

FINANCIAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL E EM PAÍSES DA OCDE: OS DESAFIOS BRASILEIROS

NELSON CARDOSO AMARAL¹ 

RESUMO: Neste estudo, examinam-se indicadores educacionais com informações presentes em países selecionados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil com o objetivo de detectar desafios para o futuro educacional brasileiro. Considerou-se como premissa que um conjunto de países da OCDE selecionados já possui um elevado nível educacional e que podem indicar caminhos a serem seguidos para o futuro educacional brasileiro. Os resultados mostram que há uma grande diferença entre os indicadores nos países selecionados da OCDE e no Brasil, e o exame do documento final da Conferência Nacional de Educação de 2024 mostra que as propostas e estratégias elencadas procuram diminuí-la, tendo como proposição básica a elevação dos recursos financeiros aplicados em educação a valores equivalentes a 10% do produto interno bruto.

Palavras-chave: Financiamento. Educação. Pisa. *Ranking*. Conae.

EDUCATION FINANCING IN BRAZIL AND OECD COUNTRIES: BRAZILIAN CHALLENGES

ABSTRACT: In this study, educational indicators are examined using information from selected Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) countries and Brazil to identify challenges for the future of Brazilian education. It was considered as a premise that a set of selected OECD countries already have a high level of education and can indicate pathways to be followed for the future of Brazilian education. The results show a significant difference between the indicators in the selected OECD countries and Brazil. The examination of the final document of the 2024 National Education Conference shows that the proposed strategies aim to reduce this difference, with the basic proposition being the increase of financial resources allocated to education to values equivalent to 10% of gross domestic product.

Keywords: Funding. Education. PISA. *Ranking*. Conae.

1. Universidade Federal de Goiás  – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Goiânia (GO), Brasil.
E-mail: nelsoncardosoamaral@gmail.com

Editor de seção: Roberto Leher 

FINANCIAMIENTO EDUCATIVO EN BRASIL Y PAÍSES DE LA OCDE: LOS DESAFÍOS BRASILEÑOS

RESUMEN: En este estudio, se examinan indicadores educativos utilizando información de países seleccionados de la OCDE y Brasil para identificar desafíos para el futuro de la educación brasileña. Se consideró como premisa que un conjunto de países seleccionados de la OCDE ya tiene un alto nivel educativo y puede indicar caminos a seguir para el futuro de la educación brasileña. Los resultados muestran una diferencia significativa entre los indicadores en los países seleccionados de la OCDE y Brasil. El examen del documento final de la Conferencia Nacional de Educación 2024 muestra que las estrategias propuestas tienen como objetivo reducir esta diferencia, siendo la proposición básica el aumento de los recursos financieros asignados a la educación a valores equivalentes al 10% del PIB.

Palabras-claves: Financiamiento. Educación. PISA. Ranking. Conae.

Introdução

O Brasil realizou nos dias 28, 29 e 30 de janeiro de 2024 a Conferência Nacional de Educação (Conae 2024) e em seu documento final estabeleceu as proposições e estratégias para a educação brasileira para o decênio 2024–2034, com o término do Plano Nacional de Educação para o período 2014–2024 em junho de 2024 (Brasil, 2014).

Um plano é o resultado de uma “ação inerente ao ser humano” (Alves, 2024, p. 15), que é realizar planejamentos. Isso significa a necessidade do estabelecimento de estratégias e da definição de um processo “que visa estabelecer uma linha coerente e racional de ação dos sujeitos, sejam individuais ou coletivos, governamentais ou não” (Alves, 2024, p. 15). Especificamente sobre a elaboração de um plano de educação, deve-se procurar responder a uma pergunta básica previamente à sua elaboração: que futuro se pretende para o país?

A educação deve contribuir para a:

[...] construção de um país soberano, de estado democrático e de direito, que defenda a vida, os direitos sociais, uma educação da população com qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades e que tenha como resultado final a diminuição da desigualdade social existente no Brasil (Amaral, 2023).

Quando são divulgados os resultados de provas de larga escala, como a aplicada no âmbito do Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) (OECD, 2019), na educação básica, ou a classificação nos *rankings* internacionais, como o QS-World University Ranking (QS-WUR-Ranking, 2024) na educação superior, os níveis e etapas da educação pública brasileira sofrem pressões oriundas de diversos setores da sociedade (Moreno; Oliveira, 2019), como articulistas da mídia, autoridades governamentais, parlamentares e até mesmo pesquisadores do campo educacional, avaliando que o Brasil já teria condições de ocupar melhores posições nessas classificações (Moraes; Afonso, 2019).

Em geral, essas conclusões baseiam-se em comparações realizadas com diversos países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Brasil, 2022) e resumem-se à afirmação de que os recursos financeiros aplicados na educação brasileira já seriam suficientes para que o país

obtivesse melhores resultados no Pisa e no QS-WUR-Ranking. Considerando as enormes diferenças entre a realidade brasileira e a de diversos países da OCDE, o adequado seria que comparações fossem realizadas entre países com as condições estruturais próximas daquelas existentes no Brasil.

A comparação entre as condições existentes para a educação no Brasil e as de diversos países da OCDE pelos vários setores elencados anteriormente sugere, portanto, que tais países já atingiram elevados graus de qualidade em todos os níveis e etapas de seus processos educativos e seriam, assim, referência para o caminho a ser seguido pelo Brasil em seus planos educacionais ao longo do tempo.

A complexidade presente no processo educativo exige que, ao se fazerem comparações entre países, além dos aspectos diretamente associados à educação, se examinem aspectos estruturais presentes nas sociedades, como tempo de escolaridade média da população, expectativa de vida ao nascer, nível da renda *per capita*, desigualdade existente na população, recursos financeiros aplicados em educação, recursos financeiros aplicados em ciência e tecnologia, entre outros aspectos.

Adicionalmente às condições estruturais do país, fundamentais para que as comparações se efetivem, há que se examinar de maneira cuidadosa quais são as condições existentes no Brasil e nos países membros da OCDE para que o processo educacional se desenvolva nos níveis, etapas e modalidades da educação, tais como: os valores aplicados por estudante nas diferentes etapas e modalidades educacionais; os salários dos professores; a relação estudantes e professor; as dimensões das turmas; o perfil social, econômico e cultural dos estudantes; as condições físicas das instituições educativas, como equipamentos arquitetônicos, mobiliários etc.; as atividades extracurriculares, como banda, orquestra, coral, peças de teatro ou musical, clubes de arte ou atividades artísticas; a escolaridade do pai e/ou da mãe; os turnos que os estudantes frequentam; o estudante trabalhador; o estudante repetente; as relações estudantes/professor nas instituições de ensino superior (IES); os percentuais dos estudantes de pós-graduação nas IES; os percentuais de professores estrangeiros nas IES; os percentuais de estudantes estrangeiros nas IES; etc.

Objetiva-se neste estudo examinar diversos desses indicadores em países selecionados da OCDE e do Brasil avaliando-se a situação brasileira em comparação a desses países e detectando os desafios que o Brasil precisa enfrentar para alcançá-los. Sempre que possível se estabelecerá uma relação com as propostas presentes no documento final da Conae 2024 (Fórum Nacional de Educação, 2024), com a intenção de verificar se as proposições e estratégias elencadas são compatíveis com o que se espera para o futuro do Brasil, considerando esses países da OCDE.

Instituímos como premissa verdadeira no presente artigo o fato de que diversos países-membros da OCDE, que serão selecionados a seguir, já atingiram uma elevada qualidade em seus processos educacionais em todos os níveis e etapas e serão entendidos como referência. A seleção desses países recairá sobre os que, simultaneamente, ocuparam as primeiras 50 posições no Pisa de 2018 e que participam das 100 primeiras posições do QS-WUR-Ranking para o ano de 2024 (QS-WUR-Ranking, 2024). Sabe-se dos questionamentos existentes às provas de larga escala e de seus limites, vinculando tais provas à qualidade e ao estabelecimento de *rankings*, entretanto elas são instrumentos a serem utilizados se quisermos realizar comparações internacionais, como é o caso deste estudo (Freitas, 2012; Casassus, 2013).

