



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

BRICS

Construir a educação para o futuro



Prioridades para o desenvolvimento
nacional e a cooperação internacional

Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França

Versão em português coordenada pelo Escritório da UNESCO em Brasília

Tradução: Maria Angélica B. Alves da Silva

Revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão editorial: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicação da Representação da UNESCO no Brasil

© UNESCO 2014

ISBN 978-92-3-700002-1 (UNESCO Paris)

ISBN 978-85-7652-194-5 (UNESCO Brasília)



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port).

Título original: *BRICS: Building Education for the Future – Priorities for National Development and International Cooperation*

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

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro 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 da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As idéias e opiniões expressadas em esta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

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.

Fotos de capa:

Da esquerda para a direita e de cima para baixo:

© Bruno Peres/Photo Agência

© UNESCO/Natalia Tokareva

© UNESCO New Delhi/P. Arora

© Wang Ying/China Education Daily

© Government of South Africa

Fotos de páginas internas:

p. v © UNESCO/Emilien Urbano

p. 1 © UNESCO/Eva-Lotta Jansson

p. 5 © Wang Ying/China Education Daily

p. 27 © UNESCO New Delhi/P. Arora

p. 49 © Eraldo Peres/Photo Agency

p. 65 © Vadim Makhorov

Design gráfico: Aurélie Mazoyer

Impresso pela UNESCO

Impresso na França

BRICS

Construir
a educação
para o futuro

Prioridades para o desenvolvimento
nacional e a cooperação internacional

Prefácio

Nos últimos anos, Brasil, Federação Russa, Índia, China e África do Sul – os BRICS – transformaram o mapa mundial da educação, ao levar milhões de pessoas à escola, estabelecer centros de ensino de classe mundial, promover inovações e compartilhar experiências e conhecimentos.

Em novembro de 2013, ministros da Educação dos países BRICS se encontraram na sede da UNESCO, em Paris, para discutir, pela primeira vez, oportunidades para a cooperação em educação. A conclusão desse encontro histórico foi o acordo unânime de que os BRICS e toda a comunidade internacional têm muito a ganhar com uma maior colaboração entre os cinco países.

A VI Cúpula dos BRICS, realizada em Fortaleza, Brasil, em julho de 2014, levou esse compromisso ao próximo nível, quando os líderes dos BRICS afirmaram a importância estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo, bem como se comprometeram a fortalecer a cooperação. Este Relatório é uma contribuição para esse importante esforço de construir uma nova parceria para o progresso da educação.

Desenvolvido em colaboração com especialistas dos cinco países, este Relatório apresenta uma visão geral dos sistemas de educação e das políticas dos membros do BRICS, com destaque para as tendências quanto ao acesso, à qualidade e à equidade, além das prioridades para manter e ampliar os benefícios do crescimento. O Relatório demonstra como a combinação de aspirações comuns e diferentes trajetórias de desenvolvimento fornece um contexto rico para a troca de conhecimentos e de lições aprendidas.

O Relatório também dedica especial atenção ao desenvolvimento de habilidades, especialmente em formação e educação profissional (FEP), que os cinco países têm identificado como um elemento vital para o crescimento mais inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Melhorar os dados sobre habilidades, elevar os padrões, criar vínculos mais fortes com o mercado de trabalho e propiciar a grupos desfavorecidos formação e acesso aos empregos são preocupações políticas importantes para os BRICS.

As novas abordagens em educação dos cinco países, construídas com base na experiência dos BRICS em aproveitar sua expertise doméstica na área, fornecem informações valiosas para países em todo o mundo. Este Relatório apresenta a primeira análise das tendências quanto ao compromisso internacional dos países BRICS. Ele mostra, assim, como os programas bilaterais implementados têm traçado novos caminhos e sugere que seu impacto poderia ser multiplicado por meio de ações e *advocacy* coletivas.

Este relatório evidencia o compromisso da UNESCO para facilitar a cooperação em matéria de educação, ao fornecer uma análise e funcionar como um ponto central para a troca de conhecimento. Estou confiante de que também servirá de inspiração, ao mostrar o que pode ser alcançado quando os países colocam a educação no topo de sua agenda de crescimento e desenvolvimento.



Irina Bokova
Diretora-geral da UNESCO

Em novembro de 2013, a convite da diretora-geral da UNESCO, Irina Bokova, ministros da Educação dos BRICS se reuniram na sede da UNESCO para discutir pela primeira vez oportunidades de cooperação na área da educação



A Consulta Ministerial BRICS-UNESCO sobre Educação, realizada em Paris, em 6 de novembro de 2013 (da esquerda para a direita): Shashi Tharoor, ministro de Estado do Desenvolvimento de Recursos Humanos, Índia; Aloizio Mercadante, ministro da Educação, Brasil; Yuan Guiren, ministro da Educação, China; Irina Bokova, diretora-geral, UNESCO; Dmitry Livanov, ministro da Educação e Ciência, Federação Russa; Blade Nzimande, ministro do Ensino Superior e Formação, África do Sul; Hao Ping, presidente da Conferência Geral da UNESCO.

Agradecimentos

A UNESCO agradece às inúmeras pessoas que contribuíram com seu tempo e esforço para elaborar este Relatório. Em particular, gostaríamos de expressar nossa gratidão aos funcionários do Brasil, da Federação Russa, da China, da Índia e da África do Sul, que, cuidadosamente, responderam ao *BRICS Education Report Questionnaire* desenvolvido pela UNESCO e forneceram valiosas contribuições sobre os esboços iniciais do Relatório. Gostaríamos de agradecer também as contribuições de colegas do Setor de Educação da Sede da UNESCO, ao Centro Internacional da UNESCO para o Ensino e a Formação Técnica e Profissional (UNESCO-UNEVOC), o Instituto de Estatística da UNESCO (IEU) e à equipe do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos.

Esta publicação foi elaborada por uma equipe liderada por Elizabeth Fordham. O principal autor e consultor foi François Leclercq. Katerina Ananiadou e Borhene Chakroun forneceram conhecimentos e dados para o Capítulo 3. Albert Motivans e Patrick Montjouridès forneceram informações sobre o trabalho com os dados. Theophania Chavatzia prestou assistência com o desenvolvimento do *BRICS Education Report Questionnaire*. Andrew Johnston editou o relatório e Cara Davis gerenciou o processo de produção, com o apoio de Tierra McMahon.

Sumário

Prefácio	iii
Agradecimentos	vii
Sumário	ix
Introdução	1
Capítulo 1. Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial	5
1.1 Os BRICS impulsionam o progresso mundial na educação	6
Participação escolar	6
Resultados da aprendizagem	8
Projeção populacional	9
1.2 Sistemas e estruturas educacionais: garantindo o direito à educação em países grandes	12
Disposições constitucionais em relação ao direito à educação	12
Estrutura curricular	12
Governança e financiamento	13
Despesas educacionais	15
Envolvimento do setor privado	17
1.3 Tendências dos planos e das políticas de educação: lançando as bases para a equidade e a excelência	18
Planos nacionais de educação	18
Políticas para expandir a educação pré-primária e a educação superior	19
Políticas para igualdade	22
Políticas para avaliação e qualidade	24
Capítulo 2. Desenvolvimento de habilidades e políticas de educação profissional dos países BRICS: impulsos que alavancam o crescimento econômico e a coesão social	27
2.1 Os BRICS devem atender uma grande diversidade de necessidades de aprendizagem e treinamento em sua população de jovens e adultos	28
Crescimento, pobreza e desigualdade	28
Habilidades entre as populações de jovens e adultos	31

Empregos e especialização econômica	32
Projeções populacionais	34
2.2 Políticas de desenvolvimento de habilidades: coordenando fornecedores de treinamento e garantindo a relevância do mercado de trabalho	36
Estratégias, planos e políticas nacionais para o desenvolvimento de habilidades	36
Estruturas de governança	37
Coleta de dados e análise de habilidades	39
Quadros nacionais de qualificações	40
2.3 Expandir e modernizar a formação e educação profissional inicial	42
Atual oferta de FEP inicial	42
Acesso e equidade	44
Qualidade e atratividade	45
Fazendo a ponte entre as empresas e as escolas de FEP inicial	46
2.4 Financiamento para o desenvolvimento de habilidades	48
Capítulo 3. Compromisso internacional dos BRICS em educação e desenvolvimento de habilidades: um novo modelo para a era da globalização	51
3.1 Características definidoras da cooperação para o desenvolvimento dos BRICS	52
3.2 Os BRICS têm abordagens diferentes na cooperação para o desenvolvimento, bem como nos setores de educação e desenvolvimento de habilidades	55
Brasil	55
China	57
Índia	60
Federação Russa	62
África do Sul	64
Capítulo 4. Recomendações para a cooperação	67
4.1 Os BRICS podem ajudar uns aos outros a melhorar os sistemas educacionais, o ensino superior e o desenvolvimento de habilidades	68
Fortalecer os sistemas educacionais tendo em vista a qualidade e a igualdade	68
Objetivo de excelência na educação superior	69
Melhorar o desenvolvimento de habilidades para o crescimento, de forma a beneficiar a todos	69
4.2 A cooperação dos BRICS pode promover o progresso mundial da educação	71
Apoiar a educação em outros países em desenvolvimento	71
4.3 Os BRICS podem construir uma plataforma para a cooperação	71
Apêndices	73
Tabelas	89
Referências bibliográficas	95

Introdução



Os governos dos países BRICS colocaram a educação e a capacitação no centro de suas estratégias de desenvolvimento. Em suas Constituições, todos os países BRICS têm o direito à educação instituído, e adotaram estratégias ambiciosas para concretizá-lo.¹ Eles realizaram investimentos maciços em todos os níveis educacionais, para atender às necessidades de suas economias emergentes. Eles também têm realizado experiências com políticas inovadoras em áreas estratégicas, desde a redução das disparidades na qualidade da educação básica até o estabelecimento de instituições de ensino superior e de pesquisa mundialmente competitivas.

Os BRICS têm impulsionado o progresso mundial na educação. Os cinco países têm sido importantes contribuintes para o movimento de Educação para Todos (EPT), em uma demonstração do que os governos podem alcançar por meio de investimento político e financeiro continuado na educação. A Índia, que, em 1999, abrigava uma em cada cinco crianças fora da escola primária, está perto de alcançar a meta de ter todas as crianças matriculadas.² Índia e África do Sul têm expandido fortemente a educação pré-primária, com o número de matrículas tendo triplicado em apenas 14 anos, entre 1999 e 2012. O número de adultos analfabetos na China foi reduzido em 70%, entre 1990 e 2012. Países de renda baixa, de renda média e, cada vez mais, de renda alta, têm se inspirado nas intervenções dos BRICS em diversas áreas, desde o financiamento para as pessoas pobres até estratégias inovadoras para envolver empresas no desenvolvimento de habilidades. Os BRICS também emergem como líderes em níveis mais elevados da educação. Entre 1999 e 2012, o número de estudantes no ensino superior aumentou mais de cinco vezes na China, quase triplicou no Brasil e na Índia, mais do que dobrou na África do Sul³ e aumentou em mais de um terço na Federação Russa. No mundo atual, mais de um em cada três estudantes vive nos países BRICS, em comparação com um em cada quatro, em 1999.

No entanto, a carência de educação ainda persiste, o que enfraquece as perspectivas de crescimento e de coesão social. Desigualdades sociais amplas e, muitas vezes, em expansão nos países BRICS refletem-se em desigualdades em todos os níveis educacionais. Famílias pobres lutam para alimentar seus filhos, o que resulta em desnutrição crônica durante os primeiros anos das crianças e causa prejuízos à sua capacidade de aprendizagem para o resto da vida. Todos os BRICS reconhecem que devem melhorar de forma significativa a qualidade da educação, se pretendem que os alunos tenham sucesso na vida e no trabalho, bem como sejam capazes de contribuir de forma positiva para a economia. Em alguns países, as reformas econômicas, a descentralização e a privatização da educação resultaram em profundas disparidades entre as escolas, um contexto em que as crianças mais pobres são as que mais sofrem com a escolaridade de baixa qualidade. Apesar da grande expansão experimentada nos últimos anos, apenas um em cada cinco jovens na Índia, e cerca de um em cada quatro na China, têm acesso ao ensino superior. O acesso a programas de desenvolvimento de habilidades também é limitado, especialmente para jovens e adultos analfabetos, cujos números ainda são elevados em alguns países, especialmente na Índia. As instituições formais de formação e educação profissional (FEP) – muitas vezes de má qualidade – registram matrículas de uma porcentagem muito baixa de alunos do ensino secundário no Brasil, na Índia e na África do Sul.

- 1 A Constituição da República da África do Sul prevê que todas as pessoas têm direito à educação básica. Ver o Apêndice 1.
- 2 Salvo disposições em contrário, todos os dados apresentados nesta Introdução foram extraídos do banco de dados do Instituto de Estatística da UNESCO (IEU), com acesso em 30 de maio de 2014.
- 3 Dados fornecidos pelo Departamento de Ensino Superior e Formação da África do Sul.

A persistência da carência de educação faz com que uma grande parcela de jovens e adultos tenha poucas habilidades, o que enfraquece suas perspectivas de emprego, especialmente nos setores de maior produtividade, os quais oferecem melhores salários. Ao mesmo tempo, os setores com potencial de crescimento podem sofrer com a escassez de trabalhadores que dominam habilidades técnicas e profissionais, ou mesmo habilidades mais gerais e transferíveis. Esses déficits restringem o crescimento econômico e os esforços para reduzir a pobreza. Eles também limitam o “dividendo demográfico” em países como Brasil, Índia e África do Sul, além de enfraquecer o impulso econômico que pode resultar quando a cota da população em idade economicamente ativa aumenta, e os gastos com dependentes não empregados se reduzem de forma proporcional. Da mesma forma, existem resultados de longo prazo específicos para investimentos na qualidade da educação básica, bem como em programas de alfabetização e desenvolvimento de habilidades para os mais desfavorecidos.

Alcançar o crescimento econômico equitativo e o desenvolvimento sustentável, portanto, exigirá mais investimentos em educação, com três prioridades políticas gerais:

- *Educação básica.* Brasil, China, Índia e África do Sul devem alcançar a educação primária e secundária universal, reduzir as desigualdades na oferta de educação (o número de anos que as crianças passam na escola) e aumentar o rendimento escolar. Os países também devem colocar maior ênfase na expansão de programas de boa qualidade em cuidados e educação na primeira infância.
- *Educação superior.* Com mais jovens do que nunca completando o ensino secundário, e com empresas cada vez mais à procura de trabalhadores com habilidades avançadas, a demanda por ensino superior tem aumentado. Para consolidar o crescimento do setor, os BRICS devem expandir a oferta de educação superior e construir centros de excelência mundial em ensino e pesquisa.
- *Desenvolvimento de habilidades.* Os BRICS devem criar sistemas de desenvolvimento de habilidades complexas para diversificar sua base econômica, reduzir sua dependência da exportação de matérias-primas, agregar mais valor a seus produtos e serviços e, por fim, promover inovação e novas atividades econômicas. Para isso, as principais prioridades são: definir ou a implementar quadros nacionais de qualificação (QNQ) para, assim, facilitar o reconhecimento da formação informal e da experiência de trabalho; expandir e modernizar a trajetória técnica e profissional do ensino secundário e superior; e fornecer incentivos para que as empresas forneçam seus trabalhadores. Os BRICS também devem expandir os programas de formação que têm como alvos jovens e adultos carentes.

Os países BRICS têm mostrado interesse crescente em reforçar a cooperação internacional na educação e no desenvolvimento de habilidades. Quando os ministros da Educação desses países se reuniram em Paris, em novembro de 2013, paralelamente à Conferência Geral da UNESCO, eles manifestaram a determinação de intensificar a cooperação na educação (UNESCO, 2013b). A Declaração de Fortaleza, emitida pelos líderes dos países BRICS na VI Cúpula dos BRICS no Brasil, em 15 de julho de 2014, levou esse compromisso a um próximo nível.⁴ Ao acolher a reunião dos ministros da Educação na UNESCO, os líderes dos BRICS identificaram a educação como uma das áreas prioritárias em que buscam aprofundar a cooperação. Eles destacam a “importância estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo” e, pela primeira vez, incluíram uma reunião com os ministros da Educação dos cinco países em seu Plano de Ação comum.

A diversidade de suas experiências políticas permite que os BRICS aprendam uns com os outros: as políticas que têm se mostrado bem-sucedidas em um país podem ser adotadas em outro. Em particular, os cinco países ganhariam com a cooperação em áreas em que enfrentam desafios comuns, como a organização e o financiamento do desenvolvimento de habilidades, além do posicionamento de suas instituições de ensino e pesquisa de nível superior no plano mundial. Os cinco países já estão interessados em promover intercâmbios acadêmicos.

4 O Parágrafo 56 da Declaração de Fortaleza afirma: “Reconhecemos a importância estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo. Reafirmamos nosso compromisso em acelerar o progresso na consecução dos objetivos [da] Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio relacionados à educação até 2015 e salientamos que a agenda de desenvolvimento após 2015 deve basear-se nesses objetivos, de modo a garantir educação equitativa, inclusiva e de qualidade e aprendizado ao longo da vida para todos. Estamos dispostos a reforçar a cooperação intra-BRICS na área e saudamos a reunião de ministros da Educação realizada em Paris, em novembro de 2013. Tencionamos continuar a cooperar com as organizações internacionais relevantes. Encorajamos a iniciativa de estabelecer a Rede Universitária do BRICS”. O Parágrafo 9 do Plano de Ação de Fortaleza inclui uma reunião dos ministros da Educação dos cinco países, e o próprio Plano se encerra com o compromisso de explorar a cooperação quanto ao reconhecimento mútuo dos títulos e diplomas do ensino superior. <http://brics6.itamaraty.gov.br/declarations-action-plans-and-communications/listadeclan>.

Os BRICS também estão cada vez mais envolvidos na cooperação para o desenvolvimento com países de renda baixa e média. Compartilhar experiências no oferecimento de assistência técnica e no financiamento de projetos pode ajudar a cada um dos países BRICS a melhorar a efetividade de seus programas de cooperação, além de ampliar seu impacto. Em um passo mais adiante, vários países manifestaram interesse em coordenar projetos em outros países em desenvolvimento. Todos se comprometeram a apoiar a UNESCO quanto a manter esforços internacionais para alcançar as metas de educação para 2015, bem como garantir que os dados sobre educação tenham posição central no marco de desenvolvimento sustentável pós-2015.

Este relatório analisa as políticas de educação e desenvolvimento de habilidades nos países BRICS, bem como destaca possíveis áreas de cooperação. O Capítulo 1 compara os sistemas educacionais, ao abranger os principais indicadores estatísticos, os mecanismos de governança e financiamento, além dos planos e das políticas nacionais. O Capítulo 2 revisa as políticas de desenvolvimento de habilidades e, para isso, analisa as estratégias e os quadros nacionais de qualificação, além de detalhar as reformas da educação e da formação profissional. O Capítulo 3 descreve o engajamento dos países BRICS na cooperação para o desenvolvimento, o qual tem um padrão de assistência oficial diferente daquele oferecido pelos doadores da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Capítulo 4 traz reflexões sobre a cooperação em educação e o desenvolvimento de habilidades, tanto entre os países BRICS, quanto entre os BRICS e outros países em desenvolvimento.

Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial



Em 2010, os BRICS eram responsáveis por quase 43% da população do mundo (UNITED NATIONS, 2012). A extensão pela qual esses países obtêm êxito na educação de seus cidadãos e elevam os níveis de qualificação é crucial, não somente para alcançar metas internacionais de educação, mas também para o desenvolvimento mundial. A **Seção 1.1** mostra que, na atualidade, os BRICS impulsionam o progresso mundial na educação, mas cada país enfrenta desafios diferentes, devido a seus investimentos na educação feitos no passado e suas perspectivas populacionais. A **Seção 1.2** compara a governança existente e as estruturas de financiamento, que têm origem comum em reformas econômicas ou em mudanças políticas significativas. A **Seção 1.3** descreve as estratégias ou planos nacionais, e destaca políticas implementadas nos últimos anos para melhorar a oferta, a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais.

1.1 Os BRICS impulsionam o progresso mundial na educação

Participação escolar

Os BRICS têm a capacidade de matricular todas as suas crianças na educação primária, e quase alcançaram a paridade de gênero por meio da participação.⁵ Em 2012, a taxa bruta de matrículas na educação primária era próxima ou acima de 100% em todos os países⁶ (Tabela 1). Isso não implica que todas as crianças estejam inscritas na idade certa ou que completem a educação primária, mas sim que o sistema educacional tem capacidade suficiente para matricular todas as crianças em idade escolar na educação primária, de modo que os investimentos em qualidade podem prevalecer sobre a expansão da oferta. Este é particularmente o caso da Índia, que, em 2000, ainda tinha mais de 20 milhões de crianças fora da escola primária e está quase atingindo a matrícula universal. O número de alunos da educação primária aumentou de 113,6 milhões, em 2000, para 137,7 milhões, em 2011; atualmente, a Índia tem o maior sistema de ensino primário do mundo. No entanto, são necessários investimentos adicionais para alcançar o 1,4 milhão de crianças que permanecem fora da escola, muitas das quais pertencem a grupos sociais muito desfavorecidos ou vivem com deficiências. Investimentos contínuos também são necessários para melhorar a infraestrutura básica das escolas, especialmente nas áreas rurais.

Os BRICS investem maciçamente para expandir a educação pré-primária e a educação secundária. Os cinco países têm expandido significativamente a educação pré-primária, com o aumento do número de alunos para 42,7 milhões, entre 1999 e 2012. A Índia é responsável por mais de três quartos desse aumento, mas a África do Sul também mais do que dobrou o número de alunos na educação pré-primária. No entanto, a educação pré-primária difere bastante nos cinco países. A Federação Russa tem um sistema estabelecido há muito tempo, que fornece 3 a 4 anos de educação pré-primária para a maioria das crianças, enquanto que, na África do Sul, as crianças pequenas recebem, em média, menos de um ano. A Índia e a África do Sul enfrentam o desafio específico de melhorar os cuidados na primeira infância. Ambos os países realizaram progressos em termos de saúde e nutrição de crianças com idade inferior a 5 anos, mas ainda estão atrasados

5 Salvo disposição em contrário, todos os valores da Seção 1.1 provêm de informações extraídas da base de dados do IEU. Acesso em 30 mai. 2014.

6 O IEU não relata os dados de 2012 do Brasil, mas, desde 1999, o país apresenta o índice de taxa bruta de matrículas na educação primária acima de 100.

em indicadores que incluem a mortalidade infantil, o baixo peso no nascimento, o nanismo (quando as crianças são baixas em relação à sua idade, um sinal de desnutrição), a perda de peso e a imunização. A desnutrição continua a ser um grande problema na Índia, onde quase metade das crianças com idade inferior a 5 anos ainda sofre de desnutrição crônica moderada ou grave.

Os BRICS também obtiveram grandes avanços na educação secundária. Entre 2000 e 2011/2012, o número de alunos da educação secundária aumentou 42,7 milhões, na Índia, e 13,5 milhões, na China. A China, a Rússia e a África do Sul alcançaram a paridade de gênero, e a Índia deve atingi-la em breve.⁷ Para alcançar a educação secundária universal, os países devem manter esses esforços. Os anos iniciais da educação secundária ainda permanecem fora do alcance de um grande número de alunos, particularmente na Índia, onde 16,4 milhões de adolescentes estão fora da escola. No nível secundário superior, as taxas brutas variam de 55%, na Índia, e 98%, na Federação Russa.

TABELA 1: PRINCIPAIS INDICADORES EDUCACIONAIS

	Matrícula por nível educacional (milhares)				Taxa bruta de matrícula por nível educacional (%)				
	Pré-primária	Primário	Secundário	Terciário	Infantil	Primário	Secundário inicial	Secundário superior	Terciário
Brasil	7.314	16.135	23.134	7.241	...	...	...	...	...
China	34.244	99.540	95.004	32.586	62,3	104,2	100,1	84*	27
Índia	42.859	137.747	113.728	28.526	58	113	86	55	25
Federação Russa	5.661	5.515	9.165	7.983	91	101	94	98	76
África do Sul	816	7.004	4.844	...	77	102	111	96	19**

	Crianças fora da escola (milhares)	Expectativa de escolaridade (anos)		Índice de alfabetismo (%)	
	Nível primário	Infantil	Primário a terciário	Adultos (de 15 anos para cima)	Jovens (de 15 a 24 anos)
Brasil	...	...	...	91	99
China	...	2,1	13,1	95	100
Índia	1.387	1,7	11,7	63	81
Federação Russa	151	3,6	14,7	100	100
África do Sul	656	0,8	...	94	99

Notas: Uma omissão (...) indica que os dados não estão disponíveis. Os dados são de 2012, para o Brasil e a Federação Russa, e de 2011 e 2012, para a China, a Índia e a África do Sul; exceto para os índices de alfabetismo, em que os dados mais recentes são de 2012, para o Brasil e a África do Sul, de 2010, para a China e a Federação Russa, e de 2006, para a Índia.

* Para a China, a taxa bruta de matrículas nos níveis de infantil a secundário superior foram fornecidos pelo Ministério da Educação e extraídos do Anuário Estatístico Educacional da China de 2013 (dados de 2011). Os dados diferem daqueles da base de dados do IEU.

** Para a África do Sul, a taxa bruta de matrícula terciária foi fornecida pelo Departamento de Educação Superior e Formação Sul-africano. Os dados são de 2011 e excluem as matrículas no ensino superior privado.

Dadas as diferenças nas fontes, nos anos e nas definições, os dados podem não ser completamente comparáveis entre os países. Fontes: China (2013); UIS (2014).

O desenvolvimento de sistemas de educação superior de massa está em um estágio inicial (exceto na Federação Russa), mas uma mudança dramática na distribuição mundial de estudantes já está em andamento. O número de estudantes de educação superior tem aumentado fortemente, com o Brasil, a China, a Índia e a Federação Russa respondendo por 39,1% do total mundial, em 2012.⁸ Somente a China é responsável por 16,8%, em comparação com apenas 7,4%, em 2000. A Federação Russa tem o sistema de educação superior estabelecido há muito tempo, com uma taxa bruta de matrícula de 76,1%, em 2012.

7 O IEU não relata os dados de 2012 para a educação secundária inferior no Brasil (chamada de *ensino fundamental* // no país), mas as meninas representam uma pequena maioria de todos os estudantes de educação secundária no país. Assim como outros países da América Latina, o Brasil é tem dificuldade em relação às desistências precoces de meninos na educação secundária.

8 Dados comparáveis internacionalmente não estão disponíveis para a África do Sul.

Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

As disparidades de gênero são proeminentes, mas variam. Na Índia, as mulheres jovens são menos propensas a frequentar a educação superior do que os homens jovens; nos demais países, elas compõem a maioria dos alunos, às vezes de forma marcante. Na Federação Russa, a taxa bruta de matrícula do sexo feminino é de 85%, em comparação com a taxa masculina, de 68%.

TABELA 2: PONTUAÇÕES DOS BRICS EM AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS DE RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

	Pontuação média no PISA 2012			Pontuação média na 8ª série do TIMSS e 4ª série no PIRLS 2011		
	Matemática	Ciências Leitura	Leitura	Matemática	Ciências	Leitura
Brasil	391	405	410	...	...	...
China	Xangai: 613 Hong Kong: 561 Macau: 538	Xangai: 580 Hong Kong: 555 Macau: 521	Xangai: 570 Hong Kong: 545 Macau: 509	Hong Kong: 586	Hong Kong: 535	Hong Kong: 571
Índia	...	...	...	...	...	...
Federação Russa	482	486	475	539	542	568
África do Sul	...	...	...	352	332	-
Média da OCDE	494	501	496			

Nota: Uma omissão (...) indica que o país não participou da avaliação.

Fontes: OECD (2014b); TIMSS & PIRLS (2014).

