais do PIB em educação, e 25 gastaram menos de 3%.

É amplamente aceito que os países devem destinar pelo menos 20% do seu orçamento à educação. No entanto, em 2011, a média global foi de apenas 15%, proporção que praticamente não mudou desde 1999. Dos 138 países com dados disponíveis, em 2011, apenas 25 gastaram mais do que 20%, enquanto pelo menos 6 países de renda baixa e média reduziram o investimento em educação em 5 pontos percentuais ou mais do total de gastos governamentais, entre 1999 e 2011.

Essa situação provavelmente não vai melhorar nos próximos anos. De 49 países com dados disponíveis em 2012, 25 planejavam reduzir seu orçamento para a educação entre 2011 e 2012. Desses, 16 estão na África Subsaariana. No entanto, alguns países, incluindo Afeganistão, Benin e Etiópia, estão resistindo a essa tendência negativa, e espera-se que aumentem seu orçamento para a educação.

Para explorar o potencial de crescimento econômico em muitos dos países mais pobres do mundo, os governos devem expandir sua base fiscal e dedicar um quinto do seu orçamento à educação. Se os governos de 67 países de renda baixa e média fizessem isso, eles teriam US\$ 153 bilhões adicionais para a educação, em 2015. Isso aumentaria o percentual médio do PIB gasto em educação, de 3% para 6%, até 2015.

Poucos países pobres conseguem arrecadar 20% do seu PIB em impostos, como seria necessário para se atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Somente 7, dos 67 países com dados disponíveis, não somente arrecadam 20%

do PIB em impostos, mas também alocam os 20% recomendados ao orçamento da educação. No Paquistão, a receita fiscal corresponde a somente 10% do PIB, e à educação são destinados apenas 10% dos gastos governamentais. Se o governo aumentasse sua receita fiscal para 14% do PIB, até 2015, e destinasse um quinto à educação, arrecadaria fundos suficientes para colocar todas as crianças e adolescentes paquistaneses na escola.

A Etiópia é um dos 11, dentre os 67 países, que foram bem-sucedidos na priorização do orçamento para a educação, mas ainda poderia fazer muito mais para maximizar sua receita fiscal. Em 2011, o governo arrecadou, em média, 12% do PIB em impostos. Se essa proporção aumentasse para 16%, até 2015, o setor receberia 18% mais recursos – possibilitando um gasto de US\$ 19 a mais por criança em idade de frequentar a educação primária.

No entanto, a receita fiscal como parcela do PIB está crescendo muito devagar, nos países mais pobres. No ritmo atual, apenas 4 de 48 países que arrecadam menos de 20% do PIB em impostos alcançariam o limiar dos 20%, até 2015.

Um sistema fiscal em bom funcionamento permite que os governos sustentem seu sistema educacional com financiamento doméstico. Alguns países de renda média, como o Egito, a Índia e as Filipinas, têm um potencial muito maior de mobilizar recursos domésticos para a educação, por meio de aumento nos impostos. No Brasil, receitas fiscais mais elevadas ajudam a explicar como o país investe dez vezes mais do que a Índia, por criança, na educação primária.

Alguns países do Sul da Ásia concedem grandes isenções fiscais a fortes grupos de interesse nacional, o que resulta em uma das piores relações impostos/PIB do mundo. No Paquistão, a razão impostos/PIB de 10% é parcialmente explicada pelas influências políticas da *lobby* do agronegócio. Se, por um lado, o setor corresponde a 22,5% do PIB paquistanês, por outro, sua contribuição nas receitas

fiscais é de apenas 1,2%. Na Índia, grande parte da receita fiscal que se deixa de arrecadar deve-se a isenções aduaneiras e de impostos especiais de consumo. A receita perdida por causa dessas isenções equivaleu a 5,7% do PIB, em 2012/13. Se 20% desse valor tivesse sido destinado à educação, o setor teria recebido um adicional de US\$ 22,5 bilhões em 2013, um aumento de quase 40% em relação ao orçamento atual.

Alguns governos vendem concessões de exploração de recursos naturais por um valor abaixo do real. A República Democrática do Congo perdeu US\$ 1,36 bilhão em negócios com empresas mineradoras, ao longo de três anos, de 2010 a 2012, o que equivale ao valor destinado à educação em dois anos, em 2010 e 2011.

Em muitos dos países mais pobres do mundo, a sonegação de impostos resulta em uma elite que acumula fortunas pessoais, ao invés de em um sistema educacional forte para a maioria da população. Se os trilhões de dólares que se estima estarem escondidos em paraísos fiscais fossem submetidos a impostos sobre o acúmulo de capital, e 20% desse valor arrecadado fossem destinados à educação, o setor receberia algo entre US\$ 38 e US\$ 56 bilhões a mais para o seu orçamento.

Estima-se que, por ano, práticas fiscais ilegais custem aos governos africanos em torno de US\$ 63 bilhões. Se essas práticas fossem interrompidas, e 20% da renda resultante fossem gastos em educação, o setor arrecadaria US\$ 13 bilhões a mais, a cada ano.

Enquanto aos governos cabe colocar em prática as reformas fiscais, os doadores devem desempenhar um importante papel complementar. Apenas US\$ 1 de ajuda de doadores para fortalecer o sistema fiscal, por exemplo, pode produzir até US\$ 350 em receitas fiscais. No entanto, menos de 0,1% do total dessa ajuda foi gasto em programas de apoio fiscal, entre 2002 e 2011. Além disso, os governos de países doadores devem exigir transparência às empresas registradas neles.

Aumentar a receita fiscal e alocar uma parcela adequada à educação são ações que poderiam produzir

67 países poderiam aumentar os recursos para a educação em US\$153 bilhões, por meio de reformas para expandir sua base fiscal.



Foto © Eduardo Martino/UNESCO

consideráveis recursos adicionais para o setor, em um futuro próximo. A equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT estima que, até 2015, 67 países de renda baixa e média poderiam aumentar os recursos para a educação em US\$ 153 bilhões, ou 72%, por meio de reformas para aumentar a relação impostos/PIB e os gastos públicos em educação.

Em média, o valor gasto por criança em idade de frequentar a educação primária, nos 67 países analisados, aumentaria de US\$ 209 para US\$ 466, em 2015. Nos países de baixa renda entre esses 67, o valor médio gasto por criança na educação primária aumentaria de US\$ 102 para US\$ 158.

Reformas para aumentar os recursos internos poderiam cobrir 56% do déficit anual de financiamento na educação básica.

Quatorze desses 67 países já alcançaram a meta proposta, de investir pelo menos 6% do PIB em educação. Dos 53 restantes, 19 poderiam alcançar a meta se expandissem e diversificassem sua base fiscal, e priorizassem os gastos com educação até 2015 (Figura 10).

Esses acréscimos aos recursos internos poderiam cobrir 56% dos US\$ 26 bilhões de déficit anual médio da educação básica, em 46 países de renda baixa e média, ou 54% dos US\$ 38 bilhões de déficit na educação básica e no primeiro nível do ensino secundário.

Essas reformas têm precedentes. O Equador renegociou contratos com empresas petrolíferas, expandiu sua base fiscal e conferiu maior prioridade à educação, triplicando os gastos com o setor, entre 2003 e 2010.

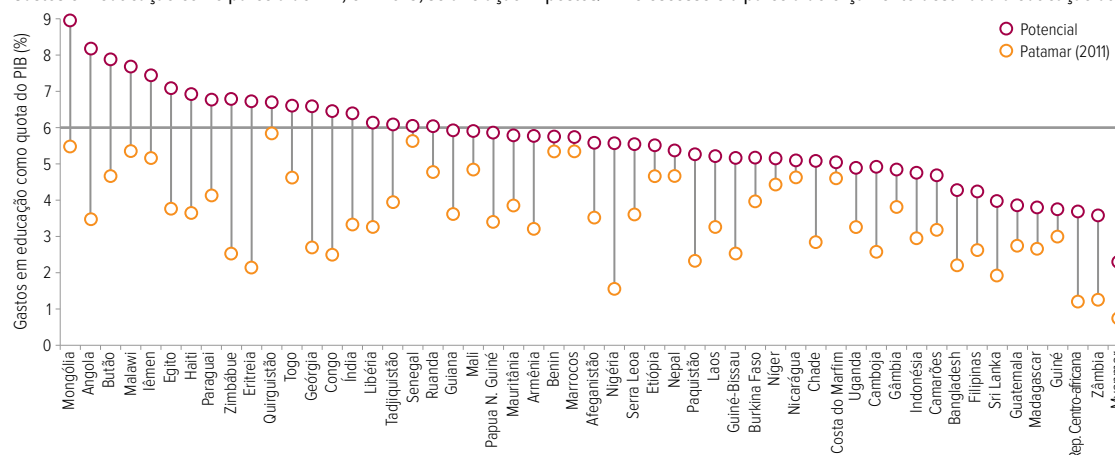
Para se alcançar a Educação para Todos, é necessário não somente aumentar o orçamento interno para a educação, mas também redistribuir esses recursos, de modo que uma

parcela justa chegue aos mais necessitados. No entanto, o mais comum, é que os recursos sejam destinados aos mais privilegiados. Para direcionar os gastos em educação em favor dos marginalizados, muitos governos introduziram mecanismos de financiamento que destinam mais recursos a regiões do país ou a grupos de escolas que necessitam de maior apoio para superar as deficiências e a desigualdade no setor educacional. Os países têm diferentes métodos de redistribuição de recursos. No Brasil, por exemplo, garante-se um determinado nível mínimo de gasto por aluno, conferindo-se prioridade a escolas da área rural, e com maior ênfase dada a grupos indígenas altamente marginalizados. As reformas melhoraram as taxas de matrícula e a aprendizagem no norte, região desfavorecida do país.

No entanto, outros programas de redistribuição não foram tão bem-sucedidos. Uma razão para isso é que os gastos alocados por aluno não refletem, de forma adequada, os custos para se prover uma educação de qualidade aos marginalizados. Em Kerala, um dos estados mais ricos da Índia, o gasto educacional por aluno era de US\$ 685, enquanto no estado mais pobre de Bihar, era de apenas US\$ 100.

Países mais pobres podem ter dificuldades em identificar e direcionar seus esforços para os grupos mais desfavorecidos. Consequentemente, muitos distribuem os recursos em função do número de matrículas, em detrimento de áreas onde um grande número de crianças se encontra fora da escola. No Quênia, por exemplo, a distribuição da verba é feita com base no número de alunos matriculados, o que prejudica os 12 municípios das regiões árida e semiárida, que abrigam 46% da população fora da escola.

Figura 10: Pequenos aumentos modestos na aplicação de impostos e priorização dos gastos com educação podem aumentar significativamente os recursos
Gastos em educação como parcela do PIB, em 2015, se a relação impostos/PIB crescesse e a parcela do orçamento destinada à educação aumentasse



Fontes: cálculos da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT (2013), baseados no banco de dados do UIS; *Development Finance International* e Oxfam (2013); FMI (2012, 2013).

Para aproveitar ao máximo o potencial das medidas redistributivas, os governos devem garantir que tais recursos cubram o custo total de uma educação de qualidade para os mais vulneráveis, e que reformas abrangentes fortaleçam a capacidade do sistema educacional para implementar tais medidas.

Tendências na ajuda à educação

Com a estagnação dos avanços relativos ao número de crianças fora da escola, faz-se necessário um impulso final para garantir que todas as crianças estejam na escola, até 2015. Mesmo antes da crise econômica, os doadores não cumpriam suas promessas de financiamento da educação. Uma queda mais recente na ajuda à educação básica aumenta a dificuldade dessa tarefa.

Embora a ajuda à educação tenha crescido de forma contínua a partir de 2002, ela atingiu um ápice em 2010 e agora encontra-se em declínio: a ajuda total, em todos os níveis da educação, caiu 7% entre 2010 e 2011 (Figura 11). O auxílio à educação básica caiu pela primeira vez desde 2002, em 6%: de US\$ 6,2 bilhões, em 2010, para US\$ 5,8 bilhões, em 2011. O apoio ao ensino secundário caiu 11%, entre 2010 e 2011, partindo-se de um patamar que já era baixo. Isso coloca em risco as chances de se atingir os objetivos de Educação para Todos, bem como a esperança de objetivos mais ambiciosos pós-2015, como o de incluir a universalização do primeiro nível do ensino secundário.

Países de baixa renda, que receberam apenas em torno de um terço da ajuda total à educação básica, testemunharam uma queda maior no apoio a esse nível educacional do que os países de renda média. O auxílio caiu 9% nos países de baixa renda, entre 2010 e 2011, de US\$ 2,05 bilhões para US\$ 1,86

bilhão. Consequentemente, os recursos disponíveis por criança caíram de US\$ 18, em 2010, para US\$ 16, em 2011.

Na África Subsaariana, onde vive mais da metade da população fora da escola, a ajuda à educação básica caiu 7%, entre 2010 e 2011. A redução na ajuda à educação básica da região, no valor de US\$ 134 milhões, teria sido suficiente para financiar escolas de boa qualidade para mais de um milhão de crianças.

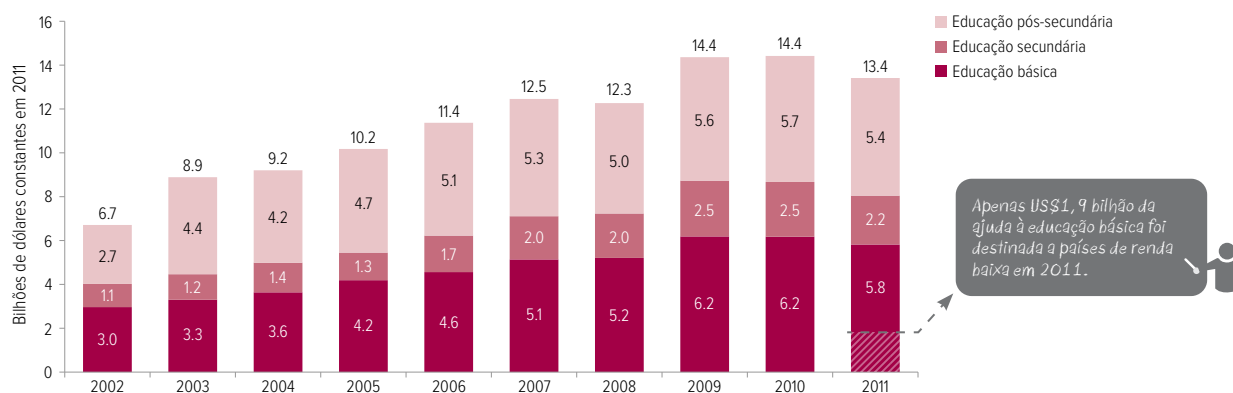
Em alguns países, a ajuda tem decaído por mais de um ano. Na Tanzânia, esse apoio tem sido fundamental para os esforços de levar mais crianças para a escola, mas caiu 12%, entre 2009 e 2010, e mais 57%, em 2011.

As crianças mais pobres do mundo, que são as que têm maior probabilidade de não frequentarem a escola, vivem não apenas em países de renda baixa, mas também em alguns de renda média baixa. Desde 2000, 25 países foram promovidos a esse grupo, que agora tem 54 integrantes, enquanto 36 são considerados de baixa renda. Em 1999, 84% do total de crianças fora da escola viviam em países de baixa renda, e 12% em países de renda média baixa; em 2011, 37% viviam em países de baixa renda, e 49% em países de renda média baixa. Essa mudança se deveu, em grande parte, à promoção ao *status* de país de renda média baixa de alguns Estados populosos, como Índia, Nigéria e Paquistão. Se, por um lado, esses países poderiam fazer muito mais para obter seus próprios recursos para a educação, bem como distribuí-los aos mais necessitados, por outro lado, tais reformas ainda levarão tempo para ocorrer. Enquanto isso, os doadores deveriam direcionar a ajuda às regiões dos países de renda média baixa nas quais a pobreza está concentrada, para garantir que não seja negado o direito à educação a mais uma geração de crianças.

Em 2011, a ajuda à educação básica caiu pela primeira vez desde 2002.

Figura 11: A ajuda à educação caiu em US\$ 1 bilhão entre 2010 e 2011

Total desembolsado em ajuda à educação, 2002-2011



Fonte: OCDE-CAD (2013).

**A educação
recebe
apenas
1,4% da
ajuda
humanitária.**

A ajuda direta à educação caiu um pouco mais do que a ajuda geral para outros setores, entre 2010 e 2011; assim, a parcela da ajuda destinada à educação caiu de 12% para 11%. Isso reflete uma mudança nos padrões de investimento de um grande número de doadores. Canadá, França, Países Baixos e Estados Unidos, em particular, cortaram mais gastos com a educação do que com a ajuda geral. Entre 2010 e 2011, 21 doadores bilaterais e multilaterais reduziram o valor destinado à educação básica. Os que mais diminuíram, em termos de volume, foram Canadá, União Europeia, França, Japão, Países Baixos, Espanha e Estados Unidos que, juntos, foram responsáveis por 90% da redução na ajuda à educação básica.

Os Estados Unidos, país que foi o maior doador bilateral da educação básica em 2010, caiu para o segundo lugar, em 2011; o Reino Unido ocupa, agora, a primeira posição. A ajuda holandesa à educação básica caiu em um terço, entre 2010 e 2011; já chegou a ser a primeira colocada em 2007 mas, em 2011, caiu para a 11ª posição.

A Austrália, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial aumentaram sua ajuda geral à educação básica, entre 2010 e 2011, mas reduziram o investimento em países de baixa renda. O apoio do Banco Mundial à educação básica aumentou 13% no total, mas caiu 23% nesses países. O valor desembolsado pelo Banco Mundial na Tanzânia caiu, de US\$ 88 milhões, em 2002, para menos de US\$ 0,3 milhão, em 2011.

A Aliança Mundial para a Educação (*Global Partnership for Education* – GPE) é uma importante fonte de financiamento para alguns países de renda baixa. Em 2011, a GPE desembolsou um valor recorde de US\$ 385 milhões para a educação básica, tornando-se o quarto maior doador a países de renda baixa e média baixa naquele ano. Em 2011, nos 31 países com verbas para a implementação de programas, 24% da ajuda à educação básica foi doada pela GPE. No entanto, é improvável que esse valor compense a redução do Banco Mundial. A Tanzânia tornou-se parceira da GPE em 2013, com uma verba de US\$ 5,2 milhões para seu projeto de educação. Isso tudo, no entanto, é alocado em Zanzibar, e o valor é pequeno se comparado ao que o país recebia do Banco Mundial nos anos 2000. Para monitorar melhor suas contribuições, a GPE deve reportar seus fluxos de ajuda ao Comitê de Assistência para o Desenvolvimento, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/CAD), como fazem os fundos mundiais de saúde, como a Aliança Mundial para Vacinas e Imunização

[GAVI Alliance] e o Fundo Mundial de Luta contra a Aids, a Tuberculose e a Malária.

Não há indícios de que a ajuda total deixará de cair antes do prazo de 2015. De 2011 a 2012, a ajuda decaiu 4%, com 16 doadores do CAD reduzindo seu apoio: 13 deles tornaram as doações uma prioridade menor, ao diminuir a ajuda proporcionalmente ao Produto Nacional Bruto (PNB). Caberão aos países menos desenvolvidos as consequências dessas reduções, com cortes de 12,8% à sua ajuda bilateral, de 2011 a 2012. Em 2013, estima-se que a ajuda será reduzida em 31 dos 36 países de baixa renda, a maioria dos quais está na África Subsaariana.