Em primeiro lugar examinamos quais países da OCDE possuem as melhores posições no Pisa de 2018 e no QS-WUR-Ranking de 2024, para selecionarmos aqueles que farão parte das comparações com o Brasil. Em segundo, são realizadas comparações dos países selecionados com o Brasil em relação a diversos indicadores estruturais. Depois se avaliam várias condições educacionais existentes nos países selecionados e no Brasil, além de se mostrar a desigualdade brasileira revelada pelo Pisa de 2018. Os desafios da educação superior são analisados considerando-se os resultados do QS-WUR-Ranking de 2024. Finalmente, são apresentadas as considerações finais.

Os países da OCDE com as Melhores Posições no Pisa de 2018 e no QS-WUR-Ranking de 2024, Simultaneamente

Em 1997 a OCDE lançou o Pisa, que “avalia o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna” (Brasil, 2016, p. 18). Essa avaliação ocorre a cada três anos e abrange as áreas de leitura, matemática e ciências. Em cada edição, os estudantes realizam as provas nas três áreas, e uma delas é eleita como foco. Em 2018 o foco foi a leitura. O programa também aplica questionários que objetivam a contextualização dos resultados a estudantes, diretores de escolas, professores e pais de alunos.

A Tabela 1 apresenta os valores médios das pontuações obtidas na aplicação do Pisa no ano de 2018, nos diversos países que participaram dessa edição.

Tabela 1. Média das pontuações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2018 e a classificação dos países.

Ordem de classificação	País/região	Média do Pisa (em ordem decrescente)
1	B-S-J-Z (China)*	579
2	Singapura	556
3	Macau (China)	542
4	Hong Kong (China)	531
5	Estônia	526
6	Japão	520
7	Coreia do Sul	520
8	Canadá	517
9	Taipe Chinesa	516
10	Finlândia	516
11	Polônia	513
12	Irlanda	505
13	Eslovênia	504
14	Reino Unido	503
15	Nova Zelândia	503
16	Suécia	503
17	Holanda	502
18	Dinamarca	501
19	Alemanha	500
20	Bélgica	500
21	Austrália	499
22	Suíça	498
23	Noruega	497
24	República Tcheca	495
25	Estados Unidos	495
26	França	494
27	Portugal	492
28	Áustria	491
29	Letônia	487
30	Espanha	482
31	Islândia	481
32	Rússia	481
33	Lituânia	480
34	Hungria	479

Continua...

Tabela 1. Continuação.

Ordem de classificação	País/região	Média do Pisa (em ordem decrescente)
35	Itália	477
36	Luxemburgo	477
37	Bielorrússia	472
38	Croácia	472
39	Eslováquia	469
40	Israel	465
41	Ucrânia	463
42	Turquia	463
43	Malta	459
44	Grécia	453
45	Sérvia	443
46	Chipre	438
47	Chile	438
48	Emirados Árabes Unidos	433
49	Malásia	431
50	Romênia	428
51	Bulgária	427
52	Moldávia	424
53	Uruguai	424
54	Brunei	423
55	Montenegro	422
56	Albânia	420
57	México	416
58	Jordânia	416
59	Costa Rica	415
60	Catar	413
61	Tailândia	412
62	Colômbia	406
63	Bósnia e Herzegovina	403
64	Cazaquistão	402
65	Baku (Azerbaijão)	402
66	Peru	402
67	Macedônia do Norte	400
68	Brasil	400
69	Argentina	395
70	Geórgia	387
71	Arábia Saudita	386
72	Indonésia	382
73	Líbano	377
74	Marrocos	368
75	Panamá	365
76	Kosovo	361
77	Filipinas	350
78	República Dominicana	334

*Pequim, Xangai, Jiangsu e Zhejiang (China). Fonte: OECD (2019).

Os países-membros da OCDE, num quantitativo de 38, ocupam entre as primeiras 50 posições do Pisa um total de 35 posições. Os países da OCDE que não participaram dessas 50 primeiras posições foram

apenas o México, posição 57, Costa Rica, posição 59, e Colômbia, posição 62, e, por isso, os seus indicadores não serão considerados neste estudo. O Brasil ocupou a posição 68, com a média de 400 pontos dos resultados de leitura, matemática e ciências.

O QS-WUR-Ranking é um *ranking* europeu elaborado pela editora Quacquarelli Symond, do Reino Unido, que em 2024 classificou 1.500 instituições da África, Ásia, Europa, América Latina, América do Norte e Oceania (QS-WUR-Ranking, 2024). As 100 primeiras instituições estão presentes em apenas 23 países, e, destes, 15 são países-membros da OCDE. A Tabela 2 mostra os países e a quantidade de instituições presentes entre as 100 primeiras no QS-WUR-Ranking – 82 IES estão em países-membros da OCDE.

A instituição mais bem classificada é a Massachusetts Institute of Technology (MIT), dos Estados Unidos, país que domina as primeiras 100 posições, com 27 das instituições, seguido pelo Reino Unido, com 16, Austrália, com nove, China, Coreia do Sul e Hong Kong, com cinco, e Alemanha, França e Japão, com quatro. O Brasil, apenas com a Universidade de São Paulo (USP), ocupou a 86ª posição.

Como não incluímos o México na amostra, por não estar classificado no Pisa nas 50 primeiras posições, a nossa amostra de países da OCDE a ser considerada fica restrita a 14 países, entre os seus 38 países-membros, já que Argentina, China, Hong Kong, Singapura e Taiwan não são países-membros da OCDE. Esses 14 países são: Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Estados Unidos, França, Holanda, Irlanda, Japão, Nova Zelândia, Reino Unido, Suécia e Suíça. Esse conjunto será avaliado como possuidor

Tabela 2. As 100 primeiras instituições do mundo classificadas no QS-WUR-Ranking 2024: países, número de instituições de ensino superior (IES) e posições no QS-WUR-Ranking 2024.

País	Número de IES	Posições no QS-WUR-Ranking 2024
Alemanha	4	34 ^a , 54 ^a , 88 ^a , 98 ^a
Argentina	1	95 ^a
Austrália	9	14 ^a , 19 ^a , 20 ^a , 34 ^a , 42 ^a , 43 ^a , 72 ^a , 89 ^a , 90 ^a
Bélgica	1	61 ^a
Brasil	1	86 ^a
Canadá	3	21 ^a , 31 ^a , 35 ^a
China	5	17 ^a , 25 ^a , 44 ^a , 50 ^a , 51 ^a
Coreia do Sul	5	41 ^a , 56 ^a , 77 ^a , 79 ^a , 100 ^a
Estados Unidos	27	1 ^a , 4 ^a , 5 ^a , 10 ^a , 11 ^a , 12 ^a , 13 ^a , 15 ^a , 16 ^a , 18 ^a , 23 ^a , 28 ^a , 30 ^a , 33 ^a , 39 ^a , 48 ^a , 52 ^a , 57 ^a , 58 ^a , 62 ^a , 63 ^a , 64 ^a , 73 ^a , 83 ^a , 93 ^a , 97 ^a , 99 ^a
França	4	24 ^a , 38 ^a , 59 ^a , 71 ^a
Holanda	2	47 ^a , 53 ^a
Hong Kong	5	27 ^a , 49 ^a , 60 ^a , 65 ^a , 70 ^a
Irlanda	1	81 ^a
Japão	4	29 ^a , 46 ^a , 80 ^a , 91 ^a
Malásia	1	66 ^a
México	1	94 ^a
Nova Zelândia	1	68 ^a
Reino Unido	16	2 ^a , 3 ^a , 6 ^a , 9 ^a , 22 ^a , 32 ^a , 40 ^a , 45 ^a , 55 ^a , 67 ^a , 75 ^a , 76 ^a , 78 ^a , 82 ^a , 84 ^a , 96 ^a
Rússia	1	87 ^a
Singapura	2	8 ^a , 26 ^a
Suécia	2	74 ^a , 85 ^a
Suíça	3	7 ^a , 36 ^a , 92 ^a
Taiwan	1	69 ^a
Total	100	

Fonte: QS-WUR-Ranking (2024).

de elevada qualidade em todos os níveis e etapas educacionais, com base nos resultados do Pisa de 2018 e do QS-WUR-Ranking 2024, e seus diversos indicadores médios serão analisados, assim como os do Brasil. Tendo esses parâmetros como referências, serão estabelecidos desafios educacionais brasileiros para o futuro.