Resultados da aprendizagem

As avaliações internacionais de desempenho de alunos situam os BRICS em posições diferentes na distribuição mundial dos resultados da aprendizagem (Tabela 2). As fontes mais abrangentes de dados comparáveis sobre os resultados da aprendizagem são o programa trienal da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) (OECD, 2014a) e as pesquisas TIMSS e PIRLS⁹ realizados pela Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Escolar (*TIMSS and PIRLS International Study Center*). Isso sugere que:

- A China possui bolsões de excelência que estão no topo da distribuição mundial de resultados da aprendizagem. No estudo do PISA de 2012, os estudantes com 15 anos, em Hong Kong, Macau e Xangai se destacaram.
- Os resultados da aprendizagem na Federação Russa se equiparam aos da Europa Ocidental e da América do Norte. A pontuação referente à matemática, no PISA de 2012 da Federação Russa, é similar à dos Estados Unidos. Os resultados dos alunos russos de 8ª série nos testes de matemática, do estudo TIMSS de 2011, colocam a Federação Russa em uma posição ainda mais elevada, imediatamente abaixo dos cinco países da Ásia Oriental que estão no topo do ranking.
- No Brasil, os resultados da aprendizagem são comparáveis aos de outros países da América Latina, mas eles têm aumentado constantemente já por uma década. A pontuação média do Brasil em matemática tem se elevado a cada estudo do PISA, de 2003 a 2012. Os resultados da aprendizagem se tornaram mais igualitários, com a melhora do desempenho dos alunos que vêm de ambientes sociais mais desfavorecidos e a redução da percentagem de alunos com baixo rendimento.
- Na África do Sul, os resultados da aprendizagem são baixos, em comparação com outros países africanos. Quando o país participou do estudo TIMSS de 2011, os alunos da 9ª série foram

testados, uma vez que o questionário foi considerado muito difícil para os alunos da 8ª série, para os quais o teste havia sido originalmente elaborado. A pontuação média foi baixa, somente um pouco melhor do que em Gana, onde foram testados alunos da 8ª série. O desempenho dos alunos sul-africanos da 6ª série também foi baixo, no terceiro estudo conduzido pelo Consórcio para o Monitoramento da Qualidade Educacional do Sul e Leste da África (*Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality – SACMEQ*), entre 2006 e 2011. As pontuações médias em leitura e matemática foram mais baixas do que em nove outros países, onde há mais disparidades entre regiões, entre áreas urbanas e rurais, e de acordo com o *status* socioeconômico dos estudantes (SACMEQ, 2014).

- Na Índia, há indicações de baixos resultados da aprendizagem. O estudo nacional de desempenho de estudantes da 5ª série, conduzido em 2010-2011, encontrou grandes porcentagens de estudantes com baixo nível de habilidades em alfabetismo e matemática, bem como grandes disparidades entre os estados e grupos sociais (INDIA. NCERT, s.d.). Os resultados desses estudos estão refletidos nos resultados dos estados indianos de Himachal Pradesh e Tamil Nadu, que participaram da edição do PISA 2009 +.

Mesmo fornecendo informações valiosas, as avaliações internacionais não podem substituir as avaliações nacionais, que frequentemente são mais capazes de abordar características específicas dos sistemas educacionais, avaliar a situação de alunos de diversos contextos (por exemplo, crianças fora da escola ou de grupos minoritários), e mensurar o impacto dos padrões e das políticas nacionais. Atualmente, todos os BRICS investem pesadamente na melhora de programas de avaliação nacional (ver a Seção 1.3).

Projeção populacional

As tendências demográficas influenciam o resultado dos esforços políticos que os BRICS estão realizando para fortalecer seus sistemas educacionais. Os cinco países encontram-se em diferentes estágios da transição demográfica, de altas taxas de natalidade e mortalidade para baixas taxas de fertilidade e mortalidade (Figura 1). A China, o Brasil e a Federação Russa já têm uma taxa de fertilidade total abaixo do nível de reposição populacional, ao passo que, na Índia e na África do Sul, esse nível não deve ser alcançado antes de 2030. As tendências diferem acentuadamente entre as populações de crianças entre 0 e 4 anos de idade, de crianças entre 5 e 14 anos, e de jovens entre 15 e 24 anos, o que leva, portanto, a diferentes implicações para o planejamento e as perspectivas da educação (Figura 2):

- Desde o início dos anos de 1990, a China tem apresentado baixos índices de fertilidade, e sua população com idade escolar se reduziu rapidamente antes de se estabilizar. Entre 1980 e 2010, a população de crianças diminuiu 35%, e projeta-se que a população de jovens diminuirá 28%, entre 2010 e 2030. Isso deve liberar os recursos da China para reduzir a desigualdade na qualidade da educação primária e secundária, e desenvolver mais a educação superior e a formação.
- No Brasil, a fertilidade se reduziu abaixo do nível de reposição em meados dos anos 2000, mas a população em idade escolar diminuiu antes disso: a população de crianças menores começou a se reduzir a partir de 1985, de crianças maiores a partir de 1995, e de jovens a partir de 2005. Isso facilitou os esforços para se reduzir as desigualdades no acesso à educação. Essas tendências continuarão, uma vez que se projeta que a população de crianças diminuirá 19%, entre 2010 e 2030. O Brasil pode focar em investimentos na qualidade e na expansão da educação superior, bem como no desenvolvimento de habilidades.
- A Federação Russa completou sua transição demográfica nos anos 1960, antes de passar por uma crise de fertilidade nos anos 1990, durante a qual o número de crianças por mulher caiu para 1,25, entre 1995 e 2000. Desde 2000, a fertilidade tem aumentado novamente, causando o aumento das populações em idade escolar. A população de crianças pequenas aumentou em quase um quarto, entre 2000 e 2010, o que exigirá um aumento da capacidade do sistema educacional.

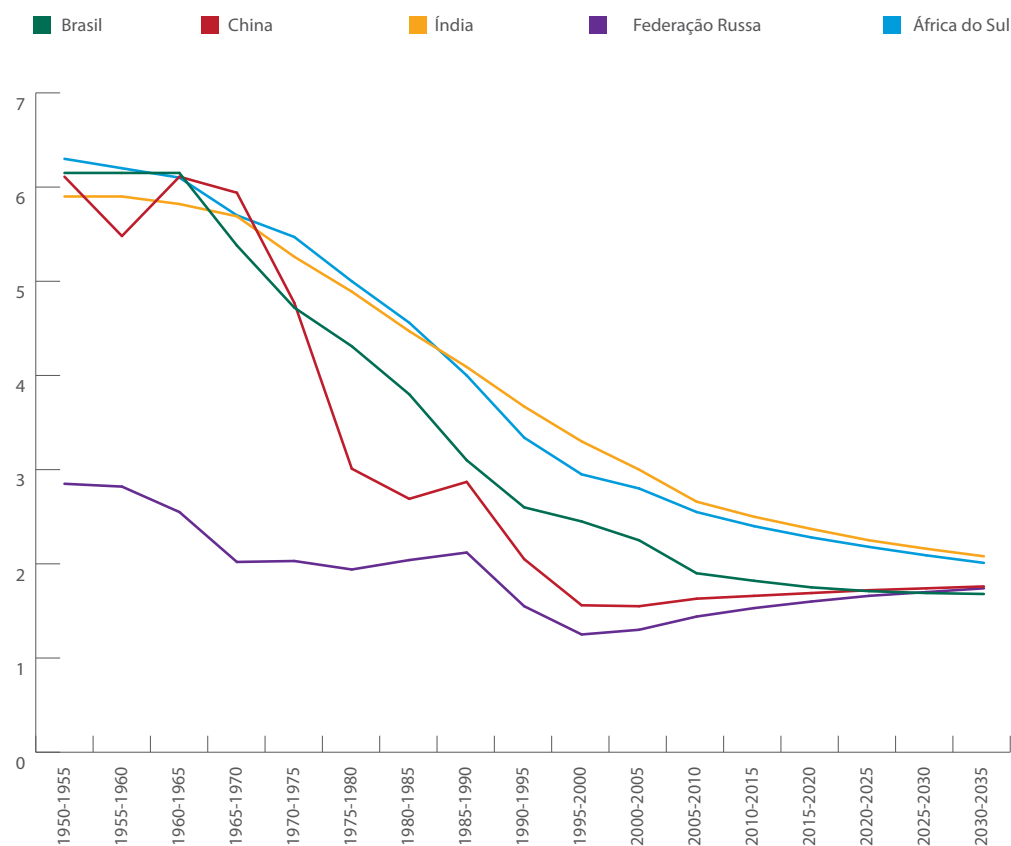
Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

- Na Índia, não se projeta alcançar o nível de reposição antes de 2030, mas a população de crianças pequenas atingiu o pico em 2005 e deverá declinar até 2013, enquanto a população de crianças maiores deverá se manter estável, entre 2010 e 2030. Isso deve facilitar aos esforços do país para atingir a oferta universal de educação nos níveis primário e secundário, e liberar mais recursos para melhoras de qualidade. No entanto, será um desafio oferecer vagas suficientes na educação superior e no desenvolvimento de habilidades, uma vez que a população jovem está crescendo, com a projeção de se estabilizar somente após 2020.
- A África do Sul apresenta padrões de fertilidade similares aos da Índia, mas sua população com idade escolar ainda está crescendo. Projeta-se que a população de crianças pequenas começará a diminuir depois de 2010; mas a população de crianças deve continuar a aumentar até 2020, e a população de jovens até 2030. Apesar de não enfrentar os mesmos desafios de outros países da África Subsaariana, com persistentes níveis elevados de fertilidade, dentro de algumas décadas, a África do Sul precisará aumentar a capacidade do seu sistema educacional e, ao mesmo tempo, melhorar a sua qualidade.

Figura 1: Os BRICS convergem para baixos níveis de fertilidade

Fertilidade total, 1950 a 2030 (filhos por mulher)



Nota: Os dados de 1950-1955 a 2005-2010 são estimativas; os dados de 2010-2015 em diante são projeções que utilizam as variantes médias de fertilidade da Divisão de População das Nações Unidas.

Fonte: United Nations (2012).

Figura 2: Os BRICS enfrentam diferentes perspectivas populacionais, de 2010 a 2030

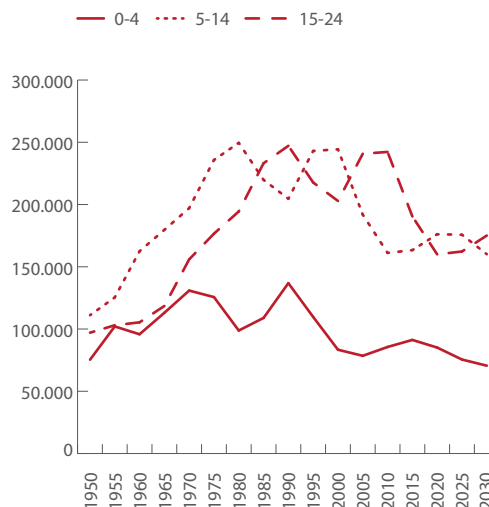
População com idades de 0 a 4 anos, de 5 a 14 anos, e de 15 a 24 anos, de 1950 a 2030 (milhares)

Capítulo 1
Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

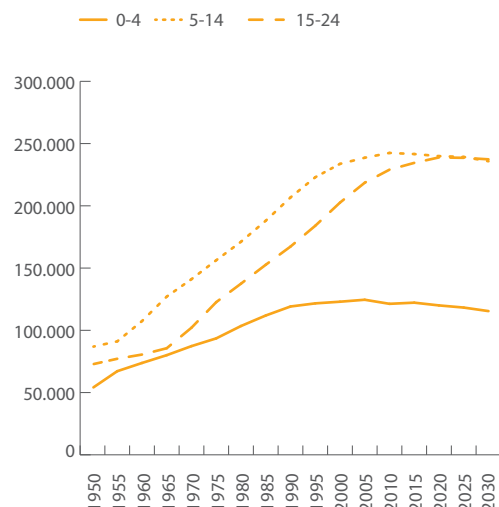
Brasil



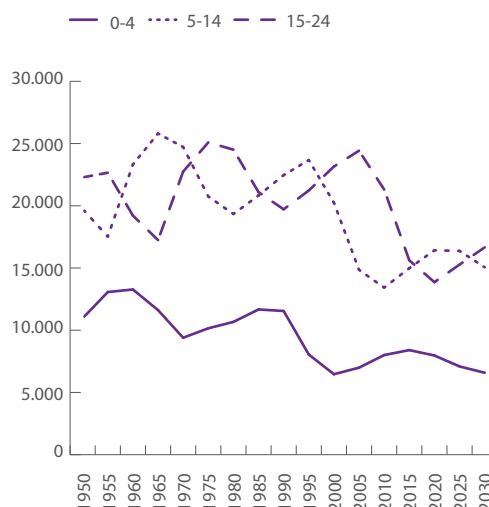
China



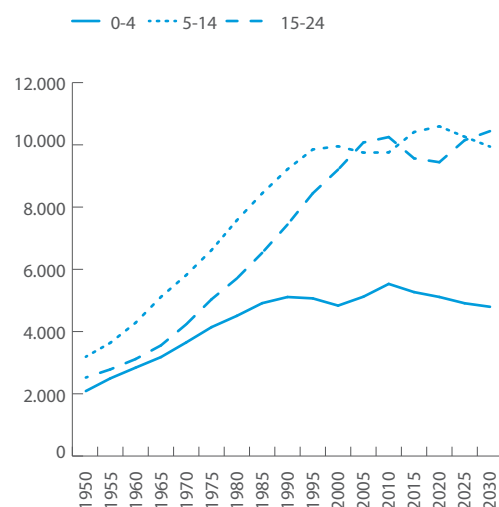
Índia



Federação Russa



África do Sul



Nota: Os dados de 1950 a 2010 são estimativas; os dados de 2010 em diante são projeções que utilizam as variantes médias de fertilidade da Divisão de População das Nações Unidas.

Fonte: United Nations (2012).

1.2 Sistemas e estruturas educacionais: garantindo o direito à educação em países grandes

Disposições constitucionais em relação ao direito à educação

Em suas formas atuais, os sistemas educacionais dos BRICS datam das recentes mudanças políticas ou reformas econômicas que abriram caminho para a expansão econômica desses países e para a sua emergência no cenário mundial. Em quatro dos cinco países, o sistema educacional foi transformado pela adoção de uma nova Constituição e de novas leis educacionais, na década de 1980 ou 1990. No Brasil, o retorno ao poder civil, em 1985, levou à adoção de uma nova Constituição, em 5 de outubro de 1988. Na China, o início das reformas econômicas, em 1978, foi seguido pela promulgação de uma nova Constituição, em 4 de dezembro de 1982. A Constituição da Federação Russa, aprovada pelo referendo nacional, em 12 de dezembro de 1993, substituiu a Constituição da União Soviética. A assinatura da nova Constituição da África do Sul, em 10 de dezembro de 1996, completou a abolição do regime do *apartheid*, que havia iniciado em 1990. Na Índia, a independência, em 1947, levou à atual Constituição, que entrou em vigor em 26 de janeiro de 1950. Entretanto, o compromisso constitucional de oferecer, em 10 anos, educação livre e obrigatória para todas as crianças até que elas completem 14 anos de idade, não foi cumprido. A liberalização da economia começou em 1991, e os investimentos para universalizar a educação primária se elevaram a partir de 2000. A 86ª emenda constitucional, que atualmente organiza o sistema educacional, foi adotada em 2002. Em todos os cinco países, essas mudanças constitucionais deram um impulso político ainda mais forte para as reformas educacionais.

As cinco Constituições definem a educação como tema central para o contrato social e para o desenvolvimento de cada país. Elas garantem o direito à educação das crianças, que também é um dever imposto a seus pais. Embora prevejam a organização do sistema educacional, principalmente como uma responsabilidade do Estado, e incluam extensas disposições nesse sentido, as Constituições também permitem o envolvimento do setor privado. Elas estabelecem a(s) língua(s) nacional(is) como o principal meio de ensino, mas também garantem o direito à educação em línguas minoritárias. Além dessas características comuns, as disposições constitucionais diferem de acordo com a história de cada país e da natureza do seu Estado. Por exemplo, a Constituição da África do Sul se concentra em reparar o legado do *apartheid*, enquanto a da China enfatiza o socialismo com características chinesas. Em cada país, as disposições constitucionais são implementadas por meio de um conjunto de leis educacionais (Apêndice 1), e são complementadas pela ratificação das convenções internacionais sobre educação. Todos os cinco países ratificaram as convenções fundamentais, incluindo a Convenção de 1989 sobre os Direitos da Criança e a Convenção de 1979 sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, mas nenhum deles ratificou a Convenção de 1989 sobre Educação Técnica e Profissional e, além disso, a ratificação de outras Convenções é irregular (Tabela A1).

Estrutura curricular

A educação primária e a secundária inferior são obrigatórias em todos os cinco países, mas a estrutura dos currículos varia (Tabela A2). Em todos os países, a escolaridade obrigatória inclui a educação primária e secundária inferior, em um total de nove anos (oito, na Índia). A estrutura dessa parte central do currículo varia, mas nem sempre reflete o Padrão de Classificação Internacional da Educação. A China e a Índia têm níveis distintos para a educação primária e a secundária inferior – esta última é chamada de “ensino médio júnior” na China, e de “educação primária superior”, na Índia. Os outros três países têm um único nível, que abrange da 1ª à 9ª série, chamado de “ensino fundamental”, no Brasil, “educação geral”, na Federação Russa, e “educação geral e formação”,

na África do Sul. Na Federação Russa, as “escolas secundárias gerais” que oferecem da 1ª à 9ª série são as escolas do tipo mais comum, embora existam escolas primárias separadas em aldeias isoladas e em áreas remotas. No Brasil, as três primeiras séries concentram-se na aquisição de habilidades básicas de alfabetização e matemática. Na África do Sul, a educação geral e formação começam com uma fase de fundamentação, que reúne a última série (série R) da educação pré-primária de 1ª à 3ª série, seguida por uma fase intermediária (de 4ª à 6ª série) e uma fase sênior (de 7ª à 9ª série).

O número de anos de escolaridade obrigatória varia, dependendo de se e até que ponto a educação pré-primária e a secundária superior estão incluídas.

- **Educação pré-primária:** o Brasil tornou obrigatórios dois anos da educação pré-primária (nível de *educação infantil* no país). A África do Sul tem como objetivo universalizar um ano da educação pré-primária, conhecida como série R, ou de “ano de recepção”, que prepara as crianças pequenas para a educação primária. Em outros países, a participação na educação pré-primária é opcional, apesar de, na prática, ser quase universal na Federação Russa e ter se expandido massivamente na China e na Índia, desde 2000.
- **Educação secundária superior:** todos os países fornecem de dois a quatro anos de educação secundária superior, da 9ª ou 10ª série à 11ª ou 12ª série, o que leva a um exame de graduação, que dá acesso à *educação superior*. A educação técnica e profissional, bem como os cursos de formação, iniciam-se nesse nível, da 10ª série em diante (9ª série, na Índia), e continuam na educação superior. No Brasil e na Federação Russa, no entanto, a educação secundária superior (chamada de ensino médio, no Brasil) é obrigatória. Assim, é evidente a variação entre os países, especialmente no Brasil, onde a educação obrigatória inclui dois anos de educação pré-primária e três anos de educação secundária superior, o que abrange da idade de 4 anos até os 17.

O currículo da educação superior é comparável entre os cinco países, e compreende os graus de bacharelado, mestrado e doutorado, apesar de o número de anos necessários para se obter cada um desses graus variar, de acordo com os campos de estudo e também de um país para outro.

Governança e financiamento

Os BRICS são países grandes, federais e/ou descentralizados, com complexas estruturas de governança e de financiamento. As responsabilidades, na educação e na formação, são compartilhadas entre uma ampla gama de níveis, desde ministérios nacionais e autoridades subnacionais, até o nível de comissões escolares.

Em âmbito nacional, os ministérios da educação exercem um papel estratégico, ao definir prioridades e coordenar as autoridades subnacionais. Eles também financiam ou organizam diretamente campanhas nacionais ou programas de investimento. Na maioria dos casos, são recentes as formas atuais dos ministérios da educação nacionais, o que reflete as mudanças constitucionais e políticas. As autoridades nacionais exercem um papel direto na gestão da educação superior, enquanto que, nos níveis educacionais pré-primário, primário e secundário, as responsabilidades administrativas em geral são devolvidas aos estados ou províncias e a autoridades locais. A Índia, a Federação Russa e a África do Sul experimentaram a gestão baseada na escola. As funções dos ministérios da educação são complementadas por várias agências técnicas e de pesquisa, bem como instituições de formação de professores; essas estruturas nacionais frequentemente encontram correspondentes nos âmbitos estaduais ou provinciais e, em menor extensão, no âmbito local. Outros ministérios nacionais também estão envolvidos na oferta da educação técnica, e alguns até administram seus próprios sistemas escolares (Apêndice 2).

A devolução tem como objetivo aumentar a eficiência da gestão, reduzindo a distância entre os tomadores de decisão e os estudantes e suas famílias, e promovendo, assim, a responsabilização dos professores e dos funcionários da educação. No entanto, ela pode aumentar a desigualdade, especialmente se se estender à mobilização de recursos, a não ser que sejam estabelecidas uma

Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

coordenação e a transferência de mecanismos. Os BRICS tentam resolver esse equilíbrio entre equidade e eficiência. O Brasil e a China têm experiências particularmente ricas nesse sentido.

O Brasil conseguiu reduzir as desigualdades, depois de ter descentralizado até o nível da escola. O país tem 5.600 municípios e 27 sistemas estaduais de educação, que abrangem escolas públicas e particulares. Os municípios são responsáveis por fornecer educação pública e gratuita, bem como pela regulamentação da educação privada nos níveis pré-primário e primário. Os estados são responsáveis pela educação nos níveis primário e secundário, enquanto que o governo federal oferece ensino superior público e regulamenta o ensino superior privado.¹⁰ Na maioria dos sistemas municipais e estaduais, as escolas desfrutam de um amplo grau de autonomia. A Constituição obriga os municípios e os estados a dedicar à educação pelo menos 25% de suas receitas fiscais, dos quais 60% são destinados à educação primária (IBE, 2010a). Até meados da década de 1990, a variação das receitas fiscais e da oferta educacional resultou em gastos por aluno muito desiguais. Em 1996, foi estabelecido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para garantir um nível mínimo de gasto por aluno, de forma a redistribuir recursos entre municípios dentro de um estado e entre os estados.¹¹ O FUNDEF destina mais de 60% do total de gastos por aluno para os salários dos professores (e 40% para os custos operacionais), o que resultou em um aumento nos salários e no recrutamento de melhor qualidade, ou seja, professores qualificados em municípios e estados mais pobres. Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que amplia as transferências para os ensinos pré-primário, secundário e superior. O FUNDEB também garante o gasto por aluno em programas para as comunidades indígenas, assim como para a educação de jovens e adultos (BRUNS et al., 2012). O FUNDEF e o FUNDEB contribuíram para a redução da desigualdade nos resultados da aprendizagem observados nos testes PISA (Seção 1.1).

Na China, o financiamento da educação foi transferido para as autoridades locais, no início dos anos 1980, mas foi parcialmente centralizado na década de 2000. Durante as reformas de descentralização da década de 1980, as aldeias foram encarregadas de financiar as escolas primárias, as autoridades dos distritos de financiar as escolas de ensino médio júnior, e os governos do país de financiar as escolas de ensino médio sênior. Cada autoridade foi autorizada a manter a receita de “sobretaxas educacionais”, introduzidas nos anos de 1980 e 1990. Estas incluíam “sobretaxas educacionais urbanas”, como os impostos de valor agregado das empresas; “sobretaxas de educação rural”, cobradas das famílias de agricultores e empresas das aldeias; e “sobretaxas educativas locais”, cobradas de atividades de lazer e empresas de turismo. Em áreas rurais mais pobres, isso levou a uma pressão fiscal excessiva e provocou protestos. As desigualdades dos recursos escolares se acentuaram e, em meados dos anos 1990, o governo central iniciou transferências para áreas pobres para ajudar a alcançar a escolaridade obrigatória universal. Desde 2001, a responsabilidade principal de financiamento da educação obrigatória foi deslocada para o âmbito municipal, enquanto os governos provinciais e nacional organizam transferências fiscais para reduzir as disparidades entre áreas urbanas e rurais e entre regiões. Até 2011, considerou-se oficialmente que todos os municípios haviam atingido os dois objetivos básicos: universalizar a educação básica e erradicar o analfabetismo de jovens e adultos (CHU, 2013).

Os outros países tratam da relação entre a descentralização e as desigualdades:

- Na Índia, os governos estaduais são responsáveis por 80% das despesas com educação pública, três quartos dos quais são gastos com educação primária e secundária, sua principal responsabilidade. Entretanto, o governo nacional exerce um papel crescente na redução das desigualdades, por meio de “esquemas de financiamento centralizado”; a educação primária e a secundária são responsáveis por dois quintos dessa despesa (enquanto metade é destinada à educação superior). Durante o 11º Plano Quinquenal (2007-2012), a despesa central aumentou mais rapidamente do que a despesa estadual, em 25% versus 19,6% por ano (INDIA. Planning Commission, 2013). A Índia tem procurado melhorar a gestão escolar, ao devolver a

10 As certificações dos níveis educacionais são reconhecidas igualmente, quer sejam por instituições municipais, estaduais ou federais, ou se autorizadas e reconhecidas por escolas privadas.

11 Em média, 6 dos 26 estados do Brasil recebem fundos todos os anos.

responsabilidade dos governos estaduais para as autoridades locais, administrativas e eleitas. A participação da comunidade tem sido introduzida por meio da criação de comitês comunitários e escolares, que envolvem professores e representantes dos familiares, e são responsáveis pela matrícula e permanência dos alunos, pela supervisão da escola e pela gestão dos professores (IBE, 2010c).

- Na Federação Russa, mais de 75% do financiamento da educação é arrecadado e gasto nos âmbitos municipais e regionais. O financiamento da educação primária e secundária é quase totalmente descentralizado. Desde 2005, as faculdades e as escolas de ensino profissional e técnico também têm sido gradualmente transferidas para autoridades regionais. Na ausência de um sistema de transferência federal, que redistribua os recursos entre as regiões e os municípios, o gasto por aluno e os recursos disponíveis nas escolas variam significativamente. Para reduzir o impacto nos resultados da aprendizagem, em 2007 foi introduzido o financiamento competitivo. Nos Projetos Abrangentes de Modernização da Educação, as autoridades regionais competem entre si para receber fundos federais para modernizar a governança da educação, por exemplo, ao introduzir salários de professores baseados no desempenho destes ou o financiamento escolar por aluno, ou ainda para criar sistemas de monitoramento e avaliação da qualidade da educação (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012).
- Na África do Sul, os nove departamentos provinciais de educação contam com 86,6% da despesa pública em educação, comparados com 13,4% para os dois departamentos nacionais (SOUTH AFRICA. Department of Basic Education, 2013). As escolas públicas têm um órgão dirigente, que é responsável por adotar uma constituição escolar e estabelecer outras normas, determinar os horários escolares, administrar os prédios das escolas e realizar recomendações para os diretores dos departamentos provinciais sobre os compromissos dos professores e dos demais funcionários da escola. O órgão dirigente abrange o diretor da escola, os membros indicados por ele e os membros eleitos, incluindo representantes dos professores, dos funcionários da escola, dos familiares e dos estudantes (IBE, 2010e).

Despesas educacionais

Diferenças significativas das despesas educacional refletem prioridades políticas e recursos disponíveis. Tanto o Brasil quanto a África do Sul dedicam aproximadamente 6% ou mais de seus PIB, e de 15% a 20% de suas despesas públicas, à educação, alcançando assim as marcas de referência internacionais comumente defendidas (Tabela 3). A Constituição do Brasil exige que o governo federal destine pelo menos 18% de suas receitas fiscais à educação, e que os estados, os municípios e o distrito federal destinem pelo menos 25%, de forma a priorizar a educação obrigatória (universalização, igualdade na oferta e garantia de qualidade) (BRASIL, 1988). O Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024, recentemente aprovado, define a meta de aumentar os gastos com educação para 10% do PIB na próxima década. Com isso, a legislação brasileira garante compromissos de financiamento em longo prazo.

As cotas do PIB e do orçamento governamental destinadas à educação são mais baixas na China e, sobretudo, na Índia, mas esses países possuem PIB bem mais altos e crescem mais rapidamente, o que nos últimos anos tem-lhes possibilitado financiar massivamente investimentos na educação. A Federação Russa tem um sistema educacional abrangente, e seus padrões de despesas se comparam àqueles observados em outros lugares da Europa, apesar de estarem no lado mais baixo (UNESCO, 2014e). Com uma previsão de crescimento mais lento nos BRICS (Seção 2.1), é essencial que o financiamento público para a educação seja mantido em níveis consistentes com a implementação de planos educacionais nacionais.

As cotas das despesas atuais destinadas aos níveis educacionais refletem a atual oferta do sistema educacional e a estrutura etária da população em cada país. A Federação Russa gasta consideravelmente mais do que os outros BRICS em educação primária, e uma cota relativamente grande em educação superior. Com a população decrescente de crianças e um pico da população de jovens, o Brasil gasta mais em educação secundária, enquanto a África do Sul ainda precisa destinar mais do que 40% de sua despesa educacional à educação primária. Em ambos os países,

Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

a educação primária e a secundária, combinadas, absorvem mais de 70% da despesa atual em educação. No entanto, o Brasil gasta mais em educação pré-primária. China e Índia dedicam cerca de dois-terços de suas despesas educacionais na educação pré-primária, primária e secundária, combinadas.