Além disso, estima-se que apenas 5 dos 15 países-membros da União Europeia, que se comprometeram a aumentar sua ajuda para 0,7% do PNB até 2015, honrarão seus compromissos. Se esses países cumprissem o que prometeram, eles levantariam US\$ 9 bilhões a mais para a educação, em 2015.

A educação em países afetados por conflitos deveria ser uma prioridade para os doadores. Nesses países vivem metade das crianças fora da escola no mundo. Atualmente, a educação recebe apenas 1,4% da ajuda humanitária, longe dos 4% pedidos pela Iniciativa Mundial Educação em Primeiro Lugar, do secretário-geral da ONU (Figura 12). Nos planos para 2013, a parcela da educação na ajuda humanitária total não deverá chegar a mais de 2%.

No Mali, onde a maioria das escolas do norte permaneceram fechadas em função dos conflitos, a educação respondeu por 5% da solicitação de ajuda para 2013; no entanto, apenas 15% da ajuda solicitada havia sido comprometida, até setembro de 2013. O mesmo ocorreu com 36% dos recursos prometidos, em 2013, para a educação na Síria. Apesar de esses países poderem receber uma parcela maior dos investimentos solicitados até o final de 2013, eles chegariam tarde demais para milhões de crianças que tiveram de deixar a escola em função dos conflitos.

Não é apenas o valor da ajuda que conta, mas também se ele é usado em função dos mais desfavorecidos. No entanto, essas crianças não recebem toda a ajuda disponível: um quarto da ajuda direta para a educação é gasto com alunos que estudam em universidades de países ricos. Embora as bolsas de estudo e o custo embutido por aluno sejam vitais para o fortalecimento da capacidade de recursos humanos em países de baixa renda, a maior parte desse investimento

vai, na verdade, para países de renda média alta, sendo a China a maior beneficiada, recebendo 21% do total.

Em média, ao longo do período 2010-2011, os doadores – principalmente a Alemanha e o Japão – desembolsaram US\$ 656 milhões por ano à China, em bolsas de estudo e custos embutidos por aluno, valor 77 vezes maior do que a ajuda recebida pelo Chade para a educação básica, no mesmo período. O investimento total, na forma de custos embutidos por aluno e bolsas de estudo, recebido anualmente por Argélia, China, Marrocos, Tunísia e Turquia, equivale, em média, ao valor total da ajuda direta à educação básica para todos os 36 países de baixa renda no período 2010-2011.

A ajuda também pode ser entregue de forma desfavorável para os países mais pobres: 15% de toda a ajuda é realizada na forma de empréstimos, que os países têm de pagar de volta a taxas de juros concessionais. Sem o investimento de doadores bilaterais, os países mais pobres correm o risco de se tornarem dependentes desses empréstimos, incorrendo em dívidas que poderiam restringir sua capacidade de financiar a educação com recursos próprios.

Desconsiderando os custos embutidos por aluno, as bolsas de estudo e os empréstimos, a Alemanha cairia da primeira para a quinta posição como doadora de ajuda direta para a educação; o Banco Mundial, por sua vez, cairia do terceiro para o décimo quarto lugar. O Reino Unido e os Estados Unidos, em compensação, pulariam da sexta e da sétima posição para a primeira e a segunda, respectivamente. As informações sobre toda a gama do

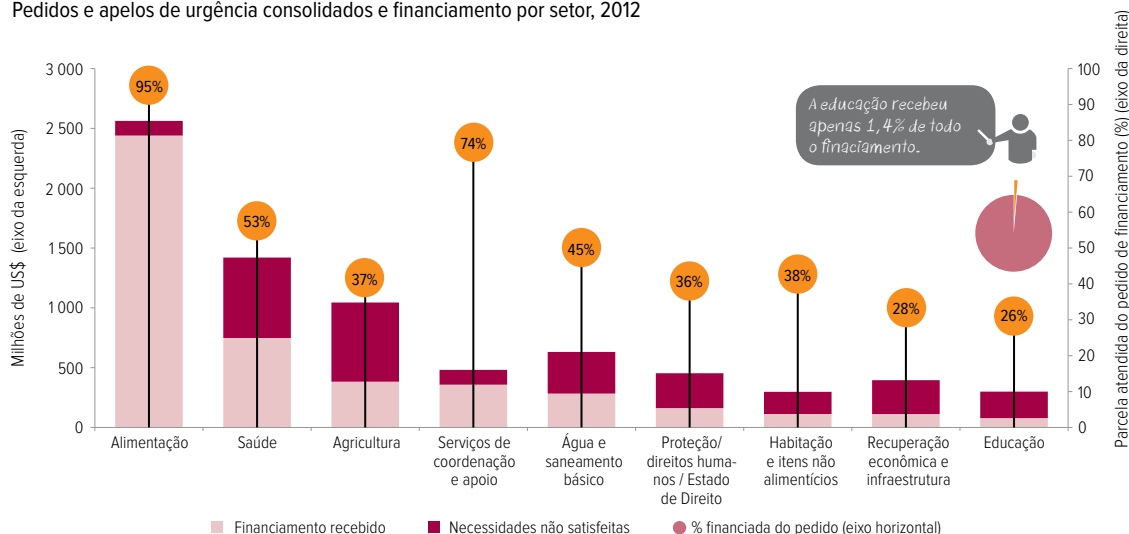
financiamento da educação – incluindo ajuda, recursos domésticos e gastos das famílias – são, via de regra, insuficientes e fragmentadas, o que resulta em análise e diagnóstico parciais de onde e do quanto ainda é necessário. Novas análises de 7 países mostram que as famílias arcam com 37% do gasto com educação primária e com 58% do gasto com educação secundária, o que constitui um peso particularmente alto para as famílias mais pobres. Ademais, isso mostra o quão vital é a ajuda para o financiamento da educação em alguns dos países mais pobres: essa ajuda responde por quase um quarto dos gastos com educação no Malawi e em Ruanda. Esses resultados reforçam a importância de se construir um sistema de financiamento nacional abrangente para a educação, que poderia ser espelhado na experiência da área da saúde.

Para não frustrar outra geração de crianças em função da falta de recursos após 2015, os governos nacionais e os doadores precisam ser responsabilizados por seus compromissos de prover os recursos necessários para que todos os objetivos da educação sejam alcançados. Baseada em análises apresentadas nos Relatórios de Monitoramento Global de EPT ao longo dos anos, a equipe deste Relatório propõe que seja estabelecida uma meta para que os governos nacionais invistam pelo menos 6% do seu PIB em educação. As metas para governos e doadores também deveriam incluir compromissos para que eles gastem pelo menos 20% dos seus orçamentos em educação. Estabelecer essas metas, bem como garantir que governos e doadores as cumpram, serão contribuições importantes para as oportunidades educacionais de crianças e jovens no futuro.

São necessárias metas de financiamento pós-2015, para evitar frustrar outra geração de crianças.

Figura 12: A dupla desvantagem da educação na ajuda humanitária – uma parcela pequena dos pedidos e uma parcela menor ainda dos pedidos que são financiados

Pedidos e apelos de urgência consolidados e financiamento por setor, 2012



Fonte: Escritório da Coordenação de Assuntos Humanitários (2013).

PARTE 2:

A educação transforma vidas

Se todas as crianças saíssem da escola com habilidades básicas de leitura, 171 milhões de pessoas poderiam sair da pobreza.

Tratados e leis de todo o mundo reconhecem a educação como um direito humano fundamental. Além disso, a educação transmite conhecimentos e habilidades que permitem às pessoas desenvolverem ao máximo seu potencial e, por isso, torna-se um catalisador para a realização de outros objetivos de desenvolvimento. A educação reduz a pobreza, aumenta as oportunidades de trabalho e impulsiona a prosperidade econômica. Ela também melhora a probabilidade de as pessoas terem uma vida saudável, aprofunda as bases da democracia e transforma atitudes para proteger o meio ambiente e empoderar as mulheres.

Educar meninas e mulheres, particularmente, tem um poder transformador sem igual. Além de aumentar suas chances de conseguirem empregos, permanecerem saudáveis e participarem ativamente da sociedade, educar meninas e jovens mulheres tem um impacto decisivo na saúde de seus filhos e acelera a transição do país para um crescimento populacional estável.

Para se obter os benefícios mais abrangentes da educação e alcançar os objetivos de desenvolvimento pós-2015, é necessário que a educação seja equitativa e que se estenda, pelo menos, até o primeiro nível do ensino secundário. Da mesma forma, a escolarização que as crianças recebem tem de ser de boa qualidade, para que elas de fato aprendam o básico.

A educação reduz a pobreza e fomenta empregos e o crescimento

A educação é uma chave para ajudar indivíduos a sair da pobreza e evitar que esta seja passada de geração a geração. Ela possibilita melhores salários àqueles que têm empregos formais pagos e oferece melhor qualidade de vida aos que trabalham na agricultura e nos setores informais do meio urbano.

Os cálculos da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT mostram que, se todos os estudantes dos países de baixa renda saíssem da escola com habilidades básicas de leitura, 171 milhões de pessoas poderiam sair da pobreza, o que equivale a uma redução de 12% da pobreza global. Uma forma importante de a educação reduzir a pobreza é aumentando os salários das pessoas. Mundialmente, um ano de escolaridade aumenta a renda, em média, em 10%.

A educação pode ajudar as pessoas, quando trabalham, a escaparem da pobreza. Na Tanzânia, 82% dos trabalhadores que não têm educação primária completa estavam abaixo da linha da pobreza. Por outro lado, trabalhadores adultos com educação primária tinham uma chance 20% menor de serem pobres, enquanto ter a educação secundária reduzia as chances de pobreza em quase 60%. Não é uma questão apenas de tempo na escola, mas de habilidades adquiridas. No Paquistão, mulheres trabalhadoras com bom letramento ganhavam 95% a mais do que mulheres que tiveram uma alfabetização fraca.

No setor formal, maiores salários refletem uma maior produtividade de trabalhadores com melhores níveis de educação. No entanto, muitos dos indivíduos mais pobres trabalham no setor informal, em pequenos negócios. É mais provável que pessoas instruídas comecem um negócio, e que esse negócio tenha um lucro maior. Em Uganda, donos de empresas locais que têm educação primária ganharam 36% a mais do que aqueles sem instrução, e os que têm o primeiro nível do ensino secundário, 56% a mais.

Nas áreas rurais, agricultores com uma boa alfabetização e habilidades em operações matemáticas básicas conseguem interpretar e reagir a novas informações, utilizando melhor as novidades e tecnologias modernas para aumentar a

produtividade das colheitas tradicionais, bem como diversificar a produção com safras de maior valor. Em Moçambique, agricultores alfabetizados tinham chances 26% maiores do que os analfabetos de cultivar safras lucrativas.

A educação também ajuda as pessoas das áreas rurais a diversificarem sua renda, envolvendo-se em trabalhos fora das fazendas. Na área rural da Indonésia, 15% dos homens e 17% das mulheres sem instrução estavam empregados em serviços não relacionados à agricultura, comparado a 61% dos homens e 72% das mulheres com educação secundária.

Um dos benefícios de se aumentar o nível educacional consiste em que pais instruídos tendem a ter filhos mais instruídos. Análises de pesquisas internas de 56 países mostram que, para cada ano adicional de instrução da mãe, seus filhos terão, em média, 0,32 ano a mais de estudo, sendo que as meninas se beneficiam ligeiramente ainda mais.

Por beneficiar as mulheres em particular, a educação ajuda a reduzir as disparidades de gênero, nos salários e nas oportunidades de trabalho. Na Argentina e na Jordânia, por exemplo, no universo das pessoas com educação primária, as mulheres ganhavam em torno da metade dos salários dos homens, número que aumentava para dois terços do salário entre as que têm educação secundária.

A educação ajuda a proteger da exploração os adultos trabalhadores, pois aumenta suas oportunidades de conseguir contratos seguros. Nas áreas urbanas de El Salvador, apenas 7% dos adultos trabalhadores com menos do que a educação primária tinham um contrato de trabalho, comparado a 49% dos que tinham educação secundária.

A educação não apenas facilita que os indivíduos escapem da pobreza, mas também gera produtividade, que acelera o crescimento econômico. Um aumento de um ano na média educacional alcançada pela população de um país aumenta o crescimento anual do seu PIB *per capita* de 2% para 2,5%.

A educação ajuda a explicar diferenças nas trajetórias de crescimento regional. Em 1965, os adultos do Leste Asiático e do Pacífico passavam 2,7 anos a mais na escola do que os da África Subsaariana. Ao longo dos 45 anos seguintes, a taxa média de crescimento era mais do que quatro vezes maior no Leste Asiático e no Pacífico.

Comparar experiências dentro de uma mesma região ajuda a ilustrar a importância da educação. Em 2005, na Guatemala, os adultos tinham, em média, 3,6 anos de escolarização, sendo que o nível médio cresceu apenas 2,3 anos, de 1965 até 2005. Se o país tivesse alcançado a média da América Latina e do Caribe, onde o número médio de anos que os adultos passavam na escola cresceu de 3,6, em 1965, para 7,5, em 2005, a Guatemala teria mais do que dobrado sua taxa média de crescimento anual entre 2005 e 2010, o que equivale a US\$ 500 a mais por pessoa.

Somente com o investimento em educação equitativa – garantindo-se que os mais pobres completem mais anos na escola – os países podem alcançar o tipo de crescimento que elimina a pobreza. A igualdade na educação pode ser medida pelo coeficiente Gini, que vai de zero, que indica uma paridade perfeita, até um, que indica uma desigualdade máxima. Melhoras de 0,1 no coeficiente Gini aceleram o crescimento em 0,5%, aumentando em 23% a renda *per capita* ao longo de 40 anos. Na África Subsaariana, se o coeficiente Gini em educação de 0,49 caísse pela metade, igualando-se ao da América Latina e do Caribe, a taxa anual de crescimento do PIB *per capita* poderia ter aumentado 47%, de 2005 a 2010 (de 2,4% para 3,5%), e a renda poderia ter crescido US\$ 82 por pessoa, no mesmo período.

Para cada ano adicional de instrução da mãe, seus filhos passam 0,32 ano a mais na escola.



© Karel Prinsloo/ARETE/UNESCO

Comparando-se o Paquistão ao Vietnã, nota-se claramente a importância de uma educação equitativa. Em 2005, o número médio de anos que os adultos passavam na escola era similar: 4,5 no Paquistão, e 4,9 no Vietnã. No entanto, os níveis educacionais eram distribuídos de forma muito desigual no Paquistão: seu coeficiente Gini para desigualdade na educação era mais de duas vezes maior do que o do Vietnã. A diferença na desigualdade da educação entre os dois países justifica a diferença de 60% no crescimento per capita, entre 2005 e 2010. A renda per capita do Vietnã, que era aproximadamente 40% menor do que a do Paquistão, nos anos 1990, não apenas alcançou a deste país, como se tornou 20% mais alta, em 2010.

Se todas as mulheres completassem a educação primária, a mortalidade materna seria 66% menor.

A educação melhora as chances de se ter uma vida mais saudável

A educação é uma das formas mais poderosas para melhorar a saúde das pessoas: salva a vida de milhões de mães e crianças, ajuda a prevenir e tratar doenças, e é um elemento essencial nos esforços em reduzir a desnutrição. Pessoas instruídas são mais bem-informadas sobre doenças, tomam medidas preventivas, reconhecem sintomas precocemente e tendem a usar serviços de saúde com mais frequência. Apesar de seus benefícios, a educação é frequentemente negligenciada como uma intervenção vital na saúde e como meio de tornar mais efetivas outras intervenções nessa área.

Há poucos exemplos tão dramáticos do poder da educação quanto a estimativa de que a vida de 2,1 milhões de crianças menores de 5 anos foi salva, entre 1990 e 2009, em razão de avanços na educação de mulheres em idade reprodutiva. No entanto, o desafio que ainda resta é enorme. Em 2012, 6,6 milhões de crianças menores de 5 anos morreram, a maioria das quais em países de renda baixa e média baixa. Se todas as mulheres desses países tivessem completado a educação primária, a taxa de mortalidade infantil cairia 15%. Se todas as mulheres completassem a educação secundária, a queda seria de 49%, o que equivale a algo em torno de 2,8 milhões de vidas por ano (Infográfico: "Salvando a vida de crianças").

Em torno de 40% dos casos de mortalidade antes dos 5 anos de idade ocorrem nos primeiros 28 dias de vida, em sua maioria devido a complicações no parto. No entanto, estimativas recentes indicam a ausência de profissionais qualificados em mais da metade dos partos na África Subsaariana e no Sul da Ásia. Em 57 países de renda baixa e média,

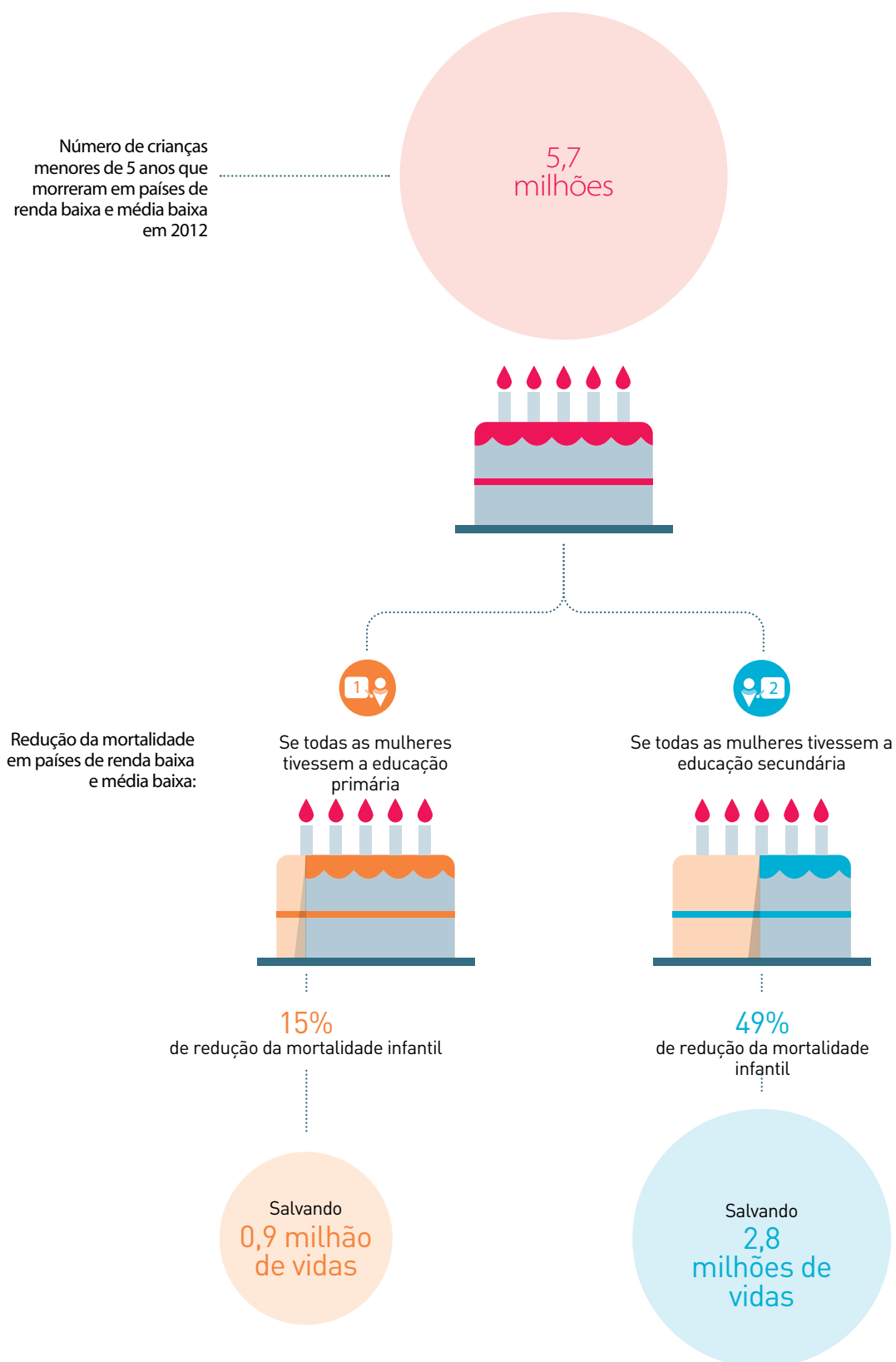
mães alfabetizadas tiveram uma probabilidade 23% maior de terem seus partos acompanhados por profissionais qualificados do que as mães analfabetas. No Mali, a alfabetização materna mais do que triplicou essa probabilidade.