Aspectos Estruturais Existentes no Brasil e nos Países-Membros da OCDE Selecionados

Diversos aspectos estruturais existentes nos países são importantes quando se analisa o desenvolvimento de seus processos educacionais. Eles se relacionam diretamente à educação, à saúde, ao grau de suas riquezas, aos recursos financeiros aplicados em ciência e tecnologia, aos recursos arrecadados por meio dos tributos e ao grau de desigualdade da sociedade. Examinamos os seguintes indicadores associados a esses aspectos estruturais presentes nos países: o tempo médio de escolaridade da população, em anos; o tempo, em anos, da expectativa de vida da pessoa ao nascer; a renda *per capita*, obtida pela divisão do valor do produto interno bruto (PIB) pelo número de habitantes do país; o valor financeiro aplicado em ciência e tecnologia, por habitante; o valor médio da arrecadação tributária total, por habitante; e o grau de desigualdade do país, dado pelo índice de Gini (Wolfenbüttel, 2004).

A Tabela 3 mostra os valores médios desses indicadores para os países selecionados da OCDE e o Brasil.

A moeda utilizada neste estudo, para permitir comparações internacionais, é o dólar americano, convertido para a paridade de poder de compra, que:

[...] são as taxas de conversão cambial que procuram equalizar o poder de compra das diferentes moedas, eliminando as diferenças nos níveis de preços entre os países. A cesta de bens e serviços precificados é uma amostra de todos aqueles que fazem parte das despesas finais: consumo final das famílias e do governo, formação de capital fixo e exportações líquidas. Este indicador é medido em termos da moeda nacional por dólar americano (World Bank Group, 2024).

De maneira especial, o indicador presente na Tabela 3 associado à educação, tempo médio de escolaridade da população total, precisa ser elevado no Brasil, pois os valores médios dos países da OCDE

Tabela 3. Indicadores associados a aspectos estruturais dos países selecionados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Brasil.

Indicador	Valor médio* dos países selecionados da OCDE	Brasil
Educação – Tempo médio de escolaridade da população total do país (anos) (2021)	12,9	8,1
Saúde – Expectativa de vida ao nascer (anos) (2021)	82,3	72,8
Riqueza do país – Renda <i>per capita</i> (US\$-PPC) (2020)	53.086,03	14.369,89
Ciência e tecnologia – Recursos aplicados em ciência e tecnologia por habitante (US\$-PPC)	1.418,45	173,94
Tributos – Arrecadação total dos tributos, por habitante (US\$-PPC)	17.709,26	4.550,03
Desigualdade – Índice de Gini (varia de 0 a 100 e, quanto mais próximo de 100, maior é a desigualdade) (2018–2020)**	32,5	48,9

*Valor médio corresponde à média aritmética dos valores de cada país selecionado da OCDE; **os valores são os últimos disponíveis nos anos de 2018 a 2020; PPC: paridade de poder de compra. Fonte: Organização das Nações Unidas (2022), OECD (2023g), World Bank Group (2023).

selecionados atingiram 12,9 anos, enquanto no Brasil é de 8,1, valor que precisa ser aumentado em 4,8 anos, mais da metade do valor brasileiro. Uma parte da solução desse problema está na elevação da população que estuda por grupo de idade, de 0 a 24 anos, como veremos a seguir.

Os outros indicadores estruturais estão associados a saúde, riqueza, ciência e tecnologia, tributos e desigualdade. Também, a distância que separa o Brasil dos países-membros da OCDE selecionados é muito grande: a expectativa de vida ao nascer precisaria elevar-se em 13%, a renda *per capita*, em 269,4%, os recursos de ciência e tecnologia, em 715,5%, e a arrecadação de tributos por habitante, em 289,2%, e o índice de Gini teria de diminuir 33,5% em relação ao patamar muito elevado de 48,9. Pelo fato de esses indicadores serem estruturais, maior aproximação dos valores brasileiros daqueles médios dos países selecionados da OCDE refletiria, mesmo que de forma indireta, na qualidade educacional brasileira.

A necessidade de expansão da educação pode ser analisada comparando-se os percentuais da população que estuda (todos os níveis, etapas e modalidades), por grupos de idade, no Brasil, e os percentuais médios dos países-membros da OCDE selecionados. A Tabela 4 apresenta esses valores, considerando as pessoas de 0 a 24 anos, idades recomendadas para a realização do processo educacional, desde a educação infantil até a educação superior.

Considerando os números presentes nos bancos de dados da OCDE e do Banco Mundial, a Tabela 4 mostra que o Brasil, em relação aos países selecionados da OCDE, precisa elevar os seus percentuais em todos os grupos de idade associados aos níveis e etapas educacionais, sendo as situações mais críticas nos grupos de 11 a 14, de 15 a 17 e de 18 a 24 anos. Deve-se levar em conta que a situação brasileira é ainda mais grave, pois a quantidade de pessoas da população que não concluiu a educação básica é de cerca de 70 milhões, além da existência de grande defasagem idade série (Brasil, 2023).

Quanto à expansão da educação brasileira, o documento final da Conae 2024 estabeleceu proposições que objetivam a elevação das matrículas em cada um dos grupos de idade recomendados para o estudo nos níveis etapas e modalidades educacionais. As proposições foram as seguintes: universalizar a educação infantil na pré-escola; ampliar a oferta de educação infantil em creches e escolas de educação infantil a fim de atender 100% da demanda das crianças de até 3 anos e 11 meses no sistema/rede de ensino; universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos; universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos; triplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio; elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 60% e a taxa líquida de matrículas para 40% (Fórum Nacional de Educação, 2024, p. 96, 100, 108 e 109).

Dessa forma, caso sejam implementadas essas proposições e ações que garantam a permanência das crianças e jovens nas instituições educativas, culminando com a conclusão de cada nível, etapa ou modalidade, no futuro, o Brasil terá um tempo médio de escolaridade mais próximo do tempo dos países selecionados da OCDE e terá vencido pelo menos em parte esse desafio estrutural. Para isso, seria preciso elevar o volume de recursos financeiros aplicados à educação, como será discutido a seguir.

Tabela 4. Percentuais da população que estuda por grupo de idade.

Idade (anos)	Percentual médio dos países selecionados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (%) (a)	Percentual do Brasil (%) (b)	Diferença em pontos percentuais (a-b)
0 a 3	38,5	31,1	7,4
4 e 5	91,7	87,5	4,2
6 a 10	100,0	94,2	5,8
11 a 14	102,8	93,6	9,2
15 a 17	96,3	84,0	12,3
18 a 24	48,4	31,9	16,5

Fonte: OECD (2023g), World Bank Group (2023).

Condições Existentes para Realizar o Processo Educacional nos Países Seleccionados da OCDE e no Brasil

Além dos aspectos estruturais existentes nos países, há que se examinar indicadores educacionais específicos importantes, tais como aqueles associados ao financiamento dos níveis e etapas educacionais, aos salários dos professores, à relação estudante e professor e ao tamanho das turmas (Fineduca, 2023a).

A análise sobre o financiamento dos níveis e etapas da educação pode ser realizada verificando-se o valor aplicado por estudante. A Tabela 5 apresenta tais valores nos países seleccionados da OCDE e no Brasil.

Os fatores multiplicativos mostram que na educação básica há uma grande distância entre os valores dos países seleccionados e os do Brasil, de 2,8 na pré-escola, 3,3 no ensino fundamental (anos iniciais), 3,8 no ensino fundamental (anos finais) e 3,5 no ensino médio. Na educação superior a diferença é menor, 1,5. Nesse caso há que se considerar as especificidades existentes nos orçamentos das IES públicas federais e das instituições do estado de São Paulo, que possuem em seus montantes o pagamento de aposentados e pensionistas, excluídos apropriadamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mas também hospitais, fazendas, televisões, rádios, teatros, museus e muitos outros equipamentos culturais que exigem um volume maior de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que torna as comparações internacionais mais complexas (Andifes, 2017, p. 5).

O documento final da Conae 2024 expressou-se da seguinte forma em relação aos valores por estudante do Brasil e aos dos países da OCDE:

Pela diferença entre os patamares do Brasil e dos países membros da OCDE, pode-se aquilatar os desafios a serem enfrentados para se atingir o nível de financiamento daqueles países, quando se considera as necessidades educacionais e a grande desigualdade brasileira (Fórum Nacional de Educação, 2024, p. 177).