Custos unitários expressos na paridade do poder de compra (PPC) de dólares, ou em porcentagem do PIB *per capita* são disponíveis para Brasil, Federação Russa, Índia e África do Sul (Tabela 3). Novamente, o Brasil aparece garantindo níveis particularmente altos de financiamento para a educação pré-primária, e os montantes gastos na educação primária e secundária, no Brasil e na África do Sul, novamente parecem ser comparáveis. Em contraste, parece ser baixo o que a Índia gasta por aluno da educação pré-primária, primária e secundária, tanto em comparação com o que o país gasta por aluno terciário, quanto em comparação com o Brasil e a África do Sul. Depois de duas décadas de rápida expansão na oferta do sistema educacional, a Índia deverá aumentar o gasto por aluno para lidar com questões de qualidade.

Os BRICS estão mobilizando fontes adicionais internas para financiar os sistemas educacionais públicos. Desde os anos 1930, o Brasil tem cobrado imposto sobre os salários pagos por empresas para financiar a educação, a formação de professores e outros programas sociais prestados por seu sistema “S” (Seção 2.2). Em agosto de 2013, o Brasil aprovou uma lei que destina 75% dos *royalties* da extração do petróleo para a educação, e os restantes 25% para a saúde. O Brasil está se tornando um grande produtor de petróleo, e isso deve garantir altos níveis de financiamento – espera-se que os royalties atinjam US\$ 800 milhões em 2014, e devem atingir de US\$ 150 bilhões a US\$ 300 bilhões nos próximos 35 anos (ZIOMEK, 2013).

Desde abril de 2014, a Índia tem implementado uma lei que obriga as empresas com patrimônio líquido, volume de negócios ou lucro líquido acima dos limiares especificados, a gastar pelo menos 2% dos seus lucros em atividades de responsabilidade social nas áreas em que atuam, incluindo a promoção da educação e da capacitação profissional visando à empregabilidade, juntamente com a saúde e a nutrição (GRANT THORNTON, s.d.; INDO-ASIAN NEWS SERVICE, 2014). Na África do Sul, o governo pode cobrar impostos dos empregadores pelo desenvolvimento de habilidades, por meio do *Skills Levy Act* (Ato de Arrecadação de Impostos para Habilidades). A maior parte desse fundo é destinada à melhora das habilidades dos empregados e ao alinhamento destes com as necessidades do mercado de trabalho.

Em graus variados, Brasil, Índia, China e África do Sul também recebem financiamentos bilaterais e multilaterais para a educação (Seção 3.1). No entanto, dadas as suas dimensões populacionais, os valores recebidos por aluno em idade escolar primária são pequenos - vão desde valores ínfimos na China, a US\$ 8 na África do Sul, em 2011. A situação da renda média e o rápido crescimento econômico também garantem que esses países não dependam de ajuda para o financiamento da educação. A ajuda para a educação de doadores tradicionais, para Brasil, China e Índia, aumentou durante os anos 2000, mas deve recuar no futuro próximo, assim como tem ocorrido na África do Sul, desde 2002-2003 (UNESCO, 2014d).

TABELA 3: DESPESA PÚBLICA EM EDUCAÇÃO

	Despesa pública total em educação				Despesa pública total em cada nível educacional % de despesa pública atual em educação			
	% do PIB		% da despesa governamental total		Pré-primário	Primário	Secundário	Terciário
	1999	2012	1999	2012	2012 ou ano mais recente disponível			
Brasil	3,9	5,8	9,5	14,6	7,6	31,3	44,7	16,4
China	1,9	3,7*	11,4	16,3**	5*	33*	23,3*	...
Índia	4,3	3,4	16,3	11,3	1,1	23,4	37,3	37,6
Federação Russa	2,9	4,1	9,0	12,0	15,0	...	...	23,1
África do Sul	6,0	6,6	...	20,6	1,4	39,9	30,3	11,9

	Despesa pública total em cada nível educacional por aluno em US\$ PPC constante (2011)				Despesa pública total em cada nível educacional por aluno como % do PIB <i>per capita</i>			
	Pré-primário	Primário	Secundário	Terciário	Pré-primário	Primário	Secundário	Terciário
	2012 ou ano mais recente disponível				2012 ou ano mais recente disponível			
Brasil	1.440	2.383	2.439	3.216	13	21	22	28
China	...	...	...	...	...	...	...	...
Índia	35	242	462	1.943	1	7	13	54
Federação Russa	4.025	...	...	3.214	18	...	...	14
África do Sul	490	1.803	2.031	...	5	18	20	...

Notas: (...) indica que os dados não estão disponíveis.

Os dados do IEU são de 1999 e 2012, exceto para o Brasil (1999 e 2010), a Índia (1999 e 2011/2012), e a Federação Russa (2000 and 2008). Os dados da África do Sul para o total de despesa pública por aluno em PPC e % de PIB são de 2010.

* Dados de 2010 de Chu (2013).

** Dados do *Statistical Communiqué on Implementation of the National Education Funding*, de 2011, publicado pelo Ministério da Educação, pelo Escritório de Estatísticas Nacional e pelo Ministério de Finanças da República Popular da China, em 30 de dezembro de 2012.

Dadas as diferentes fontes, os anos e as definições, os dados podem não ser totalmente comparáveis entre os países.

Fontes: Chu (2013); UIS (2014).

Envolvimento do setor privado

Nos BRICS, a educação básica continua sendo uma instituição pública, com pouco envolvimento de atores privados. As Constituições e as leis educacionais permitem que indivíduos, fundações e outras organizações não governamentais operem escolas privadas. Os governos regulamentam o setor privado, autorizando e reconhecendo escolas, e garantindo que elas respeitem os padrões de qualidade e as diretrizes curriculares. Na prática, grande maioria dos estudantes da educação primária e secundária frequenta as escolas públicas (Tabela 4). O setor privado é desprezível na Federação Russa, e muito pequeno na África do Sul. Como na maioria dos países de renda baixa ou média, a educação privada, no Brasil e na China, é mais abrangente no nível pré-primário do que nos níveis primário e secundário. No entanto, isso deve mudar em breve à medida que os governos ampliam os cuidados e a educação na primeira infância. A educação superior privada também está em expansão nos BRICS, assim como em todo o mundo. Essa tendência é marcante particularmente no Brasil, onde instituições privadas atualmente matriculam mais de 70% dos estudantes.

TABELA 4: COTAS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS NO ÍNDICE DE MATRÍCULAS POR NÍVEL EDUCACIONAL

	Matrículas em instituições privadas como % do total de matrículas, ano letivo concluído em 2012		
	Pré-primário	Primário	Secundário
Brasil	29	16	15
China	49	6	11
Índia	...	29*	...
Federação Russa	0,9	0,7	0,9
África do Sul	6	4	4

Nota: Uma omissão (...) indica que os dados não estão disponíveis. Os dados disponíveis para a educação terciária são de 71,4, para o Brasil, e 13,7, para a Federação Russa.

* Crianças de 6 a 14 anos de idade, em áreas rurais.

Fontes: Aser Centre (2013) para a Índia; UIS (2014).

Nesse cenário, a Índia se destaca, com a rápida expansão do ensino privado desde os anos 1990. Pesquisas internas e outras sugerem que as escolas privadas matriculam uma grande parcela de crianças, incluindo aquelas provenientes de famílias pobres em áreas rurais. Por exemplo, o Relatório Anual de Situação da Educação estima que 29% de todos os estudantes, com idade entre 6 e 14 anos e que vivem em áreas rurais, frequentaram escolas privadas em 2013 (ASER CENTRE, 2013). A Comissão de Planejamento (2013) diz que, até 2011-2012, 59% dos estudantes da educação superior frequentavam instituições de ensino privadas.

Existem três tipos de escolas privadas na Índia. As escolas “com ajuda privada” recebem financiamento governamental, e seus professores são pagos e selecionados pelo governo, apesar da gestão cotidiana da escola continuar sendo privada. As escolas “reconhecidas como privadas” recebem pouco financiamento do governo, mas são reconhecidas, caso respeitem os critérios relativos à infraestrutura, às qualificações dos professores e aos salários. Por fim, as escolas “não reconhecidas como privadas” não são registradas, e incluem muitas escolas pequenas que operam informalmente em áreas desfavorecidas, incluindo favelas ou bairros mais pobres das vilas (DESAI et al., 2008). Nos últimos anos, o governo da Índia tem tido como objetivo melhorar a regulamentação do setor privado, ao mesmo tempo em que facilita sua expansão. No âmbito do Ato do Direito à Educação, de 2009, 25% das vagas em escolas privadas são reservadas para crianças pobres. O 12º Plano Quinquenal (2012-2017) afirma que as refeições oferecidas no meio do dia serão estendidas às escolas privadas que não recebem ajuda. Ao mesmo tempo, os procedimentos para se obter o reconhecimento devem ser simplificados, uma vez que o setor privado é considerado um parceiro na universalização da educação básica (INDIA. Planning Commission, 2013).

1.3 Tendências dos planos e das políticas de educação: lançando as bases para a equidade e a excelência

Planos nacionais de educação

Os cinco países BRICS têm planos nacionais de educação que caracterizam suas políticas de médio prazo (Apêndice 3). A maioria dos planos começa por inventariar a situação presente, enfatizando o progresso realizado nos últimos anos, mas avaliando de forma direta as deficiências remanescentes. Por exemplo, o 12º Plano de 25 anos da Índia (2012-2017) assinala as desigualdades residuais no acesso, a frequência irregular, a alta taxa de desistência após a educação básica, a contratação desigual de professores, o nível de médio a baixo de escolaridade da população (apenas 5,1 anos) com idade de 15 anos ou mais, e os fracos resultados da aprendizagem – identificados como fragilidades-chave nos sistemas educacionais dos países (INDIA. Planning Commission, 2013). O preâmbulo do Plano Nacional de Médio e Longo Prazo para Reforma e Desenvolvimento da Educação (2010-2020) da China lista currículos e metodologias desatualizados, uma pesada carga de trabalho escolar para estudantes da educação primária e secundária, a redução do número de professores treinados, desigualdades em detrimento das minorias étnicas e nas áreas rurais, e o financiamento limitado (CHINA. Ministry of Education, 2010). O Plano Nacional de Desenvolvimento da África do Sul enfatiza a má nutrição e a saúde das crianças pequenas, que dificulta suas capacidades de aprendizagem, resultados da aprendizagem na educação básica fracos e desiguais, e um sistema de educação técnica e profissional pequeno e deficiente (SOUTH AFRICA. National Planning Commission, 2011). O Plano Nacional de Educação 2014-2024, recentemente aprovado no Brasil, estabelece objetivos ambiciosos de expandir o acesso, em particular à educação técnica e profissional e à educação superior, e de melhorar os resultados da

aprendizagem em todos os níveis. Esses planos nacionais estabelecem princípios gerais que são traduzidos em objetivos específicos, associados a metas quantitativas e prazos pré-definidos.

Se forem totalmente implementados, os planos nacionais de educação levarão a uma convergência notável dos sistemas educacionais dos BRICS. Todos os planos preveem a participação universal das escolas dos níveis pré-primário ao secundário superior, as práticas de ensino e gestão centradas no alcance de resultados da aprendizagem mensuráveis, e a expansão de programas de desenvolvimento de habilidades e educação superior, de forma a atender as necessidades das economias baseadas no conhecimento (Apêndice 3).

As seções seguintes enfocam as principais prioridades políticas educacionais e as áreas em que os países poderiam compartilhar seus conhecimentos e experiências: expandir a oferta da educação pré-primária e da educação superior, construindo sistemas educacionais mais igualitários e melhorando os resultados da aprendizagem.

Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

Políticas para expandir a educação pré-primária e a educação superior

Os BRICS buscam fortalecer as fundações de seus sistemas educacionais, ao expandir os cuidados e a educação na primeira infância. As pesquisas destacam as consequências adversas de longo prazo para indivíduos e sociedades devido a dificuldades na primeira infância (como a desnutrição ou a falta de estímulos). Essas consequências incluem habilidades e resultados da aprendizagem de baixos níveis, saúde precária, participação reduzida na força de trabalho e na renda, e alta propensão de adesão a comportamentos de risco ou delinquência (ENGLE et al., 2011; WALKER et al., 2011). Os retornos dos investimentos econômicos em programas de cuidados e educação na primeira infância, que variam entre campanhas de imunização e intervenções na nutrição até treinamentos familiares e educação formal pré-primária, são mais altos do que em qualquer outro nível educacional (HECKMAN, 2006). Depois de muito tempo enfocando a expansão da educação primária e secundária inferior, os gestores políticos dos BRICS estão cada vez mais preocupados com as crianças pequenas.

- O Brasil incluiu como parte do currículo obrigatório dois anos da educação pré-primária, e atualmente garante relativamente altos níveis de investimento. O Plano Nacional de Educação visa a universalizar a frequência nas escolas de crianças com idades entre 4 e 5 anos, até 2016 (BRASIL. Ministério da Educação, 2014).
- A China planeja universalizar de um a três anos da educação pré-primárias, até 2020. Em áreas rurais, novas salas de aula estão sendo construídas e prédios excedentes da educação primária ou secundária estão sendo usados, para garantir que todas as crianças pequenas “abandonadas” por pais que migraram para as cidades possam frequentá-las (CHINA. Ministry of Education, 2010).
- A Índia, onde a desnutrição ainda afeta cada segunda criança pequena com idade entre 0 e 5 anos, adotou recentemente uma Política Nacional para a Criança, que vincula a política educacional a intervenções para sobrevivência, saúde e nutrição, proteção e participação (INDIA. Ministry of Women and Child Development, 2013). O 12º Plano Quinquenal reconhece a necessidade de melhorar a qualidade de educação pré-primária após uma década de rápida expansão, e estabelece a meta de “fornecer pelo menos um ano de bom apoio/bom financiamento de educação pré-primária em escolas primárias para todas as crianças, sobretudo aquelas com antecedentes de atrasos educacionais” (INDIA. Planning Commission, 2013, p. 51).
- A Federação Russa tem como objetivo restaurar a infraestrutura da pré-escola que, durante os anos de 1990, sofreu desgastes, com prédios privatizados ou arrendados para organizações estatais. Ao utilizar fundos originários de orçamentos regionais, as autoridades municipais recuperaram a posse dos prédios e os devolveram para as práticas da educação pré-primária, bem como se engajaram na construção de novos prédios. Entretanto, a capacidade das pré-escolas públicas se mantém insuficiente e, por isso, várias regiões introduziram programas de

compensação, com a transferência de renda aos familiares que têm crianças pequenas na lista de espera. Uma lei federal, aprovada em 2009, esclareceu a situação, ao definir indenizações para os pais cujos filhos frequentam jardins de infância privados (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012).

- O Plano Nacional de Desenvolvimento da África do Sul, que considera a primeira infância como uma prioridade, adota uma abordagem holística, que combina saúde, nutrição, educação e outras intervenções. Um Plano Nacional Integrado foi iniciado em 2005, para coordenar programas para crianças com idade entre 0 e 4 anos, sob a responsabilidade do Departamento de Desenvolvimento Social, e fornecer educação para crianças com 5 anos ou mais, sob a responsabilidade do Departamento de Educação Básica. O objetivo consiste em atingir a maioria das crianças pequenas, primeiramente via cuidados baseados na família e em centros especializados, e depois via educação pré-primária. Para atingir esta última, o acesso à série R deve ser universalizado até 2014 e, mais tarde, os dois primeiros anos da educação pré-primária devem se tornar obrigatórios (SOUTH AFRICA. Department of Basic Education, 2013).

Todos os cinco países consideram o desenvolvimento de sistemas de ensino superior mundialmente competitivos como prioridade número 1 para a consolidação de sua posição emergente. Um desafio consiste em criar centros de excelência e, ao mesmo tempo, fornecer educação superior em larga escala.

- O Brasil visa a aumentar o índice bruto de matrículas na educação superior para 50% da população com idade entre 18 e 24 anos, e o índice líquido de matrículas para 33%, até 2020. No nível de pós-graduação, o Brasil planeja formar 60 mil mestres e 25 mil doutores a cada ano, até 2020 (BRASIL. Ministério da Educação, 2014).¹²
- O plano nacional da China visa a “transformar a nação em uma potência a ser reconhecida no cenário da educação superior mundial. Até 2020 [...], universidades mundialmente famosas com características originais virão à tona; algumas delas deverão ter atingido ou se aproximado do nível das universidades de classe mundial. A educação superior da China deverá ter muito aguçada sua vantagem competitiva mundial” (CHINA. Ministry of Education, 2010, p. 19). Assim como o investimento em infraestrutura, isso envolverá a introdução de um sistema de créditos, a participação dos estudantes na área de pesquisa, o fortalecimento de acordos entre universidades e empresas, e uma reestruturação dos cursos e das disciplinas. A China visa a reduzir desigualdades entre suas regiões leste, central e oeste.
- A Índia lançou o *Rashtriya Uchchatar Shiksha Abhiyan*, um programa para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade da educação superior, ao criar novas instituições, expandir as instituições existentes, melhorar a infraestrutura e criar Conselhos Estaduais de Educação Superior. O 12º Plano de 25 Anos visa a matricular 10 milhões de estudantes a mais no período de cinco anos, mas reconhece o desafio de encontrar “objetivos divergentes”, de “combinar o acesso com a capacidade de oferta e a garantia da alta qualidade de cursos de graduação e de programas de pós-graduação”. O plano “propõe uma mudança de paradigma”, com três prioridades: a diversificação da oferta da educação superior (que vai das instituições de educação profissional e técnica às universidades de pesquisa), a melhora da sua qualidade e a reforma da sua governança, para aumentar a autonomia e a responsabilização das instituições (INDIA. Ministry of Human Resource Development, 2013, p. 90).
- A Federação Russa enfrenta uma redução da população de estudantes terciários, depois que o número de graduados em escolas de educação secundária superior caiu 46,2%, entre 2006 e 2012, levando ao fechamento e a fusões de instituições. Atualmente, o governo prioriza a qualidade das universidades. Têm sido criadas universidades federais, para otimizar o uso dos recursos disponíveis em cada região, bem como fortalecer os vínculos entre universidade, economia e sociedade. Essas instituições destinam-se a exercer uma parte estratégica na formação de profissionais, promovendo pesquisa e inovação, além de fornecer serviços para o desenvolvimento regional (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012; RUSSIAN FEDERATION, 2014).

12 Os termos *postgraduate* (usado no Reino Unido) e *graduate* (usado nos Estados Unidos) referem-se ambos a programas de educação que ocorrem depois do grau de bacharelado; em outras palavras, eles se referem aos programas de mestrado e doutorado.

- Na África do Sul, o Departamento de Educação e Formação Superior planeja expandir as universidades, com a introdução progressiva da educação superior gratuita para os pobres. O Plano Anual de Desempenho de 2014-2015, do Departamento de Educação Superior, define a meta de matricular mais de 1 milhão de estudantes até 2016-2017. Esse plano também visa a fortalecer o desempenho de estudantes, bem como a capacidade de pesquisa e inovação das universidades (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013).

Os BRICS são grandes colaboradores da internacionalização da educação superior. Com o número mundial de estudantes que buscam a graduação no exterior tendo dobrado, entre 2000 e 2011, para 4,3 milhões, todos os sistemas de educação superior devem apoiar a internacionalização. Em 2011, os países da OCDE atraíram 77% dos estudantes internacionais¹³ mas suas cotas decresceram do pico de quase 80%, em 2006. Agora, cerca de 53% dos estudantes internacionais vêm da Ásia, onde os números totais de estudantes têm aumentado (OECD, 2013a). Os países BRICS contribuem de forma significativa para o intercâmbio de estudantes. A China e a Índia são os países que enviam o maior número de estudantes para o exterior, com o Brasil e a Federação Russa também enviando números significativos. Em 2011, o governo brasileiro lançou o programa Ciência sem Fronteiras, que visa a oferecer 100 mil bolsas de estudo para brasileiros estudarem em instituições de elite no exterior, nos campos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) até 2015.

Por outro lado, os países BRICS são destinos cada vez mais atraentes para estudantes internacionais, com a Federação Russa (sexto destino em 2012) e a China (nono destino) emergindo entre as demais alternativas dos países da OCDE, matriculando respectivamente 4% e 2% dos estudantes internacionais (UIS, 2014). No entanto, enquanto os BRICS enviam a maioria de seus estudantes para os países da OCDE, aqueles recebem principalmente estudantes de seus países vizinhos ou de países com quem compartilham uma língua comum. A Federação Russa e a África do Sul, em particular, são grandes centros regionais. Em contraste, o intercâmbio de estudantes entre os próprios BRICS é notavelmente subdesenvolvido, apesar da matrícula de centenas de estudantes chineses e indianos nas universidades russas (Tabela 5).

Na atualidade, todos os BRICS promovem intercâmbios de estudantes, encorajam universidades estrangeiras a estabelecer *campi* em seus territórios, e tornam suas universidades mais atraentes para estudantes e acadêmicos internacionais. Por exemplo, o Brasil criou universidades internacionais para receber estudantes da América Latina e de países de língua portuguesa da África (Quadro 3, na Seção 3.2). Desde 2003, a Federação Russa tem participado do processo de Bolonha, que visa a criar uma área que engloba toda a educação superior europeia (*All-European Higher Education Area*).¹⁴ A Federação Russa adaptou seus currículos e seus conteúdos de curso, introduzindo graus de bacharelado e mestrado, e criando novas especializações, como ciência da computação e ciência ambiental (RUSSIAN FEDERATION, 2014). A Universidade da Amizade do Povo da Rússia, sediada em Moscou, também encabeçou a iniciativa de criar uma Rede de Universidades dos BRICS, para conectar as instituições líderes da educação superior dos cinco países.

O principal desafio enfrentado pelos BRICS consiste em estabelecer políticas públicas que possibilitem a seus sistemas de educação superior absorver a demanda em expansão, enquanto fornecem alta qualidade de educação a uma população crescente e diversificada de estudantes. A experiência dos BRICS também mostra que a crescente mobilidade estudantil, tanto dentro das regiões quanto em escala mundial, acentua a necessidade de se ter padrões internacionais na educação superior. A UNESCO tem desenvolvido instrumentos para o estabelecimento de padrões regionais – as “Convenções Regionais” – para o reconhecimento de qualificações na educação superior, e iniciou a elaboração de uma convenção mundial.¹⁵ O maior engajamento dos BRICS

13 Os Estados Unidos, o Reino Unido, a Alemanha, a Austrália e a França, juntos, matriculam quase a metade de todos os estudantes internacionais.

14 O processo de Bolonha abrange a convergência em direção a uma estrutura de graduação unificada, a introdução de um sistema unificado de créditos, o desenvolvimento de Marcos de Ação Nacionais de Qualificações (*National Qualifications Frameworks – NQF's*) e medidas de promoção da mobilidade de estudantes e da portabilidade de diplomas, entre instituições e países.

15 Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/conventions-and-recommendations/>>.

Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

nesses esforços regionais e mundiais constituiria um passo importante para elevar os padrões e facilitar a mobilidade.

O compromisso dos líderes dos BRICS na Cúpula de Fortaleza (julho de 2014), de explorar a cooperação no reconhecimento mútuo de graus e diplomas da educação superior, e o encorajamento dado à iniciativa de estabelecer uma Rede de Universidades dos BRICS, revela o alto nível de apoio político entre os BRICS no sentido de fortalecer a colaboração na educação superior.

TABELA 5: MOBILIDADE ESTUDANTIL INTERNACIONAL

	Brasil	China	Índia	Federação Russa	África do Sul
Estudantes fora do país	30.729	694.385	189.472	51.171	6.378
1º país de destino	Estados Unidos: 8.745	Estados Unidos: 210.452	Estados Unidos: 97.120	Alemanha: 10.007	Estados Unidos: 1.559
2º país de destino	Portugal: 5.172	Japão: 96.592	Reino Unido: 29.713	Estados Unidos: 4.654	Reino Unido: 1.339
3º país de destino	França: 4.039	Austrália: 87.497	Austrália: 11.684	França: 4.300	Austrália: 787
Estudantes abrigados	14.432	88.979	31.475	173.627	70.428
1º país de origem	Angola: 1.552	...	Nepal: 5.481	Belarus: 31.199	Zimbábue 23.273
2º país de origem	Guineia-Bissau: 825	...	Butão: 2.274	Cazaquistão: 29.865	Namíbia: 6.821
3º país de origem	Argentina: 772	...	Rep. Islâmica do Irã: 2.131	Ucrânia: 12.805	Lesoto: 4.047

Estudando em	Estudantes de				
	Brasil	China	Índia	Federação Russa	África do Sul
Brasil	-	316	16	36	145
China	...	-	...	...	...
Índia	4	682	-	18	109
Federação Russa	200	9.842	3.351	-	3
África do Sul	52*	465	411	62	-

Notas: Uma omissão (...) indica que os dados não estão disponíveis.; - indica não aplicável. Os dados são de 2011 ou 2012.

* A estimativa do número de estudantes do Brasil na África do Sul foi fornecida pelo Departamento Sul-africano de Educação Superior e Formação. O dado é de 2011.

Fonte: UIS (2014).

Políticas para igualdade

Os BRICS são confrontados com uma grande discrepância na qualidade das escolas, o que se traduz em níveis desiguais de escolaridade e dos resultados da aprendizagem. O crescimento rápido e a integração na economia mundial têm ampliado as disparidades nos BRICS. As áreas urbanas e regiões com melhores infraestrutura e transporte, frequentemente localizadas no litoral, têm se beneficiado mais e emergido no cenário global. As áreas rurais, as áreas remotas e as regiões esparsamente povoadas, frequentemente habitadas por minorias linguísticas ou étnicas, mantêm-se seriamente subdesenvolvidas (Seção 2.1). As graves diferenças de renda aumentaram entre as famílias mais pobres e as mais ricas, especialmente em áreas urbanas. A urbanização massiva no Brasil, na China, na Índia e na África do Sul pressiona as capacidades de construção de habitações e o desenvolvimento de infraestruturas, o que tem como resultado grandes populações

vivendo em favelas. Essas disparidades socioeconômicas se traduzem em desigualdades na educação, que, por sua vez reforçam aquelas disparidades, impondo uma séria ameaça à coesão social. Com o sucesso crescente das políticas de Educação para Todos, o principal lócus da desigualdade mudou, do ingresso nas primeiras séries da educação primária e secundária inferior, para a retenção e a qualidade da escolaridade.

Os BRICS tentam melhorar a equidade de seus sistemas educacionais. Uma estratégia inicial, exemplificada pela Índia e pela China, consiste em expandir e racionalizar a oferta da educação pública.¹⁶ Para tratar de desigualdades residuais no acesso à educação, a Índia continua seu programa *Sarva Shiksha Abhiyan* para universalizar a educação primária, que envolve a criação de novas escolas, a construção de novas salas de aula, o fornecimento de banheiros e bebedouros, além do recrutamento de professores. Mais recentemente, o programa *Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan* para universalizar a educação secundária, também envolve a construção e a melhoria de escolas, bem como o oferecimento de instalações como bibliotecas, laboratórios e salas de computadores. As instituições locais implementaram um programa de refeições ao meio-dia, nas vilas e nas escolas. Lançado em 1995, da 1ª à 5ª série, o programa foi estendido a todas as séries obrigatórias em 2008, e deve se estender às pré-escolas e às escolas particulares, tendo como alvo as crianças pobres e que pertencem a grupos minoritários (INDIA. Planning Commission, 2013). O Programa de Nutrição Escolar da África do Sul busca reduzir os efeitos negativos dos altos níveis de desemprego e pobreza.

A China, confrontada com um rápido declínio da população com idade escolar nas áreas rurais, passou a fechar e a fundir escolas em 2001; até 2010, o número de escolas primárias já havia diminuído 53,5%, e o número de escolas de educação secundária júnior se reduziu em 16,3%. Agora, as escolas rurais são maiores e mais bem supridas de recursos; por exemplo, os alunos estão mais propensos a ter professores qualificados. Isso deveria ter melhorado os resultados da aprendizagem, mas o processo foi interrompido em 2012, ao se reconhecer que escolas demais haviam sido fechadas. Muitas crianças foram matriculadas em internatos, muito longe de seus lares, o que prejudica o desenvolvimento socioemocional delas.¹⁷ Ao invés disso, um recente relatório de pesquisa recomendou que fossem abertas escolas pequenas, que combinassem educação pré-primária e primária em salas de aula com séries múltiplas, ou que integrassem a educação geral, profissional e de adultos (CHU, 2013; MO et al., 2012). Na Federação Russa, a Iniciativa Educacional Nacional Nossa Nova Escola, um programa amplo para melhorar a qualidade da educação, inclui medidas para melhorar o transporte escolar em áreas rurais, bem como garantir o acesso às escolas para crianças com deficiências (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012).