Mães instruídas são mais bem-informadas sobre doenças específicas, de forma que conseguem tomar medidas preventivas. A pneumonia é a principal causa de mortalidade infantil, responsável por 17% do total de mortes no mundo. Um ano adicional de instrução da mãe pode levar a uma queda de 14% na taxa de mortalidade por pneumonia – o que equivale a salvar a vida de 160 mil crianças todos os anos. A diarreia é a quarta maior causa de mortalidade infantil, responsável por 9% das mortes. Se todas as mulheres completassem a educação primária, a incidência de diarreia cairia 8% nos países de renda baixa e média; com a educação secundária, diminuiria 30%. A probabilidade de uma criança ser vacinada contra difteria, tétano e coqueluche, aumentaria 10%, se todas as mulheres dos países de renda baixa e média baixa completassem a educação primária, e 43%, se completassem a educação secundária.

A educação das mães é crucial, tanto para sua própria saúde como para a de seus filhos. Todos os dias, quase 800 mulheres morrem de causas evitáveis relacionadas à gravidez e ao parto. Se todas as mulheres completassem a educação primária, haveria 66% menos mortes maternas, salvando-se 189 mil vidas por ano. Apenas na África Subsaariana, se todas as mulheres completassem a educação primária, haveria 70% menos mortes maternas, salvando-se 113,4 mil vidas de mulheres.

Alguns países apresentaram melhoras consideráveis. Graças a reformas educacionais nos anos 1970, a média do tempo que as mulheres jovens passam na escola aumentou 2,2 anos na Nigéria. Isso acarretou uma redução de 29% na taxa de mortalidade materna.

Melhorar a educação é uma forma poderosa de ajudar a reduzir a incidência de doenças infecciosas, como o HIV/Aids. A educação ajuda a aumentar a consciência sobre a prevenção contra o HIV, por exemplo. No Sul e no Oeste da Ásia, bem como na África Subsaariana, mulheres alfabetizadas tinham uma probabilidade 30% maior do que as analfabetas de conhecer que têm o direito de recusar sexo ou exigir o uso de preservativo, se souberem que o parceiro tem uma doença sexualmente transmissível. Saber onde é realizado o teste para HIV é o primeiro passo para se receber tratamento, caso necessário.



Fontes: Gakidou (2013); Grupo Interagências para Estimativas sobre Mortalidade Infantil (2013).



No entanto, apenas 52% das mulheres analfabetas da África Subsaariana sabiam onde realizar esse teste, em comparação a 85% das alfabetizadas.

A malária é uma das doenças mais letais do mundo, causando a morte de uma criança por minuto na África. Melhorar o acesso à educação é essencial para garantir a efetividade de medidas preventivas, tais como o uso de remédios e mosquiteiros tratados com inseticida. Na República Democrática do Congo, onde ocorre um quinto das mortes por malária no mundo, a educação do chefe da família ou da mãe aumentou a probabilidade de que a família usasse mosquiteiros para dormir. Tais providências resultam em um número menor de infecções, principalmente nas áreas de alto risco de transmissão. Nessas áreas, as chances de crianças serem contaminadas com o parasita da malária são 22% menores, quando suas mães têm a educação primária, e 36% menores, quando têm a educação secundária.

A educação – principalmente a que empodera as mulheres – é fundamental para o combate à desnutrição, causa indireta de mais de 45% das mortes infantis. Mães instruídas têm maior probabilidade de conhecer as medidas de saúde e higiene adequadas para serem usadas em casa, e têm maior poder para garantir que os recursos domésticos sejam alocados de forma a atender as necessidades nutricionais das crianças. Em países de renda baixa e média baixa, a educação primária de todas as mulheres reduziria o nanismo – um forte indicador de desnutrição – em 4%, ou 1,7

milhão de crianças; por outro lado, com a educação secundária, o nanismo seria reduzido em 26%, ou 11,9 milhões de crianças.

Com 1 ano de idade, é provável que sejam irreversíveis os efeitos da desnutrição ao longo da vida. No Peru, crianças cujas mães chegaram ao primeiro nível do ensino secundário apresentavam uma probabilidade 60% menor de terem nanismo, em relação a crianças cujas mães não tinham instrução.

A educação promove sociedades saudáveis

A educação ajuda as pessoas a entenderem a democracia, promove a tolerância e a confiança que lhes são sua base, e motiva as pessoas a participarem da política. Além disso, tem um papel vital na prevenção da degradação ambiental e na limitação das causas e dos efeitos da mudança climática. Ademais, empodera as mulheres para superar a discriminação e exigir seus direitos.

A educação melhora o conhecimento político das pessoas, bem como sobre as formas de participação. Em 12 países da África Subsaariana, 63% das pessoas sem educação formal tinham algum conhecimento sobre democracia, contra 71% daquelas com educação primária e 85% das que tinham educação secundária. Pessoas com nível educacional mais alto se interessam mais por política e, portanto, têm maior probabilidade de buscar informações a respeito. Na Turquia, por exemplo, a parcela dos que se dizem interessados

Oferecer educação secundária a todas as mulheres nos países pobres reduziria o nanismo em 26%.

em política aumentou, de 40%, entre os que têm educação primária, para 52%, entre os que têm educação secundária.

A educação aumenta o apoio das pessoas à democracia, particularmente onde ocorreram transições democráticas recentes. Em 18 países da África Subsaariana, a probabilidade de pessoas em idade de votar e que cursaram a educação primária apoiarem a democracia era 1,5 vez maior do que a daquelas sem instrução, e duas vezes maior se tiverem completado a educação secundária.

Pessoas instruídas têm maior probabilidade de votar. Em 14 países latino-americanos, as taxas de comparecimento às urnas foram 5% maiores entre os que têm educação primária, e 9% entre os que têm educação secundária, comparando-se aos que não têm instrução nenhuma. O efeito foi maior em países nos quais a média do nível educacional eram baixos, como El Salvador, Guatemala e Paraguai. A educação também incentiva outras formas de participação política. Na Argentina, na China e na Turquia, os cidadãos com educação secundária têm probabilidade duas vezes maior de assinar uma petição do que os que têm apenas a educação primária.

A educação tem um papel indispensável no fortalecimento dos laços que unem comunidades e sociedades. Na América Latina, pessoas com educação secundária têm probabilidade 47% menor de expressar intolerância racial do que os que têm somente a educação primária. Nos Estados Árabes, é 14% menos provável que pessoas com educação secundária expressem intolerância religiosa, em relação aos que têm apenas a educação primária. Na África Subsaariana, é 10% menos provável que pessoas com educação primária expressem intolerância contra pessoas portadoras do vírus HIV, e 23% menos provável entre as que têm educação secundária. Na Europa do Leste e Central, quem tem educação secundária tem uma probabilidade 16% menor, em relação aos que não completaram esse nível educacional, de expressar intolerância contra imigrantes.

A educação também ajuda a superar preconceitos de gênero no comportamento político, para aprofundar a democracia. Na Índia, a redução de 40% do déficit de gênero na alfabetização aumentou em 16% a probabilidade de as mulheres se candidatarem às Assembleias Legislativas, e em 13% o número de votos que elas receberam.

A educação reduz a tolerância quanto à corrupção e ajuda a aumentar a responsabilização. Em 31

países, a probabilidade de os indivíduos que têm educação secundária reclamarem de ineficiências nos serviços governamentais é um sexto maior do que a média.

Aumentar o acesso à escola para todos geralmente reduz sentimentos de injustiça social, responsáveis por alimentar muitos conflitos. Porém, o acesso deve aumentar igualmente em todos os grupos populacionais, caso contrário, a injustiça percebida pode reforçar a desilusão. Em 55 países de renda baixa e média, nos quais o nível da desigualdade educacional dobrou, a probabilidade de ocorrerem conflitos mais do que dobrou, de 3,8% para 9,5%.

Por melhorar os conhecimentos, introduzir valores, promover crenças e mudar atitudes, a educação tem um potencial considerável de mudar comportamentos e estilos de vida prejudiciais ao meio ambiente. Uma forma essencial como a educação pode aumentar a consciência e a preocupação sobre o meio ambiente é por meio da melhora da compreensão da ciência, que está por trás da mudança climática e de outras questões ambientais. Alunos de 57 países, com resultados melhores em ciências, relataram estar mais conscientes de questões ambientais complexas. Da mesma forma, em 29 países, a maioria de renda alta, 25% das pessoas com educação abaixo da secundária expressaram preocupação com o meio ambiente, comparado a 37% das pessoas com educação secundária e 46% daquelas com educação superior.

A educação também é essencial para ajudar as pessoas a se adaptarem às consequências da mudança climática, especialmente nos países mais pobres, nos quais ameaças aos meios de subsistência são sentidas com mais força por agricultores cuja produção depende da chuva. Na Etiópia, seis anos de educação aumentaram 20% as chances de que um agricultor se adaptasse à mudança climática por meio de certas técnicas, tais como a conservação do solo e a diversificação das épocas de plantio e dos produtos cultivados.

A educação empodera as mulheres a exigir seus direitos e superar barreiras que as impedem de obter uma parcela justa dos frutos do progresso geral. Ter a liberdade de escolher o próprio marido é um desses direitos. Na Índia, as mulheres com, pelo menos, a educação secundária, tinham 30% mais chance de participar da escolha de seu marido, do que as com nível educacional mais baixo.

Na Argentina, na China e na Turquia, os cidadãos com educação secundária têm probabilidade duas vezes maior de assinar uma petição.

A APRENDIZAGEM REDUZ OS CASAMENTOS INFANTIS E A GRAVIDEZ PRECOCE

Mulheres com melhor nível educacional têm menor probabilidade de se casarem ou engravidarem precocemente

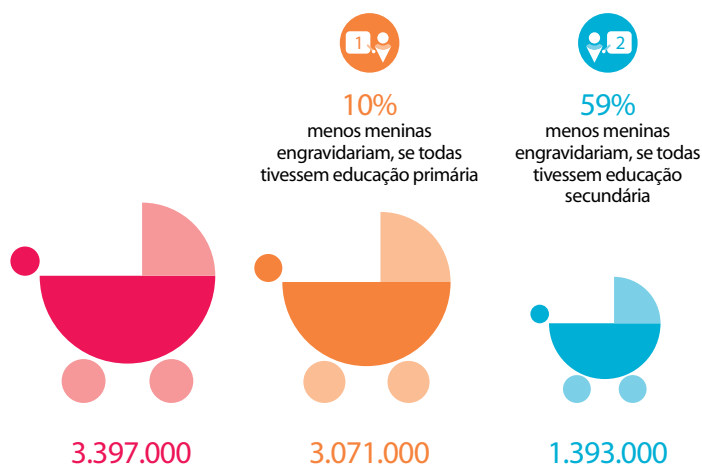
Casamento infantil

Casamentos infantis para todas as meninas de até 15 anos, na África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia



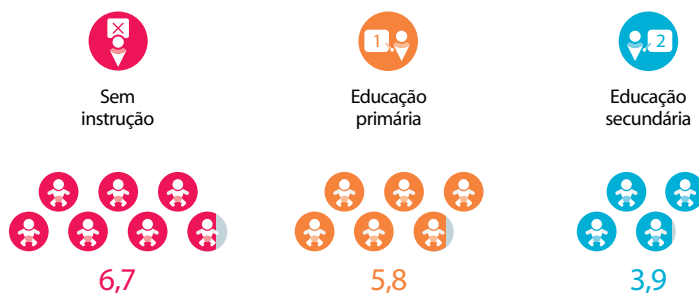
Gravidez precoce

Gravidez precoce para todas as meninas menores de 17 anos, na África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia



Taxa de fertilidade*

Número médio de partos por mulher na África Subsaariana



*A taxa de fertilidade é o número médio de filhos que uma mulher teria ao longo de sua vida.

Do mesmo modo, garantir que as meninas permaneçam na escola é uma das formas mais eficazes de se prevenir os casamentos infantis. Se todas as meninas completassem a educação primária, na África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia, o número das que se casariam até os 15 anos de idade seria reduzido em 14%; com educação secundária, menos de 64% meninas se casariam (Infográfico: “A aprendizagem reduz os casamentos infantis e a gravidez precoce”).

Permanecer mais tempo na escola também fornece às meninas mais segurança na tomada de decisões para evitar os riscos à saúde de partos precoces e partos sucessivos. Atualmente, uma em cada sete meninas tem filhos antes dos 17 anos, na África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia. Nessas regiões, 10% menos meninas engravidariam, se todas elas tivessem educação primária, e 59% menos, se todas tivessem educação secundária. Isso resultaria em aproximadamente 2 milhões a menos de partos precoces.

As mulheres com mais instrução tendem a ter menos filhos, o que beneficia a elas próprias, a suas famílias e à sociedade de forma geral. Uma razão para isso é que a educação faz com que as mulheres tenham mais influência sobre o tamanho de suas famílias. No Paquistão, apenas 30% das mulheres sem instrução acreditam que podem decidir quantos filhos terão, comparado a 52% das mulheres com educação primária e 63% das que têm educação secundária.

Em algumas regiões, a educação tem sido um fator-chave para fazer avançar a transição demográfica. No entanto, outras partes do mundo estão atrasadas, particularmente a África Subsaariana, onde as mulheres têm, em média, 5,4 partos; nessa região, as mulheres sem instrução têm 6,7 partos. O número cai para 5,8 entre as que têm educação primária, e para a metade, 3,9, entre as com educação secundária.

Conclusão

As informações impressionantes apresentadas neste capítulo demonstram não somente a capacidade da educação de acelerar o progresso em direção a outros objetivos de desenvolvimento, mas também como aproveitar melhor esse potencial, garantindo acima de tudo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das circunstâncias. O poder único que tem a educação deveria garantir à área um papel central nos marcos de desenvolvimento pós-2015, bem como nos planos dos decisores políticos, tanto nos países pobres, como nos ricos.

O poder que a educação tem de mudar vidas deveria garantir à área um lugar central nos marcos de desenvolvimento pós-2015.



PARTE 3: APOIANDO OS PROFESSORES PARA ACABAR COM A CRISE DA APRENDIZAGEM

A falta de atenção à qualidade da educação, bem como a incapacidade de alcançar os marginalizados, contribuíram para uma crise na aprendizagem que necessita de atenção urgente. Duzentos e cinquenta milhões de crianças em todo o mundo – muitas das quais em situação de desvantagem – não aprendem nem mesmo habilidades básicas de alfabetização e operações matemáticas, sem contar outras habilidades de que precisam para conseguir empregos decentes e realização na vida.

Para resolver essa crise na aprendizagem, todas as crianças devem ter professores qualificados, motivados e apaixonados pelo que fazem, que consigam identificar e apoiar os alunos com dificuldades, e que sejam respaldados por sistemas educacionais bem-administrados.

Como mostra este Relatório, os governos podem aumentar o acesso, e ao mesmo tempo garantir uma aprendizagem melhor para todos. Planos de educação nacionais adequados, com financiamento apropriado, que objetivem explicitamente satisfazer as necessidades dos que estão mais em desvantagem e que assegurem equidade para o acesso de professores qualificados, devem ser uma prioridade das políticas públicas. Atrair e reter os melhores professores, como forma de acabar com a crise da aprendizagem, são ações que requerem um “malabarismo” delicado por parte dos decisores políticos (ver ilustração).

Para garantir que todas as crianças aprendam, os professores também devem ser apoiados por um currículo adequado e por um sistema de avaliação que atente, de forma especial, às necessidades



© UNESCO/Wild is the Game

das crianças das séries iniciais, nas quais os mais vulneráveis têm maior risco de abandonar a escola. Além de ensinar o básico, os professores devem ajudar as crianças a adquirir importantes habilidades transferíveis, que as ajudem a se tornar cidadãos globais responsáveis.

A crise da aprendizagem tem um impacto maior sobre os que estão em desvantagem

Apesar dos avanços impressionantes no acesso à educação ocorridos na década passada, eles nem sempre foram acompanhados de melhoras na qualidade do ensino. Muitos países não são capazes de fazer com que suas crianças alcancem sequer as habilidades mais básicas de leitura e matemática. Os que estão em desvantagem têm maior probabilidade de sofrer com o número insuficiente de professores treinados, com a infraestrutura sobrecarregada e com materiais inadequados. No entanto, é possível que os países expandam o acesso à escola, ao mesmo tempo em que melhoram a equidade na aprendizagem.

A crise mundial da aprendizagem: é necessária uma ação urgente

Das 650 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária, pelo menos 250 milhões não estão aprendendo o básico de leitura e matemática. Dessas, quase 120 milhões têm pouca ou nenhuma experiência na escola

primária, não tendo chegado sequer à 4ª série. As 130 milhões restantes estão na escola primária, mas não alcançaram os patamares mínimos de aprendizagem. Muitas vezes incapazes de entender uma frase simples, essas crianças estão mal preparadas para realizar a transição para a educação secundária.

Há uma grande diferença no sucesso da aprendizagem entre as regiões. Na América do Norte e na Europa Ocidental, 96% das crianças permanecem na escola até a 4ª série e alcançam os padrões mínimos de leitura, em comparação a um terço das crianças do Sul e do Oeste da Ásia, e dois quintos na África Subsaariana (Figura 13). Essas duas regiões respondem por mais de três quartos das crianças que estão abaixo do limiar mínimo de aprendizagem.

A crise da aprendizagem é abrangente. Análises recentes mostram que menos da metade das crianças aprendem somente o básico, em 21 de 85 países com dados completos disponíveis. Desses, 17 estão na África Subsaariana; os outros são Índia, Mauritânia, Marrocos e Paquistão.

Essa crise da aprendizagem tem um preço, não apenas para as ambições futuras das crianças, mas também para as finanças atuais dos governos. O custo de 250 milhões de crianças sem aprender o básico equivale a US\$ 129 bilhões, ou 10% do gasto mundial com educação primária.