Tabela 5. Valores médios aplicados por estudante nos países seleccionados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil.

Indicador de financiamento educacional	Valor médio* dos países seleccionados da OCDE (US\$-PPC) (2019)	Valor do Brasil (US\$-PPC) (2018)**	Fator multiplicativo: valor médio OCDE/ valor Brasil
Valor aplicado por estudante na creche	13.765,79	-	-
Valor aplicado por estudante na pré-escola	8.445,99	3.060*	2,8
Valor aplicado por estudante no ensino fundamental (anos iniciais)	10.749,98	3.248	3,3
Valor aplicado por estudante no ensino fundamental (anos finais)	11.706,60	3.090	3,8
Valor aplicado por estudante no ensino médio	12.478,88	3.595	3,5
Valor aplicado por estudante na educação superior	17.987,13	11.705	1,5

PPC: paridade de poder de compra; *o valor médio corresponde à média aritmética dos valores de cada país seleccionado da OCDE; **transformação de R\$ para US\$-PPC (World Bank Group, 2024). Fonte: OECD (2023b; 2023d), Brasil (2024a).

Três componentes são muito importantes para se chegar aos valores por estudante: salário dos professores, tamanho das turmas e relação aluno/professor (Fineduca, 2023a).

A Tabela 6 mostra os salários iniciais médios nos países selecionados da OCDE e no Brasil, na pré-escola, no ensino fundamental anos iniciais e anos finais e no ensino médio. As informações tanto dos países selecionados da OCDE quanto do Brasil constam do banco de dados da OCDE, e o valor brasileiro refere-se ao piso salarial profissional nacional.

Para que os salários iniciais no Brasil se equiparem aos valores médios dos países selecionados da OCDE, eles precisariam ter uma elevação em torno de 200%.

Comparando-se os valores médios dos salários iniciais dos países da OCDE e do Brasil com os valores das rendas médias *per capita* mostradas na Tabela 3, percebe-se que os valores dos salários iniciais brasileiros são mais próximos de sua renda *per capita* que os valores médios dos salários dos países selecionados da OCDE em relação à média de suas rendas *per capita*. Deve-se lembrar, entretanto, que os valores estão em dólar-poder de paridade de compra. Portanto, o poder de compra dos professores dos países selecionados da OCDE é 200% maior que o do brasileiro.

O salário das pessoas que trabalham na educação, professores e outros profissionais, é um componente fundamental para a obtenção do valor aplicado por estudante, pois significa o total de 78,9% dos valores aplicados em educação nos países selecionados da OCDE, considerando-se as instituições públicas de educação básica, e 72% no Brasil, conforme mostra a Tabela 7.

A distribuição entre as despesas com pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (pagamento de água, energia elétrica, internet, material de consumo etc.) e investimento (aquisição de equipamentos, construções etc.) é também desequilibrada no Brasil quando comparada com a dos países

Tabela 6. Salários anuais iniciais dos professores.

Salário inicial dos professores	Valor médio* dos países selecionados da OCDE (US\$-PPC)**	Valor do Brasil (US\$-PPC)	Fator multiplicativo: média OCDE/valor do Brasil
Pré-Escola	42.599,61	14.345	3,0
Ensino fundamental (anos iniciais)	43.243,35	14.345	3,0
Ensino fundamental (anos finais)	44.737,81	14.345	3,1
Ensino médio	46.241,12	14.345	3,2

PPC: paridade de poder de compra; *o valor médio corresponde à média aritmética dos valores de cada país selecionado da OCDE; **valores do último ano disponível em cada um dos países selecionados da OCDE. Fonte: OECD (2023f).

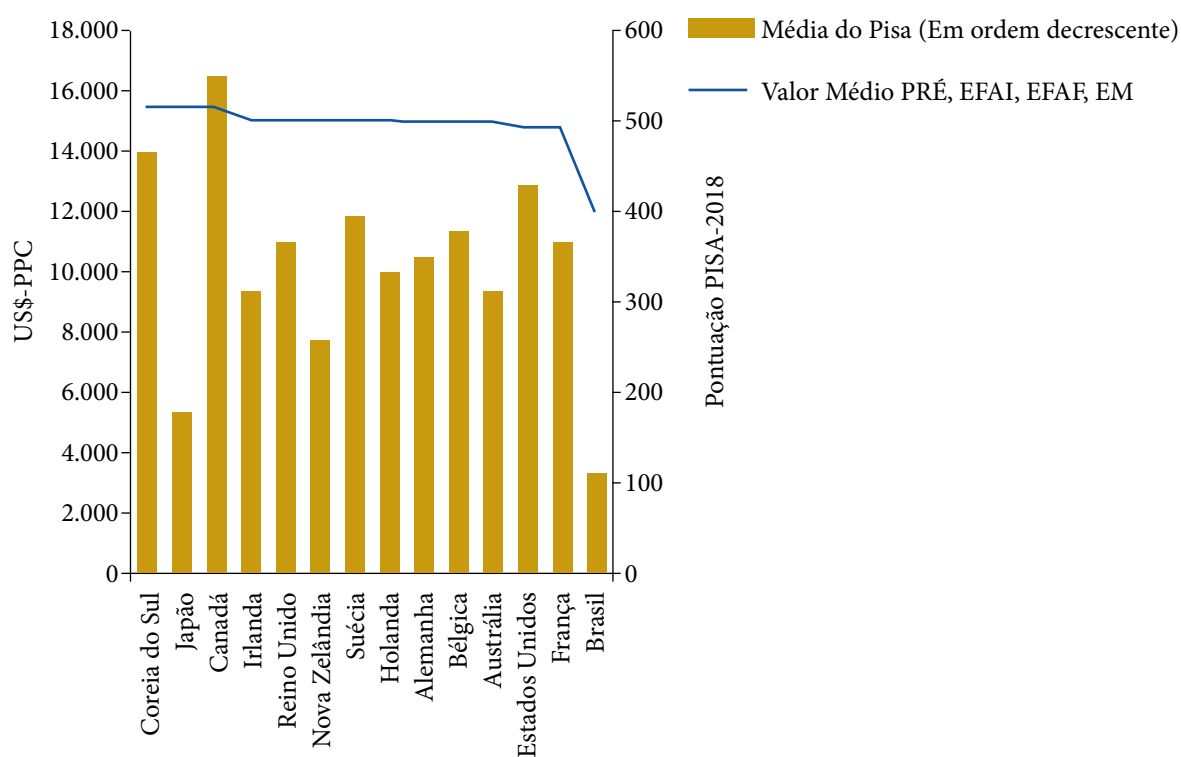
Tabela 7. Distribuição percentual das despesas com o pagamento de pessoal, outras despesas correntes e investimento nas instituições públicas de educação básica.

Tipo de despesa	Percentual médio dos países selecionados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019)	Percentual do Brasil (2018)
Pessoal e encargos sociais	78,9	72
Outras despesas correntes	11,9	24,6
Investimento	9,2	3,4
Total	100	100

Fonte: OECD (2023a; 2023c), Brasil (2024c).

selecionados da OCDE. No Brasil temos o percentual de pagamento de pessoal e encargos sociais baixo, o percentual de outras despesas correntes alto e o de investimentos muito baixo. Os percentuais apresentados para o Brasil e divulgados pelo Inep mereceriam um estudo mais aprofundado, considerando-se o processo de terceirização e contratação de professores de forma precária por meio de contratos temporários.

A importância dos valores aplicados por estudante e os seus reflexos no resultado do Pisa de 2018 podem ser aquilatados examinando-se a relação entre os resultados obtidos pelos países e o valor médio aplicado por estudante, haja vista o valor aplicado na pré-escola, no ensino fundamental anos iniciais e finais e no ensino médio. A Fig. 1 mostra os valores médios aplicados por estudante e a pontuação obtida no Pisa de 2018.



PPC: paridade de poder de compra; Programa Internacional de Avaliação de Alunos; OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; PRÉ: pré-escola; EFAI: ensino fundamental anos iniciais; EFAF: ensino fundamental anos finais; EM: ensino médio. Fonte: OECD (2023b; 2023d; 2023g) e Brasil (2024c).

Figura 1. Os resultados do Pisa de 2018 e os valores médios aplicados por estudante em 2019 (US\$-PPC), nos países selecionados da OCDE.