Uma segunda estratégia consiste em subsidiar a demanda familiar de educação. No Brasil, transferências condicionais de renda têm desempenhado um papel fundamental desde meados dos anos de 1990, em esforços para erradicar a pobreza. O programa Bolsa Escola, implementado primeiramente em Brasília e em Campinas (Estado de São Paulo), em 1995, fornecia pagamentos em dinheiro para famílias de baixa renda com crianças em idade entre 6 e 15 anos, se as crianças estivessem matriculadas e frequentassem a escola com pelo menos 85% de frequência. O programa rapidamente se expandiu para outros municípios, tornou-se um programa federal em 2001, e foi transformado no programa Bolsa Família em 2003, quando passou a abranger famílias de baixa renda com crianças de idade entre 0 e 5 anos, bem como mulheres grávidas ou amamentando. Atualmente, o programa atinge quase um quarto da população brasileira, e pode ser responsabilizado pela redução das desigualdades educacionais ao longo da última década (GLEWWE; KASSOUF, 2010). Abolir as taxas escolares é outra opção. Na China, a política de “duas isenções e um subsídio” removeu parte das taxas e forneceu um subsídio para os estudantes de internatos. Introduzido em 2005 em vilas particularmente pobres, essa política foi expandida para as áreas rurais em 2007; as isenções parciais de taxas foram estendidas às áreas urbanas em 2008. Nos últimos anos, as taxas foram completamente abolidas nas áreas rurais (CHU, 2013).

16 Este é um acréscimo da transferência fiscal entre as entidades subnacionais analisadas na Seção 1.2.
17 Até 2010, 10,4% dos alunos de escolas primárias estavam em internatos, e 43,7% deles estavam em escolas secundárias júnior (Os dados mostraram acima de 70% em regiões e províncias remotas).

Capítulo 1

Sistemas educacionais dos BRICS: oferta de educação de qualidade para mais de 40% da população mundial

Na África do Sul, as reformas de gastos com a educação têm reduzido as desigualdades de financiamento do período do *apartheid* e direcionado mais recursos para os pobres. As normas e os padrões introduzidos em 2000 estipulam que, em cada província, as escolas mais pobres devem receber alocações mais elevadas de gastos que não sejam com recursos humanos (VAN DER BERG, 2009; GUSTAFSSON; PATEL, 2006). Em 2006, essa medida foi aperfeiçoada pela Emenda 61 da Lei Educacional, que transformou as 40% mais pobres em “escolas isentas de taxas”. O Esquema Nacional de Ajuda Financeira a Estudantes (*National Student Financial Aid Scheme – NSFAS*) fornece bolsas e empréstimos para estudantes desfavorecidos, nos setores de educação terciária e formação.

Uma terceira estratégia consiste em compensar as consequências de longo prazo das desigualdades do passado na educação, por meio de campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Na África do Sul, a Campanha Massiva de Alfabetização *Kha Ri Gude* visa a capacitar adultos a ler, escrever e calcular em sua língua materna, e a aprender inglês para conversação, com alvo nos grupos vulneráveis, incluindo pessoas com deficiências (SOUTH AFRICA. Department of Basic Education, 2013).

Políticas para avaliação e qualidade

Os BRICS investem em avaliações nacionais de resultados da aprendizagem. As avaliações nacionais conduzidas por instituições autônomas estão se tornando mais regulares (anuais, em vez de ocasionais), extensivas (abrangendo todos os estudantes de uma série específica, ou com amostras mais amplas e representativas) e complexas (baseando-se na teoria de respostas ao item, em vez de informar medidas simples, como a porcentagem de acertos), seguindo a prática estabelecida em avaliações internacionais. A China, a Índia e a África do Sul são exemplos dessa tendência. Agora, o Brasil possui um dos sistemas de avaliação mais abrangentes do mundo, em que os resultados da aprendizagem são combinados com dados de matrículas e de conclusão, na composição do índice de desenvolvimento educacional computado nos âmbitos escolar, municipal e estadual. Além disso, o índice é público e utilizado para definir os alvos para as melhorias da qualidade. Na ausência de uma avaliação nacional anual, a Federação Russa utiliza o Exame Estadual Unificado (que certifica a conclusão da educação secundária superior e seleciona estudantes para as instituições de ensino superior) para propósitos de avaliação (Apêndice 4).

Os BRICS têm participado de avaliações regionais e internacionais de resultados da aprendizagem (Seção 1.1, Tabelas 2 e A4). O Brasil, a Federação Russa e a África do Sul têm as experiências mais extensivas nessa área, juntamente com Hong Kong e Macau, na China. A participação do resto da China e da Índia seria um passo importante rumo ao conhecimento mais abrangente da distribuição internacional de resultados da aprendizagem. Na Índia, a experiência adquirida em 2010, com a participação dos Estados de Himachal Pradesh e Tamil Nadu na edição do PISA de 2009+, sugere que isso levará tempo. A quase universalização da educação primária na Índia pode ser muito recente para que sejam produtivas as comparações com os sistemas escolares de massa mais bem estabelecidos em países de renda média alta e de renda alta.

Os países estabelecem objetivos de aprendizagem explícitos. O Plano Nacional de Educação do Brasil inclui metas quantitativas referentes a seu próprio índice de desenvolvimento educacional, bem como às pontuações nos testes do PISA (com o objetivo de atingir, até 2021, a pontuação média de 473 no PISA, em leitura, matemática e ciências) (BRASIL. Ministério da Educação, 2014). No momento, a China passa por uma nova reforma curricular abrangente, que se iniciou em 2001 e recebeu novo ímpeto em 2010. Entre outros objetivos, essa reforma promove um currículo simplificado que seja relevante para a vida dos estudantes, tornando-os ativos, aprendizes ao longo da vida, e utilizando uma abordagem pedagógica estruturada nas experiências de vida dos próprios estudantes. O currículo simplificado também pretende facilitar o exame e a avaliação dos resultados da aprendizagem (GUO, 2012; OECD, 2012). De acordo com o 12º Plano Quinquenal da Índia (2012-2017), o programa nacional para a universalização da educação primária, *Sarva Shiksha Abhiyan*, irá focar a aprendizagem por meio de objetivos explícitos que possam ser compreendidos por familiares e professores, que serão treinados conforme o plano. O *Saakshar Bharat*, um programa de alfabetização funcional que tem como alvo mulheres e grupos desfavorecidos, será transformado

em um programa abrangente de aprendizagem ao longo da vida, que oferece certificação e está vinculado ao sistema educacional formal. O Departamento de Educação Básica da África do Sul definiu níveis mínimos de linguagem e matemática a serem alcançados por 90% dos alunos da 3ª e 6ª séries, até 2024. O departamento também almeja, até 2022, as pontuações médias de 600, em linguagem e matemática, no SACMEQ e, até 2023, de 420 no TIMSS para a 8ª série (SOUTH AFRICA. National Planning Commission, 2011).

Todos os países investem na qualidade do ensino para melhorar a qualidade da aprendizagem.

Considerando suas tendências populacionais, Índia e África do Sul deverão continuar a expandir seu corpo docente do nível primário e, sobretudo, do secundário, enquanto todos os BRICS buscam formas de tratar a falta de professores em áreas em crescimento, como educação infantil, formação e educação profissional (FEP), e educação superior.

A prioridade dos BRICS não é somente atrair mais professores para a profissão, mas também atrair os melhores professores. Os gestores de políticas pretendem melhorar a qualidade dos professores, elevando as condições e os atrativos da profissão, melhorando a formação e suas práticas, e garantido apoio adequado ao desenvolvimento profissional.

O exemplo do Brasil demonstra uma abordagem inteligente dessas questões, que utiliza uma ênfase nos padrões de ensino para direcionar as melhorias da qualidade. O governo federal do Brasil introduziu um exame nacional (Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente), no qual todos os professores candidatos devem ser aprovados, dominando o conteúdo e a pedagogia. As faculdades e universidades de educação devem reformular seus currículos, para que seus estudantes sejam capazes de passar nesse exame. O governo federal também tem obrigado os municípios e os estados a adotar um processo de seleção formal e um plano de carreira para os professores. Além de elevar os salários-base, atualmente o Brasil utiliza o método de pagamento baseado no desempenho. No Estado de São Paulo, aplica-se a Prova de Promoção, que busca tornar o ensino mais atraente por meio de salários bem mais altos, mas exige a formação dos professores. Pelo menos 15 estados e municípios já experimentaram o sistema de bônus dados aos professores, baseado no desempenho dos estudantes, incluindo o Bônus de Desempenho Educacional, do Estado de Pernambuco (BRUNS et al., 2009).

A China também tem políticas ambiciosas para melhorar a qualidade dos professores, incluindo a formação de professores comunitários sem qualificação em áreas rurais, e a exigência de que todos os profissionais de todos os níveis tenham qualificações específicas. O município de Xangai tem sido líder nesses esforços. Todos os professores de educação primária devem ter diploma de graduação do curso normal, e todos os professores de educação secundária devem ter grau de certificação profissional. Todos os professores também devem cumprir 240 horas de desenvolvimento profissional, em um prazo de cinco anos (OECD, 2012).

Olhando à frente, a visão geral dos sistemas educacionais dos BRICS revela muitas áreas em que há oportunidades para se compartilhar conhecimentos e experiências, para cooperar e aprender uns com os outros. As principais áreas de interesse comum incluem: a melhora da qualidade e da equidade da educação obrigatória; a expansão da educação pré-primária e da educação superior; e a gestão efetiva da governança e do financiamento educacional em larga escala, em âmbito federal e/ou em contextos descentralizados.

Dado o interesse dos BRICS em expandir ainda mais os benefícios do crescimento e consolidar suas economias emergentes e suas políticas inovadoras, os países poderiam considerar as seguintes áreas como prioritárias para o diálogo político:

- melhora da governança e do financiamento da educação, para aumentar a qualidade e a equidade nas escolas públicas;
- concepção e implementação de marcos nacionais de qualificações e avaliações nacionais de desempenho dos estudantes;
- melhora da qualidade dos dados educacionais;
- gestão da expansão do ensino superior; e
- promoção da mobilidade de estudantes no ensino superior, em particular entre os próprios países BRICS.

Capítulo 2

Desenvolvimento de habilidades e políticas de educação profissional dos países BRICS: impulsos que alavancam o crescimento econômico e a coesão social



Para completar a emergência de suas economias e atingir *status* de alta renda, os BRICS têm buscado diversificar suas bases econômicas, reduzir sua dependência na exportação de matérias-primas, produzir valor agregado mais alto de bens e serviços, facilitar a criação de novas atividades econômicas e promover a inovação. Os governos BRICS enfrentam um triplo desafio na geração de força de trabalho capacitada, que requer: melhoria da qualidade e da relevância de formação e educação profissional inicial (FEP), de modo a integrar a juventude inativa e desempregada ao mundo do trabalho e elevar os níveis de habilidades de trabalho da população economicamente ativa para aumentar a produtividade e a competitividade. A **Seção 2.1** mostra que o futuro crescimento econômico e social dependerá da melhoria dos níveis de habilidades da população, a qual está envelhecendo ou, ainda, aumentando rapidamente. As **Seções 2.2** e **2.4** analisam as áreas políticas relacionadas a esse assunto.¹⁸ A **Seção 2.2** revisa os planos de desenvolvimento de habilidades, as estruturas de governança e os quadros nacionais de qualificação. A **Seção 2.3** examina os esforços em andamento para elevar o nível da formação da FEP. A **Seção 2.4** discute os arranjos financeiros.

2.1 Os BRICS devem atender uma grande diversidade de necessidades de aprendizagem e treinamento em sua população de jovens e adultos

Crescimento, pobreza e desigualdade

A diminuição do crescimento econômico pode estar impedindo os países de atingir o *status* de alta renda. Depois de uma década de crescimento rápido, os BRICS foram duramente atingidos pela crise financeira e econômica mundial. Os crescimentos da China e da Índia ficaram notadamente mais lentos em 2008. O Brasil, a África do Sul e a Federação Russa entraram em recessão em 2009. Em 2010, os índices de crescimento pareceram recobrar seus níveis de pré-crise e a Índia e o Brasil atingiram um recorde de crescimento de 10,3% e 7,5%, respectivamente. No entanto, as economias BRICS estão agora prevendo nova lentidão, com índices de crescimento entre 6,5% e 7% para a China e a Índia, e entre 2,5% e 3,5% para o Brasil, a Federação Russa e a África do Sul (Figura 3). Consequentemente, as cotas da China e da Índia nos insumos mundiais devem aumentar

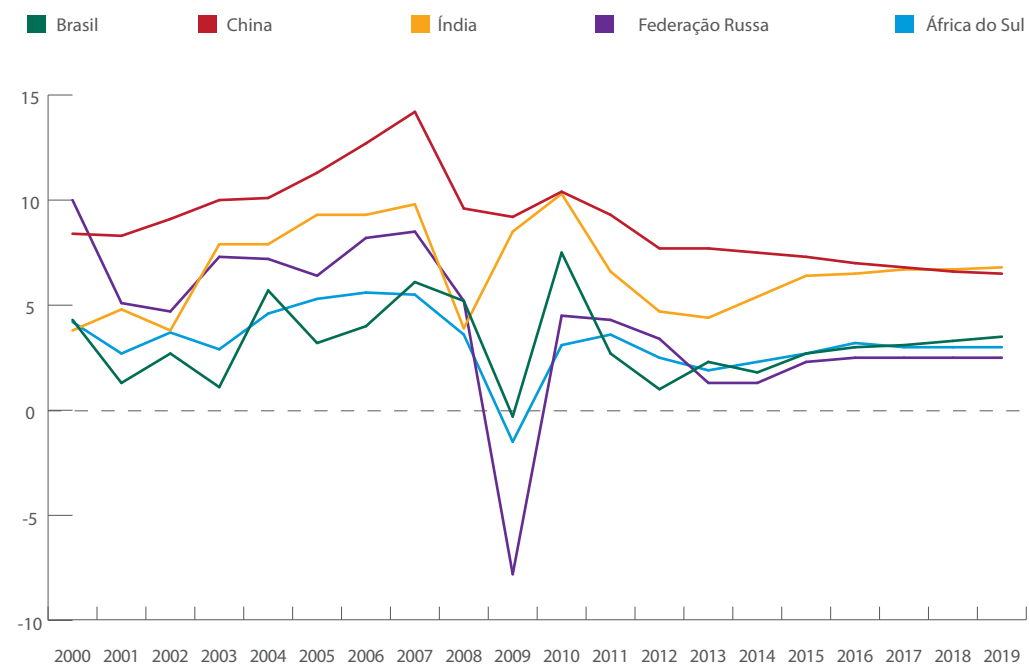
18 Outras áreas que merecem uma análise mais detalhada incluem políticas ativas de mercado de trabalho para orientar jovens desempregados; treinamento contínuo e estágio em educação profissional; reconhecimento, validação e credenciamento de aprendizagem não formal e informal; e o papel do setor privado no fornecimento de treinamento e na organização de diálogo social entre todos aqueles com interesse no desenvolvimento de habilidades.

ainda mais, mas as do Brasil, da Federação Russa e da África do Sul estão propensas a manter seus respectivos níveis, semelhantes aos níveis de 2000 (Figura 4). Assim, aumentar os níveis de produtividade e das habilidades dos trabalhadores será necessário para sustentar o crescimento econômico.

Capítulo 2
Desenvolvimento de habilidades e políticas de educação profissional dos países BRICS: impulsos que alavancam o crescimento econômico e a coesão social

Figura 3: Crescimento

Porcentagem de mudança no PIB em preços constantes, 2000-2019

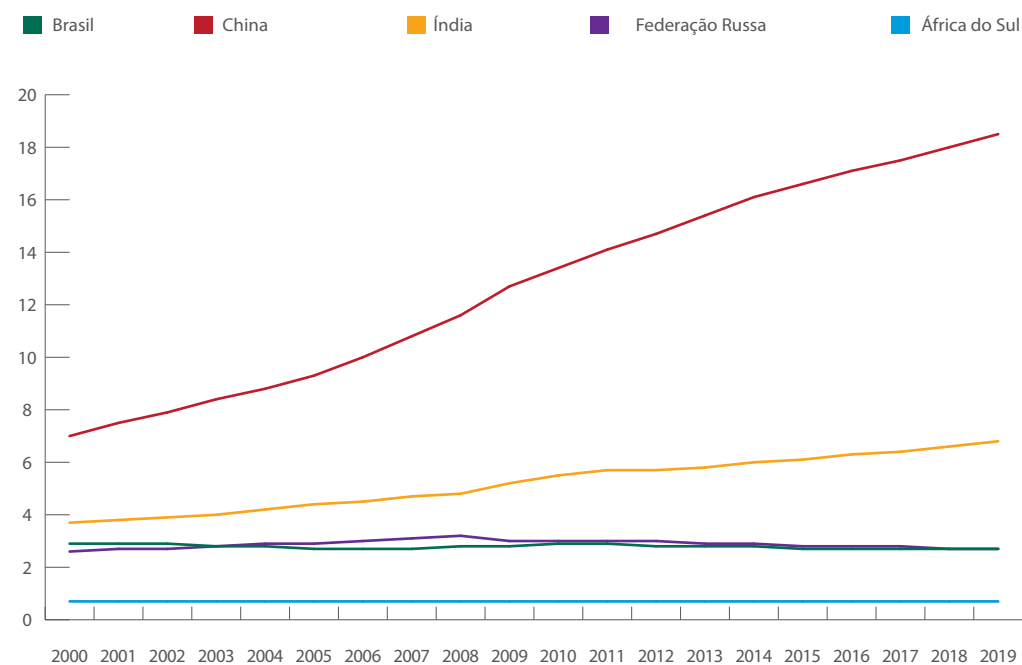


Nota: Os dados para 2012-2019 são estimativas dos pesquisadores do FMI.

Fonte: IMF (2014).

Figura 4: Emergência

PIB baseado na paridade do poder de compra, cota do total mundial (%), 2000-2019



Nota: Os dados para 2012-2019 são estimativas dos pesquisadores do FMI.

Fonte: IMF (2014).

Apesar de reduções sem precedentes na pobreza absoluta, a desigualdade de renda ainda é uma ameaça para a coesão social. O crescimento rápido tem levado a reduções inigualáveis na pobreza absoluta nos países BRICS. Menos de 15% da população agora vive abaixo da linha de pobreza internacional (com \$1,25 por dia) em todos os países, exceto na Índia. Dentro de dez anos, quase um terço da população da China e mais de um décimo da população dos outros países terão ultrapassado a linha de pobreza internacional (\$2 por dia). A pobreza assim definida quase desapareceu da Federação Russa. Entretanto, atuais níveis de pobreza ainda são altos na China, na África do Sul e, particularmente na Índia, onde mais de dois terços da população ainda vive com menos de \$2 por dia.

Para a China, a Índia, a Federação Russa e a África do Sul, a redução da pobreza tem sido acompanhada de uma ampliação na desigualdade de renda. A desigualdade em geral, como indicada pelo coeficiente Gini e pela participação dos 20% mais ricos no total da renda, aumentou nos quatro países, atingindo valores extremos na África do Sul, seguida pela China e pela Federação Russa. O Brasil, em contraste gritante, conseguiu transferir mais de 5% do total da renda dos 20% mais ricos para o resto da população. Mesmo assim, os 20% mais pobres pouco se beneficiaram dessa redistribuição de renda e o Brasil se mantém como uma sociedade profundamente desigual, perdendo somente para a África do Sul entre os membros dos BRICS (Tabela 6).

TABELA 6: POBREZA E DESIGUALDADE

	Índice de contagem de pessoas na pobreza, com \$1,25 por dia (PPC) (%)		Índice de contagem de pessoas na pobreza, com \$2 por dia (PPC) (%)		Índice Gini		Distribuição de renda entre os 20% mais ricos		Distribuição de renda entre os 20% mais pobres	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Brasil	11,4	6,1	21,3	10,8	59,8	54,7	63,8	58,6	2,2	2,9
China	35,6	11,8	61,4	27,2	39,2	42,1	46,1	47,1	6,4	4,7
Índia	49,4	32,7	81,7	68,8	30,8	33,9	40,1	42,8	9,1	8,5
Federação Russa	2,3	0,0	10,5	0,1	37,5	40,1	44,1	47,1	6,2	6,5
África do Sul	26,2	13,8	42,9	31,3	57,8	63,1	62,7	68,2	3,1	2,7

Nota: Dados de 1999 e 2009 ou de anos mais recentes disponíveis, para a Índia (1994 e 2010) e África do Sul (2000 e 2009).
Fonte: World Bank (2014).

TABELA 7: FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM NÍVEL DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

	Matrícula (milhares)	% de mulheres	Cota de FEP em total de matrículas na educação secundária (%)
Brasil	1.497	56	6,5
China	19.696	45	20,7
Índia	...	...	...
Federação Russa	1.576	38	17,2
África do Sul	247	43	5,1

Nota: Os dados são de 2012. A participação de FEP no total de matrículas na educação secundária mostrada aqui tende a ser subestimada, já que o leque da FEP se abre somente no nível de educação secundária superior; infelizmente, o total de matrículas na educação secundária superior não está disponível

Fonte: UIS (2014).

As disparidades regionais têm se tornado uma grande preocupação. Se algumas das regiões mais ricas do Brasil, da China e da Índia fossem independentes, elas seriam economias de renda alta ou média-alta, ao passo que grande número de suas regiões mais pobres seria países de renda baixa. Essas desigualdades têm implicações importantes para a estabilidade social e política nos BRICS.

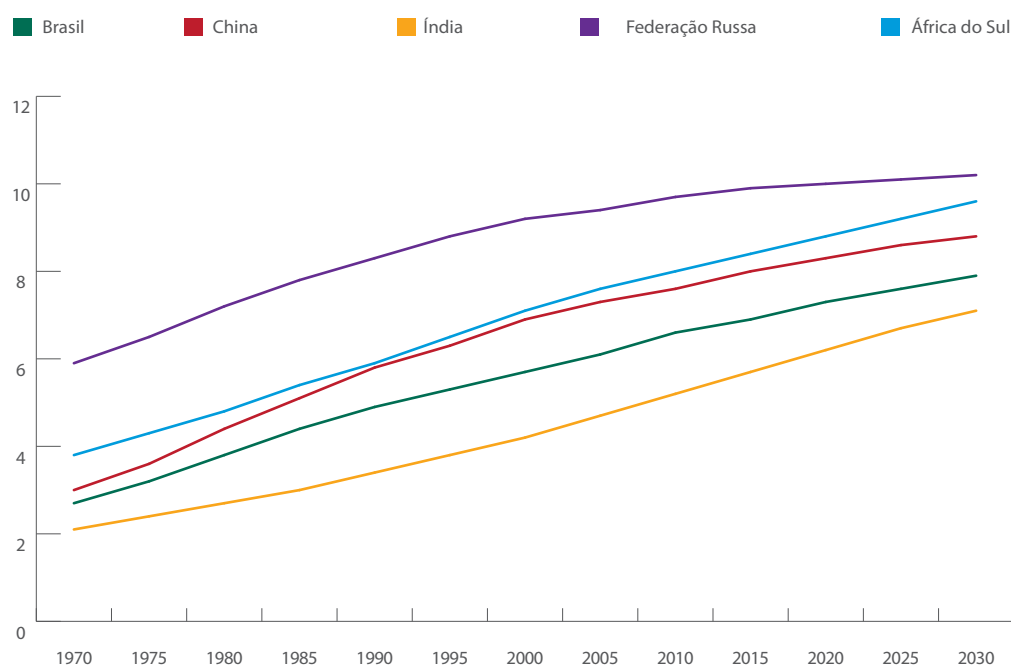
Todos os governos BRICS têm reconhecido que desenvolver as habilidades é vital para sustentar o crescimento econômico e tornar o crescimento mais igualitário. Ainda assim, os gestores enfrentam desafios significantes: os atuais níveis de habilidades são baixos, o que demanda programas de larga escala. Entretanto, os altos índices de inatividade ou desemprego e a natureza informal de muitos empregos são obstáculos para o desenvolvimento da oferta de treinamento.

Habilidades entre as populações de jovens e adultos

As fraquezas da educação, tanto do passado quanto do presente, significam que um grande número de jovens e adultos necessita de oportunidades para adquirir habilidades. O Brasil, a China e a África do Sul quase atingiram a alfabetização universal de jovens com idades entre 15 e 24 anos, mas ainda precisam combater bolsões significativos de analfabetismos entre adultos, em particular nas regiões rurais e subdesenvolvidas. O índice de jovens analfabetos na Índia tem diminuído rapidamente e medidas para universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade devem garantir que esse progresso continue. No entanto, a Índia necessitará continuar suas campanhas de alfabetização pelas próximas décadas, além de incluir módulos de alfabetismo e matemática em seus programas de habilidades, já que é importante reduzir a alta porcentagem de jovens e adultos sem habilidades básicas de alfabetismo (Tabela 1 e UNESCO, 2014e).

Figura 5: O nível de escolaridade tem crescido rapidamente

Média de anos de escolaridade, populações com 25 anos ou mais, 1970-2030



Note: Dados fornecidos pelo *International Institute for Applied Systems Analysis/Vienna Institute of Demography (IIASA/VID)* Base de dados modelo. Dados de 2005-2030 são projeções.

Fonte: World Bank (2014).

Muitos adultos devem ter deficiência de habilidades transferíveis já que seus níveis médios de escolaridade não vão além de alguns anos de educação secundária inferior. Aqueles que adquiriram habilidades transferíveis (como solução de problemas, pensamento crítico, criatividade e comunicação eficaz de ideias e informações) tendem ter completado a educação secundária (UNESCO, 2012). Com exceção da Federação Russa, a média de anos de escolaridade nos BRICS entre os adultos com 25 anos ou mais não atingiu oito anos em 2010, e não se projeta alcançar dez anos antes de 2030 (Figura 5). Em 2010, as mulheres estavam em grande desvantagem na China e na Índia, onde receberam, respectivamente, 1,5 e 2,5 menos anos de educação que os homens (WORLD BANK, 2014). O número de anos de permanência na escola tem aumentado continuamente, porém, crianças que ingressaram na escola primária em 2012 poderiam esperar

receber em média 11,7 anos de educação na Índia e 13,1 anos na China (Tabela 1).¹⁹ O aumento do investimento feito pelos BRICS na educação superior também ajudará a superar a lacuna em habilidades de alto nível.

A contribuição da FEP formal para a aquisição de habilidades técnicas e profissionais é muito diferente entre os países. Mais de um em cada cinco estudantes de escolas secundárias, na China, estão matriculados na FEP e mais de um em cada seis na Federação Russa, muito mais do que no Brasil e na África do Sul (Tabela 7). Habilidades técnicas e profissionais também são adquiridas na educação superior, bem como por meio de formação formal e informal no local de trabalho, mas a falta de dados torna difícil realizar comparações internacionais. Parcerias entre o setor público e empresas desempenham um papel fundamental da FEP, como se vê no Brasil pelo sistema “S” de instituições de formação, financiado por taxas sobre a folha de pagamento e, na Índia, pela Corporação e Fundo Nacional de Desenvolvimento de Habilidades (Seção 2.3).

Empregos e especialização econômica

A economia dos BRICS não tem criado empregos de qualidade em número suficiente. Isso deixa grande parcela da população inativa, desempregada ou em empregos precários ou informais – especialmente entre os jovens e as mulheres (Tabela 8). A China e a Federação Russa parecem ser menos afetadas, com maiores taxas de participação da força de trabalho e níveis de desemprego de adultos em torno da média global (embora a Federação Russa, onde a maior parte dos empregos é formal, sofra com taxas mais altas de desemprego juvenil). O Brasil tem altas taxas de participação da força de trabalho, mas grande parcela dos jovens está desempregada e mais de um terço dos empregos não agrícolas são informais. A África do Sul tem enfrentado uma aguda escassez de trabalho: excepcionalmente, grande parcela de jovens e adultos está excluída da força de trabalho ou desempregada. Por fim, a Índia combina duas características específicas: quase dois terços das mulheres adultas estão fora da força de trabalho e mais de 80% dos empregos, mesmo fora do campo da agricultura, é considerado vulnerável ou informal.