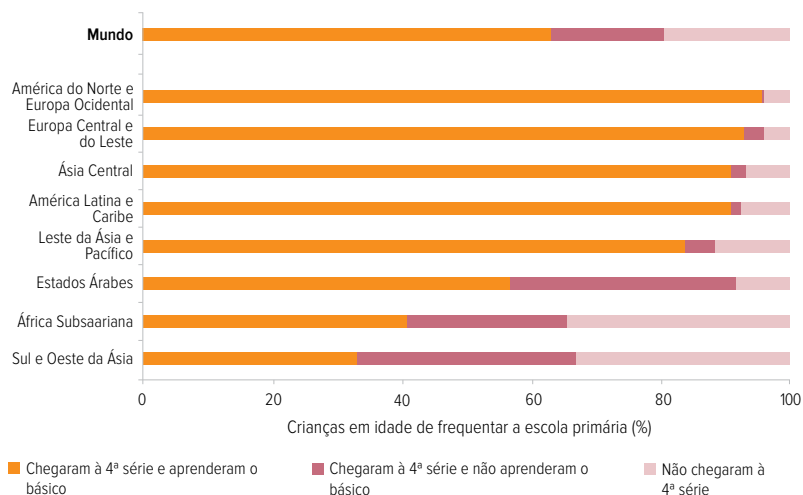
O custo de 250 milhões de crianças sem aprender o básico equivale a US\$ 129 bilhões.



© Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

Figura 13: 250 milhões de crianças não aprendem o básico de leitura

Porcentagem de crianças da escola primária que chegaram à 4ª série e alcançaram um padrão mínimo de aprendizagem em leitura, por região



Obs.: A definição de crianças que alcançaram a 4ª série é baseada no método da taxa de conclusão esperada para um grupo. A definição de se alcançaram um padrão mínimo de aprendizagem é baseada no processo de consolidação que transforma os resultados de diferentes pesquisas em uma escala comum. Fontes: Cálculos da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT, baseados em (1) taxa de expectativa de sobrevivência para o grupo da 4ª série; (2) resultados da aprendizagem; Altinok (2013a), utilizando dados das pesquisas PIRLS 2011, SACMEQ 2007, PASEC2004-2008, SERCE2006; e análises das equipes de pesquisa ASER da Índia, 2012, e do Paquistão, 2012.

Disparidades mundiais mascaram desigualdades imensas dentro dos países

Se, por um lado, os valores médios dos resultados do aprendizado fornecem uma ideia geral do tamanho da crise da aprendizagem, por outro lado, eles podem esconder grandes disparidades dentro dos países. Pobreza, gênero, localização, língua, grupo étnico, deficiência e outros fatores levam algumas crianças a ter uma probabilidade menor de receber apoio da escola para melhorar sua aprendizagem.

A renda familiar influencia grandemente no quanto a criança aprende. Análises de 20 países africanos para o Relatório deste ano mostram que crianças de famílias mais ricas têm maior probabilidade não apenas de completarem a escola, mas também de atingirem um nível mínimo de aprendizagem. Por outro lado, em 15 desses países, apenas uma em cada cinco crianças pobres chegaram à última série e aprenderam o básico.

Na América Latina, onde o desempenho geral é mais alto, crianças em situação de desvantagem também ficam muito atrás de seus pares mais ricos. Em El Salvador, 42% das crianças dos lares mais pobres completam a educação primária e aprenderam o básico, comparado com 84% das crianças mais ricas.

As meninas das famílias mais pobres enfrentam as maiores desvantagens, o que indica uma necessidade urgente de se acabar com as disparidades de gênero nas políticas de educação. No Benin, por exemplo, algo em torno de 60% dos meninos ricos permanecem na escola e adquirem as habilidades matemáticas básicas, em comparação a apenas 6% das meninas pobres.

Viver em áreas desprivilegiadas – especialmente as rurais, onde com frequência faltam professores e recursos educacionais – é uma grande barreira ao aprendizado. Na Tanzânia, apenas 25% das crianças pobres de áreas rurais aprendem o básico, comparado a 63% das crianças ricas de áreas urbanas. Em alguns países da América Latina, como El Salvador, Guatemala, Panamá e Peru, a defasagem em relação ao aprendizado de matemática e leitura entre crianças urbanas e rurais ultrapassa 15%.

As desvantagens relativas à localização começam nas séries iniciais e depois se ampliam. Em Gana, os estudantes urbanos têm uma probabilidade duas vezes maior do que os rurais de alcançar níveis mínimos de língua inglesa na 3ª série, e mais de três vezes maior quando chegam à 6ª série. As desvantagens geográficas muitas vezes são agravadas pela pobreza e pelo gênero. Na província do Baluquístão, no Paquistão, apenas 45% das crianças com idade de cursar a 5ª série eram capazes de resolver uma subtração de dois dígitos, contra 73% das crianças da província mais rica de Punjab. Somente em torno de um terço das meninas das famílias pobres do Baluquístão conseguiram adquirir habilidades básicas de matemática, enquanto os meninos ricos da província se saíram muito melhor, alcançando uma média próxima à de Punjab.

A discriminação enfrentada por alguns grupos indígenas é reforçada pelo fato de que a língua utilizada na sala de aula pode não ser a sua língua materna. No Peru, em 2011, crianças que falam espanhol tinham uma probabilidade sete vezes maior do que as falantes de línguas indígenas, de alcançar um nível satisfatório de leitura. Programas bilíngues bem-estruturados e ministrados por professores qualificados podem ajudar as crianças a superar esse desafio.

Crianças que aprendem menos têm uma probabilidade maior de abandonar a escolar

precocemente. Na Etiópia, Índia, Peru e Vietnã, crianças que, aos 12 anos, obtiveram notas baixas em matemática, aos 15, tinham mais chances de abandonar a escola do que as outras. No Vietnã, por exemplo, quase a metade das crianças de 12 anos com dificuldades na escola abandonaram os estudos aos 15 anos, comparado a um quinto dos alunos com desempenho melhor.

As desvantagens que as crianças enfrentam em obter acesso e permanecer na escola persistirão até a educação secundária. Na África do Sul, por exemplo, existe uma enorme lacuna entre a aprendizagem dos ricos e dos pobres, sendo que apenas 14% dos adolescentes pobres aprendem o mínimo de matemática, comparável ao desempenho dos alunos pobres de Gana, país cuja riqueza equivale a um quinto da sul-africana. Tais lacunas são evitáveis. Em Botsuana, em grande parte devido a uma diferença muito menor entre ricos e pobres, foram alcançados níveis muito mais elevados de aprendizagem.

Em alguns países, as disparidades entre ricos e pobres ficam mais evidentes nas séries mais avançadas. No Chile, por exemplo, enquanto as diferenças são pequenas na 4ª série, 77% dos alunos ricos alcançam níveis mínimos na 8ª série, contra 44% dos alunos pobres.

Países ricos também não são capazes de garantir que os marginalizados aprendam

Enquanto, por um lado, os níveis alcançados pelos países ricos em geral são melhores, os sistemas de educação muitas vezes fracassam em atender minorias significativas. Por exemplo, em 2011, na Noruega e na Inglaterra, mais de 10% dos alunos da 8ª série não alcançaram os níveis mínimos de aprendizado em matemática.

Enquanto países do Leste da Ásia, como Japão, Coreia do Sul e Singapura, mostraram ser possível superar as desvantagem enfrentadas pelos que vivem na pobreza, o mesmo não se aplica a alguns países da OCDE e aos Estados árabes ricos. A probabilidade de um aluno pobre de Omã alcançar padrões mínimos de aprendizagem, por exemplo, é equivalente à de um aluno de países muito mais pobres, como Gana. Na Nova Zelândia, somente dois terços dos alunos pobres alcançaram padrões mínimos, comparado a 97% dos alunos ricos.

Alunos imigrantes enfrentam grande risco de marginalização na educação, o que resulta em níveis mais baixos de aprendizagem. Na França, na Alemanha e no Reino Unido, mais de 80% dos

alunos de 15 anos de idade alcançam patamares mínimos de leitura. Contudo, o desempenho dos imigrantes é muito pior: no Reino Unido, a proporção de imigrantes que superaram o nível mínimo não é melhor do que a média da Turquia, enquanto os imigrantes alemães se equiparam aos valores do Chile. Na França, os imigrantes enfrentam problemas ainda maiores, com menos de 60% alcançando padrões mínimos – o que equivale à média dos alunos do México.

Crianças indígenas de países de renda alta em geral enfrentam desvantagens, tendo sido persistente a disparidade nos resultados da aprendizagem em relação ao resto da população. Na Austrália, entre 1994/5 e 2011, por volta de dois terços dos estudantes indígenas alcançaram o patamar mínimo na 8ª série, comparado a quase 90% de seus colegas não indígenas.

Melhorar a aprendizagem ao mesmo tempo em que se expande o acesso

Afirma-se, com frequência, que expandir o acesso à educação primária nos países mais pobres significa reduzir a qualidade da educação. No entanto, apesar de um grande número de crianças não aprender o básico, alguns países têm conseguido colocar mais crianças na escola, ao mesmo tempo em que, uma vez estudando, garantem que elas aprendam. Esse equilíbrio é particularmente impressionante, quando se considera que esses novos alunos provavelmente são oriundos de contextos marginalizados. De qualquer forma, ainda há muito o que se fazer para preencher rapidamente as lacunas da educação, mesmo em países mais ricos.

A Tanzânia obteve grandes progressos no número de alunos que alcançaram o fim da educação primária, em parte porque o pagamento de taxas escolares foi abolido em 2001. Entre 2000 e 2007, a proporção de crianças que completaram a escola primária aumentou de metade para aproximadamente dois terços, ao passo que a proporção dos que aprenderam o básico em matemática aumentou de 19% para 36%. Isso equivale a mais ou menos 1,5 milhão de crianças a mais aprendendo o básico. Se, por um lado, não é aceitável que 27% dos alunos não aprendam o básico, o fato de que problemas com a qualidade já eram evidentes no ano 2000 sugere que esses problemas eram mais associados ao sistema educacional do que à expansão da educação. No Malawi e em Uganda, o acesso e a qualidade não melhoraram, entre 2000 e 2007, e aumentaram as disparidades na aprendizagem entre ricos

Na França, menos de 60% dos imigrantes alcançaram o patamar mínimo de aprendizagem.

e pobres. Esses países enfrentam um desafio triplo, pois necessitam melhorar o acesso, a qualidade e a igualdade.

Também no nível secundário, os esforços para aumentar o acesso nem sempre foram bem-sucedidos, quanto à melhora da qualidade e ao alcance dos que estão em situação de desvantagem. No México, o acesso aumentou, assim como o número de alunos que atingiram o patamar mínimo de desempenho, de um terço, em 2003, para a metade, em 2009. Programas de proteção social direcionados às famílias desfavorecidas ajudaram a melhorar os resultados da aprendizagem, tanto para ricos como para pobres. Contudo, em Gana, se por um lado as matrículas na educação secundária aumentaram de 35%, em 2003, para 46%, em 2009, e o desempenho em matemática também tenha aumentado 10%, por outro lado, as disparidades de gênero na aprendizagem mais do que dobraram, e os mais pobres praticamente não foram beneficiados em nada.

A Malásia apresentou uma tendência particularmente preocupante de piora dos resultados da aprendizagem, ao mesmo tempo em que aumentaram as desigualdades e o número de adolescentes fora da escola. Em 2003, a grande maioria dos adolescentes alcançaram o patamar mínimo, tanto os ricos como os pobres. No entanto, apenas a metade dos meninos mais pobres alcançaram o patamar mínimo em 2011, comparado aos mais de 90%, em 2003. Os meninos pobres da Malásia passaram de um desempenho médio similar ao dos Estados Unidos para um desempenho similar ao de Botsuana.

Em países de renda baixa e média baixa, um quarto da juventude não consegue ler uma frase.

A educação de baixa qualidade deixa um legado de analfabetismo

A qualidade da educação durante a infância tem uma influência direta nos níveis de alfabetização entre os jovens. Análises recentes para este Relatório, baseadas em pesquisas nacionais de avaliação direta dos níveis de letramento das famílias, mostram que o analfabetismo entre os jovens é mais difundido do que se imaginava; em torno de 175 milhões de jovens em países de renda baixa e média baixa – o que equivale a mais ou menos um quarto da população jovem – não conseguem ler uma frase inteira ou parte dela. Na África Subsaariana, 40% dos jovens estão nessa situação (Figura 14).

Mulheres jovens são as mais afetadas, correspondendo a 61% de todos os jovens

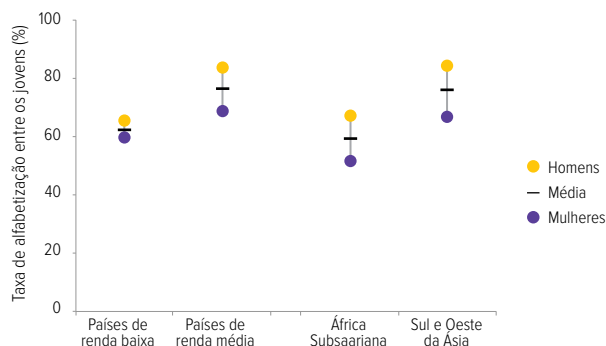
analfabetos. No Sul e Oeste da Ásia, dois de cada três jovens que não sabem ler são mulheres.

Comparações entre países mostram o quão difundidos são os problemas do analfabetismo. Em 9 dos 41 países de renda baixa e média baixa desta análise, mais da metade dos jovens de 15 a 24 anos não sabem ler. Todos esses países estão na África Subsaariana.

A análise confirma a suspeita de que as crianças devem passar pelo menos quatro anos na escola para se tornarem alfabetizadas: entre as que passaram quatro anos ou menos na escola, por volta de 77% não conseguem ler uma frase inteira ou parte dela. Em 9 dos 41 países analisados, mais da metade dos jovens passaram menos de quatro anos na escola; destes, quase todos são analfabetos.

Figura 14: Menos de três quartos dos jovens de países de renda baixa e média baixa são alfabetizados.

Taxa de alfabetização entre os jovens, por gênero, em regiões selecionadas e grupos de renda dos países



Fonte: Análises da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT (2013), baseadas em dados da Pesquisa em Demografia e Saúde.

Passar cinco ou seis anos na escola, o que equivale, em alguns sistemas, a terminar o ciclo completo da educação primária, não garante a alfabetização. Nos 41 países da análise, em torno de 20 milhões de jovens ainda não conseguem ler uma frase completa ou parte dela – o que equivale a um em cada três dos que abandonaram a escola após a 5ª ou 6ª série.

Jovens de famílias mais pobres têm uma probabilidade muito maior de serem analfabetos. Em 32 dos países analisados, mais de 80% dos jovens de famílias ricas conseguem ler uma frase, enquanto 80% dos jovens mais pobres conseguem fazer isso em apenas 4 países. No extremo oposto da escala, em 22 países, menos da metade dos jovens pobres conseguem ler uma

frase, enquanto os ricos ficam abaixo desse limiar somente no Níger. Em diversos países, como Camarões, Gana, Nigéria e Serra Leoa, a diferença nas taxas de alfabetização entre ricos e pobres é de mais de 50%.

As desvantagens na aquisição de habilidades básicas são aprofundadas por uma combinação de pobreza, gênero, localização e grupo étnico. No Senegal, em 2010, apenas 20% das mulheres jovens das áreas rurais conseguiam ler em situações cotidianas, comparado com 65% dos homens jovens urbanos. Na Indonésia, quase todas as mulheres jovens ricas da província de Bali são alfabetizadas, contra apenas 60% das mulheres pobres da província de Papua.

Esses resultados podem refletir a combinação dos efeitos da pobreza, do isolamento, da discriminação e de práticas culturais. No entanto, eles também refletem o fracasso das políticas de educação no oferecimento de oportunidades de aprendizagem às populações mais desfavorecidas, bem como indicam uma necessidade urgente de se oferecer uma segunda chance a essas pessoas.

Há sinais de melhoras na alfabetização de jovens que dão esperança. Graças à expansão da escolarização primária da última década, a taxa de alfabetização juvenil na Etiópia aumentou, de 34%, em 2000, para 52%, em 2011. O número de jovens alfabetizados também aumentou no Nepal, principalmente entre os mais desfavorecidos, que apresentavam níveis muito baixos de alfabetização. Entre as mulheres jovens pobres, esse valor cresceu de 20%, em 2001, para 55%, em 2011.

As informações sobre o número de crianças com deficiências que estão na escola são tão escassas que se torna difícil realizar uma análise. Em Uganda, tem-se um exemplo raro, no qual a informação é suficiente para comparar as taxas de alfabetização de jovens, segundo o tipo de deficiência. Em 2011, em torno de 60% dos jovens com deficiência não identificada eram alfabetizados, contra 47% dos que apresentavam deficiências físicas ou auditivas, e 38% dos que apresentavam algum tipo de deficiência mental.

A luta por uma aprendizagem igualitária, inclusive para crianças e jovens portadores de necessidades especiais, requer a identificação das dificuldades específicas enfrentadas por eles, bem como a implementação de políticas que as eliminem.

Transformando a qualidade do ensino em prioridade nacional

Políticas nacionais incisivas, que deem prioridade alta ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, são essenciais para fazer com que todas as crianças que estão na escola adquiram as habilidades e os conhecimentos esperados. Os planos de educação deveriam descrever objetivos e estabelecer marcos de referência pelos quais os governos seriam responsabilizados, a fim de se alcançar os objetivos. Melhorar a aprendizagem, especialmente entre as crianças mais desfavorecidas, deve ser um objetivo estratégico. Os planos deveriam incluir uma variada gama de abordagens para melhorar a qualidade dos professores, e também deveriam ser idealizados em consultas com os próprios professores e sindicatos da categoria. Além disso, deveriam garantir recursos suficientes para financiar as estratégias.

A qualidade deve se tornar um objetivo estratégico nos planos de educação

A crise mundial do aprendizado somente pode ser superada se as políticas forem direcionadas a melhorar a aprendizagem dos desfavorecidos. Dos 40 planos nacionais de educação analisados por este Relatório, 26 colocam a melhoria dos resultados da aprendizagem como um objetivo estratégico. Se, por um lado, os planos desses 40 países tratam em alguma medida das necessidades dos desfavorecidos, a aprendizagem costuma ser mencionada apenas como um subproduto do aumento do acesso.

A fim de melhorar a aprendizagem para todos, os planos nacionais de educação devem melhorar a qualidade e o gerenciamento dos professores. Somente 17, dos 40 planos, incluem estratégias para melhorar os programas de qualificação docente, e apenas 16 deles preveem treinamento adicional para professores que formam outros professores.

É ainda mais incomum que os planos reconheçam explicitamente que melhorar a qualidade do ensino possa promover um salto qualitativo nos resultados da aprendizagem. No Quênia, existem treinamentos para professores que já lecionam, visando a impulsionar a aprendizagem dos alunos que abandonaram a educação primária em regiões com baixo desempenho. A África do Sul e o Sri Lanka vinculam a contratação de professores a melhoras na qualidade e na aprendizagem.

Na Etiópia, a taxa de alfabetização de jovens aumentou, de 34%, em 2000, para 52%, em 2011.