Nota-se que, ao aplicar valores mais elevados por estudante, como ocorre com os países selecionados da OCDE, os resultados do Pisa se alteram muito pouco. Quando se aplica um valor muito mais baixo, como o do Brasil, há como resposta uma queda brusca no resultado do Pisa, o que evidencia a existência de uma relação, mesmo que não direta, entre os valores aplicados por estudante e os resultados do Pisa. Há, portanto, que se elevar os valores aplicados por estudante no Brasil se o objetivo for, no futuro, atingir melhores posições nas pontuações da prova internacional.

Dois outros componentes importantes para desenvolver uma educação com qualidade são o tamanho das turmas e a relação estudante e professor. Um indicador a ser examinado obrigatoriamente quando se fala em qualidade educacional é o tamanho das turmas, pois turmas grandes impedem a melhor atuação docente no que tange a disciplina, ocupação do espaço físico e atendimento dos estudantes e das dificuldades individualizadas (Assis e Amaral, 2020). A relação estudante e professor complementa essa análise sobre o tamanho das turmas,

Tabela 8. Tamanho médio das turmas e a relação média estudantes/professor nos países selecionados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil.

Indicadores da interação professor-estudante	Países selecionados da OCDE (2019)	Brasil (2022)
Tamanho das turmas ensino fundamental anos iniciais	22	24
Tamanho das turmas ensino fundamental anos finais	23	29
Estudante por professor ensino fundamental anos iniciais	16	26
Estudante por professor ensino fundamental anos finais	14	26
Estudante por professor ensino médio	13	24

Fonte: OECD (2023a; 2023e), Brasil (2024b).

por explicitar a carga de trabalho que o docente tem em suas atividades semanais e extraclasse. A Tabela 8 mostra o tamanho médio das turmas e a relação estudantes e professor nos países selecionados da OCDE e no Brasil.

Recorrentemente o tamanho das turmas e a relação estudantes e professor são maiores no Brasil que nos países da OCDE selecionados para cada etapa com informações disponíveis. Sobre essas relações, o documento final da Conae 2024 estabeleceu como uma de suas estratégias:

Um outro aspecto fundamental diz respeito à composição da relação numérica de crianças, jovens, adultos e idosos por turma e por professor. Busca-se garantir que seja respeitado, na educação infantil, em turmas na faixa etária de 0 até 2 anos, uma professora para cada 6 a 8 crianças; em turmas de 3 a 5 anos, um(a) professor(a) até 15 crianças; já no ensino fundamental, anos iniciais, um(a) professor(a), até 20 estudantes; no ensino fundamental, anos finais, até 25 alunos por docente; no ensino médio, até 30 alunos; educação de jovens e adultos (EJA), até 20 alunos; e, na educação superior, até 35 alunos por docente. As turmas com crianças, jovens, adultos e idosos matriculados, que necessitam de atendimento educacional especializado, deverão ter redução no número de estudantes matriculados(as) e, ainda, deverão contar com o suporte de um profissional de apoio (Fórum Nacional de Educação, 2024, p. 163).

Verifica-se que tanto a necessidade de expansão da educação brasileira quanto a elevação dos recursos financeiros aplicados por estudante no Brasil implicam a elevação do volume de recursos públicos aplicados à educação.

No Pisa de 2018 também foram caracterizadas as escolas no que se refere aos materiais educativos e à infraestrutura, considerando-se as respostas apresentadas pelos/as diretores/as ao responderem ao questionário.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação entende que os insumos interferem nas atividades educacionais e que “a qualidade do ensino está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que, por sua vez, se relaciona à qualidade dos insumos utilizados” (Carreira; Pinto, 2007, p. 25). Além disso, “a garantia de infraestrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias é um componente imprescindível para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem” (Carreira; Pinto, 2007, p. 28).

Sobre as condições existentes em relação ao material educativo e à infraestrutura, os/as diretores/as responderam o quanto a capacidade da escola de realizar as atividades de ensino é prejudicada pela falta de material educativo ou de infraestrutura. O material educativo refere-se a livros didáticos, equipamentos de tecnologia da informação, biblioteca ou material de laboratório, e a infraestrutura física das escolas, a edifícios, terrenos, sistemas de aquecimento, resfriamento, iluminação e sistema acústico. A porcentagem de estudantes de escolas cujos diretores responderam “de jeito nenhum”, “muito pouco”, “até certo ponto”

Tabela 9. As condições existentes nas escolas em relação ao material educativo e à infraestrutura física, segundo os/as diretores/as.

Respostas dos/as diretores/as	Falta de material educativo prejudica as atividades de ensino, segundo os/as diretores/as de escola		Falta de infraestrutura física prejudica as atividades de ensino, segundo os/as diretores/as de escola	
	Percentuais médios dos países selecionados da OCDE (%)	Brasil (%)	Percentuais médios dos países selecionados da OCDE (%)	Brasil (%)
De jeito nenhum	44,8	39,8	39,6	37,7
Muito pouco	32,3	28,2	28,2	29,8
Até certo ponto	19,6	21,4	24,3	17,4
Bastante	3,3	10,6	8,0	15,1

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Fonte: OECD (2020).

e “bastante” está na Tabela 9. Deve-se considerar que os questionários foram respondidos por diretores/as tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas.

Chama a atenção a grande diferença entre os/as diretores/as brasileiros/as que responderam “bastante” e os/as dos países selecionados da OCDE, 10,6 e 3,3%, para a falta de material educativo, e 15,1 e 8%, para a falta de infraestrutura, respectivamente. Isso reflete o fato de os países selecionados da OCDE já possuírem condições de oferta mais adequadas para o desenvolvimento das atividades na educação básica.

Considerando que os questionários foram respondidos por diretores/as tanto das escolas públicas quanto das particulares e as informações divulgadas não permitem realizar a separação, pode-se supor que, em algumas alternativas apresentadas, as respostas dos/as diretores/as das escolas públicas refletiriam maiores dificuldades, além dos quantitativos exibidos, em relação aos materiais didáticos e à infraestrutura.

A Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação realizaram estudos sobre o custo do aluno para que a educação básica tenha qualidade e mostraram a importância dos insumos presentes nesses estudos, como: salário dos profissionais da educação, tamanho das turmas, relação estudantes e professor, materiais educativos e infraestrutura (Fineduca, 2023a). Verifica-se aqui a conexão entre os cálculos do custo aluno qualidade inicial (CAQi) e do custo aluno qualidade (CAQ), que se baseiam em insumos educacionais e nos resultados do Pisa de 2018.

Com relação ao CAQi e ao CAQ, o documento final da Conae 2024 afirmou que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu:

[...] em seu artigo 211 que uma das funções da União é a garantia de “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios”. Sendo que o padrão mínimo de qualidade estabelecido no artigo 211, considerará as “condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade” (Fórum Nacional de Educação, 2024).

Conclui-se que é um desafio para a educação brasileira a elaboração de uma modelagem para o CAQ, considerando as “condições adequadas de oferta”, que poderiam ser, no futuro, as condições educacionais existentes nos países selecionados da OCDE. Para tal, um estudo aprofundado sobre as condições de oferta de alguns dos países selecionados da OCDE poderia contribuir para especificar que insumos seriam apropriados à educação básica brasileira.

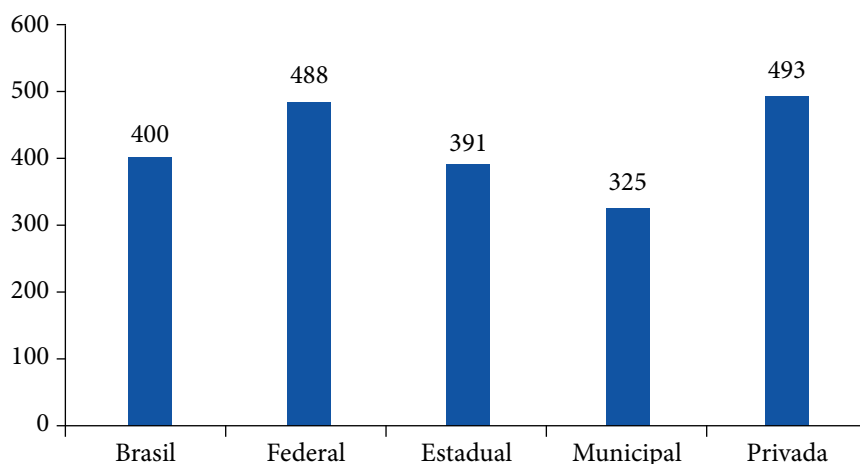
A desigualdade Educacional Brasileira Revelada pelo Pisa de 2018: Dependência Administrativa e Regiões

Na edição do Pisa de 2018, que teve como foco a vertente vinculada à leitura, foram aplicados questionários aos estudantes, aos/as diretores/as das escolas participantes e aos professores (Brasil, 2020). No Brasil participaram 10.691 estudantes de 597 escolas distribuídas por todas as regiões do país.