TABELA 8: INDICADORES DE MERCADO DE TRABALHO

		Participação da força de trabalho (%)		Desemprego (%)		Tipos de trabalho e empregos vulneráveis (% de todos os trabalhadores)				Emprego informal (%)
		Juventude (15-24)	Adultos (25-54)	Juventude (15-24)	Adultos (25+)	Salário e trabalhadores assalariados	Empregados	Trabalhadores autônomos	Trabalhadores familiares	Prop. de empregos não agrícolas
Brasil	Homens	71,1	93,4	12,3	3,4	64,3	5,5	23,7	3,4	38,0
	Mulheres	54,7	72,9	19,7	6,5	69,2	2,7	16,1	6,3	
China	Homens	58,5	95,5	11,3	4,0	...	...	...	...	...
	Mulheres	53,7	80,4	7,8	2,8	...	...	...	...
Índia	Homens	54,4	97,5	9,4	1,8	19,4	1,3	68,3	11,0	83,5
	Mulheres	19,4	35,8	10,6	2,6	14,5	0,4	51,1	33,9	
Federação Russa	Homens	43,5	93,3	14,6	4,8	92,1	1,8	5,8	0,1	12,1
	Mulheres	34,9	86,6	15,2	4,1	93,3	1,1	5,3	0,1	
África do Sul	Homens	28,5	82,2	47,5	18,8	83,4	7,5	8,6	0,5	32,7
	Mulheres	23,7	63,7	57,4	23,0	86,0	2,8	10,1	1,2	

Notas: Participação na força de trabalho: fatia da população trabalhando ou procurando emprego (2012). Desemprego: índice de desemprego, estimativa da OIT (2012). Tipos de emprego: trabalhadores autônomos e trabalhadores familiares são considerados como empregos vulneráveis pela OIT (Brasil: 2009; China: sem dados; Índia: 2010; Federação Russa: 2008; África do Sul: 2011). Emprego informal: cota de pessoas com emprego informal no total de empregos não agrícolas (%), exceto para a Federação Russa: cota de pessoas empregadas no setor informal no total de empregos não agrícolas (%) (Brasil: 2011; China: sem dado; Índia: 2005; Federação Russa: 2010; África do Sul: 2010).

Fonte: ILO (2013).

Cotas setoriais na área de empregos lançam alguma luz sobre esses padrões. A agricultura continua a ser um importante setor de empregos na China e, especialmente, na Índia, onde o setor emprega mais de 40% dos homens e 60% das mulheres. Esses dois países precisarão gerenciar a transição de um grande número de trabalhadores para outras atividades, além de desenvolver seu setor de serviços. A liderança mundial da China no setor industrial se reflete em sua particularmente grande cota de empregos industriais, enquanto no Brasil o setor emprega pouco mais de um quinto de todos os trabalhadores, além de enfrentar dificuldades de expansão. No Brasil, na Índia e na África do Sul o emprego industrial é muito menos acessível às mulheres do que aos homens, o que limita os benefícios que as mulheres podem obter em produtividade e em oportunidades de formação (Tabela 9).

TABELA 9: EMPREGOS POR SETOR ECONÔMICO

Cota de setores agregados no total de empregos (%), 2011

	Agricultura	Indústria	Serviços
Brasil	15,3	21,9	62,7
China	34,8	29,5	35,7
Índia	47,2	24,7	28,1
Federação Russa	9,7	27,9	62,3
África do Sul	4,6	24,3	62,7

		Agricultura	Indústria	Serviços
Brasil	Homens	18,4	29,2	52,1
	Mulheres	11,0	11,8	77,1
Índia	Homens	43,0	26,0	31,0
	Mulheres	59,8	20,7	19,5
África do Sul	Homens	5,5	32,8	58,3
	Mulheres	3,5	13,2	68,4

Nota: Dados de 2011, exceto para a Índia (2012) e a Federação Russa (2009). Para 0,1% dos empregos no Brasil e 8,4% na África do Sul (3,4% de homens, 15,0% de mulheres), o setor "não está adequadamente definido". Dados de gênero não estão disponíveis para a China e para a Federação Russa.

Fonte: ILO (2013).

Os BRICS necessitam de políticas de desenvolvimento de habilidades para promover a adoção de requisitos de novas tecnologias para elevar a corrente de valores e para atingir status de países de renda alta ou média. Os níveis de tecnologia dos BRICS podem ser medidos por meio da verificação das tendências na composição de suas exportações. Em 2010, a cota de produtos de baixa tecnologia nas exportações de todos os países, exceto da China, estava abaixo de 10% e a cota de produtos de alta ou média tecnologia quase não cresceram desde 1996. As companhias brasileiras e russas, em particular, têm enfrentado dificuldades para elevar seus níveis tecnológicos. Em 2010, os produtos de baixa tecnologia (incluindo produtos agrícolas) representavam mais de 40% das exportações do Brasil, a mesma quantidade de 1996, e a cota de produtos de alta tecnologia havia diminuído continuamente depois do pico de 15% em 2000. No período de 1996 a 2010, os produtos de média a alta tecnologia (incluindo petróleo e gás) representaram de 60% a 70% das exportações da Federação Russa, que, em 2010, exportou a menor cota de produtos de alta tecnologia entre os BRICS. Em contraste, a Índia e a África do Sul conseguiram substituir parte de suas exportações de produtos de baixa tecnologia por produtos de média tecnologia. Na Índia, as exportações de baixa tecnologia caíram de 70% para 40% enquanto as de tecnologia média subiram de 10% para 35% entre 1996 e 2010. A China se mantém à parte:

entre 1996 e 2005, suas exportações de produtos de alta tecnologia aumentaram de menos de 20% para cerca de 35%; as exportações de produtos de baixa tecnologia diminuíram de 50% para 30%. Entretanto, essas tendências estagnaram depois de 2005, possivelmente indicando dificuldades para estender a modernização da economia a regiões e a setores, que foram deixados para trás (REISEN, s.d.). As políticas de desenvolvimento de habilidades são cruciais para permitir que os BRICS aumentem os níveis tecnológicos de suas economias e evitem serem pegos no meio de uma armadilha de renda média.

Projeções populacionais

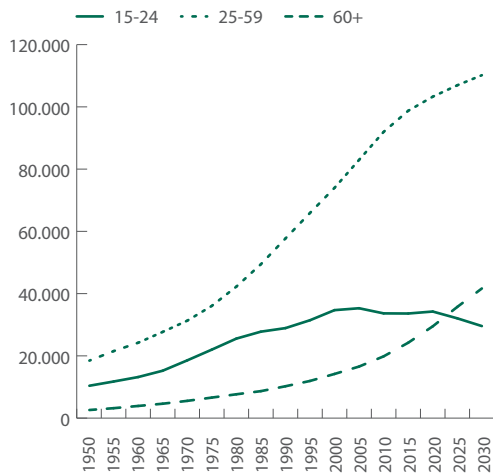
Mudanças populacionais e urbanização definirão as prioridades para as políticas de desenvolvimento de habilidades:

- *Idade da população* (Figura 6). Populações adultas atingiram o pico na Federação Russa e na China por volta de 2010 e as projeções indicam que vão diminuir rapidamente. Ambos os países necessitam formar jovens e adultos e atingir ganhos de produtividade para conseguirem apoiar rapidamente as populações crescentes de idosos. O envelhecimento, combinado com o fato de mais de um quarto da população viver na pobreza, é um desafio particular para a China. O Brasil enfrentará um desafio semelhante, mas um pouco mais tarde – sua população jovem está diminuindo, mas as projeções indicam que a população de adultos deve aumentar até depois de 2030 – e com níveis bem mais baixos de pobreza do que os valores iniciais.
- *Aumento da população*. Populações jovens estão se estabilizando em níveis historicamente mais altos na Índia e na África do Sul, enquanto populações adultas devem continuar a aumentar até meados do século. Em teoria, isso marca, para ambos os países, um dividendo demográfico, que tem sido destaque nos documentos de políticas indianas. Na prática, os ganhos serão limitados na África do Sul pela escassez de emprego e na Índia pela pouca participação das mulheres na força de trabalho, bem como em função da informalidade de empregos. Para promover empregos e garantir um crescimento que beneficie a todos, a Índia e a África do Sul necessitam desenvolver habilidades de jovens e prover educação e mais treinamento para adultos, tendo como alvo, sobretudo, as mulheres e grupos desfavorecidos. Isso deve ser acompanhado de políticas econômicas que promovam a criação de empregos de qualidade.
- *Urbanização* (Figura 7). O Brasil e a Federação Russa têm apresentado elevados índices de urbanização por décadas e a China e a África do Sul estão sofrendo um rápido processo de urbanização. Na Índia, a população rural ainda continua a crescer rapidamente e as projeções indicam que deva atingir seu pico somente em 2030; a população urbana, no entanto, é a que cresce mais rapidamente entre os BRICS. Entre 2010 e 2030, prevê-se que a população urbana cresça em 60% na Índia, 45% na China, 24% na África do Sul e 19% no Brasil. A população urbana da Federação Russa, segundo as projeções, deve se manter constante. Ao mesmo tempo que as necessidades de aprendizagem nas áreas rurais continuam enormes, as políticas de desenvolvimento de habilidades precisarão focar nos migrantes rurais e nas populações das favelas que movimentam a economia urbana.

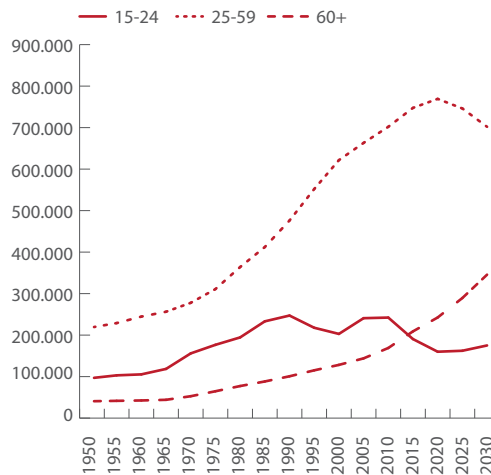
Figura 6: Os BRICS enfrentam projeções populacionais diferentes para 2010-2030

População com idades entre 15-24, entre 25-59 e 60 ou mais, 1950 a 2030 (milhares)

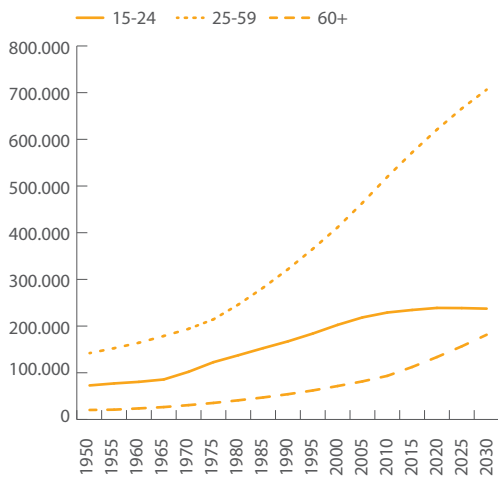
Brasil



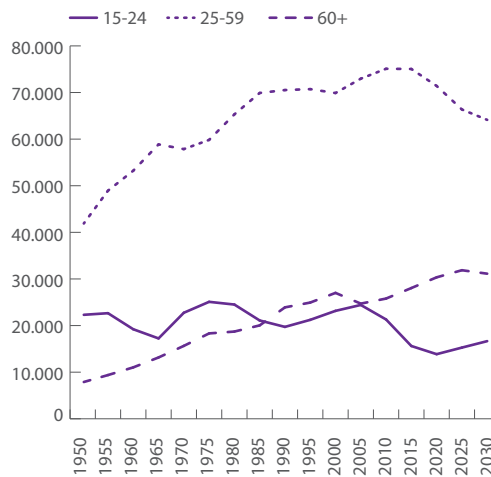
China



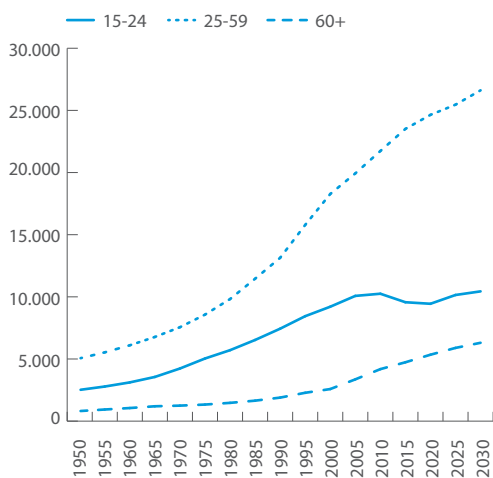
Índia



Federação Russa



África do Sul



Nota: Dados de 1950-1955 a 2005-2010 são estimativas; dados de 2010-2015 em diante são projeções.

Fonte: United Nations (2012).

Capítulo 2

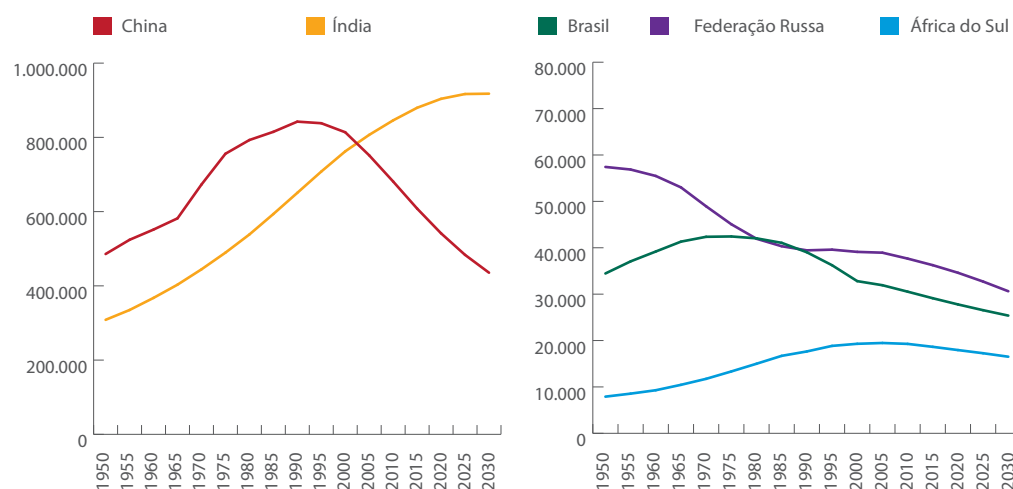
Desenvolvimento de habilidades e políticas de educação profissional dos países BRICS: impulsos que alavancam o crescimento econômico e a coesão social

Capítulo 2

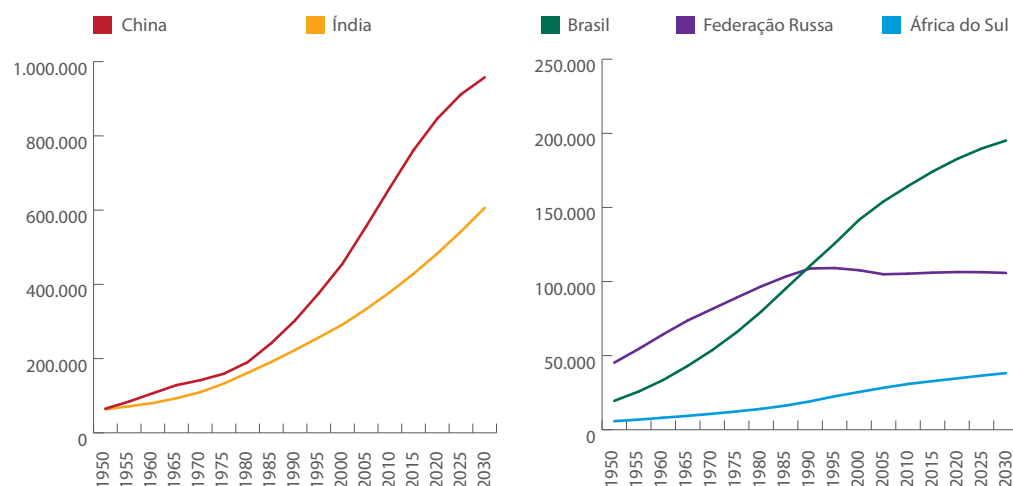
Desenvolvimento de habilidades e políticas de educação profissional dos países BRICS: impulsos que alavancam o crescimento econômico e a coesão social

Figura 7: Os BRICS estão se urbanizando rapidamente

População rural, 1950 a 2030 (em milhares)



População urbana, 1950 a 2030 (em milhares)



Nota: Dados de 1950-1955 a 2005-2010 são estimativas; dados de 2010-2015 em diante são projeções

Fonte: United Nations (2011).

2.2 Políticas de desenvolvimento de habilidades: coordenando fornecedores de treinamento e garantindo a relevância do mercado de trabalho

Estratégias, planos e políticas nacionais para o desenvolvimento de habilidades

Os BRICS têm participado da tendência mundial de formulação de estratégias, planos e políticas nacionais para o desenvolvimento de habilidades. Esses documentos preenchem a lacuna entre políticas de educação e trabalho ao prever uma ampla gama de habilidades necessárias para o crescimento econômico e os diversos canais por meio dos quais essas habilidades podem ser adquiridas, como a formação técnica inicial e a educação profissional, a educação superior, o treinamento contínuo e o incentivo a um local de trabalho que promova a aprendizagem. Os

países BRICS destacam a importância em fazer esforços especiais para atingir jovens e adultos desfavorecidos analfabetos, carentes de qualificações formais, que possuem empregos informais e vulneráveis ou vivem com deficiências. Definir um marco geral para o desenvolvimento de habilidades pode ajudar a ampliar o acesso à formação, melhorar sua qualidade e sua relevância, bem como reduzir desajustes entre as habilidades oferecidas pelo sistema de treinamento e aquelas demandadas pelo mercado de trabalho. Para os governos, isso envolve engajamento de empregadores e de organizações de trabalhadores, além da coordenação dos provedores públicos e privados de formação e das ONG (ILO, 2011). As estratégias de desenvolvimento de habilidades não têm sido mencionadas nas Declarações de Cúpulas dos BRICS até agora (SOUTH AFRICA. Department of International Relations and Cooperation, 2013). Porém, essas estratégias foram apresentadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) para o grupo de países G20, do qual os BRICS fazem parte, como uma parte importante dos esforços para combater o desemprego e promover crescimento econômico consistente, cujos benefícios distribuem-se de maneira mais ampla (ILO, 2010).

As estratégias são diferentes, dependendo do estado atual dos sistemas de educação e formação e das estruturas econômicas. A Índia e a África do Sul têm estratégias de desenvolvimento de habilidades de pleno direito distintas de seus planos nacionais de educação. Essa situação pode levar a inconsistências entre as duas áreas de políticas, especialmente quando ministérios distintos são responsáveis por elas, assim como ocorre na África do Sul. Ambas estratégias de desenvolvimento de habilidades desses países tratam dos baixos níveis de qualificações e habilidades na população em idade de trabalho, bem como da escassez de emprego formal. Seus alvos são as populações desfavorecidas e tentam, assim, combinar justiça social com crescimento econômico. Brasil e China têm planos ambiciosos para desenvolver formação técnica e educação profissional e tecnológica, com base em sistemas já existentes e no mercado de trabalho, que oferece mais empregos formais. A Federação Russa enfatiza a educação superior aprimorada como um aspecto central de suas políticas de desenvolvimento de habilidades (Apêndice 5).

Estruturas de governança

Em todos os BRICS, o desenvolvimento de habilidades envolve grande diversidade de investidores dos setores público e privado. Os ministérios da Educação exercem um papel central, mas outros ministérios e entidades públicas também possuem os próprios programas e instituições de formação ou estão envolvidos na regulamentação ou no subsídio da formação no setor privado. As autoridades locais são responsáveis pela implementação e pelo financiamento de programas. Companhias privadas, associações empresariais, sindicatos e ONG oferecem uma ampla variedade de programas de formação. Coordenar esses fornecedores e a racionalização da oferta dessa formação é um desafio para todos os cinco países.

- No Brasil, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação tem a principal responsabilidade de definir políticas nacionais e coordenar diversos fornecedores, principalmente as instituições da rede de FEP, a rede liderada pelas autoridades federais, estaduais e municipais (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e o Sistema “S”, que estrutura a oferta privada. Criado na década de 1940, o Sistema S fornece um dos primeiros exemplos de responsabilidade social corporativa e evoluiu para um modelo altamente recomendado do setor privado para apoiar a formação e a educação profissional (ASSUMPÇÃO et al., 2008; BRAZIL, 2014; UNEVOC, 2013a). Nesse sistema, contribuições pagas por empresas financiam nove instituições que oferecem formação em setores específicos: indústria (SENAI, a maior instituição, e SESI), negócios e comércio (SENAC e SESC), desenvolvimento rural (SENAR), transporte (SENAT e SEST), pequenas e microempresas (SEBRAE) e cooperativas (SESCOOP). O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) incentiva a troca de informações entre as instituições públicas de FEP, ao oferecer um fórum de discussões e promover políticas de FEP, bem como estudos e projetos interdisciplinares e interinstitucionais.
- O Ministério da Educação da China (Departamento de Educação Superior) e o Ministério de Recursos Humanos e Seguridade Social (Departamento de Construção da Capacitação

Ocupacional) compartilham responsabilidades pelo desenvolvimento de habilidades e pela FEP. Uma conferência interministerial sob a liderança do Ministério da Educação reúne esses dois ministérios com os ministérios de Finanças e da Agricultura, bem como com outras instituições nacionais, que incluem a Comissão Nacional de Desenvolvimento e Reforma, o Escritório do Conselho de Estado do Grupo Líder em Redução da Pobreza e Desenvolvimento e outros departamentos. Esses arranjos se refletem nos níveis provinciais e locais, onde canalizam fundos governamentais e cooperam com associações industriais para gerenciar as escolas e instituições de FEP e apoiar a formação nas empresas. Os governos locais acima do nível municipal organizam suas próprias conferências (CHINA, 2014; UNEVOC, 2013b).²⁰

- Na Índia, a principal responsabilidade pela FEP é compartilhada entre o Ministério de Desenvolvimento de Recursos Humanos e o Ministério do Trabalho e Emprego. Entretanto, 14 outros ministérios e departamentos conduzem ou financiam programas de treinamento que visam a setores econômicos específicos (como agricultura, processamento alimentar, construção e indústria têxtil) ou categorias de trabalhadores (trabalhadores autônomos, mulheres, grupos sociais desfavorecidos). A política nacional mais ampla do país, a Política Nacional em Desenvolvimento de Habilidades, é coordenada pela recém-criada Agência Nacional de Desenvolvimento de Habilidades, que une representantes dos governos central e estadual e do setor privado com o objetivo de atingir metas de desenvolvimento de habilidades definidas no 12º Plano Quinquenal (2012-2017). A agência é responsável pela criação e manutenção do Sistema de Informação sobre o Mercado de Trabalho (que coleta dados sobre habilidades), ao implementar um Marco de Ação sobre a Qualificação Nacional, que avalia os programas existentes e capta fundos extraorçamentários do setor privado, de doadores e de organizações internacionais. A agência também busca garantir que os programas tratem das necessidades das mulheres, das pessoas com deficiências e dos grupos sociais desfavorecidos. As Missões de Desenvolvimento de Habilidades existem no âmbito estadual. Cerca de 32 Conselhos de Setores de Habilidades estão sendo estabelecidos por meio da parceria entre instituições públicas de formação e associações e empresas industriais para conduzir pesquisas, melhorar a capacitação e construir garantia de qualidade (ÍNDIA, 2014).
- O Ministério da Educação e Ciência da Federação Russa tem a principal responsabilidade de implementar políticas nacionais e regulações legais em FEP. Outros ministérios federais, como o Ministério da Agricultura e Pesca e o Ministério dos Cuidados da Saúde e Desenvolvimento Social estão envolvidos com FEP em suas áreas específicas. No entanto, a atual administração financeira de instituições de FEP já foi descentralizada (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012; RUSSIAN FEDERATION, 2014).
- A estrutura de governança da África do Sul reflete seu objetivo de contar com um único sistema de treinamento “pós-escolar” para todos os jovens e adultos, independentemente se e por quanto tempo eles frequentaram a escola. O Departamento de Formação e Educação Superior tem a responsabilidade de regulamentar as universidades públicas, as faculdades de FEP, os centros públicos de educação de adultos e as faculdades privadas de FEP. A Autoridade Sul-africana de Qualificações e os três Conselhos de Qualidade são encarregados de implementar o marco de ação nacional de qualificações e de controlar a qualidade dos treinamentos. A Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Habilidades é também implementada por 21 autoridades nacionais do setor de educação e formação (*Sector Education and Training Authorities* - SETA) estabelecido em 2005 e financiado por meio do *Skills Levy System*. Essa multiplicidade de instituições tem gerado dificuldades, especialmente porque muitas delas sofrem com más gestões. Por exemplo, a maior parte da renda do Fundo Nacional de Habilidades não tem sido gasta devido à falta de capacidade e liderança estratégica. De acordo com o Departamento de Treinamento e Educação Superior, o número de SETA deve ser reduzido e seus mandatos redefinidos para focar no engajamento com empregadores e fornecedores de treinamento para

20 No contexto da preparação da próxima Conferência Nacional em Educação Profissional, acordos entre partes interessadas no sistema de desenvolvimento de habilidades estão sendo fortalecidos. A conferência e os documentos que a acompanham são preparados conjuntamente pelo Ministério da Educação e por representantes da administração civil e dos setores econômicos como aviação, indústria mecânica, indústria petroquímica, transporte e conservação de recursos hídricos. Setecentos grupos nacionais de educação profissional têm sido criados, unindo representantes de empresas e instituições de formação e educação profissional que cobrem mais de 70% das escolas de educação profissional, 90% das faculdades técnicas e 700 instituições de pesquisa, bem como quase 20 mil empresas em 100 setores industriais (CHINA, 2014).

implementar programas de aprendizagem e treinamento no trabalho, ao passo que funções como planejamento de habilidades, garantia de financiamento e qualidade seriam centralizadas novamente (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013).

Coleta de dados e análise de habilidades

Os BRICS necessitam de sistemas de coleta e análise de dados para avaliar os níveis de habilidades de suas populações, para, assim, identificar escassez, carências e desajustes de habilidades, além de prever necessidades futuras. As informações sobre os níveis de habilidades e competências nas populações dos BRICS há muito são limitadas a indicadores representativos, como níveis de escolaridade, situações do alfabetismo ou qualificações formais. Melhorias nas avaliações nacionais e aumento da participação em avaliações internacionais de rendimento de estudantes têm fornecido informações adicionais na qualidade da educação. Porém, há falta de medidas diretas de habilidades de jovens e adultos e os BRICS ainda estão no estágio inicial da construção de sistemas de coleta e análise de dados em habilidades e competências.²¹

Na Índia, a Agência Nacional de Desenvolvimento de Habilidades recebeu a incumbência de criar e manter um Sistema de Informação sobre o Mercado de Trabalho para coletar dados sobre habilidades e competências, o qual deve ser complementado por análise em âmbito local. Os Conselhos do Setor de Habilidades também estão encarregados de identificar requisitos de habilidades e as defasagens em setores industriais específicos em âmbito regional (INDIA, 2014; NSDC, s.d.). A África do Sul, onde o sistema atual de coleta de dados e análise é considerado ineficiente (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013), tem caminhado para gerar melhores informações sobre mercado de trabalho e habilidades e aproveitar, assim, melhor prática internacional (Quadro 1). Para obter uma compreensão nítida dos níveis de habilidades dos adultos e como eles devem ser usados no mercado de trabalho, a Federação Russa participou do primeiro estudo sobre as habilidades dos adultos conduzido pela OCDE como parte de seu programa intitulado *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). A Federação Russa é o único país entre os BRICS que tem participado desse estudo até agora, o qual pretende melhorar a avaliação direta das habilidades dos adultos e promover marcas de referência internacionais.

Quadro 1: Iniciativas para melhorar coleta de dados e análise sobre habilidades na África do Sul

O Instituto de Estatística da África do Sul (*Stats SA*) coleta informação sobre qualificações e ocupações por meio de um estudo bimestral referente à força de trabalho. Autoridades do Setor de Educação e Treinamento também fornecem informações ao Departamento de Formação e Educação Superior sobre treinamentos que elas conduzem ou planejam. Essa informação é utilizada para analisar as necessidades de habilidades:

- ▶ O Departamento de Formação e Educação Superior está desenvolvendo um modelo econométrico para prever necessidades de habilidades relacionadas ao crescimento macroeconômico. A pesquisa é financiada pelo *Skills Levy System* e conduzida por um pesquisador americano por meio de uma organização de pesquisa sul-africana. Um mecanismo institucional para prever as necessidades de habilidades virá na sequência da pesquisa citada.
- ▶ Outro projeto de pesquisa, o *Labour Market Intelligence Project*, está buscando identificar escassez e desajustes de habilidades para que possam considerá-los em processos de planejamento. Existem incentivos financeiros para tratar da defasagem de habilidades, como o *Funza Lushaka Bursary Fund* para formação de professores, projetado para incentivar os alunos a assumir a profissão de ensino.
- ▶ Um Centro Nacional de Apoio ao Desenvolvimento de Artesãos foi estabelecido em uma faculdade pública de FEP para coletar e analisar todos os dados sobre os artesãos do país.
- ▶ O Departamento de Formação e Educação Superior também tem um projeto em parceria com a União Europeia para o planejamento de habilidades, que visa a investigar a boa prática internacional na identificação de escassez, desajustes e carências de habilidades, bem como a melhor forma de utilizar essa informação para o planejamento de habilidades.