Os governos devem oferecer os incentivos certos para atrair e reter os melhores professores. Dos 40 planos revisados, 10 incluíam reformas salariais para professores, enquanto 18 enfatizavam melhores planos de carreira e possibilidades de promoção.

Somente alguns planos destacam reformas docentes para melhorar a aprendizagem dos alunos desfavorecidos, em especial, enviando professores para as áreas onde eles se encontram. De 28 planos que preveem levar professores para áreas desfavorecidas, 22 oferecem incentivos, como moradia e benefícios salariais. Em 14 países, os planos de educação incluem incentivos para promover a remoção para áreas rurais, enquanto 8, incluindo o Afeganistão, incentivam abertamente professoras mulheres. No Camboja, destacam-se estratégias com o objetivo de contratar professores de áreas e grupos étnicos selecionados, e alocá-los onde são mais necessários. Em áreas remotas, nas quais o número de alunos costuma ser pequeno, os professores podem ter de ministrar aula para mais de uma faixa etária, ao mesmo tempo. No Camboja, no Quênia e em Papua-Nova Guiné, existem planos com foco em treinamento para o ensino multisseriado.

Poucos planos enfatizam a necessidade de apoio para os alunos que estejam ficando para trás. O da Guiana é uma exceção, pois confere prioridade alta para a construção de capacidades para os professores desenvolverem programas com foco determinado.

Na Bolívia, sindicatos de professores fizeram campanha para garantir que os direitos indígenas fossem contemplados na Constituição.

Para que os planos sejam implementados com sucesso, eles devem ser financiados por recursos suficientes; no entanto, apenas 16 dos 40 documentos revisados incluíam um orçamento detalhado. Os países atribuem diferentes níveis de importância para seus orçamentos das políticas de melhora da qualidade da educação: estes podem chegar a um quinto do orçamento total, em Papua-Nova Guiné, mas a apenas 5% na Palestina, por exemplo. No entanto, poucos planos destinam recursos aos desfavorecidos.

As políticas somente podem ser efetivas se os responsáveis por sua implementação estiverem envolvidos no seu desenvolvimento. No entanto, uma pesquisa realizada em 10 países mostrou que apenas 23% dos professores consideravam ter influência sobre as políticas e as práticas. Considerando seu alcance, sindicatos de professores são parceiros-chave dos governos. Em alguns países, a participação desses sindicatos melhorou as políticas voltadas para ajudar os

grupos desfavorecidos. Na Bolívia, por exemplo, sindicatos de professores fizeram campanhas para garantir que os direitos indígenas fossem contemplados na Constituição.

De forma geral, os professores e seus sindicatos podem ajudar a tornar eficientes as políticas. Por isso, é importante incluí-los desde os estágios iniciais da elaboração de estratégias que visam a acabar com os déficits de aprendizagem.

Colocando professores suficientes nas salas de aula

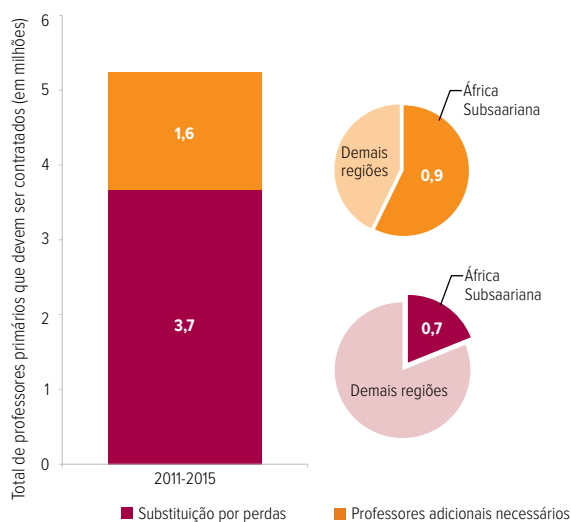
Em muitos dos países mais pobres, a qualidade da educação é comprometida pela falta de professores, o que acarreta, frequentemente, salas de aula lotadas, nas séries iniciais e nas regiões mais pobres. As necessidades futuras de contratação de professores são determinadas por: déficits correntes, demografia, tendências de matrícula e número de crianças fora da escola. Análises do Instituto de Estatísticas da UNESCO (IEU/UIS) mostram que, entre 2001 e 2015, precisam ser contratados 5,2 milhões de professores – inclusive substitutos e extras – para garantir professores suficientes para se alcançar a educação primária universal. Isso significa 1 milhão de professores por ano, o que equivale a aproximadamente 5% da força de trabalho atual da educação primária.

A maioria dos programas de formação inicial de professores dura pelo menos dois anos. Com 57 milhões de crianças ainda fora da escola, é pouco provável que países com falta de professores consigam cumprir o prazo de 2015, para atingir o objetivo de educação primária universal da Educação para Todos. Não obstante, os países devem começar a se planejar, agora, para compensar esse déficit. Se o prazo fosse prorrogado até 2020, levando-se em consideração o aumento projetado das taxas de matrícula, o número de professores necessários aumentaria para 13,1 milhões, em nove anos; se fosse estendido para 2030, seriam necessários 20,6 milhões de professores, em 19 anos.

Entre 2011 e 2015, seriam necessários 3,7 milhões de professores para substituir os que vão se aposentar, mudar de profissão ou deixar o trabalho, em função de doença ou morte. O 1,6 milhão restante corresponde a professores adicionais, necessários para compensar o déficit existente e o aumento das matrículas, bem como garantir a qualidade, de modo que não se tenha mais do que 40 alunos por professor (Figura 15). Dessa

Figura 15: São necessários 1,6 milhão de professores no mundo, até 2015

Número total de professores necessários para se alcançar a educação primária universal até 2015



Fonte: UIS (2013).

forma, é necessário contratar 400 mil professores a mais, a cada ano, para que se tenha professores suficientes até 2015.

A África Subsaariana responde por 58% dos professores de educação primária necessários, requerendo aproximadamente 225 mil por ano, entre 2011 e 2015. No entanto, ao longo da última década, o aumento médio anual na região foi de apenas 102 mil.

A Nigéria apresenta, de longe, o maior déficit para ser coberto. Entre 2011 e 2015, o país necessita de 212 mil novos professores primários, 13% do total mundial. Dos 10 países que necessitam de mais professores primários adicionais, todos estão localizados na África Subsaariana, exceto um, o Paquistão.

O desafio de contratar professores torna-se ainda maior quando são consideradas as necessidades do primeiro nível do ensino secundário. Para alcançar a universalização desse nível até 2030, com 32 alunos por professor, seriam necessários 5,1 milhões de professores a mais, ou 268 mil por ano. A África Subsaariana responde pela metade dos professores necessários ao longo desse período.

É improvável que os países com o maior déficit de professores consigam contratar a quantidade que falta até 2015. Dos 93 países que necessitam contratar professores primários adicionais até 2015, apenas 37 suprirão a demanda; 29 não o conseguirão, nem mesmo até 2030. Enquanto

isso, 148 países necessitam de mais professores do primeiro nível do ensino secundário até 2015; desses, 29 não suprirão a demanda até 2030.

Alguns países devem acelerar a expansão de sua força de trabalho docente, para suprir a demanda de professores até 2015. Ruanda e Uganda deveriam aumentar as contratações em 6%, em média, em relação à média de crescimento atual, que é de 3% ao ano. No Malawi, o número de professores cresce somente 1% ao ano, o que está longe de ser suficiente para reduzir a proporção de alunos/professor de 70:1 para 40:1. Para o Malawi alcançar o objetivo da educação primária universal até 2015, seria necessário aumentar seu corpo docente em 15%, anualmente, entre 2011 e 2015.

Muitos países pobres não conseguirão suprir a demanda, simplesmente por não terem estudantes suficientes que concluíram o segundo nível da educação secundária – qualificação mínima para professores primários. Em 8, de 14 países da África Subsaariana, pelo menos 5% de todos os formados na educação secundária, em 2020, deveriam se tornar professores para suprir o déficit, taxa que aumenta para quase 25% no Níger. No entanto, apenas 3% da força de trabalho que completou a educação secundária atuam como professores da escola primária, em países de renda média.

Não basta contratar professores, é preciso também treiná-los. Muitos países, principalmente na África Subsaariana, também devem treinar os professores existentes. O Mali, por exemplo, contratou professores a uma taxa de 9% ao ano, na última década, o que ajudou a reduzir o número de alunos por professor, de 62, em 1999, para 48, em 2011. No entanto, muitos desses professores não são treinados. O resultado disso é que a taxa de alunos por professor treinado, no Mali, é de 92:1, uma das mais altas do mundo. No ritmo anterior de contratação de professores, o Mali não alcançaria a taxa de 40 alunos por professor treinado até 2030.

Países com muitos professores sem qualificação devem encontrar uma forma de treiná-los. Em 10, de 27 países com dados disponíveis, esse desafio é maior do que o de contratar e treinar professores novos. Em 2011, no Benin, 47% dos professores eram qualificados. O país necessita aumentar a contratação de professores em apenas 1,4% ao ano para alcançar a EPU até 2020, mas o número de professores existentes que devem ser treinados teria de crescer quase 9% ao ano, muito acima da taxa média anual do Benin, que é de 6%, desde 1999.

29 países não suprirão a demanda de professores primários até 2030.

Doadores gastam apenas US\$ 189 milhões por ano com a formação de professores.

A falta de professores treinados afeta particularmente as áreas desfavorecidas. No norte do Estado de Kano, uma das regiões mais pobres da Nigéria, a proporção de alunos/professor treinado excedia 100:1, em 2009/10, com pelo menos 150 alunos por professor treinado nos 25% das escolas mais desfavorecidas.

Crianças das séries iniciais que moram em áreas remotas, em geral, enfrentam uma dupla desvantagem. Na Etiópia, por exemplo, onde 48% dos professores são treinados, somente em torno de 20% deles foram treinados para ensinar da 1ª à 4ª série, comparado a 83% qualificados para ensinar da 5ª à 8ª série.

Países que necessitam de mais professores terão de aumentar seus orçamentos gerais para pagar seus salários. Análises recentes do Instituto de Estatísticas da UNESCO para este Relatório mostram que são necessários US\$ 4 bilhões anuais, na África Subsaariana, para pagar os salários dos professores primários adicionais de que a região necessita para alcançar a EPU até 2020, levando-se em consideração o crescimento econômico projetado. Isso equivale a 19% do orçamento total da região para educação, em 2011. A Nigéria, sozinha, é responsável por dois quintos desse déficit.

Se, por um lado, o crescimento necessário parece grande, a maioria dos países deve ser capaz de alcançá-lo se suas economias crescerem conforme projetado, e se eles investirem uma parcela maior do PIB em educação, ao mesmo tempo em que mantenham o patamar dos 3% alocados na educação primária. Os países da África Subsaariana teriam de aumentar a parcela do orçamento dedicada à educação, em média, de 12% a 14%, em 2011, para resolver o déficit de professores até 2020.

O desafio do financiamento é inevitavelmente maior para o primeiro nível do ensino secundário. Na África Subsaariana, para contratar professores suficientes para se alcançar o primeiro nível do ensino secundário universal, até 2030, seriam necessários US\$ 9,5 bilhões a mais no orçamento anual de educação.

Apesar de muitos países terem conseguido arcar com os custos de contratação e pagamento, por meio de seus orçamentos internos, dos professores primários adicionais, eles também devem pagar pela qualificação dos docentes, bem como pela construção de escolas e por materiais didáticos, para garantir que as crianças recebam uma

educação de boa qualidade. O aumento da força de trabalho docente para o primeiro nível do ensino secundário será um peso a mais nos orçamentos nacionais. É provável que alguns dos países mais pobres enfrentem déficits consideráveis de financiamento, e necessitem do apoio de doadores. Essa necessidade se torna ainda maior quando se considera o custo do aumento dos programas de qualificação de professores.

No entanto, entre 2008 e 2011, os doadores gastaram apenas US\$ 189 milhões por ano, em média, em programas de qualificação de professores, seja para os que ainda começarão a lecionar ou para os que já lecionam, o que equivale a 2% do orçamento de ajuda à educação. Apesar de os países com as maiores necessidades estarem na África Subsaariana, os que mais receberam ajuda incluíam alguns países de renda média mais ricos, como o Brasil, a China e a Indonésia.

Quatro estratégias para se obter os melhores professores

Os decisores políticos devem fornecer aos professores todas as oportunidades para que estes possam usar sua motivação, energia, conhecimento e habilidades para melhorar a aprendizagem para todos. Este Relatório apresenta as quatro estratégias que os governos devem adotar para atrair e reter os melhores professores, melhorar a sua qualificação, alocá-los de forma mais justa e dar maiores incentivos, na forma de salários apropriados e planos de carreira atraentes. O Relatório, então, destaca as áreas da governança docente que devem ser fortalecidas, para garantir que os benefícios dessas estratégias sejam concretizados.

Estratégia 1: Atrair os melhores professores

"Eu escolhi ser professora porque acredito que a educação tem o poder de transformar a sociedade em que vivemos. O que me motiva a ser uma boa professora é ser um agente ativo dessa mudança, tão necessária para o meu país poder lutar contra a discriminação, a injustiça, o racismo, a corrupção e a pobreza".

– Ana, professora, Lima, Peru

O primeiro passo para se obter bons professores é atrair os candidatos melhores e mais motivados para a profissão. Muitas pessoas que decidem se tornar professores são motivados pela satisfação de ajudar os alunos a aprender, realizar seu potencial e se tornar cidadãos confiantes e responsáveis.

Não basta querer ensinar. As pessoas devem entrar na profissão tendo elas próprias recebido uma boa educação. Elas devem, pelo menos, ter concluído uma escola secundária de qualidade e relevância apropriadas, para que tenham um conhecimento sólido das matérias que irão ensinar, bem como a capacidade de adquirir as habilidades necessárias para tanto.

Contudo, a docência nem sempre atrai os melhores candidatos. Em alguns países, o ato de ensinar é visto como um trabalho de segunda categoria, para aqueles que não tiveram um desempenho acadêmico bom o suficiente para entrar em carreiras mais prestigiadas, como a medicina ou a engenharia. O nível de qualificação necessário para ministrar aulas é um sinal do *status* profissional da área. Para aumentar o *status* do ensino e atrair candidatos talentosos, por exemplo, o Egito estabeleceu critérios mais rígidos de entrada na profissão, exigindo que os candidatos tenham tido um bom desempenho na educação secundária, assim como uma boa avaliação na entrevista. Uma vez selecionados, os candidatos também realizam um exame admissional, para determinar se têm perfil para se tornar bons professores.

Garantir que haja um número suficiente de professoras e contratar professores com experiências variadas são fatores importantes para uma educação inclusiva e de boa qualidade. Nesse sentido, podem ser necessárias políticas flexíveis nos critérios de admissão, para aumentar a diversidade dessa força de trabalho. No Sudão do Sul, as mulheres correspondem a 65% da população do pós-guerra, mas menos de 10% dos professores são mulheres. Para aumentar o número de professoras, foram dados incentivos financeiros e materiais para mais de 4,5 mil meninas, a fim de que completassem a educação secundária, bem como para estagiárias entrarem na profissão docente.

Contratar professores de grupos sub-representados para trabalhar em suas próprias comunidades faz com que as crianças tenham professores familiarizados com sua língua e com sua cultura. Políticas flexíveis quanto aos critérios de admissão podem ajudar a aumentar o número de contratados pertencentes a minorias étnicas. No Camboja, onde os estagiários em docência normalmente têm de ter completado a 12ª série, esses critérios são flexibilizados, em áreas remotas nas quais não seja oferecido o segundo nível da educação secundária, aumentando assim o número de professores de minorias étnicas.

Estratégia 2: Melhorar o nível educacional dos professores para que todas as crianças consigam aprender

A educação inicial dos professores deveria transmitir as habilidades necessárias para ensinar – principalmente para ensinar os desfavorecidos e os alunos das séries iniciais – e consolidar as bases para a qualificação contínua. No entanto, a formação inicial dos professores nem sempre é eficiente em prepará-los para transmitir uma educação igualitária e de qualidade.

Os estagiários devem ter um bom conhecimento das matérias que irão ensinar. Em países de baixa renda, no entanto, é comum os professores entrarem na profissão sem o conhecimento necessário sobre os assuntos a serem ensinados, pois a própria educação que receberam foi fraca. Em uma pesquisa realizada em 2010 nas escolas primárias do Quênia, professores da 6ª série obtiveram apenas 60% de acertos nas provas destinadas a seus alunos. Em tais circunstâncias, é preciso que os programas de educação para professores comecem por garantir que todos os futuros profissionais tenham um bom conhecimento daquilo que irão transmitir.

Nem sempre as instituições de qualificação de professores têm tempo para sanar as falhas de conhecimento dos conteúdos, em parte devido a exigências curriculares prioritárias. No Quênia, os futuros professores devem assumir 10 matérias e participar de práticas de ensino no primeiro ano. Isso deixa pouco tempo para se resolver falhas no conhecimento da matéria. Em Gana, esse problema foi resolvido ao se exigir que os futuros professores, no primeiro ano, passassem em uma prova com os conteúdos que iriam ensinar.

Os professores necessitam não apenas de conhecimento sólido sobre a matéria, mas também de treinamento sobre como ensinar, principalmente nas séries iniciais. No entanto, é raro os professores serem qualificados nessas habilidades. No Mali, poucos professores conseguiam ensinar seus alunos a ler. Os docentes haviam sido mal preparados para aplicar os métodos de ensino necessários, e não se dedicavam o suficiente a apoiar a leitura individual dos alunos. Essa é, sem dúvida, uma razão importante pela qual a metade dos alunos do Mali não conseguem ler uma palavra por conta própria, ao final da 2ª série. Ademais, os professores raramente são preparados para a realidade multilinguística das salas de aula. No

No Quênia, os professores da 6ª série obtiveram apenas 60% de acertos em provas destinadas a seus alunos.

Na Turquia, cursos de formação sobre igualdade de gênero tiveram impacto significativo nas atitudes das professoras em relação a gênero.

Senegal, por exemplo, somente 8% dos estagiários demonstraram confiança em ensinar a prática da leitura em línguas locais.

Como consequência da qualificação inadequada, que inclui exagerada ênfase na teoria em vez de na prática, muitos professores não têm certeza se possuem as habilidades necessárias para apoiar as crianças com necessidades de aprendizagem mais desafiadoras, incluindo aquelas com deficiências físicas ou mentais graves em salas de aula regulares. Para resolver esse problema, professores do Vietnã criaram planos de educação individuais para todos os estudantes, desenvolvendo e adaptando atividades para crianças com diferentes necessidades de aprendizagem, bem como avaliando o resultado da aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

A educação de professores também deveria preparar educadores para trabalhar em escolas remotas e com recursos insuficientes, onde alguns profissionais devem ensinar, na mesma sala de aula, alunos de diferentes séries, idades e habilidades. Em alguns países da África Subsaariana, incluindo Burkina Faso, Mali, Níger, Senegal e Togo, pelo menos 10% dos alunos estudam em salas assim. No Sri Lanka, um pequeno projeto capacitou professores para desenvolver planos de aula e tarefas apropriadas para classes que combinavam a 4ª e a 5ª série. Os resultados indicaram que esses métodos têm impactos positivos no nível alcançado, pelos alunos, em matemática.