Dos 10.691 estudantes, 279 eram da rede federal, 7.732 da rede estadual, 1.299 da rede municipal e 1.381 da rede privada. Registra-se que esses quantitativos foram obtidos utilizando-se procedimentos estatísticos para que os resultados da amostra representassem os resultados do total de estudantes do país.

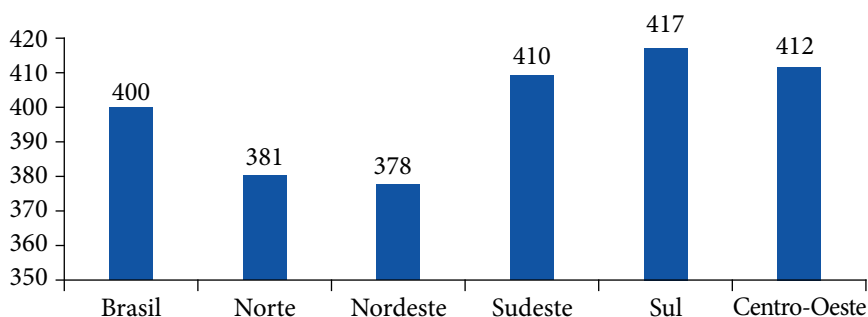
As Figs. 2 e 3 mostram a pontuação média dos estudantes em leitura, matemática e ciências por dependência administrativa das escolas e por região do Brasil, respectivamente (Brasil, 2020, p. 33 e 41).

A Fig. 2 mostra a desigualdade existente entre as escolas públicas e privadas, e a Fig. 3 explicita as desigualdades regionais do país. Nota-se que os estudantes das escolas federais obtiveram 488 pontos no Pisa de 2018 e os das escolas privadas um valor apenas um pouco maior, 493 pontos. O exame da Tabela 1 revela que a pontuação 488 situa os estudantes das escolas federais próximos dos estudantes da França, 494, Portugal, 492, e Áustria, 491 pontos, e acima dos estudantes de Espanha, 482, Islândia, 481, e Rússia,



Fonte: Brasil (2020, p. 33).

Figura 2. Pontuação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2018 considerando os estudantes por dependência administrativa.



Fonte: Brasil (2020, p. 41).

Figura 3. Pontuação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2018 considerando os estudantes por região.

481. Nesse caso, as escolas federais poderiam servir de referência para verificar que ações precisariam ser realizadas nas escolas estaduais e municipais, que obtiveram 391 e 325 pontos no Pisa de 2018, para que as suas pontuações se elevassem no futuro. Dessa forma, seria possível compreender as prováveis causas dessa diferença de pontuação entre as dependências administrativas no setor público.

A Fig. 3 mostra a desigualdade educacional entre as regiões brasileiras. A Região Sul atingiu o maior patamar, 417 pontos. Em seguida, vem a Centro-Oeste, com 412 pontos, a Sudeste, com 410, e depois as Norte e Nordeste, com 381 e 378 pontos, respectivamente, no Pisa de 2018. A grande desigualdade regional brasileira é responsável por um dos maiores desafios educacionais a serem enfrentados pelo Brasil, considerando o elevado valor para o índice de Gini.

Os Desafios para a Educação Superior Considerando o QS-WUR-Ranking 2024

Na educação superior as posições das IES do Brasil são sempre comparadas àquelas das que ocupam as primeiras 100 posições dos *rankings* internacionais. Quais são os desafios das IES brasileiras para que possam ocupar essas posições?

Como já examinamos, das 100 primeiras posições no QS-WUR-Ranking 2024, 82 são ocupadas por instituições presentes em países da OCDE selecionados neste estudo, como mostrado na Tabela 3. Entre essas 100 primeiras posições, o Brasil é representado apenas pela USP, na 86ª posição. As próximas instituições brasileiras no *ranking* são a Universidade Estadual de Campinas, na 220ª posição, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, na 371ª, e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na 419ª posição. A Tabela 10 traz as outras IES brasileiras e sua posição no *ranking*.

Para realizar comparações entre os indicadores das IES presentes nos países selecionados da OCDE e os das 100 primeiras posições das IES do Brasil, consideramos neste estudo que, além da USP, a Unicamp, a UFRJ e a Unesp seriam possíveis candidatas às 100 primeiras posições. Por isso, examinamos indicadores dos países selecionados da OCDE e os valores médios dessa quatro IES brasileiras mais bem colocadas.

O QS-WUR-Ranking 2024 foi elaborado utilizando os seguintes componentes: reputação acadêmica das IES, com peso 30%; reputação do empregador das pessoas formadas nas IES, com peso 15%; proporção estudante/corpo docente das IES, com peso 10%; citação por docente das IES, com peso 20%; proporção de professores estrangeiros nas IES, com peso 5%; proporção de alunos estrangeiros nas IES, com peso 5%; rede internacional de pesquisa, com peso 5%; resultado de empregos, com peso 5%; e sustentabilidade, com peso 5% (QS-WUR-Ranking, 2024). Diversos desses componentes são quantitativos, e podem-se examiná-los comparativamente entre os países selecionados da OCDE e as quatro IES brasileiras.

A Tabela 11 mostra o número total de estudantes, o número de estudantes estrangeiros, o número de professores, a relação estudantes e professor e a relação estudantes estrangeiros pelo total de estudantes tanto das IES presentes nos países selecionados da OCDE quanto das quatro primeiras IES brasileiras.

Com base nas informações da Tabela 11, que foram obtidas diretamente da divulgação dos dados no sítio do QS-WUR-Ranking (2024), pode-se concluir que as 82 instituições dos países selecionados da OCDE que participam das 100 primeiras colocações do QS-WUR-Ranking 2024 possuem, em média, o número total de estudantes de 27.419, enquanto as quatro IES brasileiras – USP, Unicamp, UFRJ e Unesp – têm em média 46.105 estudantes. O MIT, que ocupa a primeira posição, possui apenas 11.035 estudantes; a Stanford University, na quinta posição, 14.518; o California Institute of Technology, na 15ª posição, somente 2.240; e a Princeton University, na 19ª posição, 7.766. No Brasil, a USP possui 65.027 estudantes, a Unicamp, 8.076, a UFRJ, 49.310, e a Unesp, 42.008.

Tabela 10. Instituições de ensino superior brasileiras presentes no QS-WUR-Ranking 2024.

Posição	Instituição de ensino superior
85	Universidade de São Paulo (USP)
220	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
371	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
419	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)
595	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
691–700	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
691–700	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
731–740	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
801–850	Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)
801–850	Universidade de Brasília (UnB)
1.001–1.200	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
1.001–1.200	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
1.001–1.200	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
1.001–1.200	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
1.201–1.400	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
1.201–1.400	Universidade Federal Fluminense (UFF)
1.201–1.400	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
1.201–1.400	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
1.201–1.400	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
1.201–1.400	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
1.201–1.400	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
1.201–1.400	Universidade Federal do Ceará (UFC)
1.201–1.400	Universidade Presbiteriana Mackenzie
1.201–1.400	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
1.401+	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
1.401+	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
1.401+	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
1.401+	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
1.401+	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
1.401+	Universidade Federal de Goiás (UFG)
1.401+	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
1.401+	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)
1.401+	Universidade Federal do Pará (UFPA)
1.401+	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
1.401+	Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)

Fonte: QS-WUR-Ranking (2024).