Fonte: South Africa (2014).

21 O Brasil declara não ter sistema de previsão de habilidades em âmbito nacional (BRAZIL, 2014), e a China e a Federação Russa declaram não ter qualquer sistema (CHINA, 2014; RUSSIAN FEDERATION, 2014).

Quadros nacionais de qualificações

Os BRICS estão entre os 142 países que já possuem, ou estão desenvolvendo, quadros nacionais de qualificações (QNQ). Esses quadros classificam as qualificações de acordo com o conhecimento, as habilidades e as competências das pessoas e espera-se que elas as dominem. Essas qualificações compreendem uma hierarquia que vai desde o alfabetismo, os conhecimentos básicos de matemática e as habilidades profissionais básicas até as habilidades mais avançadas. As qualificações obtidas na educação inicial e no treinamento continuado, bem como nas experiências de trabalho, podem ser consideradas. Espera-se que a existência de um quadro nacional facilite a comparação das qualificações, assim como o acesso a mais treinamentos e empregos em um país, ou internacionalmente, caso o quadro seja integrado a um regional. Os QNQ começaram a ser implantados entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990 em vários países de língua inglesa, incluindo Austrália, Nova Zelândia, Escócia e o Reino Unido, e têm se espalhado mundialmente desde meados dos anos de 2000 (ETF, 2011). Todos os BRICS têm participado desse processo, mas eles estão em diferentes estágios de implementação:

- A África do Sul foi um dos países que estabeleceu a “primeira geração” de quadros quando lançou seu Quadro Nacional de Qualificações em 1995 (TUCK, 2007). O quadro foi reorganizado seguindo o Ato de Quadro de Qualificações de 2008. A África do Sul também é membro do Quadro Sul-Africano de Desenvolvimento Comunitário, que abrange 15 países (ETF, 2013);
- A China introduziu seu Sistema de Certificação de Qualificação Profissional em 1994, seguindo sua experiência anterior: um quadro de avaliação de habilidades de trabalhadores que já existia nas empresas estatais nos anos de 1950, o Sistema de Oito Níveis de Habilidades do Trabalhador (SU; ZENG, 2009);
- O Quadro Nacional de Qualificação de Habilidades da Índia foi adotado em dezembro de 2013 e substituiu quadros desenvolvidos como parte da Política Nacional de Desenvolvimento de Habilidade iniciado em 2009 (INDIA. Ministry of Finance, 2013);
- A Federação Russa possui vários quadros de qualificação que têm sido elaborados desde 2005, mas ainda não os unificou (CASTEJON, 2011; ETF, 2013). O quadro russo deve ser consistente com o Quadro de Qualificações Europeu já que o país está participando tanto do Processo de Bolonha de reforma da educação superior quanto do Processo de Torino de revisão dos sistemas de FEP (ETF, 2011, 2013);
- O Brasil vem considerando um QNQ por alguns anos, depois de introduzir o treinamento baseado em competências, em 2001 (ALLAIS, 2010b; ETF, 2013; IBE, 2010a).

A projeção e a implementação de QNQ têm sido componentes-chave para reformas mais amplas no campo da educação e da economia. Na África do Sul pós-*apartheid*, o QNQ foi concebido como uma ferramenta para melhorar a qualidade da formação e da educação, bem como para elevar a mobilidade social por meio da educação, do treinamento e de planos de carreira (ALLAIS, 2010a). Na China, a transição para uma economia de mercado socialista exigiu a redefinição de qualificações e fomentou o interesse pela primeira geração de quadros de qualificação estabelecidos desde o final dos anos de 1980 em países anglófonos, particularmente o *British National Vocational Qualification* (SU; ZENG, 2009).

Da mesma forma, na Índia, a falta de qualificações nacionalmente padronizadas e internacionalmente comparáveis compôs o déficit de habilidades que havia sido identificado como um obstáculo para a criação e o crescimento das vagas de emprego, que a política de 2009 está tentando responder (UNESCO; UIL, 2009). Na Federação Russa, o sistema de formação e educação não foi vinculado ao mercado de trabalho, usou classificações ocupacionais desatualizadas e não foi orientado por resultados da aprendizagem. A iniciativa de modernizar o sistema partiu dos trabalhadores. A descentralização das instituições de FEP exigiu, ainda, a definição de padrões comuns para possibilitar a garantia da qualidade e evitar uma amplitude de desigualdades regionais (CASTEJON, 2011).

Os quadros nacionais de qualificações ligam as qualificações gerais às profissionais. Isso ajuda garantir consistência entre políticas de educação e de desenvolvimento de habilidades, já

que todas as instituições nessas duas áreas devem projetar seus programas com base em um quadro determinado. O quadro da África do Sul compreende dez níveis, cada um corresponde a qualificações formais adquiridas na educação geral, na FEP e na educação superior, desde a conclusão das nove séries da educação secundária inferior (nível 1) até o grau de doutorado (nível 10). Entretanto, cada nível é também descrito em grande detalhe por meio de dez componentes: escopo de conhecimento, aquisição de conhecimento, método e procedimento, resolução de problemas, ética e prática profissional, acessibilidade, processamento e gestão de informação, produção e comunicação de informação, contexto e sistemas, gestão da aprendizagem e responsabilização (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013).

O quadro da Índia também inclui dez níveis, cada um definido por cinco componentes que refletem resultados da aprendizagem (processo, conhecimento profissional, competência profissional, habilidade principal, responsabilidade). Por exemplo, o nível 1 prepara uma pessoa para “desenvolver processos que são repetitivos e, regularmente, não exigem práticas anteriores”, ao passo que o nível 10 requer “alto conhecimento especializado e habilidades para resolução de problemas para fornecer contribuições originais ao conhecimento por meio de pesquisa e bolsa de estudo”. A notificação legal do quadro não fornece correspondências entre os níveis de 1 a 10 de qualificações formais, mas essas serão definidas em breve já que serão obrigatórias depois de cinco anos para que todos os programas de formação e educação cumpram com o quadro (INDIA. Ministry of Finance, 2013). No sistema da China, as qualificações são avaliadas por meio um exame nacional que engloba tanto o conhecimento teórico quanto as habilidades práticas e leva ao recebimento de um certificado profissional nacional, em cinco níveis: trabalhador primário (nível 5), trabalhador intermediário (nível 4), trabalhador avançado (nível 3), técnico (nível 2) e técnico sênior (nível 1). Os exames são conduzidos por agências aprovadas pelo governo, que devem incluir escolas profissionais, centros de treinamento privados, empresas de grande e médio porte ou escritórios locais de trabalho. O sistema tem se expandido constantemente. Entre 1996 e 2008, o número de pessoas que receberam certificados cresceu de 2,15 milhões ao ano para 11,32 milhões; até 2008, mais de 80 milhões de pessoas haviam recebido certificados (SU; ZENG, 2009; UNEVOC, 2013b).

No Brasil, não há um quadro nacional de qualificações, porém o Ministro da Educação estabeleceu um Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), *online*, que coleta informações sobre todos os fornecedores de FEP registrados (públicos e privados) por meio de uma variedade de indicadores, como matrículas, índice de graduação, relação professor/aluno e despesa por aluno. O SISTEC inclui um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que fornece recomendações sobre os objetivos, a estrutura e a duração dos cursos de diferentes áreas técnicas e também um quadro para qualificação e validação de cursos nacionais. Os cursos que não constam no catálogo podem ser mantidos como experimentais por no máximo dois anos, mas se não forem integrados ao sistema depois desse período, eles devem ser encerrados. O sistema promove, ainda, a garantia de qualidade por meio de uma rede ampla e complexa de fornecedores além de permitir que instituições de ensino e empregadores validem mais rapidamente o treinamento dos estudantes (UNESCO, 2013a).

Projetar um quadro nacional de qualificações requer capacidade institucional e pode ser uma tarefa árdua se essa capacidade estiver defasada. Em primeiro lugar, grandes números de qualificações necessitam ser definidas em poucos anos caso o quadro necessite ser implementado em espaço razoavelmente curto de tempo sem comprometer as abrangências. Na China, onde o sistema foi introduzido em 1994, padrões foram definidos para 1.833 profissões até 1999. O quadro da África do Sul sofre agora de complexidade excessiva: existem 11.615 qualificações e *part qualifications* (chamadas de “padrões unitários”). Elas tendem a se sobrepor e muitas nunca foram usadas. O Departamento de Formação e Educação Superior pediu que houvesse uma simplificação em meio a debates sobre a relevância do quadro (ALLAIS, 2010b; SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013).

Em segundo lugar, grande número de partes interessadas necessita ser coordenado assim como iniciativas simultâneas devem ser unificadas. Na Índia, o processo tem sido acompanhado pela criação de novas instituições desde 2009 sob a Política Nacional de Desenvolvimento de Habilidades. O Ministério de Recursos Humanos e Desenvolvimento e o Ministério do Trabalho e Emprego inicialmente desenvolveram quadro separados, que foram substituídos por um quadro único em dezembro de 2013, quando a Agência Nacional de Desenvolvimento de Habilidades substituiu os acordos institucionais anteriores (INDIA. Ministry of Finance, 2013). A situação da Federação Russa é complexa. Um

projeto inicial foi liderado pela Agência Nacional para o Desenvolvimento de Habilidades, afiliado à União Russa de Industriais e Empreendedores. No entanto, o Ministério da Educação e da Ciência e o Ministério da Saúde e Desenvolvimento Social têm liderado os próprios projetos e a unificação de diferentes quadros tem sido difícil. Em 2011, novos padrões baseados em competência do Estado Federal de Educação foram aprovados. Em 2013, o governo da Federação Russa aprovou as “Regras de desenvolvimento do estabelecimento e aplicação de padrões profissionais”, sob os quais os padrões profissionais estão sendo desenvolvidos por associações de empregadores, sindicatos e setores acadêmicos (ALLAIS, 2010b; CASTEJON, 2011; RUSSIAN FEDERATION, 2014).

Pesquisas sobre processos e resultados de QNQ sugerem cuidado. Uma revisão da Organização Internacional do Trabalho sobre o contexto de 16 países, incluindo a Federação Russa e a África do Sul, identificou dificuldades de recrutamento no estabelecimento de QNQ. Envolver empregadores e sindicatos na estruturação de qualificações é difícil, pois a comunicação entre instituições de ensino e de formação e companhias privadas não necessariamente melhora e muitas qualificações não são usadas nunca. Portanto, construir a capacidade das instituições de ensino e formação, bem como de instituições de pesquisa do mercado de trabalho, e usar os QNQ é um passo fundamental. Além disso, as políticas de mercado de trabalho e as políticas socioeconômicas necessitam complementar os quadros de qualificações se esses têm o objetivo de melhorar a disponibilidade de competências nos resultados da economia e do mercado de trabalho (ALLAIS, 2010b).

2.3 Expandir e modernizar a formação e educação profissional inicial

Os BRICS consideram a expansão e a modernização da FEP seguida da educação secundária e da educação superior uma prioridade política. A oferta da FEP inicial varia muito entre os países e a taxa de matrícula na educação secundária é baixa no Brasil, na Índia e na África do Sul (Seção 2.1). Enquanto as condições das instituições de FEP notoriamente variam entre os BRICS, os documentos oficiais dos cinco países expressam preocupações relativas à oferta de qualidade, inclusive sobre as desigualdades no acesso, os currículos e os equipamentos desatualizados, a escassez de professores qualificados com experiência profissional e a ausência de ligações com empresas (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013; CHINA, 2014; INDIA, 2014; BRAZIL, 2014; NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012). As reformas buscam tratar dessas preocupações com o objetivo de tornar a FEP inicial mais atraente para os estudantes e também conectá-la melhor com a demanda de habilidades exigidas pelas empresas. É urgente que se facilite o acesso à FEP e a inserção de estudantes formados em FEP no mercado de trabalho. Entre os BRICS, os índices de jovens desempregados são de 2,5 a 5,2 vezes mais altos que os índices de adultos desempregados, atingindo valores extremos na África do Sul (Tabela 8). Os jovens que vivem em áreas como favelas e regiões rurais remotas são especialmente afetados. Muitos desses jovens não possuem qualificações nem conhecimentos, habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho. Uma parcela grande dos jovens com idade entre 15 e 24 anos, especialmente mulheres jovens, não participa de nenhuma maneira da força de trabalho.

Atual oferta de FEP inicial

Todos os BRICS possuem sistemas formais de FEP inicial, que começam no nível da educação secundária superior na maioria dos casos, já que a educação secundária inferior tem sido universalizada (Tabela A2). Os países normalmente fazem distinção entre um currículo de FEP de educação secundária superior aberto a formandos da educação secundária inferior e um currículo de FEP de educação terciária aberto a formandos na FEP de nível de educação secundária superior ou

na educação secundária superior geral. A oferta da FEP inicial continua a ser ministrada nas escolas nos cinco países, embora esteja muitas vezes espalhada em uma ampla gama de instituições.

- No Brasil, existem três tipos de programas de FEP: educação básica, educação continuada ou educação profissional, projetadas para preparar ou treinar trabalhadores com base em seus níveis educacionais anteriores; a FEP secundária (“treinamento técnico”), que combina educação com cursos técnicos de três a quatro anos e oferece um certificado de *qualification* (técnica); e a FEP terciária (“treinamento tecnológico”), aberta a formados na educação secundária superior e oferece um certificado de *degree* (superior), normalmente em três anos (BRAZIL, 2014; UNEVOC, 2013a). Os dados do SISTEC mostram que de 1.091.113 estudantes registrados como matriculados na rede federal de instituições de FEP em 2013, 27% foram matriculados na educação básica e na educação continuada ou treinamento profissional, 54% na FEP secundária e 19% na FEP de níveis de graduação, especialização e pós-graduação.
- Na China, as escolas de educação profissional de nível secundário júnior têm desaparecido rapidamente devido à universalização da educação secundária inferior geral. Algumas ainda existem em áreas rurais, onde oferecem três ou quatro anos de treinamento básico em agricultura e artesanato aos estudantes que completaram a educação primária. Escolas de educação profissional de nível secundário superior estão abertas a estudantes aprovados no exame nacional que permite o acesso às escolas secundárias superiores. O currículo tem duração de três anos (às vezes quatro) e inclui um terço de educação geral, um terço de conteúdo profissional determinado pelas diretrizes nacionais e um terço de conteúdo profissional determinado localmente. Cerca de 329 especialidades são oferecidas em 19 ramificações, que variam de agricultura e silvicultura a manufatura, transporte e tecnologia da informação. Os estudantes que completam o currículo recebem um certificado de graduação do Ministério da Educação e um certificado de qualificação profissional do Ministério do Trabalho e Recursos Humanos, com base em exames de prática. No nível terciário, as faculdades e universidades se abrem àqueles que passam no exame de admissão, e oferecem programas de dois a três anos (KUCZERA; FIELD, 2010).
- Na Índia, a FEP inicial é oferecida em três níveis educacionais:

Nível de certificação. As escolas de educação secundária superior matriculam alunos das 11ª e 12ª séries de cursos profissionais e oferecem um certificado. Esses cursos buscam desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes exigidas por uma profissão específica ou um grupo de profissões, além de preparar alunos para o mundo do trabalho, incluindo trabalho autônomo. Cerca de 160 cursos são oferecidos em seis áreas: agricultura; negócios e comércio; engenharia e tecnologia; saúde e habilidades paramédicas; ciências domésticas e área de humanidades. Também no nível de certificação, as instituições e os centros de treinamento industrial – originalmente estabelecidos em 1950 para “atender às habilidades exigidas pela força de trabalho para o crescimento tecnológico e industrial do país” – matriculam alunos graduados na educação secundária inferior ou superior (de 8ª a 12ª séries). Os programas duram de dois a três meses, dependendo do ofício. O treinamento é mais curto em 22 ofícios de não engenharia (como carpintaria, eletricidade ou alvenaria) e mais longo em 32 ofícios de engenharia.

Nível de diploma. As escolas politécnicas oferecem cursos de três anos para estudantes que completaram a 10ª série e oferecem diplomas em áreas que variam entre engenharia, ciência da computação, ciências e tecnologia de laboratório médico. Os estudantes podem ainda frequentar programas de um a dois anos de cursos que oferecem diploma de pós-graduação ou diploma de nível avançado.

Nível de graduação e pós-graduação. No nível terciário, a FEP é oferecida por instituições federais, incluindo institutos indianos de tecnologia, institutos indianos de administração e institutos nacionais de tecnologia (GOEL, s.d.; INDIA, 2014; SIROHI, s.d.).

- Na Federação Russa, a FEP em nível secundário superior é aberta a estudantes que completaram os nove anos de escolaridade e compreende duas sub-faixas: “formação e educação profissional inicial” oferecida por liceus ou escolas de educação profissional ao longo de um período de dois a três anos, e “formação e educação profissional”, oferecida por faculdades e escolas técnicas por um período mais longo de três a quatro anos. Os estudantes de ambas sub-faixas recebem uma qualificação profissional e um certificado de conclusão da educação secundária geral, o que permite o acesso ao nível terciário. A FEP no nível terciário compreende programas não

universitários (nível avançado de formação e educação profissional; programas de bacharelado profissional em faculdades técnicas) e programas universitários de educação profissional superior (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012; UNEVOC, 2013c).

- Na África do Sul, a “educação e treinamento pós-escolar” é oferecida em três diferentes níveis. No nível secundário superior, Faculdades de FEP (formalmente conhecidas como *Further Education and Training colleges*) – abertas a jovens e adultos que completaram o mínimo de escolaridade até a 9ª série – oferecem treinamento em habilidades de nível médio, como indústrias de engenharia e construção, de turismo e hospitalidade, e estudos de negócios e administração. No nível terciário, as 23 universidades da África do Sul incluem seis universidades de tecnologia (conhecidas anteriormente como *technikons*) e seis universidades abrangentes, que combinam educação geral e tecnologia. Finalmente, os centros de educação de adultos estão sendo absorvidos com novas faculdades comunitárias, que irão matricular jovens e adultos com educação não formal ou com baixas qualificações (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013; SOUTH AFRICA, 2014).

Acesso e equidade

Os BRICS estão expandindo seus sistemas de FEP inicial. A China é líder mundial nesse sentido, já que suas escolas de educação profissional superior atingiram o alvo governamental de matricular quase metade de todos os alunos de nível secundário sênior. Em nível terciário, até 2007 os cursos profissionais nas faculdades e universidades já eram responsáveis pela matrícula de cerca de 40% dos estudantes (KUCZERA; FIELD, 2010). Outros BRICS também têm planos ambiciosos de expansão. Desde 2011, o Brasil tem criado novas instituições de FEP e recrutado professores pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego Institucional (PRONATEC). Com o lançamento do PRONATEC 2, em junho de 2014, esse programa principal estabeleceu a meta de oferecer 12 milhões de vagas de treinamento grátis entre 2015 e 2018, com ênfase especial na expansão do acesso à FEP em áreas rurais e subdesenvolvidas (Apêndice 5). O Plano Nacional de Educação recentemente aprovado para 2014-2024 tem o objetivo de triplicar o número de estudantes matriculados na FEP secundária durante a próxima década e garantir que 25% da população de jovens e adultos seja matriculada em treinamento profissional. O 12º Plano Quinquenal da Índia propõe criar muitos novos institutos de treinamento industrial, bem como centros de desenvolvimento de habilidades, que ofereçam cursos de curta duração nas regiões subdesenvolvidas e têm como alvo principalmente mulheres e grupos sociais desfavorecidos. Há planos para que institutos modelo capacitados de treinamento industrial, nos quais os professores de FEP sejam treinados, sejam vastamente expandidos – o país necessitará treinar 20 mil professores por ano, mas tem capacidade de treinar somente 2 mil (INDIA. Planning Commission, 2013). Na África Sul, o Departamento Sul-africano de Educação Superior e Formação visa a expandir a capacidade da FEP pública e aumentar o número de matrícula de 650 mil, em 2013, para 2,5 milhões em 2030. No nível terciário, a diferença entre universidades gerais, tecnológicas e abrangentes deve ser mantida, com o objetivo de aumentar o total do número de estudantes na educação superior de 937 mil, em 2011, para 1,6 milhões até 2030 (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2012).

Os BRICS têm tentado reduzir as disparidades no acesso à FEP. Esforços em andamento no Brasil e na China ilustram seis prioridades políticas:

- *Criação de instituições de FEP em áreas rurais e regiões remotas*, como o PRONATEC, no Brasil. Na China, investimentos em educação profissional em áreas rurais são parte do Plano de Reforma da Educação Profissional Secundária (2010-2012) do Ministério da Educação. Investimento similar está sendo feito nas regiões do oeste da China, com parcerias entre escolas técnicas e instituições de treinamento profissional para treinarem conjuntamente os estudantes com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais no acesso e na qualidade da educação (CHINA, 2014).
- *Aprendizagem a distância*. Na Rede e-Tec Brasil, lançada em 2007 e recentemente intensificada, as instituições de FEP são incentivadas a oferecer aprendizagem a distância, condicionadas à

inscrição no Ministério da Educação, ao estabelecimento das instalações para as atividades de administração e fiscalização e à aderência aos regulamentos de pessoal e infraestrutura criados por um decreto em 2011 (BRAZIL, 2014).

- *Abolição de taxas e subsídios para as escolas frequentadas por estudantes pobres.* Depois que um sistema governamental para as escolas de FEP secundária foi introduzido em 2007, a China iniciou uma política de FEP com isenção de mensalidade escolar em 2007, que se estendeu em 2012 para todos os estudantes de famílias pobres, todos os estudantes de áreas rurais e estudantes nas áreas relacionadas com a agricultura em áreas urbanas. Dezesesseis províncias e municípios eliminaram todas as taxas na educação profissional secundária (CHINA, 2014).
- *Cotas de matrícula para estudantes de origem social desfavorecida.* Para reduzir as desigualdades no acesso a instituições federais de FEP e universidades, o Brasil introduziu cotas com 50% das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas até 2016. Metade das vagas reservadas para estudantes de famílias pobres (famílias com renda até 1,5 salário-mínimo); cor ou raça, segundo definição dos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também são consideradas no sistema de cotas (BRAZIL, 2014).
- *Programas de treinamento direcionados podem alcançar jovens e adultos que não tiveram acesso à FEP inicial.* No Brasil, o Ministério da Educação administra o Projeto Mil Mulheres para expandir o acesso à educação profissional a mulheres vulneráveis (Quadro 2).
- *Treinar os camponeses e os trabalhadores migrantes.* Na China, o Ministério da Educação desenvolveu planos para treinar fazendeiros e trabalhadores migrantes ao incluir o Projeto Raio de Sol, o Plano Chuva e os Programas de Desenvolvimento de Habilidades do Trabalho Rural (CHINA, 2014).

Quadro 2: Projeto Mil Mulheres do Brasil

Parte de um programa federal mais amplo – o Programa Brasil Sem Pobreza –, o Projeto Mil Mulheres dá a mulheres em situações de vulnerabilidade social acesso à FEP e ao trabalho. Ele foi iniciado em 2005 como um projeto piloto em uma instituição federal de FEP, e mais tarde se estendeu para mais 12 instituições como um projeto conjunto da Agência Brasileira de Cooperação e a Agência de Desenvolvimento Internacional Canadense. Entre 2008 e 2011, cerca de 1.200 mulheres participaram; até março de 2011, 670 haviam recebido o certificado de conclusão e 19% haviam ingressado no trabalho formal. O programa destacou-se por ter melhorado a autoestima, a vida familiar e a vontade de avançar em educação e treinamento.

Em 2011, o projeto tornou-se uma política nacional coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de matricular 20.000 mulheres em 2012. Os módulos de treinamento são baseados nas necessidades das comunidades locais e das economias regionais e reconhece a aprendizagem anterior. As participantes recebem 160 horas de cursos em educação profissional, bem como em educação geral de reparação, consciência de cidadania e empregabilidade. O treinamento é ministrado por instituições que pertencem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fontes: Gutenberg (s.d.); Brazil (2014).

Qualidade e atratividade

Os BRICS colocam alta prioridade para a melhoria da qualidade dos seus sistemas de FEP inicial. A educação profissional chinesa parece forte, quando comparada a contextos internacionais, ao matricular, incommumente, grande parte de alunos da educação secundária, ao oferecer uma ampla gama de especializações, ao incluir treinamento nos lugares de trabalho e ao garantir que professores também tenham experiência profissional (KUCZERA; FIELD, 2010). Ainda assim, as escolas de educação profissional são consideradas atrasadas em relação ao resto do sistema de ensino em termos de qualidade (CHINA, 2014). As autoridades chinesas consideram a educação profissional o “elo fraco” do sistema educacional do país, uma vez que nem atinge “as massas de pessoas” nem treina suficientemente os trabalhadores ou profissionais de alta qualidade.

A Índia enfrenta diversas fraquezas típicas de FEP em países em desenvolvimento e emergentes. De acordo com autoridades indianas, as instituições sofrem com infraestrutura física pobre (prédios,

equipamentos e materiais básicos), com a escassez de professores e instrutores e com um currículo inflexível. Eles têm ligações fracas com as indústrias e não oferecem intercâmbios em serviços de setores que têm alto potencial empregatício (INDIA, 2014).

Na Federação Russa, o sistema de FEP se tornou obsoleto durante a rápida transição para uma economia de mercado. Muitas habilidades oferecidas não são mais demandadas por empregadores, já que o leque de profissões e as indústrias na economia russa têm mudado dramaticamente. Entretanto, muitas habilidades que são agora demandadas sofrem com defasagem de oferta. As associações de empregadores têm identificado a falta de competências como uma grande restrição para o crescimento, e algumas oferecem treinamentos internos para que seus trabalhadores atualizem suas habilidades (RUSSIAN FEDERATION, 2014).

Na África do Sul, assim como na Índia, as faculdades de FEP sofrem com as baixas qualificações de professores e instrutores, bem como com infraestrutura fraca e gestão deficiente. A estrutura de níveis é complexa, pois cinco programas diferentes e qualificações coexistem. A África do Sul começou a racionalizar o sistema e planeja simplificar a variedade de cursos oferecidos, além de fundir 152 faculdades em 50 instituições *multicampus* (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013; SOUTH AFRICA, 2014).

O caminho da FEP sofre com uma imagem negativa, que enfraquece seus atrativos aos estudantes e suas famílias. A baixa qualidade e a baixa relevância com que as instituições de FEP são percebidas no mercado de trabalho compõem a imagem negativa desse tipo de educação e, frequentemente, essa imagem negativa possui raízes mais profundas. Na África do Sul, por exemplo, a desconfiança com relação a instituições de FEP remonta a sua utilização nas políticas educacionais discriminatórias durante o regime do *apartheid*. Os estudantes com alto rendimento escolar são beneficiados pela educação secundária geral e pela educação superior, e deixam as faculdades de FEP para a cota desproporcional de estudantes com baixos níveis iniciais de conhecimento e habilidades (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013; SOUTH AFRICA, 2014). De modo ainda mais geral, os estudantes seguem para cursar FEP dependendo de seus resultados nos exames ou de suas notas no final da educação secundária inferior. Na China, dependendo dos resultados nos exames, os estudantes de educação secundária inferior podem mudar para escolas de educação secundária profissional. Aqueles que cursam a FEP se candidatam a várias escolas profissionais (técnicas), que, por sua vez os selecionam de acordo com os resultados nos mesmos exames. A enorme quantidade de alunos matriculados na educação profissional não necessariamente reflete os desejos dos estudantes e de suas famílias (KUCZERA; FIELD, 2010). Em contraste, a FEP no nível terciário é, às vezes, altamente procurada, como é o caso dos institutos de tecnologia indianos, que estão entre as instituições mais seletivas de educação superior da Índia (GOEL, s.d.). Os BRICS estão tentando fazer com que a FEP se torne mais atraente ao melhorar a qualidade das instituições, desenvolver aprendizagem a distância, confiar em tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, acima de tudo, tornar o treinamento mais relevante para o mercado de emprego por meio de laços mais fortes entre as instituições de FEP e as empresas.

Fazendo a ponte entre as empresas e as escolas de FEP inicial

Todos os BRICS estão buscando o fortalecimento de ligações entre as instituições de FEP inicial, empresas e o mercado de trabalho. Complementar o treinamento com bases escolares e com bases de trabalho pode ajudar a aumentar o número de vagas para os estudantes, bem como melhorar a aquisição de habilidades e competências e facilitar o ingresso de formandos no mundo do trabalho, além de melhorar a eficiência do sistema e ajudar a aumentar o *status* da FEP entre estudantes e professores. Permitir que os professores e os instrutores adquiram ou atualizem suas experiências de trabalho ajuda a garantir ainda mais a relevância dos cursos que oferecem no mercado de trabalho. Portanto, parcerias entre as instituições de FEP e as empresas são fundamentais.