Em países cujos estudantes apresentam bons resultados de aprendizagem, os futuros professores devem receber treinamento prático em sala de aula antes de começarem a ensinar. Isso é especialmente importante para professores que ministram aula para classes diversificadas e com falta de recursos, mas raramente acontece. No Paquistão, os estagiários passam apenas 10% do seu treinamento em sala de aula. Para lidar com esse problema, um programa de qualificação de professores de uma ONG, no Malawi, inclui um ano inteiro de prática docente em áreas rurais. Para 72% dos participantes, a prática escolar foi a área de estudo que melhor os preparou para ministrar aulas nas zonas rurais. Além disso, 80% deles ganharam experiência em aulas de reforço escolar, contra apenas 14% dos que estudaram em escolas do governo.

Os professores também necessitam de formação sobre como atitudes de gênero podem afetar o resultado da aprendizagem. Na Turquia, um curso

de formação sobre igualdade de gênero teve um impacto significativo nas atitudes e na consciência de gênero das professoras.

Todos os professores necessitam de apoio contínuo, uma vez que comecem a ministrar aula, que os possibilite refletir sobre práticas de ensino, para motivá-los e ajudá-los a se adaptar às mudanças, tais como usar um novo currículo ou uma nova língua de instrução. A formação continuada também é uma maneira de fornecer novas ideias aos professores sobre como ajudar os alunos com mais dificuldades. Os professores que receberam alguma formação concomitante à prática geralmente ensinam melhor do que os que não receberam, apesar de que isso depende do propósito e da qualidade do treinamento.

A formação continuada é ainda mais importante para professores que começam a lecionar com pouca ou nenhuma formação inicial, ou cuja formação não os preparou suficientemente bem para a exposição à realidade da sala de aula. No Benin, muitos docentes foram contratados como professores comunitários ou sem nenhuma qualificação prévia em práticas de ensino. Um programa, desenvolvido em 2007, oferece-lhes três anos de treinamento, que lhes fornece qualificação equivalente à dos professores contratados pelo governo.

Os professores das zonas de conflito encontram-se entre os que mais necessitam de uma estratégia coerente para melhorar suas habilidades. Nos campos de refugiados de Dadaab, no norte do Quênia, 90% dos professores são contratados pela comunidade refugiada, dos quais apenas 2% são treinados. Professores refugiados não podem se inscrever em instituições de ensino superior no Quênia e, portanto, necessitam de opções alternativas de qualificação. Uma estratégia de desenvolvimento e gerenciamento de professores para o período 2013-2015 visa a oferecer-lhes treinamento, inclusive da prática docente. A estratégia também recomenda opções de qualificação e certificação para professores que alcançam os requisitos mínimos de admissão no ensino superior, bem como para a maioria dos que não os alcançam. A formação continuada pode resolver o déficit na qualidade e na relevância dos programas de formação de professores, mas frequentemente não é capaz de desenvolver as habilidades das quais os professores precisam para atender às necessidades especiais da aprendizagem, principalmente nas séries iniciais. Na Libéria, uma Avaliação da Leitura nas Séries Iniciais descobriu que em torno de um terço dos



© Karel Ptáček/ARETE/UNESCO

alunos da 2ª série não conseguiam ler sequer uma palavra. Consequentemente, em 2008, o ministro da Educação lançou um novo programa de formação e apoio aos professores, estruturação dos planos de aulas, materiais didáticos e livros para as crianças levarem para casa. Os professores participaram de um curso intensivo de uma semana sobre o ensino da leitura nas séries iniciais e sobre como utilizar avaliações formativas e de diagnóstico para identificar e apoiar alunos com dificuldades. Além disso, os professores foram acompanhados, por mais de dois anos nas salas de aula, por mentores treinados. Os alunos desse programa melhoraram em 130% seus níveis de compreensão em leitura, comparado aos 33% dos não participantes.

Em muitos países de baixa renda, a aprendizagem se baseia em abordagens tradicionais que incluem palestras, a aprendizagem mecânica e a repetição, ao invés do desenvolvimento de habilidades transferíveis, como o pensamento crítico. No Quênia, um programa de desenvolvimento para professores de escolas mostrou que a formação pode ser eficiente em ajudar os docentes a adotarem métodos centrados na aprendizagem. O programa, que envolve a autoaprendizagem por meio de materiais de educação a distância e encontros com tutores em centros de recursos

educacionais, levou a uma aprendizagem mais interativa, que faz melhor uso de planos de aula e recursos didáticos.

O papel estratégico que os formadores de professores desempenham em moldar as habilidades destes é, muitas vezes, um dos aspectos mais negligenciados dos sistemas de formação, principalmente em países em desenvolvimento. Muitos formadores de professores raramente pisam nas escolas locais, para aprender sobre os desafios que os futuros docentes enfrentarão. Análises de seis países da África Subsaariana mostram que os formadores que treinam os professores sobre como ensinar habilidades de leitura raramente eram especialistas nas abordagens utilizadas na prática.

As reformas com o objetivo de ajudar os alunos desfavorecidos devem garantir que os formadores de professores sejam treinados, para oferecer-lhes o apoio apropriado. No Vietnã, muitos formadores de professores eram apenas parcialmente conscientes sobre como lidar com a diversidade, até serem disponibilizados cursos universitários de formação que os tornaram especialistas em educação inclusiva em programas de formação inicial.

No Sudão do Sul, a proporção de alunos/professor chegou a 145:1, no estado de Jonglei.

Em 8 países, o salário médio dos professores não chega a US\$ 10 por dia.

Não somente a qualidade da formação dos professores é, em muitos casos, insuficiente, mas também muitas instituições de formação não dão conta do grande número de pessoas que necessitam de treinamento; além disso, expandir essa capacidade gera custos. Uma forma de atingir um grande número de estagiários docentes é por meio da tecnologia. Programas de educação a distância devem ter uma qualidade adequada, e deveriam ser complementados por monitorias e pelo apoio presencial em etapas-chave.

A infraestrutura e os recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC), bem como as necessidades do público-alvo, determinam o quanto as TIC são usadas na aprendizagem a distância para a formação de professores. Na África do Sul, onde pesquisas mostraram que apenas 1% dos professores tinha acesso regular à internet, mas que a grande maioria tinha acesso a telefones celulares, um programa de formação de professores complementa, com mensagens de texto, a educação a distância realizada por meio de materiais impressos. No Malawi, são usados aparelhos de DVD a bateria e DVDs educativos interativos para complementar a formação.

A formação a distância de professores pode alcançar mais futuros docentes, e a custos mais baixos, do que os programas presenciais. Estima-se que o custo por aluno formado em programas a distância fique entre um e dois terços do custo dos programas convencionais.

Estratégia 3: Levar os professores aonde eles são mais necessários

Compreensivelmente, os professores ficam relutantes de ir trabalhar em áreas desfavorecidas, que não apresentam serviços básicos como eletricidade, moradias de qualidade ou serviços de saúde. Se os melhores professores raramente trabalham em áreas remotas, rurais, pobres ou perigosas, por outro lado, as oportunidades de aprendizagem de crianças que já estão em desvantagem pioram ainda mais, por causa de salas de aula superlotadas, altas taxas de evasão de professores e falta de docentes qualificados.

Os governos devem formular estratégias para garantir que os professores sejam alocados de maneira equitativa, o que raramente acontece. No Iêmen, verificou-se que escolas com 500 alunos tinham entre 4 e 27 professores. No Sudão do Sul, a proporção média de alunos/professor variava de 5:1, no estado de Equatoria Central, e 145:1, no estado de Jonglei.

A distribuição irregular de professores é uma das razões pelas quais as crianças abandonam a escola antes de aprenderem o básico. Em Bangladesh, apenas 60% dos alunos chegaram à última série da educação primária em subdistritos onde há 75 alunos por professor, comparado a três quartos, onde a proporção é de 30:1.

A distribuição desigual de professores é afetada por quatro fatores principais:

Propensão urbana: a falta de infraestrutura nas áreas rurais faz com que os professores estejam menos dispostos a ensinar nesses locais. Na Suazilândia, por exemplo, o quadro de pessoal das escolas de áreas rurais remotas é composto por professores recém-contratados, inexperientes e com baixa qualificação.

Língua e etnicidade: por causa do nível educacional geralmente mais baixo das minorias étnicas, poucos podem se tornar professores. Na Índia, os estados somente conseguem preencher suas cotas para castas se forem contratados professores com níveis mais baixos de qualificação.

Gênero: as mulheres têm menor probabilidade em comparação aos homens de trabalhar em áreas desfavorecidas. Em Ruanda, apenas 10% dos professores primários eram mulheres, no distrito de Burera, contra 67%, no distrito mais rico de Gisagara.

Matérias: nas escolas secundárias, em particular, frequentemente faltam professores para matérias específicas. Na Indonésia, por exemplo, sobram professores de religião na educação secundária, mas faltam docentes de informática.

Para alcançar um equilíbrio de professores no país, alguns governos os alocam em regiões desfavorecidas. Uma razão para os resultados da educação na Coreia do Sul serem mais positivos e igualitários deve-se ao fato de que os grupos desfavorecidos têm mais acesso a professores experientes e qualificados. Mais de três quartos dos professores das vilas têm pelo menos um diploma de graduação, comparado a 32% nas cidades grandes, e 45% têm mais de 20 anos de experiência, comparado a 30% nas cidades. Os professores que trabalham em escolas desfavorecidas têm o incentivo de benefícios, como salários-extra, salas de aula menores, menor jornada de trabalho, possibilidade de escolher seu próximo local de trabalho após ensinar em uma área difícil, e maiores probabilidades de promoção.

Oferecer benefícios é uma forma de incentivar professores a aceitar postos difíceis. Moradia segura é um fator particularmente importante para incentivar mulheres a ensinar em áreas rurais, como ocorre em Bangladesh. A Gâmbia introduziu um abono salarial, de 30% a 40%, para vagas em regiões remotas. Em 2007, 24% dos professores solicitaram transferência para escolas consideradas difíceis.

Alternativamente, os países podem contratar professores das próprias comunidades. No Lesoto, um sistema de recrutamento local prevê comitês de gerenciamento escolar para contratar professores, que podem se inscrever diretamente nas escolas para as vagas oferecidas. Como consequência, há relativamente pouca diferença nas proporções de alunos/professor entre as áreas urbanas e rurais.

Alguns países estão abrindo caminhos alternativos para o ensino, no intuito de atrair profissionais altamente qualificados que tenham conhecimento sólido da disciplina. Um exemplo é a abordagem dos programas *Teach for All* (Ensinar a Todos) de diversos países, que contratam formados com grande qualificação em determinada disciplina, para ensinar em escolas predominantemente com alunos desfavorecidos. Dados das avaliações do programa *Teach for America* (Ensinar para a América) mostram que, uma vez que ganham alguma experiência, esses professores ajudam a melhorar a aprendizagem dos alunos, desde que recebam algum treinamento.

Estratégia 4: Oferecer os benefícios certos para reter os melhores professores

O salário é apenas uma das muitas formas de se motivar os professores, mas é uma maneira estratégica de atrair os melhores candidatos e reter os melhores docentes. Salários baixos tendem a afetar o ânimo, e podem levar os professores a escolherem outra carreira. Ao mesmo tempo, os salários dos docentes correspondem à maior parcela de muitos orçamentos de educação e, por isso, devem ser realistas para garantir que sejam contratados professores suficientes.

O nível dos salários dos docentes influencia a qualidade da educação. Em 39 países, um aumento de 15% no salário levou a uma melhora de 6% a 8% no desempenho dos alunos. No entanto, os professores de alguns países não ganham nem mesmo o suficiente para que suas famílias ultrapassem a linha da pobreza. Um professor que seja o provedor principal de uma família de quatro membros tem de ganhar pelo menos

US\$ 10, por dia, para manter sua família acima da linha da pobreza, que é de US\$ 2 por dia, por pessoa. No entanto, em oito países, o salário médio dos professores está abaixo desse limiar. Na República Centro-Africana, Guiné-Bissau e Libéria, os professores recebem apenas US\$ 5, em média. No Congo, onde é comum as comunidades suplementarem os salários dos professores, a situação é tão ruim quanto essa. As comunidades que são pobres demais para contribuir sofrem desvantagem ainda pior, pois perdem bons professores.

Em alguns países, poucos professores podem arcar com suas necessidades básicas sem ter um segundo emprego. No Camboja, onde o salário de um professor não cobria os gastos básicos com alimentação, em 2008, mais de dois terços dos professores tinham um segundo emprego.

Dados nacionais sobre o salário médio dos professores disfarçam as diferenças entre os tipos de docente: os salários são consideravelmente mais baixos do que a média para os professores em início de carreira, os menos qualificados e os que têm contratos temporários. No Malawi, os professores iniciantes, ou os que não têm as qualificações acadêmicas necessárias para promoção, ganham menos de um terço dos docentes mais bem pagos. Seu salário equivalia a apenas US\$ 4 por dia, em 2007/08.

Quando o salário dos professores é pior do que o de outros profissionais de áreas compatíveis, é menos provável que os melhores alunos se tornem professores, e é mais provável que os professores percam a motivação ou deixem a profissão. Na América Latina, em geral, os professores recebem um valor maior do que o limiar da pobreza, mas a comparação de seus salários não é favorável aos de outras profissões que exijam o mesmo nível de qualificação. Em 2007, profissionais e técnicos com características similares ganhavam 43% a mais do que professores pré-primários e primários no Brasil, e 50% mais, no Peru.

Na África Subsaariana e no Sul e Oeste da Ásia, os decisores políticos responderam rapidamente à necessidade de expandir o sistema educacional, contratando professores de forma temporária e com pouca qualificação formal. Em geral, professores temporários recebem muito menos do que os do quadro fixo; alguns são contratados diretamente pela comunidade ou pelas escolas.

Na África Ocidental, os professores temporários chegaram a corresponder à metade do quadro

No Peru, profissionais com características similares às dos professores recebem 50% a mais.



docente, em meados dos anos 2000. No final da década, em alguns países, havia muito mais professores temporários do que de carreira: a proporção chegou a quase 80%, no Mali e no Níger, e a mais de 60%, em Benin e em Camarões. No Níger, os professores temporários recebiam a metade do salário dos professores de carreira.

Em alguns países, os governos às vezes absorvem professores temporários no quadro de carreira. Em Benin, por exemplo, os temporários, com o apoio de sindicatos da categoria, fizeram uma campanha para conseguir condições contratuais mais estáveis e melhores salários. Em 2007, o governo emitiu um decreto absorvendo, no quadro oficial, todos os professores temporários que tinham as qualificações exigidas. Assim, apesar de ter aumentado enormemente o número de professores temporários em Benin, o salário médio dos docentes aumentou 45%, de 2006 a 2010, já que os temporários e os de carreira foram equiparados.

Na Indonésia, onde os temporários correspondiam a um terço dos professores primários, em 2010, os docentes de carreira ganhavam salários até 40 vezes maiores do que seus pares. O governo garantiu que os temporários eventualmente seriam equiparados aos professores de carreira, o que gera consequências para o orçamento da educação: realizar tal equiparação aumentaria em 35% o gasto com salários na educação básica, o que equivale a aproximadamente US\$ 9 bilhões.

Em regiões nas quais os professores temporários são pagos pela comunidade, sustentá-los depende da capacidade dos pais dos alunos mobilizarem recursos, o que coloca uma pressão financeira considerável sobre comunidades mais pobres. Em alguns casos, isso pode levar os governos a assumirem parte da responsabilidade, em última análise, contribuindo com o orçamento. Em Madagascar, professores comunitários, que em 2005/06 chegavam mais ou menos à metade dos docentes, são contratados diretamente pelas associações de pais e professores e, em geral, recebem menos da metade do salário dos professores regulares. Desde 2006, o governo vem assumindo uma responsabilidade cada vez maior pelo pagamento dos salários dos professores comunitários.

Se, por um lado, contratar professores temporários ajuda a aliviar a escassez no curto prazo, por outro lado, é pouco provável que isso resolva as necessidades de longo prazo, de expandir a qualidade da educação. Os países que dependem muito de professores temporários, notadamente os da África Ocidental, estão entre os piores nos quesitos acesso à educação e aprendizagem.

Os salários dos professores – e a taxa pela qual eles aumentam – são determinados tradicionalmente pelas qualificações formais, pelo nível de treinamento e pelos anos de experiência. No entanto, estruturas de pagamento baseadas nesses critérios nem sempre conduzem a melhores resultados de aprendizagem. Relacionar o salário

Na Coreia do Sul, um professor experiente chega a ganhar duas vezes mais que um iniciante.

dos professores ao desempenho dos alunos é uma abordagem alternativa e que tem caráter intuitivo. Esse caráter é sustentado por dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos de 28 países da OCDE: os países cujos salários dos professores eram vinculados ao desempenho dos alunos alcançaram notas altas em leitura, matemática e ciências. No entanto, uma análise mais aprofundada dos dados mundiais sobre salários vinculados ao desempenho não mostra benefícios claros.

É difícil encontrar formas confiáveis de se avaliar os professores que são os melhores e que agregam mais valor, como mostram experiências nos Estados Unidos. Salários vinculados ao desempenho também podem ter efeitos adversos, não previstos no ensino e na aprendizagem. Em Portugal, isso provocou uma competitividade entre os professores, que pode ser prejudicial para os alunos que apresentam mais dificuldades. No México, muitos professores são excluídos desses programas, uma desvantagem para os que trabalham em escolas com baixo desempenho. Experiências, no Brasil, indicam que recompensar as escolas com bônus coletivos pode ser uma forma mais eficiente de melhorar os resultados da aprendizagem.

Em países pobres, salários vinculados ao desempenho raramente foram testados em larga escala, mas a experiência sugere que existe o risco de que os professores ensinem com foco nas provas, ao invés de promoverem uma aprendizagem mais abrangente. Uma experiência realizada em escolas primárias do Quênia recompensou professores pelas boas notas dos alunos, e os penalizou se estes não fizessem as provas de fim de ano. As notas e o comparecimento às provas aumentaram, mas as notas não melhoraram em matérias não contempladas pelo sistema de recompensa.

Uma forma mais apropriada de motivar os professores consiste em oferecer um plano de carreira atrativo. Em alguns países da OCDE, a diferença salarial entre os professores mais experientes e os iniciantes é pequena e não há muita margem para promoção. Na Inglaterra, por exemplo, um professor iniciante ganha US\$ 32 mil, enquanto um mais experiente recebe, no máximo, US\$ 15 mil a mais. Por outro lado, Coreia do Sul tem uma estrutura de pagamento consideravelmente mais extremado: um professor iniciante recebe salário similar ao equivalente na Inglaterra, mas um experiente pode chegar a receber mais do que o dobro desse valor.

Na França, um gerenciamento de carreira insuficiente e políticas inadequadas para professores estão contribuindo para uma aprendizagem fraca.

Em muitos países em desenvolvimento, os planos de carreira para professores não são suficientemente vinculados às possibilidades de promoção, que reconheçam e recompensem sua eficiência. Em 2010, em Gana, iniciou-se a revisão do gerenciamento de professores, bem como o desenvolvimento de políticas para lidar com essas preocupações.