Deve-se lembrar que o QS-WUR-Ranking 2024 considera a possibilidade de serem avaliados separadamente os *campi* das universidades, o que não acontece com as instituições brasileiras, que são avaliadas em seu conjunto. A University of California, com o total de 267.579 alunos, por exemplo, possui avaliação dos seguintes *campi*: Berkeley, 10^a posição e 42.193 estudantes; Los Angeles, 29^a posição e 40.040 estudantes; San Diego, 62^a posição e 40.836 estudantes; Davis, 118^a posição, 38.610 estudantes; Santa Barbara, 116^a posição e 25.674 estudantes; Irvine, 268^a posição e 35.017 estudantes; Santa Cruz, 332^a posição e 19.235 estudantes; e Riverside, 404^a posição e 25.974 estudantes.

O Brasil na educação superior ainda é um país que precisa elevar a quantidade de pessoas matriculadas no nível superior e as suas IES precisam ter um número maior de estudantes. Os países selecionados da OCDE

Tabela 11. Indicadores das instituições de ensino superior (IES) dos países selecionados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e das quatro IES brasileiras presentes no QS-WUR-Ranking 2024.

Indicador	Valor médio das 82 IES dos países selecionados da OCDE	Valor médio das quatro IES brasileiras: USP, Unicamp, UFRJ e Unesp
N total de estudantes	27.419	46.105
% de Graduação	59,8	65,8
% de Pós-Graduação	40	34,3
N de estudantes estrangeiros	8.611	1.006
% de Graduação	43	26
% de Pós-Graduação	57,3	74
N de professores	3.536	3.372
% de professores nacionais	66,4	94,8
% de professores estrangeiros	33,6	5,3
Relação estudantes/professor	8,5	14,1
Relação estudantes estrangeiros/total de estudantes	30,9	2,3

Fonte: QS-WUR-Ranking (2024).

possuem uma relação pessoas matriculadas na educação superior, de todas as idades, por população com idade de 18 a 24 anos, a chamada taxa bruta na educação superior, da ordem de 56,2%, enquanto no Brasil essa taxa é de 37,2%. Para exemplificar a questão, a Austrália possui taxa bruta de 75,9%, a Coreia do Sul, de 65,1%, e os Estados Unidos, de 61,4% (QS-WUR-Ranking, 2024). As IES brasileiras precisam ainda elevar o quantitativo de estudantes na educação superior, e o país não pode constituir pequenas instituições de “excelência” com o objetivo de integrar melhores posições nos *rankings* internacionais.

O documento final da Conae 2024 apresenta a proposição de que se atinjam em 2034 a taxa bruta de no mínimo 60% e a taxa líquida de 40% na educação, “assegurando uma proporção nunca inferior a 60% do total de vagas até o final da vigência do [Plano Nacional de Educação] PNE” (Fórum Nacional de Educação, 2024, p. 185).

Além dessa diferença no quantitativo de estudantes, a relação estudantes/professor nos países selecionados da OCDE é de 8,5, e nas quatro IES brasileiras, de 14,1. O MIT, primeira colocada, possui 3,8 estudantes por professor; a University of Oxford, segunda colocada, 3,6; a Harvard University, quarta colocada, 4,9; a Stanford University, quinta colocada, 3,1; e o California Institute of Technology, 15ª colocada, 2,3 estudantes por professor – valores muito mais baixos que os das IES brasileiras (QS-WUR-Ranking, 2024).

A metodologia do QS-WUR-Ranking 2024 afirma que a utilização do indicador estudantes/professor, que tem peso de 10%, se fundamenta no seguinte fato:

Qualidade do ensino é normalmente citada pelos alunos como a métrica de maior importância para eles ao comparar instituições usando um *ranking*. É notoriamente difícil de medir, mas determinamos que medir a proporção professor/aluno é uma métrica eficaz para a qualidade do ensino. Ele avalia até que ponto as instituições são capazes de fornecer aos alunos acesso significativo a professores e tutores, e reconhece que um alto número de membros do corpo docente por aluno reduzirá a carga individual de ensino de cada acadêmico (QS-WUR-Ranking, 2024, tradução livre).

O percentual de estudantes de pós-graduação nas instituições da OCDE selecionadas é bem maior que o das quatro IES brasileiras. O do MIT, primeira posição, é de 61%; o da Harvard University, quarta posição, 74; o da Columbia University, 23ª posição, 70%; e o da Université Paris Sciences et Lettres, 24ª posição, 75%. Das quatro brasileiras, o percentual da USP é de 44%, da Unicamp, 43%, da UFRJ, 25%, e da Unesp, 21% (QS-WUR-Ranking, 2024).

Para que as instituições brasileiras possam obter melhores posições no QS-WUR-Ranking, precisariam elevar o seu percentual de estudantes de pós-graduação, o que permitiria a ascensão em *rankings* internacionais, pois melhorariam a reputação acadêmica, a reputação dos empregadores e as citações, componentes do QS-WUR-Ranking 2024, com pesos 30, 15 e 20%, respectivamente.

O documento final da Conae 2024 estabelece em suas estratégias que se deve garantir financiamento “para que as instituições públicas federais possam ofertar cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado aos profissionais da educação em todos os seus *campi*” (Fórum Nacional de Educação, 2024, p. 188) e, da mesma forma, nas instituições estaduais de educação superior. Isso propiciaria aproximar as IES brasileiras dos patamares das IES dos países da OCDE.

O percentual de estudantes estrangeiros em relação ao total de estudantes, indicador que representa 5% na elaboração do QS-WUR-Ranking 2024, atingiu nos países selecionados da OCDE 33,6% em média, enquanto nas quatro instituições brasileiras mais bem colocadas ficou em apenas 5,3%. Ressalta-se que o MIT, primeira colocada, alcançou 55%; o Instituto Federal de Tecnologia de Zurique, sétima posição, 77%; a University of Pennsylvania, 12ª posição, 41%; o California Institute of Technology, 15ª posição, 50%; e o École Polytechnique Fédérale de Lausanne, 36ª posição, 80%. No Brasil, a USP conta com 5%, a Unicamp com 6%, a UFRJ com 6% e a Unesp com 4% (QS-WUR-Ranking, 2024).

É preciso lembrar ainda que os estudantes estrangeiros em países da OCDE significam uma fonte de financiamento de suas atividades, uma vez que não se pode cobrar anuidade de seus estudantes nacionais ou estas são muito baixas, o que provoca um movimento de atração de estudantes de outros países ou continentes. Países como o Brasil, de dimensões continentais, têm mais dificuldade nesse indicador em relação aos países da OCDE, principalmente os europeus, pois um professor, por exemplo, que se desloca do Amapá para o Rio Grande do Sul é nacional, enquanto uma pessoa de um país europeu que se desloca para um país que se encontra a uma pequena distância é um estrangeiro.

A mesma situação está presente na avaliação da relação entre professores estrangeiros e o total de professores, que tem peso 5% na metodologia do QS-WUR-Ranking 2024. Essa relação nos países selecionados da OCDE foi de 30,9%, e nas quatro IES brasileiras, de apenas 2,3%: no MIT, primeira posição, 32,9%; na University of Oxford, terceira posição, 41,1%; no Imperial College London, sexta posição, 61,1%; na University of Sydney, 20ª posição, 61,5%, enquanto na USP foi de 2,6%, na Unicamp, de 3,2%, na UFRJ, de 1,1%, e na Unesp, de 2,1% (QS-WUR-Ranking, 2024).

O QS-WUR-2024 justifica a existência dos dois indicadores explicitados:

Universidade altamente internacional adquire e confere uma série de vantagens. Demonstra uma capacidade de atrair professores e alunos de todo o mundo, o que, por sua vez, sugere que possui uma forte marca internacional. Implica uma visão altamente global: essencialmente para instituições que operam em um setor de ensino superior internacionalizado (QS-WUR-Ranking, 2024, tradução livre).

Nota-se, portanto, que os componentes utilizados para o ranqueamento estabelecem barreiras difíceis de serem ultrapassadas pelas IES brasileiras. Além disso, os critérios empregados não são adequados

à realidade de países que, tal qual o Brasil, possuem, como vimos, indicadores estruturais e educacionais muito distantes daqueles dos países-membros da OCDE. Uma melhor posição das universidades brasileiras nos *rankings* internacionais só seria possível no Brasil pelo incremento do volume de recursos aplicados à educação e ciência e tecnologia, pela redução da relação estudantes/professor, pela elevação do quantitativo de estudantes de pós-graduação e pela implementação de programas que tornem possível a vinda de professores e estudantes estrangeiros para as IES brasileiras.