- No Brasil, os estágios são abertos a qualquer jovem com idade entre 14 e 24 anos, que devem frequentar a escola, caso não tenham concluído a educação secundária. Médias e grandes empresas são obrigadas por lei a contratar estagiários, que representam de 5% a 15% de seus funcionários. Os estágios exigem um contrato de trabalho específico, que garante um salário/hora mínimo, bem como os direitos trabalhistas e previdenciários. A legislação de 2008 estipula que os estagiários podem trabalhar até seis horas por dia (oito horas para aqueles que já completaram a educação secundária) e 30 horas por semana, por no máximo dois anos. Além disso, estágios em organizações públicas, privadas ou sem fins lucrativos estão abertos a estudantes de FEP e de instituições de ensino superior; algumas instituições têm tornado o estágio uma parte obrigatório do currículo (BRAZIL, 2014; UNEVOC, 2013a). A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica está desenvolvendo um projeto piloto para um sistema de estágio em institutos federais, com o objetivo de aumentar a empregabilidade de seus formandos. As propostas também estão sendo preparadas para estágios de professores, o que complementaria o conhecimento teórico com a experiência prática no ambiente de trabalho (BRAZIL, 2014).
- Na China, a política atual prevê que cada estudante passa um ano em estágio, por exemplo, durante o terceiro ou o quarto ano do currículo da educação secundária superior. As empresas participam da definição do conteúdo curricular local e as escolas devem oferecer certificados específicos da empresa. A implementação varia entre escolas e também de uma região para a outra. As escolas de educação profissional nas províncias do leste têm mais escolas formadas por parcerias e, às vezes, se alinham aos planos de treinamento das empresas. Em outras províncias, as relações entre escolas e empresas ainda continuam mínimas ou dependem de um único e grande empregador (KUCZERA; FIELD, 2010).
- A África do Sul tem buscado estabelecer parcerias entre faculdades de FEP, universidades e empregadores, com mediação das autoridades do Setor de Educação e Treinamento para facilitar estágios e empregos de estudantes, bem como exposição de lugares de trabalho para professores e treinadores. Entretanto, as faculdades comunitárias que têm como alvo os jovens e adultos com educação não formal ou com baixa qualificação visam a complementar a aprendizagem em sala de aula e em locais de trabalho com experiência de trabalho adquirida por meio da participação em programas de trabalho públicos da África do Sul (*Expanded Public Works Programme, Community Works Programmes*) (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2012, 2013; SOUTH AFRICA, 2014).

O Sistema “S” do Brasil – no qual as organizações que oferecem FEP entre outros serviços sociais são financiadas por meio de taxas pagas por empresas privadas – poderia ser um modelo para outros BRICS. Além de fortalecer ligações entre as instituições públicas de FEP e empresas, os BRICS estão tentando aproveitar a responsabilidade social corporativa com empresas que financiam instituições privadas de formação que atendam às necessidades dos empregadores e dos estagiários. Ao passo que a coexistência de dois tipos de instituições requer uma coordenação para evitar sobreposições e inconsistências no fornecimento global de habilidades, a responsabilidade social corporativa pode ser uma ferramenta para melhorar drasticamente a cobertura e a qualidade da formação. O Sistema “S” do Brasil, já copiado por outros países latino-americanos, incluindo a Colômbia, poderia servir como um modelo para as empresas que operam na Índia e que estão sujeitas à nova lei de responsabilidade social corporativa do país (Seção 1.2). Entre as nove organizações setoriais do Brasil, O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é a maior instituição de formação profissional da América Latina, com 1.800 cursos oferecidos em 765 unidades de ensino para mais de 2 milhões de trabalhadores por ano. A formação profissional básica compreende cursos para jovens carentes com idade entre 14 e 18 anos, com não mais de cinco anos de educação primária. Seu principal objetivo é preparar os jovens para trabalhar como assistentes em administração ou produção industrial. A formação industrial é aberta a todas as pessoas com idade entre 14 a 24 anos que tenham concluído a educação primária e inclui um estágio obrigatório. A formação profissional na empresa treina jovens antes de entrarem em estágios nas empresas que fazem parceria com o SENAI (ASSUMPÇÃO et al., 2008).

2.4 Financiamento para o desenvolvimento de habilidades

Os mecanismos de financiamento são muito mais diversos no desenvolvimento de habilidades e na FEP do que na educação geral. Além do financiamento governamental para as instituições públicas de FEP, para treinamento e para taxas escolares, as fontes de financiamento incluem recursos privados arrecadados de instituições de treinamento, de cobranças de mensalidades de cursos e também outros incentivos financeiros para companhias que investem em treinamentos para seus trabalhadores.

Os BRICS enfrentam um desafio comum de reduzir disparidades regionais dos recursos disponíveis para instituições de FEP. Por exemplo, na China, as escolas profissionais recebem a maior parte de seus fundos de governos locais (40%) e de taxas escolares (32%). O financiamento de autoridades provinciais e municipais ou distritais depende diretamente da receita tributária local. Escolas nas províncias orientais costeiras e nas áreas urbanas desfrutam de níveis mais elevados de financiamento do que aqueles em áreas rurais e províncias do centro e do oeste. Em 2007, a relação aluno/professor em escolas de educação profissional foi de 13 no município de Beijing e 38 na província de Anhui; a proporção de professores com qualificações adequadas variou em proporções semelhantes. Escolas nas zonas mais desfavorecidas têm também dificuldade para fornecer treinamento no local de trabalho para alunos e professores, o que agrava as disparidades nas próprias escolas. As reformas em andamento relativas ao financiamento de FEP devem ajudar a reduzir essas disparidades (Seção 2.3) (KUCZERA; FIELD, 2010). Na Federação Russa, as instituições de FEP sofreram com o subfinanciamento na década de 1990, além disso, a porcentagem da despesa pública com a educação dedicada à educação profissional caiu de 11,5%, em 2003, para 8,6% em 2010. A descentralização da FEP com a intenção de melhor atender às necessidades das economias regionais, levou a grandes disparidades nos níveis de financiamento. Em 2009, a despesa pública total em educação e formação profissional inicial variou de 0,03% para 1,27% do produto regional bruto, e de 0,02% para 0,68% para a formação e educação secundária. O governo federal lançou recentemente o financiamento competitivo, em que o Ministério de Educação e Ciência financia os sistemas de FEP regionais que melhor respondem às necessidades econômicas locais e que melhor divulgam as boas práticas regionais em nível nacional (NIKOLAEV; CHUGUNOV, 2012).

Os BRICS estão mobilizando fontes adicionais de financiamento para o desenvolvimento de habilidades ao promover parcerias com o setor privado. Com o Sistema “S” criado nos anos de 1930, o Brasil foi pioneiro na responsabilidade social corporativa, com cobranças sectoriais que variam de 1% a 2,5% na folha de pagamento de cada empresa. A decisão, em 2013, de alocar 75% dos royalties do petróleo para a educação (Seção 1.2) também deverá beneficiar o desenvolvimento de competências.

Os outros BRICS estão demandando cada vez mais por fundos do setor privado para o desenvolvimento de habilidades e para a FEP. Na China, o Conselho de Estado decidiu, em 2005, que empresas deveriam dedicar entre 1,5% a 2,5% de sua massa salarial para financiar a educação profissional e o treinamento de trabalhadores (CHINA, 2014). Na Índia, onde a maior parte do financiamento para o desenvolvimento de habilidades formal é público, o 12º Plano Quinquenal clama por “uma mudança de paradigmas no padrão de financiamento de educação profissional e desenvolvimento de habilidades envolvendo soluções”, de modo a combinar os financiamentos público e privado por meio de parcerias público-privadas. Entre outras medidas, o 12º Plano Quinquenal propõe um fundo para treinamento com base nas cobranças coletadas de empresas de médio e grande porte no setor formal; esse fundo ajudará a financiar o desenvolvimento de habilidades para o setor informal. O fundo para treinamento forneceria bolsas de estudo para alunos de meios sociais mais desfavorecidos. Enquanto isso, as instituições de FEP seriam encorajadas a gerar um pouco de sua própria renda com a venda de produtos e serviços de seus estagiários (ÍNDIA. Planning Commission, 2013). A lei indiana de 2014 sobre responsabilidade social corporativa (Seção 1.2) é outro exemplo, já que as empresas estão propensas a incluir treinamento entre as atividades que financiam. Na África do Sul, as companhias são encorajadas a treinar seus trabalhadores por meio de taxas de habilidades, reembolsadas aos trabalhadores se eles conseguem fornecer provas de terem frequentado o treinamento (para seus trabalhadores e para pessoas desempregadas). A taxa

contribui com os *Sectoral Education and Training Authorities* (SETAs) e com o *National Skills Fund* (NSF), que apoiam programas públicos de treinamento, especialmente em áreas rurais. A África do Sul pretende reformar o sistema porque muitos trabalhadores têm tratado a taxa como um mero fisco e poucos se envolveram com SETAs ou NSF para desenvolver o treinamento de habilidades. As prioridades para a reforma incluem a utilização de fundos provenientes de taxas para apoiar efetivamente a educação e o treinamento em locais de trabalho, para apoiar a pesquisa e a inovação e para complementar o financiamento público para o treinamento de professores em instituições de FEP (SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training, 2013; SOUTH AFRICA, 2014).

Ao olhar para o futuro. há um considerável potencial para a colaboração entre os BRICS dada sua ênfase comum na elevação dos níveis de habilidades a fim de transformar as suas economias e criar empregos de qualidade. Iniciativas políticas nos BRICS têm convergido, o que gera muitas oportunidades para compartilhar conhecimentos e experiências, aprender uns com os outros e cooperar, sobretudo nas seguintes áreas:

- desenvolvimento de sistemas de informação para o mercado de trabalho e capacidade para análise e prospecção de habilidades;
- estruturação e implementação nacional de QNQ e padrões de habilidades;
- fortalecimento de ligações entre companhias e instituições de FEP e promoção de aprendizagem no trabalho, especialmente em nível secundário; e
- com alvo nas políticas e programas para atender às necessidades de treinamento de mulheres e grupos sociais desfavorecidos, além da promoção de suas transições para o mercado de trabalho.

Capítulo 3

Compromisso internacional dos BRICS em educação e desenvolvimento de habilidades: um novo modelo para a era da globalização



A emergência dos BRICS como poderes globais modificou suas relações com os países dos hemisférios Norte e Sul. Os BRICS estão deixando de ser destinatários de ajuda para criar um novo paradigma de cooperação internacional, tanto na educação quanto em outros setores. Após dobrar durante a primeira década do século XXI, espera-se que a ajuda oficial de doadores tradicionais para o desenvolvimento da educação recebida por Brasil, China e Índia sofra uma redução. A ajuda para a educação recebida pela África do Sul foi reduzida em mais de 20% desde o início da década de 2000. Enquanto isso, tendências paralelas nos fluxos de bens, serviços, capital e trabalho, além da cooperação para o desenvolvimento entre os BRICS e outros países de renda baixa e média, intensificam-se com rapidez, incluindo as áreas de educação e capacitação. No mundo multipolar criado pela globalização, os BRICS promovem relações Sul-Sul entre parceiros em situação de igualdade, ao passo que garantem seus interesses em países vizinhos e na África Subsaariana. A **Seção 3.1** trata sobre algumas características da cooperação para o desenvolvimento dos BRICS. A **Seção 3.2** delinea a cooperação para a educação e o desenvolvimento de habilidades colocada em prática por cada um dos cinco países.

3.1 Características definidoras da cooperação para o desenvolvimento dos BRICS

A cooperação para o desenvolvimento dos BRICS tem como base um histórico de cooperação Sul-Sul que vem desde os anos 1950. Brasil, China e Índia iniciaram a cooperação técnica com outros países em desenvolvimento já nos anos 1950 e suas experiências têm sido fundamentais para moldar o conceito e a prática da cooperação Sul-Sul, de forma diferente da assistência oficial para o desenvolvimento de doadores do Hemisfério Norte. Desde 2000, os três países, especialmente a China, também se tornaram provedores de recursos financeiros para o desenvolvimento, e vêm ganhando cada vez mais importância. A África do Sul, depois do isolamento devido ao regime do *apartheid*, passou a se envolver na cooperação Sul-Sul na década de 1990, especialmente com outros países africanos. Ainda que a participação da Federação Russa no processo dos BRICS tenha produzido maior comprometimento em relação à cooperação Sul-Sul, sua prática na área da cooperação para o desenvolvimento alinha-se de maneira mais próxima às práticas dos doadores dos países do Hemisfério Norte, com o legado particular da ajuda soviética a países socialistas.

Os BRICS também têm como base uma avaliação crítica de suas experiências como destinatários de ajuda oficial para o desenvolvimento proveniente de países da OCDE.

Brasil, China, Índia e, mais recentemente, África do Sul, tiveram experiência no relacionamento com agências bilaterais e organizações multilaterais, como o Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento. A ajuda internacional, que contribuiu para a expansão de seus sistemas educacionais, aumentou fortemente até o início da década de 2010 no Brasil, na China e na Índia: o valor da ajuda para a educação recebida por esses três países dobrou em termos reais entre 2002-2003 e 2011 (Tabela 10). Em 2011, China e Índia, individualmente, foram responsáveis por pelo menos um terço do total da ajuda para a educação em suas respectivas regiões (Leste da Ásia e Pacífico e Sul e Oeste da Ásia), ou aproximadamente 6%, cada, do total mundial. Contudo, enquanto a maior parte da ajuda da Índia e da África do Sul foi destinada à educação básica, a educação pós-secundária representou 88% da ajuda para a China, incluindo custos atribuídos e bolsas de estudo para estudantes chineses em universidades de países doadores. Em 2011, a ajuda direta para a educação básica na China somou não mais do que US\$ 4 milhões (UNESCO, 2014e). A Federação Russa recebeu quantias significativas de ajuda por um período mais curto de tempo, do colapso da União Soviética, no início da década de 1990, até meados dos anos 2000.

TABELA 10: ASSISTÊNCIA OFICIAL PARA O DESENVOLVIMENTO (AOD) RECEBIDA PELOS BRICS

	Total da ajuda para a educação (constante 2011 em US\$ milhões)			Cota do total regional (%)	Cota do total global (%)
	média 2002-2003	2010	2011	2011	2011
Brasil	41	116	105	11	0,8
China	409	856	766	37	5,7
Índia	379	580	792	33	5,9
África do Sul	121	116	96	3	0,7

	Cota da educação no total de AOD (%)	Cota da educação básica no total da ajuda para a educação (%)
	2011	2011
Brasil	12	22
China	31	4
Índia	15	73
África do Sul	8	59

Nota: Não há informações disponíveis para a Federação Russa.

Fonte: UNESCO (2014d).

Ao mesmo tempo em que há diferenças nas prioridades entre os países, a cooperação para o desenvolvimento dos BRICS têm aspectos em comum:

- Os BRICS dão ênfase a **relações igualitárias e recíprocas** com outros países em desenvolvimento. Ao adotar uma posição crítica em relação aos tradicionais doadores bilaterais, vários dos quais são ex-impérios coloniais, os BRICS ressaltam como os projetos de cooperação são motivados pela demanda de parceiros e por objetivos comuns. Eles são conduzidos pelo princípio de não interferência nos assuntos do país destinatário e em geral não vinculam sua assistência a condições políticas.
- Os BRICS fornecem principalmente **assistência técnica**, uma vez que sua expertise é condizente com as circunstâncias geográficas, institucionais e econômicas de outros países de renda baixa ou média. No entanto, a assistência financeira dos BRICS para países em desenvolvimento tem aumentado significativamente desde meados dos anos 2000.

- Os BRICS não diferenciam entre **cooperação para o desenvolvimento, comércio e investimento**. Com frequência, eles assinam acordos conjuntos que vinculam a assistência técnica a contratos comerciais e seu apoio financeiro a países parceiros geralmente inclui investimento direto estrangeiro. As Declarações de Cúpula dos BRICS vinculam apoio ao crescimento econômico com a erradicação da pobreza e ênfase no desenvolvimento de infraestrutura de setores produtivos, embora o apoio a setores sociais venha aumentando.
- Os BRICS têm foco em **países com os quais têm relações históricas ou estratégicas**, como, por exemplo, países vizinhos ou países ricos em recursos, como na África Subsaariana.
- Os BRICS veem o Fórum de Cooperação para o Desenvolvimento das Nações Unidas como uma plataforma importante para discutir a cooperação para o desenvolvimento. Com exceção da Federação Russa, **eles não aderem aos princípios do Comitê de Assistência para o Desenvolvimento (CAD) da OCDE nem à agenda de efetividade da ajuda**, e adotam uma posição de “esperar para ver” na *Global Partnership for Effective Development Cooperation* (CABRAL; WEINSTOCK, 2010; MORAZÁN et al., 2012; SMITH et al., 2010).

Os fluxos de recursos para o desenvolvimento que partem dos BRICS têm aumentado, embora seja difícil ter estimativas precisas. Com exceção da Federação Russa, os BRICS não publicam informações todos os anos, tampouco seguem as diretrizes de apresentação de relatórios da OCDE-CAD. Informações nacionais disponíveis não necessariamente consideram todas as instituições comprometidas na cooperação para o desenvolvimento, nem distinguem claramente entre financiamentos concessionais, financiamentos não concessionais e investimentos diretos. Informações de setores específicos, como educação e desenvolvimento de habilidade em geral não se encontram disponíveis. Informações sobre projetos específicos também não são facilmente verificáveis e frequentemente se limitam a descrições. Avaliações, se chegam a ocorrer, raramente são levadas a público.

Estimativas da OCDE de auxílios similares à assistência oficial para o desenvolvimento sugerem que os BRICS despendem pequenos valores, quando comparados com os maiores doadores da OCDE e os principais doadores dos Estados Árabes, embora esses dados tenham de ser tratados com cautela (Tabela A4). Em termos globais, os BRICS tomados em conjunto gastaram US\$ 4,3 bilhões em desenvolvimento para a cooperação em 2011²² após um aumento nominal de 76% desde 2007 (OECD, 2013). A China foi de longe o maior contribuidor, respondendo por 57% do total dos BRICS.²³

Se suas contribuições continuarem aumentando, os BRICS se tornarão uma importante fonte mundial de recursos financeiros para o desenvolvimento. Portanto, os cinco países devem estabelecer instituições mais fortes e procedimentos contábeis para gerenciar e relatar seus programas, bem como avaliar seus impactos. A África do Sul tem como objetivo criar uma agência bilateral efetiva e arranjos institucionais têm sido revisados em outros países. Brasil, China e Federação Russa publicaram relatórios nacionais de atividades. Dar continuidade a esses esforços é importante para garantir que a cooperação para o desenvolvimento dos BRICS atinja seus objetivos, para que eles identifiquem boas práticas, compartilhem suas experiências e aprendam uns com os outros.

Os BRICS demonstram comprometimento para consolidar seu papel na cooperação para o desenvolvimento, bem como consideram a ação conjunta. A Cúpula de Fortaleza, realizada em julho de 2014, marcou uma importante mudança na parceria dos BRICS. Na primeira reunião do segundo ciclo de cúpulas dos BRICS, líderes dos cinco países se empenharam em aprofundar a cooperação e foram além de seu foco inicial de crescimento econômico para dar maior ênfase ao seu “papel significativo na promoção do desenvolvimento social e na contribuição para definir a agenda internacional nesta área, baseando-se na experiência [dos BRICS] na abordagem dos desafios da pobreza e da desigualdade” (Declaração de Fortaleza). Um importante aspecto dessa ênfase crescente no desenvolvimento social foi o compromisso formal por parte dos BRICS de fortalecer a cooperação na educação no âmbito ministerial. Esse compromisso político adquiriu peso financeiro pela assinatura, em Fortaleza, do acordo para estabelecer o Novo Banco de Desenvolvimento (*New Development Bank*), com o objetivo de mobilizar recursos para projetos

22 Informação para o Brasil em 2010.

23 Os BRICS diferem em suas contribuições para organizações multilaterais. Até 2010, essas contribuições representavam menos de 10% dos gastos respectivos de China e Índia em cooperação para o desenvolvimento, comparados a 36% da Federação Russa (50% em 2011), 50% do Brasil e 60% da África do Sul (Tabela A4).

de infraestrutura e desenvolvimento sustentável, nos BRICS e em outras economias emergentes e em desenvolvimento. Índia, Brasil e África do Sul já têm experiência no financiamento conjunto do desenvolvimento por meio do Fundo IBSA. Estabelecido em 2004 e gerenciado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), esse Fundo apoia projetos com o objetivo de reduzir a pobreza e a fome em países em desenvolvimento, incluindo projetos para a educação e o desenvolvimento de habilidades.

3.2 Os BRICS têm abordagens diferentes na cooperação para o desenvolvimento, bem como nos setores de educação e desenvolvimento de habilidades

Os BRICS têm se comprometido em parcerias mundiais para a educação. Os cinco países têm desempenhado um importante papel no programa de Educação para Todos (EPT), coordenado pela UNESCO. Brasil, China e Índia pertencem ao grupo E9 de países mais populosos, que, desde 1993, tem facilitado a cooperação visando à EPT. A Federação Russa é um doador da Aliança Mundial para a Educação (*Global Partnership for Education*), com o objetivo de aumentar a proporção e a efetividade do financiamento para a educação básica. China, Brasil e África do Sul são “países campeões” na Iniciativa Mundial Educação em Primeiro Lugar (*Global Education First Initiative*) do secretário-geral das Nações Unidas, que busca redobrar esforços para alcançar os objetivos mundiais da educação. Cada país demonstra um interesse crescente em fornecer assistência técnica e financeira para a educação de outros países, ainda que variem as abordagens da cooperação para o desenvolvimento, bem como as prioridades setoriais.

Brasil

O Brasil tem sido, há muito tempo, um líder na cooperação Sul-Sul. Uma primeira Comissão Nacional para Assistência Técnica foi criada em 1959. Em 1969, a responsabilidade conjunta pela cooperação foi atribuída ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) e à Secretaria de Planejamento para alinhar os projetos aos planos do país. Em 1987, a Divisão de Cooperação Técnica do Ministério e a Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (Subin) foram reunidas em uma única agência, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), que faz parte da Secretaria Geral do MRE desde 1996 (CABRAL; WEINSTOCK, 2010). O Brasil destaca os princípios da cooperação Sul-Sul: orientação pela demanda, assistência técnica incondicional e independente, que responde às necessidades dos países parceiros e respeita sua soberania (TROILO, 2012). Em maio de 2013, no entanto, o Brasil anunciou a criação de uma nova agência, responsável ao mesmo tempo pela cooperação para o desenvolvimento, o alívio da dívida, o investimento e o comércio com a África e a América Latina; isso pode ocasionar maior alinhamento da cooperação brasileira com os próprios interesses econômicos (YOUNIS et al., 2014).

O Brasil é um crítico do paradigma de ajuda dos países do Hemisfério Norte. A ABC gerencia as ações de cooperação brasileira com seus parceiros do Hemisfério Sul e também a ajuda financeira que o país recebe de doadores bilaterais e multilaterais do Hemisfério Norte – que continua significativa. Em 2011, o Brasil foi o segundo destinatário em ajuda para a educação na América Latina e Caribe – atrás do Haiti –, com US\$ 105 milhões, ou 11% do total regional (Tabela 10). Porém, o Brasil se distanciou dos doadores do CAD e não participa na agenda de efetividade da ajuda. O país não ratificou a Declaração de Paris de 2005 e não informa os fluxos de ajuda à OCDE.

Um grande número de instituições brasileiras está envolvida na cooperação para o desenvolvimento, o que levanta questões relacionadas à coordenação. A ABC gerencia a ajuda oficial para o desenvolvimento que o Brasil recebe, bem como a que o país fornece, em sete áreas: cooperação técnica, cooperação científica e tecnológica, assistência humanitária, bolsas de estudo para estudantes estrangeiros, operações de paz e contribuições para organizações internacionais e bancos regionais. As atividades da agência se expandiram rapidamente no final dos anos 2000, com o número de projetos tendo aumentado de 19, em 2004, para 413, em 2009. A agência também tem deslocado seu foco de projetos individuais para programas mais amplos, chamados de projetos estruturantes. Seus recursos foram tensionados, o que levou alguns analistas a sugerirem que a agência deveria se tornar independente do MRE. Entre 2008 e 2010, seu orçamento triplicou em termos nominais, mas cortes têm sido realizados desde 2012. A cooperação triangular se ampliou para ajudar a superar essas restrições, que envolvem doadores bilaterais (Canadá, França, Alemanha, Japão, Espanha e Estados Unidos), organizações multilaterais (PNUD) e até doadores privados (Fundação Bill & Melinda Gates).

Várias outras instituições brasileiras estão envolvidas na cooperação para o desenvolvimento. Na área de educação, essas instituições incluem o Ministério da Educação (MEC) e outros ministérios; estados e municípios, instituições de ensino superior; empresas privadas e organizações da sociedade civil. O marco legal não apoia nem coordena totalmente suas atividades, que, às vezes, apresentam interesses conflitantes (por exemplo, grandes empresas versus organizações de base). Entretanto, essa abordagem de base ampla significa que o Brasil tem uma posição única entre os BRICS, para promover um modelo de cooperação mais descentralizados e participativo (CABRAL; WEINSTOCK, 2010; TROILO, 2012; YOUNIS et al., 2014).

Por meio do reconhecimento da necessidade de melhor monitoramento e coordenação, o MRE, a ABC e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) estabeleceram uma parceria para sistematizar a coleta de dados de instituições federais; atualmente, o sistema está sendo desenvolvido e testado (BRAZIL, 2014).

No Brasil, os valores destinados à cooperação para o desenvolvimento aumentaram rapidamente no final dos anos 2000. Entre 2005 e 2009, o país despendeu US\$ 1,6 bilhão em cooperação (com base na relação cambial entre dólar e real em 2009). O valor anual provavelmente atingiu US\$ 482 milhões em 2010 (com base na atual relação cambial entre dólar e real), um aumento acentuado a partir de 2007. Durante esse período, cerca de 76,5% dos fundos foram transferidos para organizações multilaterais, com apenas 23,5% destinados à cooperação para o desenvolvimento bilateral. Até 2010, a cota de contribuições para organizações multilaterais se reduziu para 48% (IPEA, 2010; Tabela A4). Os principais parceiros do Brasil encontram-se na África Subsaariana (57% dos gastos em projetos realizados pela ABC em 2010), especialmente países que falam português (como Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), e na América Latina (37%, especialmente Cuba, Guatemala e Paraguai). O Haiti recebe grandes quantias em assistência humanitária (TROILO, 2012).

Educação é um dos três setores prioritários. Entre 2003 e 2010, a educação recebeu 12% do gasto brasileiro em cooperação, o que tornou este um dos três setores prioritários, depois da agricultura (22%) e da saúde (16%) (TROILO, 2012).

A cooperação em educação e no desenvolvimento de habilidades tem como base as políticas domésticas de sucesso no Brasil. A cooperação em educação e no desenvolvimento de habilidades tem como base as políticas domésticas de sucesso no Brasil. O MEC tem uma Divisão de Assuntos Internacionais e define suas próprias ações de cooperação, seguindo diretrizes do MRE. As prioridades incluem a qualidade da educação, o treinamento em serviço de professores, inovação tecnológica, educação para o trabalho e gestão do sistema educacional. Requer-se um pedido formal por parte do governo do país parceiro para que o Brasil forneça assistência. Esse pedido é primeiramente examinado pela ABC, que, então, trabalha com o MRE para elaborar um acordo ou memorando de entendimento para delinear o projeto. Os projetos são implementados diretamente por meio das secretarias do Ministério ou por meio de universidades ou instituições de formação profissional (BRAZIL, 2014). As instituições educacionais também têm autonomia para conduzir seus próprios projetos, independentemente do MEC (BRAZIL, 2014).

Países da América Latina e da África Subsaariana, em especial, têm se mostrado interessados em tomar como base a experiência do Brasil em transferências condicionais de fundos e treinamento profissional. Por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) oferece assistência técnica em treinamento profissional em 31 países, bem como firmou parcerias com empresas brasileiras para realizar treinamentos com o seu pessoal em Angola e Moçambique (TROILO, 2012). O Brasil também lançou programas de intercâmbio na educação superior (Quadro 3).