Fortalecendo a governança dos professores

Para uma melhor governança dos professores, é fundamental reduzir as desvantagens na aprendizagem. Se dias são perdidos porque os professores faltam, ou porque dedicam atenção maior às aulas particulares do que ao ensino na sala de aula, por exemplo, a aprendizagem das crianças mais pobres pode ser prejudicada. É crucial entender as razões por trás desse problema, para elaborar estratégias eficientes para resolvê-lo. É necessário que haja uma liderança forte nas escolas, para garantir que os professores compareçam no horário, trabalhem o expediente completo e apoiem igualmente a todos. A violência baseada em gênero, que às vezes é perpetrada pelos próprios professores, prejudica as chances de aprendizagem das meninas. Estratégias para prevenir e lidar com o mau comportamento de docentes, e para agir contra os perpetradores, requerem defesa e apoio dos coordenadores, professores e seus sindicatos, bem como das comunidades, a fim de que as meninas sejam protegidas.

A extensão do número de faltas fica clara em pesquisas realizadas em vários países pobres, ao longo da última década: em meados dos anos 2000, o absenteísmo dos professores chegou a 11%, no Peru, e a 27%, em Uganda. O absenteísmo aumenta o problema da falta de professores. No Quênia, onde uma escola primária típica enfrenta, em média, a falta de quatro professores, 13% deles não estavam presentes nas visitas feitas às escolas. O absenteísmo também afeta, em maior grau, os alunos desfavorecidos. Na Índia, o absenteísmo varia de 15% em Maharashtra, e 17% em Gujarat – dois estados ricos –, até 38% em Bihar, e 42% em Jharkhand, dois dos estados mais pobres.

O absenteísmo dos professores atrapalha a aprendizagem. Na Indonésia, estima-se que um aumento de 10% nas faltas dos professores leve a uma queda, em média, de 7% nas notas de

No Egito, os alunos ricos têm uma probabilidade quase duas vezes maior do que os pobres de receber aulas particulares.

No Paquistão, 36% dos alunos da 5ª série de escolas privadas não conseguiram ler sequer uma frase em inglês.

matemática, sendo mais provável que isso afete os alunos mais fracos: a taxa de absenteísmo era de 19% para o quartil de alunos com as melhores notas em matemática, e de 22% para o quartil com as piores notas.

Os próprios diretores das escolas às vezes não estão presentes, o que impede o monitoramento efetivo da frequência dos professores e sinaliza uma liderança inadequada para conduzir o problema. Uma pesquisa de 2011 em escolas da Uganda descobriu que, em média, 21% dos diretores estavam ausentes no dia em que as escolas foram visitadas.

Os decisores políticos devem entender por que os professores faltam ao trabalho. Em alguns países, isso acontece porque os salários são extremamente baixos; em outros, porque as condições de trabalho são precárias. No Malawi, onde os salários dos professores são baixos, e o pagamento é muitas vezes inconstante, 1 em cada 10 professores afirmou que faltava frequentemente por razões financeiras, como viajar para receber o salário ou lidar com pagamentos de empréstimos. Índices altos de HIV/ Aids também têm seu papel na frequência dos professores. A Zâmbia implementou estratégias para melhorar as condições de vida dos professores soropositivos, como um maior acesso ao tratamento, a suplementos nutricionais e a empréstimos.

A maior barreira para a qualidade e para a igualdade na educação é a violência baseada em gênero. No Malawi, uma pesquisa mostrou que por volta de um quinto dos professores afirmaram ter conhecimento de docentes que coagiram ou forçaram meninas a ter relações sexuais.

É necessário que programas e políticas que tratem da discriminação de gênero e da violência baseada em gênero protejam e empoderem as meninas, desafiem práticas arraigadas, desmascarem perpetradores e ajam contra eles. É necessário fortalecer e tornar públicos os marcos legais e políticos que forneçam proteção geral para crianças, e os professores também devem se conscientizar sobre seus papéis e responsabilidades. No Quênia, por exemplo, existe uma gama de punições a serem aplicadas em casos de má conduta profissional dos docentes, incluindo a suspensão e a interdição; novas leis determinam que um professor condenado por ofensa sexual contra um aluno deve perder seu registro profissional.

A defesa de interesses e o *lobbying* constituem um primeiro passo importante para garantir que

sejam criadas e reforçadas políticas de combate à violência baseada em gênero. No Malawi, um projeto foi bem-sucedido em pressionar por revisões mais consistentes de códigos de conduta e mecanismos de denúncia. Quando foi realizada uma campanha de conscientização, o número de professores que afirmaram saber como denunciar uma violação aumentou em mais de um terço. Uma forma de desenvolver apoio para tomar providências contra professores que violaram o código de conduta consiste em trabalhar diretamente com os sindicatos da categoria. No Quênia, o Sindicato Nacional de Professores colaborou com a Comissão de Trabalho Docente, com o Ministério da Educação e com o Departamento para a Proteção da Criança, com o objetivo de elaborar um projeto de lei parlamentar que visa a fortalecer os procedimentos de denúncia de abusos ou violência cometidos por professores, evitando que estes, se condenados, fossem simplesmente transferidos para outras escolas.

Outra consequência de uma governança pouco efetiva de professores são as aulas particulares. Sem mecanismos de controle, elas podem prejudicar os resultados da aprendizagem, especialmente para os alunos mais pobres que não têm como pagar por elas. É comum que as aulas particulares sejam sintoma de um sistema educacional em mau funcionamento e com salários baixos, que obriga os professores a complementar sua renda. No Camboja, o salário dos professores em geral é baixo e, muitas vezes, é pago com atraso. Uma consequência disso é que 13% dos professores primários, e 87% dos secundários, ministram aulas particulares. Isso aumenta as disparidades entre os que podem e os que não podem pagar. Em áreas urbanas, como Khmer, alunos da 9ª série que tinham reforço tiraram uma nota 8,3 de 10, contra 3,8 entre os que não tinham.

No Egito, a situação chega a níveis extremos, em parte devido ao declínio da qualidade da educação, e em parte porque os professores têm de complementar sua renda. Estima-se que o valor anual gasto com aulas particulares chegue a US\$ 2,4 milhões, o que equivale a 27% do gasto governamental com educação, em 2011. As despesas com aulas particulares correspondem a uma parcela significativa do gasto familiar com educação, chegando, em média, a 47%, nas zonas rurais, e a 40%, nas urbanas. Crianças de famílias ricas têm uma probabilidade quase duas vezes maior do que as pobres de receber aulas particulares.

Às vezes, os professores são os tutores particulares de seus próprios alunos, sendo, portanto, responsáveis por suas notas. Os alunos reclamam que existem professores que não ministram toda a matéria no horário de aula, forçando-os a contratar aulas particulares para preencher essa lacuna e possibilitá-los de passar nas provas.

Deveriam ser criadas estratégias, pelo menos, para evitar que os professores ministrem aulas particulares para seus próprios alunos regulares. Isso garantiria que a matéria completa seria disponibilizada a todos os alunos, inclusive aos que não podem pagar pelo reforço.

Escolas particulares que cobram mensalidades de baixo valor são vistas, por alguns, como uma alternativa para expandir o acesso a uma educação de melhor qualidade às crianças desfavorecidas, nos locais onde as escolas públicas não estejam cumprindo seu papel. No Paquistão, uma criança de uma escola particular barata tem um desempenho melhor do que uma criança que está no um terço das melhores escolas públicas. No entanto, mesmo nas escolas particulares, muitos alunos sequer alcançam os níveis de habilidade esperados. Segundo análises da equipe do Relatório Estatal Anual de Educação do Paquistão, 36% dos alunos de 5ª série das escolas particulares não conseguem ler uma frase em inglês, o que eles deveriam conseguir fazer desde a 2ª série.

Os resultados da aprendizagem podem ser melhores em escolas particulares baratas, em parte porque salários mais baixos possibilitam às escolas contratar mais professores, mantendo baixa a proporção alunos/professor. Em escolas privadas de algumas regiões de Nairóbi, no Quênia, há 15 alunos por professor, comparado a 80 por docente, em escolas públicas. Os professores de escolas particulares também conseguem interagir mais com seus alunos, uma vez que as classes são menores. Em Andhra Pradesh, na Índia, 82% dos professores corrigiam regularmente os exercícios passados aos alunos, comparado a apenas 40% nas escolas públicas.

Imagina-se, em geral, que os professores de escolas particulares trabalhem em condições de maior responsabilização. Na Índia, apenas um diretor em 3 mil escolas públicas relatou ter demitido um professor por faltas frequentes. Por outro lado, 35 diretores de escolas particulares, de um total de 600, relataram ter demitido um professor por esse mesmo motivo.

As vantagens das escolas particulares baratas não significam que elas sejam melhores *per se*; geralmente, seus alunos enfrentam muito menos desvantagens do que os da rede pública. Em Andhra Pradesh, mais de 70% dos alunos de escolas públicas pertencem às famílias que estão entre as 40% mais pobres, comparado a 26% nas escolas particulares. Por volta de um terço dos professores das escolas públicas ministram aulas para alunos de idades diferentes, em salas com mais de uma série, comparado a 3% nas escolas particulares.

Não há nada que justifique que os alunos não tenham as condições certas para aprender: em última análise, é fundamental que todas as crianças, independentemente do seu contexto e do tipo de escola que frequentam, tenham os melhores professores para lhes oferecer essa oportunidade.

Currículo e estratégias de avaliação que melhoram a aprendizagem

Para melhorar a aprendizagem de todas as crianças, os professores necessitam do apoio do currículo e de estratégias de avaliação que sejam capazes de reduzir disparidades no nível educacional alcançado e oferecer a todas as crianças e jovens a oportunidade de adquirir habilidades transferíveis. Tais estratégias devem construir habilidades básicas consistentes ao iniciar cedo, avançar no ritmo certo, possibilitar que os alunos desfavorecidos alcancem o nível dos outros, verificar as necessidades linguísticas das minorias étnicas e construir uma cultura de leitura.

Garantir que todas as crianças adquiram habilidades básicas

A chave para garantir que todas as crianças tenham sucesso na escola consiste em capacitá-las para adquirir habilidades básicas fundamentais, como a leitura e as operações matemáticas. Sem essas habilidades, muitas crianças sofrerão para acompanhar o currículo prescrito, e as disparidades no aprendizado aumentarão para as crianças desfavorecidas.

A qualidade da educação pré-escolar faz uma enorme diferença na aprendizagem das crianças, nas séries iniciais do ensino primário. Em Bangladesh, crianças da escola primária que passaram pela pré-escola tiveram desempenho melhor do que as que não tiveram a experiência da pré-escola, em habilidades relacionadas à leitura, escrita e matemática oral.

Em Camberra, na Austrália, reformas curriculares visam a ajudar os professores a melhorar atitudes em relação a alunos com deficiências.

Na Índia, escolas com voluntárias qualificadas da comunidade favorecem o aprendizado das crianças.

É fundamental que os alunos da escola primária dominem as habilidades básicas de letramento e matemática nas séries iniciais, para que sejam capazes de entender o que é ensinado nas séries seguintes; porém, muitas vezes, eles não o conseguem porque os currículos são muito ambiciosos. No Vietnã, o currículo enfatiza as habilidades básicas, corresponde realmente ao que as crianças conseguem aprender e dedica atenção especial aos alunos desfavorecidos. Por outro lado, o currículo da Índia, que vai além do que os alunos conseguem aprender e alcançar de forma realista e no tempo disponível, é um fator que contribui para o aumento dos déficits da aprendizagem. No Vietnã, 86% das crianças de 8 anos responderam corretamente a testes de conteúdo para a sua série. Na Índia, analogamente, 90% das crianças de 8 anos também o fizeram. No entanto, foi proposto a adolescentes de 14 e 15 anos um problema, cujo enunciado envolvia dois estágios, um de multiplicação e um de adição: no Vietnã, 71% responderam corretamente, contra apenas 33% na Índia.

Para que crianças de minorias étnicas e linguísticas adquiram habilidades básicas sólidas, as escolas devem ensinar a matéria em uma língua que elas entendam. Uma abordagem bilíngue, que combine o ensino continuado na língua materna da criança com a introdução de uma segunda língua, pode melhorar o desempenho, tanto nessa segunda língua como em outras matérias. Para reduzir as disparidades na aprendizagem a longo prazo, programas bilíngues deveriam ser desenvolvidos por muitos anos. Nos Camarões, crianças que aprenderam em sua língua local, o *kom*, mostraram uma vantagem clara em leitura e compreensão, se comparadas a crianças que aprenderam somente em inglês. Crianças que aprenderam em *kom* também obtiveram notas duas vezes maiores em testes de matemática, ao final da 3ª série. No entanto, esses avanços na aprendizagem não se mantiveram, quando os alunos foram transferidos para o ensino apenas em inglês, na 4ª série. Na Etiópia, por outro lado, as crianças das regiões nas quais o ensino na língua local se estende ao primeiro nível da educação secundária tiveram resultados melhores na 8ª série, em relação aos alunos que aprenderam apenas em inglês.

Pode ser difícil implementar políticas de língua, principalmente onde houver mais de um grupo linguístico na mesma sala de aula, e os professores não forem proficientes na língua local. Para uma educação bilíngue ser eficaz, os governos devem contratar e distribuir geograficamente professores de grupos linguísticos minoritários. Programas

iniciais e continuados também devem treinar os professores a ensinar em duas línguas, bem como a entender as necessidades dos alunos que estudam em uma segunda língua.

Para que o letramento nas séries iniciais e a educação bilíngue sejam bem-sucedidos, os alunos devem ter acesso a materiais didáticos inclusivos, que tenham relevância para a sua situação e que sejam escritos em uma língua que eles conhecem. A autorização livre e as novas tecnologias podem tornar os materiais didáticos mais amplamente disponíveis, incluindo em línguas locais. Na África do Sul, estão sendo desenvolvidos materiais didáticos de livre distribuição em várias línguas africanas. A difusão digital está aumentando o número de distritos, escolas e professores com acesso a recursos curriculares.

Simplesmente disponibilizar materiais de leitura pode não ser o suficiente, mas para melhorar a aprendizagem das crianças, é preciso incentivá-las e a suas famílias a também utilizá-los. Em comunidades pobres e remotas, onde o acesso a mídias impressas é limitado, fornecer materiais de leitura e apoiar atividades para praticar o ato de ler são ações que podem melhorar a aprendizagem das crianças. O programa *Literacy Boost* (Impulso à Alfabetização), da ONG *Save the Children* (Salve as Crianças), visa a melhorar as habilidades de leitura nas séries iniciais em escolas públicas, por meio de intervenções como o treinamento para que os professores aprendam a ensinar habilidades básicas de leitura e a monitorar a evolução dos alunos nessas habilidades. Além disso, as comunidades são incentivadas a apoiar as crianças no ato de ler. Avaliações realizadas no Malawi, Moçambique, Nepal e Paquistão mostram que as crianças das escolas do *Literacy Boost* apresentaram ganhos maiores de aprendizagem do que seus pares, incluindo uma redução no número delas que obtiveram nota zero, o que indica que o programa beneficiou crianças com baixo desempenho.

O apoio extraclasse é uma razão para esse sucesso. No Paquistão, crianças que frequentaram atividades extracurriculares de leitura, coordenadas por voluntários da comunidade, demonstraram maiores ganhos de aprendizagem, em fluência de leitura e precisão, do que seus colegas de escola, tanto em *pashto* como em *urdu*. No Malawi, alunos cujos pais tiveram treinamento para apoiar seus filhos a desenvolver habilidades de leitura, tiveram melhor vocabulário do que alunos de pais que não tiveram esse treinamento.



Os currículos devem lidar com a questão da inclusão, para aumentar as chances de que os alunos de contextos marginalizados aprendam de verdade. Em locais onde foram desenvolvidos currículos sensíveis ao gênero, como em projetos de Mumbai, na Índia, e em Honduras, melhoraram os resultados de testes para mensurar atitudes em várias questões relacionadas ao gênero. Em Honduras, adolescentes que participaram do projeto também demonstraram melhores habilidades em resolução de problemas e notas mais altas nas provas.

É necessário fazer mais, para desenvolver currículos que deem atenção às necessidades dos alunos com deficiências. Em Canberra, na Austrália, foram realizadas reformas curriculares visando a ajudar os professores a melhorar as atitudes dos alunos em relação a seus colegas com deficiências, melhorando assim a qualidade da interação entre eles, e promovendo conquistas acadêmicas e no bem-estar desses alunos com deficiências.

Ferramentas de avaliação baseadas nas salas de aula podem ajudar os professores a identificar, monitorar e apoiar alunos que apresentam risco de baixo desempenho. Na Libéria, o projeto EGRA Plus, que qualificou os professores na utilização desse tipo de ferramentas e disponibilizou

materiais de leitura e planos de aula para orientá-los, melhorou os níveis de leitura, antes baixos, de alunos da 2ª e da 3ª série.

As avaliações devem estar alinhadas com o currículo, para não sobrecarregarem os professores. Na África do Sul, avaliações bem desenvolvidas e com diretrizes claras sobre como interpretar os resultados, ajudaram os professores pouco qualificados que trabalhavam em condições difíceis: 80% deles conseguiram aplicá-las corretamente nas salas de aula.

Os alunos são muito favorecidos quando têm a oportunidade de monitorar sua própria aprendizagem. No estado indiano de Tamil Nadu, os alunos do primário aprendem no seu próprio ritmo, usando fichas de autoavaliação que podem ser administradas sozinhas ou com a ajuda de outra criança; os professores aliam, estrategicamente, os alunos mais avançados com os que apresentam maiores dificuldades em certos exercícios. De forma geral, a autoconfiança das crianças aumentou com essa abordagem, e o nível de aprendizagem nesse estado é alto.

Outra forma de melhorar a aprendizagem de alunos que correm o risco de ficar para trás ocorre por meio de apoio adicional direcionado, realizado por professores assistentes treinados para isso. No Reino Unido, uma intervenção cedo em fundamentos da leitura, realizada por professores assistentes, mostrou-se útil para melhorar as habilidades de leitura das crianças, bem como trouxe benefícios de longo prazo para crianças com dificuldades de letramento. Na Índia, escolas com mulheres voluntárias qualificadas da comunidade apresentaram uma maior proporção de crianças capazes de resolver adições com dois dígitos. Enquanto apenas 5% dos alunos conseguiam realizar uma subtração simples no início do estudo, 52% já o conseguiam no final do ano, comparado a 39% em outras classes.

A instrução interativa via rádio pode melhorar os resultados da aprendizagem de grupos desfavorecidos, ao eliminar barreiras, como a distância e a dificuldade de acesso a materiais e professores de qualidade, conforme se identificou na análise de 15 projetos. O uso do rádio interativo pode ser particularmente benéfico em contextos de conflito. Entre 2006 e 2011, o projeto de Instrução Interativa via Rádio do Sudão do Sul chegou a mais de 473 mil alunos, com aulas de meia hora sobre matérias do currículo, incluindo inglês, alfabetização na língua local, matemática e habilidades para a vida, como conscientização

As Filipinas integraram à educação a redução do risco de desastres

sobre HIV/Aids e sobre o risco de minas terrestres. Em lugares fora do alcance do sinal de rádio, o projeto distribuiu tocadores de MP3, para serem utilizados por professores treinados.