Considerações Finais

O Brasil possui problemas estruturais e condições educacionais que interferem diretamente na qualidade da educação, o que impede a obtenção de melhores resultados tanto nas provas de larga escala que estudantes da educação básica realizam, como o Pisa, quanto nos *rankings* internacionais divulgados entre as IES.

Para que o Brasil assuma melhores posições no Pisa e nos *rankings*, seria necessário, em primeiro lugar, que se elevasse o volume total de recursos públicos aplicados à educação pública e ciência e tecnologia, além da implementação de diversas políticas públicas no campo educacional e de melhorias estruturais no país, como a diminuição da desigualdade.

Os desafios para o futuro da educação brasileira são muito grandes, tanto na educação básica quanto na superior. Na educação básica há que se elevar o valor aplicado por estudante, o que implica aumentar o salário de professores e profissionais da educação, diminuir o tamanho das turmas, reduzir a relação estudantes por professor, melhorar as condições dos materiais educativos e a infraestrutura das escolas. Na educação superior as dificuldades não são menores e se apresentam barreiras quase intransponíveis a curto prazo se o objetivo for que mais instituições, além da USP, ocupem melhores posições nos *rankings*. As taxas líquida e bruta ainda são baixas, o que demanda instituições com maior número de estudantes, relação estudantes por professor mais alto e percentuais menores de estudantes de pós-graduação, componentes importantes nas metodologias presentes nos *rankings*. Há ainda a necessidade da elevação do número de estudantes e professores estrangeiros, o que torna as ações a serem desenvolvidas mais complexas num país continental como o Brasil.

A primeira e fundamental ação para que a situação educacional brasileira seja alterada, considerando os indicadores de países da OCDE, é o aumento dos recursos financeiros aplicados na educação pública, o que o documento final da Conae 2024 também propõe para o período 2024–2034:

Consolidar a base da política de financiamento, acompanhamento e controle social da educação e ampliar o volume de recursos públicos aplicados exclusivamente em educação pública de maneira a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto – PIB – do país no 4º ano de vigência do PNE, 9% no 8º ano e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (Fórum Nacional de Educação, 2024, p. 185).

A presença de uma meta com as características elencadas nessa proposição representaria priorização da educação na próxima década, o que conseguiria aumentar o patamar de financiamento brasileiro de US\$-paridade de poder de compra 2.490 por pessoa de 0 a 24 anos (idades recomendadas para a realização dos níveis e etapas educacionais) para 6.540, patamar similar ao dos seguintes países: Japão, Portugal, Polônia e Espanha (Fineduca, 2024, p. 42).

As diversas proposições e estratégias contidas no documento final da Conae 2024 (Fórum Nacional de Educação, 2024) nos permite afirmar que elas sinalizam caminhos futuros compatíveis com aqueles traçados pelos países que já conseguiram elevados patamares de qualidade em sua educação.

Referências

ALVES, E. F. **Estado e planejamento educacional no contexto do federalismo: o processo de elaboração dos planos municipais de Educação em Goiás**. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/b24e93d9-09de-4403-b46f-1ddd9813a813/content>. Acesso em: 20 mar. 2024.

AMARAL, N. C. Financiamento público para a produção do conhecimento: que caminhos seguir? Como viabilizar os recursos financeiros para implementar mais condições para a produção do conhecimento no Brasil? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 75, n. 1, p. 1-15, 2023. <https://doi.org/10.5935/2317-6660.20230006>

ASSIS, L. M.; AMARAL, N. C. A qualidade do público e do privado no Brasil na avaliação do Pisa 2015: como se comporta a rede privada ante as redes públicas e outros países? **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 96-112, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i109.4507>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (FINEDUCA). **Fundeb com Custo Aluno Qualidade: no caminho da justiça federativa, igualdade e qualidade na educação básica**. Estimativas do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi). Brasília: Fineduca, 2023a. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2023/10/Nota_CAQ_Fineduca_Campanha_VF_tabela_CAQi_ano_2023_Final.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (FINEDUCA). **O Financiamento do PNE (2024-2034): é chegada a hora de priorizar a Educação no processo de desenvolvimento social e econômico do Brasil**. Curitiba: Fineduca, 2023b. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/20231221_Nota_Te%CC%81cnica_10_PIB_apoios.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Universidades federais: patrimônio da sociedade brasileira**. Brasília: Andifes, 2017. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/publicacao-UniversidadesFederais-Patrimonio-da-Sociedade-Brasileira.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação–PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia. **Membros e estrutura organizacional da OCDE**. Brasília: Ministério da Economia, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/membros-e-estrutura-organizacional-da-ocde>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições do MEC para a Conae 2024**. Texto do MEC para o debate da Conferência Nacional de Educação – Conae 2024. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Mimeografado.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Investimento público direto em educação por estudante em valores nominais, por nível de ensino – 2000 a 2018**. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Média dos alunos por turma**. Brasília: Inep. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma> Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Proporção do investimento público em educação, por nível de ensino – 2000 a 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: abr. 2024c.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/CAQiRoxo_final_23out2007.pdf. Acesso em: 1º dez. 2020.

CASASSUS, J. Política y metáforas: un análisis de la evaluación estandarizada en el contexto de la política educativa. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 21-46.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Conae 2024**: Conferência Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação (2024-2034): Documento Final. Brasil: Fórum Nacional de Educação, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHLOv8n4DrAkz/view>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

MORAES, M.; AFONSO, N. Weintraub erra sobre *ranking* de universidades, gastos do MEC e criação da aspirina. **UOL**, 3 ago. 2019. Disponível em: piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/08/3/weintraub-universidade-aspirina. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORENO, A. C.; OLIVEIRA, E. Brasil cai em *ranking* mundial de educação em matemática e ciências; e fica estagnado em leitura. País teve novamente um dos 10 piores desempenhos do mundo em matemática no Pisa 2018, a avaliação mundial de educação. **G1**, 3 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-matematica-e-ciencias-e-fica-estagnado-em-leitura.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Human Development Report 2021/2022**: uncertain times, unsettled lives: shaping our future in a transforming world. Nova York: ONU, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **PISA 2018 Results** (Volume I): what students know and can do. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1715554263&id=id&accname=guest&checksum=9479B83602911422561344C7048BD7F3>. Acesso em: 30 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **PISA 2018 Results** (Volume V). Effective policies, successful schools. Shortage of material resources, 2015 through 2018. Table V.B.1.5.4. Paris: OECD, 2020. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/shortage-of-material-resources-2015-through-2018_78ffe227-en. Acesso em: 20 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Stats. **Education and training**: average class size. Paris: OECD. Disponível em: <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 10 fev. 2023a.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Stats. **Education and training**: enrolment by age. Paris: OECD. Disponível em: <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 10 fev. 2023b.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Stats. **Education and training**: finance indicators. Share of current expenditure (Percentage). Paris: OECD. Disponível em: <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 10 fev. 2023c.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Stats. **Education and training**: finance indicators. Total expenditure of GPD. Paris: OECD. Disponível em: <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 10 fev. 2023d.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Stats. **Education and training**: ratio of students to teaching staff by public educational institutions. Paris: OECD. Disponível em: <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 10 fev. 2023e.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Stats. **Education and training**: teachers and school head's statutory salaries. Paris: OECD. Disponível em <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 10 fev. 2023f.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). Stats. **Global revenue statistics database**. Paris: OECD. Disponível em: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RS_GBL. Acesso em: 2 fev. 2023g.

QS-WUR-RANKING. **QS World University Rankings-Ranking 2024**. QS-WUR-Ranking. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>. Acesso em: 10 fev. 2024.

WOLFFENBÜTTEL, A. **O que é?** – Índice de Gini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 10 fev. 2023.

WORLD BANK GROUP. **PPP conversion factor, GDP** (LCU per international \$). Disponível em: <https://data.worldbank.org/indicator/PA.NUS.PPP>. Acesso em: 5 jan. 2024.

WORLD BANK GROUP. **World development indicators**: populations estimates and projections. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>. Acesso em: 5 mar. 2023.

Sobre o Autor

NELSON CARDOSO AMARAL é graduado em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor associado, aposentado, da UFG e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

Recebido: 15 maio 2024

Aceito: 6 ago. 2024