Salas de aula digitais podem complementar as aulas de professores menos treinados. Na Índia, o projeto *Digital Study Hall* (Sala de Estudos Digital) fornece gravações ao vivo de aulas ministradas por professores especialistas, que são apresentadas em DVD em escolas de áreas rurais e de favelas. Uma avaliação, realizada em quatro escolas de Uttar Pradesh, descobriu que, após oito meses, 72% dos alunos melhoraram suas notas.

A inovação no uso da tecnologia pode contribuir para a aprendizagem, por auxiliar os professores a cumprir o currículo, e incentivar a flexibilidade na aprendizagem dos alunos. O acesso mais amplo a computadores nas escolas também pode ajudar a reduzir a divisão digital, que existe entre grupos de maior e de menor renda. No entanto, as novas tecnologias não substituem o ensino de qualidade.

A habilidade dos professores, na utilização das TIC como recurso educacional, tem um papel fundamental no sucesso da aprendizagem. Uma pesquisa realizada no Brasil mostrou que a criação de laboratórios de informática nas escolas teve um impacto negativo no desempenho estudantil, mas que o uso da internet por professores, como recurso pedagógico, favoreceu inovações no ensino e na aprendizagem em sala de aula, melhorando as notas obtidas pelos alunos.

É menos provável que crianças de grupos de baixa renda tenham experiências com TIC fora da escola e, portanto, elas podem demorar mais a se adaptar e necessitar mais apoio. Em Ruanda, 79% dos alunos que usaram computadores na escola secundária já haviam utilizado TIC e a internet fora da escola (principalmente em cyber cafés). No entanto, meninas e crianças de áreas rurais estavam em desvantagem, pois tinham menos acesso a cyber cafés e outros recursos de TIC em suas comunidades.

Uma forma promissora de promover a acessibilidade a TIC, para o ensino e a aprendizagem, é a aprendizagem móvel – a utilização de telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis, tais como tocadores de MP3. Um programa extraescolar para crianças de famílias pobres, desenvolvido em áreas rurais da Índia, usou jogos de celular para ajudá-las a aprender inglês. Isso resultou em ganhos significativos na aprendizagem em ditados de substantivos comuns

da língua inglesa, principalmente para crianças das séries mais avançadas, que têm habilidades básicas mais sólidas

Em lugares onde as crianças aprendem pouco e abandonam precocemente a escola, programas de segunda chance podem ensinar habilidades básicas por meio de um ciclo mais curto de ensino, que é uma forma de acelerar o progresso das crianças e melhorar o desempenho dos grupos desfavorecidos. Diversos desses programas de aprendizagem acelerada melhoram as conquistas dos grupos desfavorecidos, em menos tempo do que as escolas públicas formais, possibilitando-lhes a oportunidade de alcançar o nível esperado, com o objetivo de poderem voltar para a escola normal. Normalmente, eles se beneficiam de salas pequenas e de professores que falam a língua local, contratados nas comunidades da região. No norte de Gana, por exemplo, 46% dos que participaram de programas de aceleração da aprendizagem e retornaram para a escola primária conseguiram, na 4ª série, alcançar níveis adequados a essa série, contra 34% dos outros alunos.

Escolas primárias formais também podem utilizar programas de aprendizagem acelerada, em situações nas quais uma grande proporção de alunos têm idade mais avançada do que o normal para a sua série. No Brasil, alunos mais velhos da 5ª à 8ª série aprenderam por meio de um currículo substancialmente modificado, que cobre mais do que uma série por ano. De forma geral, a proporção de alunos com uma defasagem de dois anos em relação à série que deveriam estar cursando reduziu-se de 46%, em 1998, para 30%, em 2003. Uma vez que os alunos foram conduzidos à série certa para a sua idade, eles conseguiram manter o desempenho e passavam de série na educação secundária na mesma proporção que os outros alunos.

Além do básico: habilidades transferíveis para uma cidadania mundial

Os currículos devem garantir que todas as crianças e jovens aprendam não apenas as habilidades básicas, mas também as habilidades transferíveis, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a defesa de interesses e a resolução de conflitos, que os ajudem a se tornar cidadãos mundiais responsáveis. Uma abordagem multidisciplinar, envolvendo atividades educacionais práticas e localmente relevantes, também pode desenvolver a compreensão dos alunos sobre o meio ambiente e construir habilidades de promoção do desenvolvimento sustentável.

Entre 1999 e 2004, a Alemanha introduziu um programa interdisciplinar que fomentou uma aprendizagem participativa e forneceu oportunidades para os alunos trabalharem juntos em projetos inovadores para uma vida sustentável. Uma avaliação descobriu que os participantes do programa entendiam mais sobre desenvolvimento sustentável do que seus pares, e até 80% dos alunos afirmaram ter adquirido habilidades transferíveis. Na África do Sul, uma iniciativa alia o currículo a ações práticas, tais como adotar sistemas de reciclagem e coleta de água nas escolas, usar fontes alternativas de energia para cozinhar, limpar espaços públicos, criar jardins nativos e plantar árvores. Escolas participativas relataram uma maior consciência ambiental e práticas sustentáveis, tanto nas escolas quanto nas casas dos alunos.

Empoderar crianças, por meio da comunicação e da defesa de interesses, pode ajudá-las a reduzir sua vulnerabilidade a riscos ambientais. Nas

Filipinas, onde ocorrem muitos desastres naturais, um comprometimento forte para integrar educação à redução de riscos no ensino levou as crianças a terem um papel ativo quanto a tornar suas comunidades mais seguras.

Os programas que enfocam a inclusão e a resolução de conflitos também ajudam a apoiar os direitos individuais e a construir a paz. No Burundi, em 2009, escolas secundárias ensinaram habilidades de comunicação e mediação de conflitos, para ajudar refugiados que estavam retornando à sociedade. Após dois anos, professores qualificados deixaram de aplicar castigos corporais, e questões relacionadas a abusos sexuais e corrupção passaram a ser mais abertas à discussão, e o relacionamento entre os alunos e seus professores melhorou. Os próprios alunos assumiram o papel de mediadores na resolução de conflitos menores, na escola e na comunidade.

Desenvolver o potencial dos professores na resolução da crise da aprendizagem

Este Relatório identifica as 10 reformas educacionais mais importantes, que os decisores políticos deveriam adotar para se alcançar a aprendizagem para todos.

1 *Acabar com o déficit de professores*

Se persistirem as tendências atuais, alguns países não conseguirão suprir suas necessidades de professores primários, até 2030. O desafio é ainda maior em outros níveis educacionais. Desse modo, os países devem colocar em prática políticas para enfrentar esse grande déficit.

2 *Atrair os melhores candidatos para lecionar*

É importante que todas as crianças tenham professores com, pelo menos, uma boa qualificação de nível secundário. Portanto, os governos deveriam investir na melhoria do acesso à educação secundária, para aumentar o número de bons candidatos à profissão de docente. Essa reforma é particularmente importante para aumentar o número de mulheres instruídas em regiões desfavorecidas. Em alguns países, isso significa introduzir medidas afirmativas para atrair mulheres para a docência.

Os decisores políticos também devem colocar o foco da sua atenção na contratação e na qualificação de professores de grupos sub-representados, tais como minorias étnicas, para trabalhar em suas próprias comunidades. Tais professores, familiarizados com o contexto cultural e com a língua local, podem melhorar as oportunidades de aprendizagem das crianças em situação de desvantagem.

3 *Qualificar os professores para que eles atendam às necessidades de todas as crianças*

Todos os professores devem receber treinamentos que os capacitem a atender às necessidades de todas as crianças. Antes de entrar na sala de aula, os professores deveriam passar por programas de formação inicial docente de boa qualidade, que

apresentem um equilíbrio entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento de métodos didáticos.

A formação inicial de professores também deveria tratar a experiência em sala de aula como parte essencial do treinamento para formar docentes qualificados. Ela deveria fornecer aos professores habilidades práticas para ensinar as crianças a ler e a entender a matemática básica. Em sociedades etnicamente diversificadas, os professores deveriam aprender a ensinar em mais de uma língua. Os programas de formação de professores também deveriam preparar os docentes para ensinar crianças de diferentes séries e idades em uma mesma sala de aula, e entender como suas próprias atitudes em relação a diferenças de gênero podem afetar os resultados da aprendizagem.

A formação continuada é vital para que todos os professores desenvolvam e fortaleçam suas habilidades docentes. Ela também fornece novas ideias aos professores sobre como apoiar os alunos com mais dificuldades, principalmente nas séries iniciais, e os ajuda a se adaptarem a mudanças como, por exemplo, um novo currículo.

Abordagens inovadoras, como a formação de professores a distância, combinada com o treinamento e a tutoria presencial, também deveriam ser incentivadas, tanto na formação inicial quanto na continuada, para um grande número de professores.

4 *Preparar tutores e formadores para apoiar os professores*

Para garantir que os professores tenham a melhor formação, para aumentar a qualidade da aprendizagem de todas as crianças, é importante que aqueles profissionais que formam docentes

tenham conhecimento e experiência real sobre os desafios do ensino em sala de aula e sobre como resolvê-los. Os decisores políticos devem, assim, garantir que os formadores de professores sejam treinados e que tenham tido uma exposição adequada às exigências da aprendizagem na sala de aula, que são enfrentadas pelos que ensinam em circunstâncias difíceis.

Para que os professores recém-treinados sejam capazes de traduzir seus conhecimentos pedagógicos em atividades que melhorem a aprendizagem de todas as crianças, os decisores políticos deveriam disponibilizar tutores treinados para ajudá-los nessa transição.

5 *Levar os professores para onde eles são mais necessários*

Os governos devem garantir não apenas que os melhores professores sejam contratados e treinados, mas também que eles sejam levados para onde são mais necessários. Para incentivar os professores treinados a aceitarem postos de trabalho em áreas rurais ou desfavorecidas, deveriam ser utilizadas estratégias como: compensações adequadas, bonificações, moradia de qualidade e apoio, na forma de oportunidades de desenvolvimento profissional. Além disso, os governos deveriam contratar professores locais e oferecer-lhes formação continuada, para que todas as crianças, independentemente da região, tenham docentes que entendam sua língua e sua cultura e, assim, consigam melhorar sua aprendizagem.

6 *Utilizar planos de carreira e salários competitivos para reter os melhores professores*

Os governos deveriam garantir que os professores recebam, pelo menos, o suficiente para que suas famílias fiquem acima da linha da pobreza, bem como oferecer salários competitivos em relação a profissões compatíveis. Salários vinculados ao desempenho têm um apelo intuitivo, como forma de motivar os professores a melhorar a aprendizagem. No entanto, esse tipo de salário pode não os incentivar a ensinar os alunos que não têm resultados tão satisfatórios, que têm dificuldades de aprendizagem ou que morem em comunidades pobres. Em vez disso, deveria ser utilizado um plano de carreira e salários como incentivo para todos os professores melhorarem o seu desempenho. Esse plano também pode ser utilizado para reconhecer e recompensar professores em áreas remotas, e também aqueles que apoiam a aprendizagem de crianças desfavorecidas.

7 *Melhorar a governança dos professores para maximizar o impacto*

Os governos deveriam melhorar suas políticas de governança, para solucionar problemas de má conduta profissional de professores, como faltar às aulas, ministrar aulas particulares a seus próprios alunos, e promover a violência de gênero na escola. Os governos também podem fazer mais para lidar com o absenteísmo de professores, melhorando suas condições de trabalho, garantindo que eles não sejam sobrecarregados com tarefas não relacionadas à docência, e oferecendo-lhes acesso a um bom serviço de saúde. É necessária uma liderança escolar forte, para garantir que os professores compareçam no horário certo, cumpram a jornada semanal e deem apoio igualitário a todos. Os diretores escolares também necessitam de qualificação, para oferecer apoio profissional aos professores.

Os governos devem trabalhar próximos aos professores e aos sindicatos da categoria, para formular políticas e adotar códigos de conduta com o objetivo de acabar com os comportamentos antiprofissionais, como a violência baseada em gênero. Os códigos de práticas devem fazer referência clara à violência e aos abusos, estabelecendo punições coerentes com as leis sobre os direitos e a proteção das crianças.

Onde prevalecerem as aulas particulares de reforço, são necessárias diretrizes explícitas, amparadas pela legislação, para que os professores não sacrifiquem o tempo das aulas regulares para ensinar o currículo escolar em aulas particulares.

8 *Fornecer aos professores currículos inovadores para melhorar a aprendizagem*

Os professores necessitam do apoio de estratégias de currículo inclusivas, flexíveis e desenvolvidas para atender às necessidades de aprendizagem das crianças de grupos desfavorecidos. Equipados com conteúdos apropriados de currículo e com métodos para transmiti-los, os professores podem reduzir as disparidades de aprendizagem, fazendo com que os alunos que apresentem rendimentos piores acompanhem os outros.

Os decisores políticos devem garantir que o currículo das séries iniciais enfoque a garantia das habilidades básicas para todos e que seja transmitido em uma língua que as crianças entendam. É importante que as expectativas do currículo correspondam às habilidades dos alunos, uma vez que currículos excessivamente ambiciosos limitam o que os professores são capazes de

alcançar, para promover o progresso das crianças.

É vital trazer de volta à escola – e fazer com que aprendam – as crianças que abandonaram os estudos. Governos e doadores deveriam apoiar programas de segunda chance, de aprendizagem acelerada, para alcançar esse objetivo.

Em muitos países, o rádio, a televisão, os computadores e as tecnologias móveis estão sendo utilizados para complementar e melhorar a aprendizagem das crianças. Professores, tanto do ensino formal como do informal, devem adquirir as habilidades para maximizar os benefícios da tecnologia, de forma a ajudar a reduzir a divisão no acesso digital.

Não basta que as crianças aprendam as habilidades básicas na escola. É crucial, para que os professores ajudem as crianças a desenvolverem habilidades transferíveis, um currículo que promova a aprendizagem participativa e interdisciplinar, bem como alimente habilidades para uma cidadania mundial.

9 *Desenvolver avaliações em sala de aula, para ajudar os professores a identificar e apoiar os alunos que correm o risco de não aprender*

Avaliações em sala de aula são ferramentas vitais para identificar e ajudar os alunos que têm dificuldades. Os professores devem ser treinados para utilizá-las, a fim de detectar, precocemente, dificuldades de aprendizagem, e manejar estratégias apropriadas para saná-las.

Disponibilizar materiais didáticos às crianças para que avaliem o seu próprio progresso, bem como treinar os professores para apoiar seu uso, são ações que podem ajudar as crianças a realizar grandes avanços na aprendizagem. O apoio adicional direcionado, realizado por professores assistentes ou voluntários da comunidade, é outra alternativa-chave para melhorar a aprendizagem de alunos que correm o risco de ficar para trás.

10 *Disponibilizar informações mais precisas sobre professores treinados*

Os países deveriam investir na coleta e na análise anual de informações sobre o número de professores disponíveis em todo o seu território, incluindo características como gênero, etnia e deficiências, em todos os níveis da educação. Esses dados deveriam ser complementados com dados sobre a capacidade dos programas de formação de professores, com uma avaliação das competências

que se espera que eles adquiram. Devem ser estabelecidos padrões internacionais reconhecidos para os programas de formação de professores, com o objetivo de garantir que sejam comparáveis.

Igualmente, são necessárias informações melhores e mais abrangentes sobre os salários dos professores, em países de renda baixa e média, para que os governos nacionais e a comunidade internacional possam monitorar quantitativamente esses salários, bem como promover uma conscientização mundial sobre a necessidade de que os docentes recebam valores adequados.

Conclusão

Para acabar com a crise da aprendizagem, todos os países, ricos e pobres, devem garantir que todas as crianças tenham acesso a professores treinados e motivados. As 10 estratégias esboçadas aqui baseiam-se em dados de políticas, programas e estratégias bem-sucedidos, de uma ampla gama de países e ambientes educacionais. Implementando essas reformas, os países serão capazes de garantir que todas as crianças e jovens, principalmente os desfavorecidos, receberão a educação de qualidade de que necessitam para desenvolver seu potencial e se realizar na vida.



© Eve-Lotta Jansson/UNESCO

Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos

O Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4 mostra que a falta de foco na qualidade da educação, bem como o insucesso em se alcançar os marginalizados, contribuíram para uma crise na aprendizagem, que necessita de atenção urgente. Em todo o mundo, 250 milhões de crianças – muitas das quais se encontram em situação de desvantagem – não aprendem sequer o básico, menos ainda outras habilidades de que necessitam para conseguir empregos decentes e realização em suas vidas.

“Ensinar e aprender: alcançar a qualidade na educação” descreve como os decisores políticos podem apoiar e sustentar a qualidade do sistema educacional para todas as crianças, independentemente do seu contexto social, oferecendo os melhores professores. O Relatório também documenta as reduções da ajuda financeira que impedem o progresso em direção aos objetivos da educação, e mostra de que forma os países podem aumentar o financiamento educacional, utilizando os recursos internos com maior eficiência.

Enquanto a comunidade internacional se prepara para formular os Objetivos de Desenvolvimento Pós-2015, este Relatório traz razões convincentes para que seja dada prioridade à educação no marco de referência mundial. Ele apresenta as informações mais recentes, de todo o mundo, sobre o poder da educação – especialmente para meninas – em ajudar a melhorar a saúde e a nutrição, reduzir a pobreza, impulsionar o crescimento econômico e preservar o meio ambiente.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos foi criado para informar, influenciar e sustentar compromissos genuínos para a realização dos Objetivos de Educação para Todos, até 2015. O Relatório monitora o progresso em direção a esses objetivos, em 200 países e territórios, e serve como referência oficial para decisores políticos da área de educação, especialistas em desenvolvimento, pesquisadores e mídia.

“Eu escolhi ser professora porque acredito que a educação tem o poder de transformar a sociedade em que vivemos. O que me motiva a ser uma boa professora é ser um agente ativo dessa mudança tão necessária para o meu país poder lutar contra a discriminação, a injustiça, o racismo, a corrupção e a pobreza. A nossa responsabilidade como professores é enorme, e o nosso compromisso de dar uma educação de qualidade deve ser renovado a cada dia”.

– Ana, professora, Peru

“O que me motivou a me tornar uma boa professora é poder transmitir o meu dom de fazer a diferença na vida de outra pessoa. É a realização em poder inspirar outros a encontrar sua própria identidade e ser o melhor possível como pessoas”.

– Lea, professora, Filipinas

“O que me motiva é saber que eu tenho o poder de transformar a vida algo pré-determinada das classes mais pobres do meu país. Eu vejo a educação como a única ferramenta para ajudá-los, como a única forma válida de alcançar uma ‘boa vida’”.

– Darwin, professor, Equador

“Eu acredito que todos têm o direito à educação: a ser alfabetizados, a saber fazer contas e a pensar criticamente; a desfrutar do aprendizado em si. Eu acredito que todos têm o direito a um emprego e à autossuficiência, e que todos precisam da educação para isso.

Eu acredito que dar qualquer coisa que não o meu melhor significa que as coisas acima não poderão acontecer”.

– Laura, professora, Reino Unido

“Eu me considero um bom professor, porque tive bons professores e fui bem-sucedido nos meus estudos e na minha carreira. Eu acho que, se alguém me ensinou para que eu pudesse ter esse sucesso, eu posso usar a mesma paixão e as mesmas habilidades para ajudar outros”.

– Fwanshishak, professor, Nigéria



edições
UNESCO



www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org