Quadro 3: Programas brasileiros de intercâmbio na educação superior

Programas de intercâmbio na educação superior têm como objetivo fortalecer as relações entre o Brasil, seus vizinhos na América Latina e países da África que falam português:

- ▶ Contando com a participação do MRE e do MEC, bem como de instituições federais de ensino superior, os Programas de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) promoveram o acesso, em instituições brasileiras, de estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais, culturais ou científicos. Entre 2000 e 2013, o programa de graduação matriculou 6 mil estudantes africanos e 1.636 latino-americanos; o programa de pós-graduação matriculou 389 estudantes africanos, 1.417 das Américas e 74 asiáticos.
- ▶ A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) foi criada em 2010, em Redenção (Ceará), para reunir estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente de países africanos. Contando com autonomia orçamentária, gerencial, pedagógica e científica, a Unilab tem como objetivo promover o desenvolvimento regional, bem como o intercâmbio cultural, científico e educacional. A Universidade tem aproximadamente 2,7 mil estudantes de programas de graduação e pós-graduação (ensino presencial e a distância), incluindo brasileiros e estrangeiros.
- ▶ A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), localizada em Foz do Iguaçu (Paraná), desempenha a mesma função para os países do Mercosul.

Fonte: Brazil (2014).

China

Tendo como base uma longa história de cooperação com outros países em desenvolvimento, a China se tornou um importante parceiro nas áreas de ajuda financeira, investimentos e comércio, especialmente para países africanos. A China forneceu ajuda pela primeira vez em 1950 a dois países socialistas vizinhos: República Democrática Popular da Coreia (Coreia do Norte) e Vietnã. Após a Conferência de Bandung, realizada em 1955, a ajuda se estendeu a outros países em desenvolvimento, iniciando com o Egito, em 1956, e incluindo o grandioso projeto da Ferrovia Tanzânia-Zâmbia, nos anos 1970. Em 1964, o governo chinês estabeleceu “Oito Princípios para a Ajuda Econômica e a Assistência Técnica a Outros Países” (Quadro 4), que ainda orienta sua política de desenvolvimento. As reformas econômicas iniciadas em 1978 levaram a um aumento na ajuda a países menos desenvolvidos e a uma ênfase maior ao impacto dessa ajuda no longo prazo. Durante os anos 1990, as mudanças aceleradas que aconteceram na China que, de uma economia planificada passou a ser uma economia de mercado socialista, levaram à criação de novos mecanismos de financiamento. Em 1993, foi criado o Fundo de Ajuda Externa para *Joint-Ventures* e Projetos de Cooperação, para apoiar as pequenas e médias empresas chinesas que investem em países parceiros; e, em 1995, foi criado o Banco de Exportação-Importação da China, para fornecer empréstimos de médio e longo prazos, a juros baixos, para outros países em desenvolvimento. A primeira cúpula do Fórum sobre a Cooperação China-África (Focac) aconteceu em 2000, em Pequim. Desde 2004, a ajuda externa aumentou rapidamente, assim como o comprometimento da China nos fóruns internacionais e regionais de desenvolvimento. Em 2010, ocorreu uma Conferência Nacional sobre Ajuda Estrangeira e, em 2011, foi publicado um *white paper* sobre ajuda, o qual normatizou a abordagem do governo em relação à assistência para o exterior (CHENG et al., 2012; CHINA. Information Office of the State Council, 2011).

Quadro 4: “Oito Princípios para a Ajuda Econômica e a Assistência Técnica a Outros Países” da China (janeiro de 1964)

1. O governo da China sempre se baseia nos princípios da igualdade e do benefício mútuo para fornecer ajuda a outros países. Tal ajuda nunca é considerada como uma espécie de esmola unilateral, mas como algo mútuo.
2. Ao fornecer ajuda para outros países, o governo da China respeita de forma incondicional a soberania dos países destinatários e não vincula quaisquer condições, nem solicita quaisquer privilégios.
3. A China fornece ajuda econômica na forma de empréstimos sem juros ou a juros baixos e, quando necessário, amplia o prazo-limite para o pagamento, com o objetivo de aliviar o peso para os países destinatários, tanto quanto possível.
4. Ao fornecer ajuda a outros países, o propósito do governo chinês não é tornar os países destinatários dependentes da China, mas ajudá-los a entrar, passo a passo, no caminho da autossuficiência e do desenvolvimento econômico independente.
5. O governo da China faz o seu melhor para ajudar os países destinatários a completar projetos que requerem menos investimento, mas que produzem resultados mais rápidos, para que isso aumente sua renda e promova a acumulação de capital.
6. O governo chinês fornece equipamentos e materiais da melhor qualidade, produzidos na China, a preços de mercados internacionais. Se os equipamentos e os materiais fornecidos não estiverem à altura das especificações e da qualidade acordadas, o próprio governo chinês se compromete a substituí-los ou a reembolsar o pagamento.
7. Ao fornecer qualquer assistência técnica particularizada, o governo chinês se certificará de que os profissionais do país destinatário têm total domínio da referida tecnologia.
8. Os especialistas enviados pela China para ajudar em construções nos países destinatários terão o mesmo padrão de vida dos especialistas desses países. Os especialistas chineses não estão autorizados a realizar exigências ou a desfrutar de quaisquer cortesias especiais.

Fonte: Citado por Cheng et al. (2012).

A China se distancia do paradigma de ajuda dos países do Hemisfério Norte. Os Oito Princípios estabelecidos em 1954 correspondem ao paradigma da cooperação Sul-Sul. Oficialmente, a China utiliza a palavra ajuda no *white paper* de 2011, mas se considera mais uma parceira do que uma doadora, e tem criticado a agenda de efetividade da ajuda (CHENG et al., 2012; HE, 2013).

Centralizada no Ministério do Comércio, a administração da ajuda na China é complexa. O Conselho de Estado determina a estratégia geral, estabelece o orçamento anual, participa da escolha dos países destinatários e revisa os subsídios de maior valor. A maior parte da ajuda bilateral (incluindo subsídios e empréstimos sem juros) é gerenciada pelo Ministério do Comércio, que formula políticas, regulamentos e planos, além de examinar e aprovar projetos e gerenciar sua execução. O Ministério também coordena, com o Banco de Exportação-Importação e com o Banco de Desenvolvimento da China, o fornecimento de empréstimos concessionais e não concessionais a países parceiros, bem como créditos para a exportação de empresas chinesas. A ajuda multilateral e o alívio da dívida são gerenciados pelo Ministério das Finanças. O Ministério das Relações Exteriores se envolve no exame e na implementação de projetos por meio de embaixadas no exterior e organiza eventos-chave, como as cúpulas da Focac. Um mecanismo de coordenação interagências foi introduzido em 2011, entre os ministérios do Comércio, das Finanças e das Relações Exteriores, visando a um melhor gerenciamento desses compromissos. Outros ministérios (como os da Agricultura, da Educação, da Saúde e do Transporte), ministérios provinciais e regionais e empresas estatais também estão envolvidos no financiamento e na implementação de projetos (CHENG et al., 2012; CHINA. Information Office of the State Council, 2011; STRANGE et al., 2013).

Os valores da ajuda chinesa são difíceis de serem estimados, mas tem-se a certeza de que eles são vultosos e aumentam rapidamente. O *white paper* de 2011 preencheu uma importante lacuna, ao fornecer informações oficiais sobre o valor acumulado da ajuda fornecida pela China até 2009. Por volta de US\$ 41,5 bilhões foram despendidos em oito formas de ajuda: “projetos completados”, bens e materiais, cooperação técnica, cooperação em desenvolvimento de recursos humanos, equipes médicas chinesas trabalhando no exterior, ajuda humanitária urgente, programas de voluntários no exterior e alívio da dívida. Esses projetos foram financiados

por meio de subsídios (cerca de 40% da ajuda total até 2009, que cobriram infraestrutura básica, incluindo escolas, cooperação técnica, cooperação em desenvolvimento de recursos humanos e ajuda humanitária urgente, entre outros), por meio de empréstimos sem juros (cerca de 30%, que cobriram instalações públicas e projetos para melhorar os meios de sobrevivência) e por meio de empréstimos concessionais (cerca de 30%, destinados majoritariamente a grandes projetos de infraestrutura e relacionados à produção).

Neste período, a educação não constituiu um componente importante da ajuda chinesa. “Ciência, educação e assistência à saúde”, juntos, responderam por 236 do total de 2.025 de “projetos completados”, financiados por subsídios ou por empréstimos sem juros até 2009. Empréstimos concessionais destinaram-se, primeiramente, à infraestrutura (61%), à indústria (16%) e à energia e aos recursos minerais (9%). Em 2009, a África recebeu 45,7% da ajuda chinesa, seguida pela Ásia (32,8%) e pela América Latina e Caribe (12,7%) (HE, 2013; CHINA. Information Office of the State Council, 2011). A ajuda da China permanece sendo majoritariamente bilateral. Contribuições a organizações multilaterais equivaliam a menos de 10% do total em 2010 (Tabela A4).

A comparação da ajuda chinesa com a de outros doadores não é simples/direta, uma vez que a China não segue as diretrizes do CAD e não disponibiliza informações anuais oficiais. Diferentes autores estimam a ajuda chinesa para a África, em 2007, em níveis que variam de US\$ 580 milhões a US\$ 18 bilhões – de 10% a 340% da assistência oficial para o desenvolvimento fornecida pelos Estados Unidos (STRANGE et al., 2013). Autores que se baseiam em relatórios da mídia para o período entre 2000 e 2011 acreditam que, em uma definição ampla, a ajuda chinesa e norte-americana para a África têm apresentado níveis similares desde 2006 (STRANGE et al., 2013).²⁴ Nesse cálculo, novamente a educação parece ter recebido financiamento limitado, pulverizado em um grande número de projetos pequenos: entre 2000 e 2011, 103 projetos educacionais receberam um total de US\$ 71 milhões da China, comparados aos US\$ 2.392 milhões destinados a transporte e armazenamento, o maior setor depois do alívio da dívida (STRANGE et al., 2013).

Embora seja difícil determinar estimativas precisas, é clara a tendência geral da cooperação para o desenvolvimento na China. A ajuda e o investimento chineses em países em desenvolvimento têm aumentado constantemente e prevê-se que continuarão a aumentar de forma rápida nos próximos anos. Em março de 2013, a China anunciou que os empréstimos concessionais para a África aumentariam de US\$ 10 bilhões, no período de 2009 a 2012, para US\$ 20 bilhões, no período de 2013 a 2015. Em novembro de 2013, o Banco de Exportação-Importação da China afirmou que, combinados, os empréstimos concessionais, os empréstimos comerciais e o investimento direto da China na África atingiriam um total acumulado de US\$ 1 trilhão até 2025 (SUN, 2014). Também há sinais de que, dentro desse crescimento global, a educação receba maior prioridade.

A China tem centrado o foco da sua ajuda para educação em intercâmbios de professores e estudantes, bem como em programas de capacitação em países parceiros. A ajuda chinesa para a educação é gerenciada pelo Ministério da Educação, juntamente com o Ministério do Comércio, e é fornecida principalmente por meio de acordos bilaterais (CHINA, 2014). Programas para construir e equipar escolas foram iniciados na década de 1950, mas foram executados em pequena escala (130 escolas foram construídas até 2009). A China começou a enviar professores nacionais para países parceiros nos anos 1960 e a capacitar gerentes e técnicos de alto nível como parte de projetos de infraestrutura nas décadas de 1970 e 1980. Até 2009, cerca de 10 mil professores chineses haviam sido enviados para o exterior, enquanto quase 71 mil estudantes de 119 países em desenvolvimento haviam recebido bolsas para estudar na China. Esses intercâmbios se intensificaram recentemente, com bolsas de estudo para 11.185 estudantes estrangeiros, apenas em 2009. Como parte da cooperação chinesa para o desenvolvimento de recursos humanos, desde 1953, programas de capacitação têm sido conduzidos, mas, desde 1981, eles têm sido executados com o PNUD. Até 2009, 120 mil oficiais, gerentes, técnicos e estagiários, tinham assistido a 4 mil sessões de treinamento em 20 áreas, incluindo agricultura, diplomacia, economia e assistência à saúde; a cada ano, 10 mil recebem treinamento na China (CHINA. Information Office of the State Council, 2011).

24 Com isso, a estimativa da OCDE para 2011, segundo a qual a China é comparável a doadores menores do CAD, como a Espanha (Seção 3.1), provavelmente é subdimensionada..

A China também contribui com valores menores por meio de organizações multilaterais, incluindo a UNESCO (CHINA, 2014). O país se comprometeu com a UNESCO com relação à promoção da educação na África, por meio de dois projetos emblemáticos: o *China-UNESCO Funds-in-Trust on Enhancing Teacher Education for Bridging the Education Quality Gap in Africa*; e o *UNESCO-China-Africa Tripartite Initiative on University Cooperation* (Quadro 5).

Quadro 5: Cooperação em educação na África entre a China e a UNESCO

China-UNESCO Funds-in-Trust on Enhancing Teacher Education for Bridging the Education Quality Gap in Africa: por meio deste projeto, a UNESCO e a China se juntaram para aperfeiçoar a formação de professores e o desenvolvimento profissional na África.

A iniciativa marca o início de uma nova parceria: é a primeira vez que a UNESCO recebeu esse nível de ajuda financeira (US\$ 8 milhões) da China, para apoiar a formação de professores. Oito países africanos – selecionados entre as prioridades de programas da UNESCO e de acordo com a política chinesa de cooperação para o desenvolvimento – participarão do projeto: Congo, Costa do Marfim, República Democrática do Congo, Etiópia, Libéria, Namíbia, República Unida da Tanzânia e Uganda.

Por meio do uso de TIC, aprendizagem móvel e da produção e compartilhamento de conhecimento, em quatro anos (2012-2016) a iniciativa pretende ampliar as competências de ministérios e de institutos de formação de professores nas áreas de estágio, formação e desenvolvimento continuados.

O projeto busca aumentar a capacidade dos já existentes institutos de formação de professores, por meio de:

- ▶ oferta de programas de estágio de qualidade, para aumentar o número de professores qualificados, especialmente por meio de programas de ensino a distância baseados em TIC;
- ▶ apoio ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores, especialmente por meio de programas que combinem aprendizagem com inovações bem-sucedidas em TIC;
- ▶ capacitação dos formadores e os professores com habilidades em TIC, para aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O projeto também apoia redes de institutos de formação de professores e promove o intercâmbio de informações, estratégias e práticas efetivas com gestores de políticas, chefes de instituições e outras partes interessadas.

UNESCO-China-Africa Tripartite Initiative on University Cooperation

Lançada em 2011, essa iniciativa toma como base o anterior Plano de Cooperação 20+20, pelo qual 20 instituições de ensino superior chinesas fizeram parcerias com 20 instituições de 17 países africanos. Seu objetivo consiste em facilitar parcerias entre universidades, ensinar e formar profissionais e promover a produção de conhecimento relevante aos contextos de ambos os países.

Fontes: China (2014); UNESCO (2014i).

Índia

A Índia tem como base uma longa experiência de ser tanto líder na cooperação Sul-Sul quanto importante destinatária da ajuda para a educação. Longe de ser um doador recente, a Índia iniciou um programa de ajuda após sua independência, em 1947, que fornecia subsídios a países vizinhos. O país desempenhou um papel-chave na cooperação Sul-Sul, ao participar das marcantes Conferência de Bandung de 1955 e da Conferência de Buenos Aires de 1978 (AGRAWAL, 2012). Ao mesmo tempo, a Índia tem sido um importante destinatário de ajuda para a educação, especialmente educação básica. Em 2011, o país recebeu US\$ 578 milhões de ajuda para a educação básica, quase 10% do total mundial (UNESCO, 2014d). Por ser crítica de vários aspectos da ajuda bilateral, a Índia reduziu o número de doadores dos quais aceita assistência. Em 2012, o fim da ajuda do Reino Unido à Índia foi anunciado para 2015. Atualmente, o país enfatiza a assistência técnica incondicional, recíproca e orientada pela demanda, que pode estar vinculada a relações comerciais (AGRAWAL, 2012).

Grande número de instituições públicas indianas se compromete com a cooperação para o desenvolvimento. Na Índia, não há uma agência especializada em ajuda financeira. O Ministério das Relações Exteriores, por meio de sua Divisão de Cooperação Técnica, coordena e financia

projetos executados por agências governamentais especializadas. A Divisão de Cooperação Técnica supervisiona dois grandes programas de formação: o programa Cooperação Técnica e Econômica da Índia (CTEI) e o Programa Especial de Assistência da *Commonwealth* para a África (*Special Commonwealth Assistance for Africa Programme – SCAAP*). Entretanto, muitas outras agências intervêm nesse processo, sem que haja uma clara divisão de responsabilidades; nesse sentido, a confusão institucional foi identificada como um obstáculo para a expansão da cooperação técnica indiana (AGRAWAL, 2012). É evidente a multiplicidade de instituições públicas envolvidas nos intercâmbios de estudantes e professores de ensino superior. O Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos facilita a colocação de estudantes e estagiários por meio de universidades e de outras instituições de ensino superior. O Ministério das Relações Exteriores e o Conselho Indiano de Relações Culturais oferecem bolsas de estudo e as embaixadas indianas no exterior também estão envolvidas (INDIA, 2014). Em anos recentes, especialmente na África Subsaariana, o governo desempenhou um papel menos visível, mas ainda assim essencial, como facilitador para empresas indianas e ONG (AGRAWAL, 2012).

É difícil estimar o gasto da Índia em cooperação para o desenvolvimento, mas é provável que possa ser comparado ao do Brasil e ao da Federação Russa. A Índia não segue o paradigma da assistência oficial para o desenvolvimento, nem fornece informações à OCDE-CAD. Contudo, a OCDE estima os fluxos similares aos da AOD em US\$ 731 milhões, em 2011, quantia pouco maior do que as de Brasil e Federação Russa (Tabela A4).

A força da Índia está em compartilhar habilidades e expertise para desenvolver capacidades humanas e institucionais, mais do que no financiamento de projetos. O gasto em cooperação técnica pelo Ministério das Relações Exteriores somou US\$ 435,3 milhões em 2011 – quase um terço do orçamento do ministério. A maior parte dos fundos vai para outros países do Sul da Ásia, especialmente Butão (63%), seguido de Afeganistão (11%) e Nepal. A cota recebida pela África Subsaariana tem aumentado de forma constante desde 2006, mas permanece pequena (5,5%) (AGRAWAL, 2012).

Para a Índia, educação e formação são prioridades na cooperação para o desenvolvimento. Em 2011, a cota da educação e do desenvolvimento de habilidades na cooperação indiana foi estimada em 30%. Porém, existem grandes diferenças entre os países parceiros. No Butão, a maior parte do financiamento vai para projetos de infraestrutura física. Na África Subsaariana, ao contrário, 65% do financiamento destinam-se à educação e ao desenvolvimento de habilidades (AGRAWAL, 2012).

Os cursos oferecidos por instituições indianas por meio de dois programas de formação da Divisão de Cooperação Técnica do Ministério das Relações Exteriores constituem a parte central da assistência técnica em educação da Índia. Criado em 1964, o Programa CTEI coordena a formação oferecida a participantes de 161 países parceiros em 47 instituições indianas, por meio de 280 cursos em sete categorias amplas: contabilidade, auditoria, bancos e finanças; tecnologia da informação, telecomunicações e inglês; gerenciamento; pequenas e médias empresas, desenvolvimento rural; “cursos especializados”; “cursos técnicos”; e meio ambiente e energia renovável. Muitos desses cursos são de curta duração, de 10 dias a 5 semanas, mas também existem cursos longos. O Programa CTEI se expandiu rapidamente nos anos recentes, aumentando de 1.959 participantes, em 1999-2000, para 5 mil, em 2009-2010. Além de oficiais do governo, o programa atualmente conta com a participação de acadêmicos e executivos do setor privado e a gama de cursos oferecidos também se ampliou da mesma maneira. O Programa SCAAP tem natureza similar, mas seu alvo são 19 países africanos que pertencem à *Commonwealth*, especialmente aqueles com laços estreitos com a Índia, incluindo Maurício, África do Sul e Uganda (AGRAWAL, 2012; INDIA, 2014).

Outra dimensão do apoio da Índia para a educação é a ajuda financeira para um significativo número de estudantes estrangeiros nas instituições indianas de ensino superior. Vinte e quatro programas oferecem uma diversidade de bolsas de estudo para cerca de 3,4 mil estudantes (em anos recentes) de 135 países, especialmente do Afeganistão (cerca de mil estudantes) e vários países da África Subsaariana (cerca de 900 estudantes) (INDIA, 2014).

Capítulo 3

Compromisso internacional dos BRICS em educação e desenvolvimento de habilidades: um novo modelo para a era da globalização

A Índia também realiza projetos em países parceiros:

- No Afeganistão, a divisão para a Ásia Central do Ministério das Relações Exteriores tem financiado projetos de pequena escala (de menos de US\$ 1 milhão), baseados na demanda local. Esses projetos são executados por empreiteiros locais e incluem a construção de escolas e a criação de centros de formação profissional (AGRAWAL, 2012).
- O Ministério das Relações Exteriores tem apoiado a criação de instituições de educação e formação no exterior, especialmente Centros de Tecnologia da Informação, criados na América Latina pela companhia indiana NIIT (AGRAWAL, 2012).
- O CTEI e o SCAAP promovem missões de especialistas indianos no exterior, serviços de consultoria e estudos de viabilidade, doações de equipamento, além de ajuda para o alívio de desastres (ÍNDIA, 2014).

Federação Russa

A Federação Russa está reemergindo como país doador. A União Soviética era um importante doador, que implementou mais de 900 projetos de larga escala em países em desenvolvimento até 1991, cujos objetos vão de infraestrutura física a saúde e educação. Grande número de estudantes estrangeiros também recebeu bolsas de estudo para frequentar universidades e escolas técnicas soviéticas. Após o colapso da União Soviética, a Federação Russa se tornou um beneficiário flexível de ajuda, mas continuou a contribuir para organizações multilaterais, para o alívio da dívida e para a assistência humanitária.

A Federação Russa reemergiu como um doador flexível em meados dos anos 2000. Em 2006, o país assumiu a presidência do G8 e isso levou ao aumento dos parâmetros de financiamento e à publicação, em 2007, do Conceito sobre a Participação da Rússia na Ajuda Internacional para o Desenvolvimento (RUSSIAN FEDERATION, 2007), que definiu a política de ajuda do país. A cooperação com doadores bilaterais e multilaterais auxiliou na reconstrução da capacidade russa (DFID; WORLD BANK, 2009-2011). Um primeiro relatório nacional sobre a ajuda russa foi publicado em 2012 (RUSSIAN FEDERATION, 2012). A Federação Russa, diferentemente de outros BRICS, procura se alinhar à definição da OCDE-CAD de assistência oficial para o desenvolvimento e tem prestado informações ao CAD desde 2011 (BERENSON et al., 2014; MAXIMOVA et al., 2013).

O Conceito de 2007 estabelece os objetivos da ajuda russa e prevê a criação de uma agência de desenvolvimento. O Conceito endossa os objetivos mundiais de desenvolvimento e a agenda de efetividade da ajuda, ao mesmo tempo em que estabelece objetivos nacionais específicos, como a cooperação com países vizinhos e o fortalecimento da credibilidade internacional da Federação Russa. Uma vez que o país tenha adquirido experiência suficiente e alcançado níveis suficientes de financiamento, a Federação Russa prevê a criação de uma agência especializada em desenvolvimento (RUSSIAN FEDERATION, 2007). Enquanto uma agência desse tipo não é criada, as responsabilidades continuam sendo compartilhadas entre o Ministério das Finanças, o Ministério das Relações Exteriores e a *Rosstrudnichestvo* (a Agência Federal para a Comunidade de Estados Independentes, Compatriotas que Vivem no Exterior e Cooperação Cultural Internacional) (MAXIMOVA et al., 2013).

A ajuda russa tem aumentado desde meados dos anos 2000, mas continua pequena. De acordo com o primeiro relatório nacional de 2012, a AOD russa aumentou de US\$ 100 milhões por ano, em meados dos anos 2000, para US\$ 514 milhões, em 2011, com um auge de US\$ 785 milhões, em 2009, em função de desembolsos excepcionais para reduzir o impacto da crise financeira na Comunidade de Estados Independentes (CEI) (Tabela 11). Em 2011, 60% da ajuda russa destinou-se a organizações multilaterais e 40% à ajuda bilateral, incluindo intervenções de grupos. Duas regiões, Leste Europeu e Ásia Central, e África Subsaariana, foram duas prioridades regionais, recebendo, cada uma, 28% da ajuda russa, mais do que receberam América Latina e Caribe (20%) e Sul da Ásia (12%) (RUSSIAN FEDERATION, 2012). Segundo um relatório do G8 de 2013, a ajuda russa somou US\$ 458 milhões em 2012, o que representa um aumento em termos reais de 88% se comparado com 2004 (G8 UK, 2013). No entanto, a ajuda russa permanece pequena, quando comparada com a maioria dos doadores da OCDE (Seção 3.1).

TABELA 11: ASSISTÊNCIA OFICIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA FEDERAÇÃO RUSSA

Total da assistência oficial para o desenvolvimento (US\$ milhões atuais), 2004-2011

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
100.0	101.3	101.8	210.8	220.0	785.0	472.3	513.9

Note: A fonte não especifica se as informações se referem a compromissos ou a desembolsos.

Fonte: Russian Federation (2012).

É difícil documentar a ajuda russa para a educação e o desenvolvimento de habilidades. O Conceito de 2007 menciona “facilitar o acesso e o aumento da qualidade de serviços de educação, educação primária e profissional em primeiro lugar”, como o terceiro ponto de 12 prioridades setoriais (RUSSIAN FEDERATION, 2007). No entanto, diferentemente da ajuda para a saúde e a nutrição, as informações da ajuda russa para a educação e o desenvolvimento de habilidades não é detalhado no relatório de 2012 (RUSSIAN FEDERATION, 2012). Nenhuma estratégia setorial ou *white paper* foram publicados até o momento (MAXIMOVA et al., 2013) e a resposta *BRICS Education Report Questionnaire* menciona apenas números de estudantes estrangeiros nas instituições russas de ensino superior (RUSSIAN FEDERATION, 2014). De acordo com o relatório do G8 de 2013, durante o período de 2006 a 2011, a Federação Russa desembolsou US\$ 47 milhões para a educação básica (83% do total da ajuda para a educação – para o qual nenhum dado foi fornecido) (G8 UK, 2013).

A Federação Russa fornece bolsas de estudo para estudantes estrangeiros, participa de fundos agrupados de educação e executa projetos bilaterais. Anualmente, cerca de 10 mil estudantes recebem bolsas de estudo em instituições russas de ensino superior. No período 2011-2012, 40% dos destinatários eram da CEI, 19% da Ásia e 10% da África Subsaariana. Contudo, não é clara a forma como as bolsas de estudos e os custos estudantis imputados são calculados nas informações sobre assistência para o desenvolvimento (MAXIMOVA et al., 2013).

Juntamente com sua presidência do G8, em 2006, a Federação Russa contribuiu para fundos agrupados para a educação, incluindo a *Fast Track Initiative* (FTI, agora a Aliança Mundial para a Educação) e o Fundo para o Desenvolvimento de Programas de Educação (FDPE). O país se comprometeu a pagar US\$ 10,2 milhões para a FTI, no período 2006-2012 e US\$ 5,2 milhões para o FDPD, no período 2006-2010 (G8 UK, 2013). Desde 2008, a Federação Russa também financiou os US\$ 32 milhões do programa Ajuda da Educação Russa para o Desenvolvimento (*Russia Education Aid for Development – READ*), sediado no Banco Mundial (Quadro 6).

Quadro 6: O programa *Russia Education Aid for Development*

O programa READ foi estabelecido em outubro de 2008 pelo governo da Federação Russa e pelo Banco Mundial. O programa READ tem como objetivo melhorar a qualidade da educação em países de renda baixa, por meio da análise e da assistência técnica na área de avaliação estudantil, incluindo a criação e o fortalecimento de instituições responsáveis pela avaliação, a definição de objetivos da aprendizagem, o desenvolvimento de instrumentos de teste, a implementação da avaliação e a utilização dos resultados na política educacional.

O programa se estende a oito países com ligações históricas com a Federação Russa, três na Ásia Central (Armênia, Quirguistão e Tadjiquistão), quatro na África Subsaariana (Angola, Etiópia, Moçambique e Zâmbia) e um no Leste da Ásia (Vietnã). Financiado pela Federação Russa, mas gerenciado e implementado pelo Banco Mundial, o programa também contribui para o desenvolvimento de habilidades para a avaliação estudantil na Federação Russa.

A Federação Russa forneceu US\$ 32 milhões no período entre 2008 e 2014 para o Fundo Fiduciário do READ. A cada país foram destinados valores entre US\$ 1 milhão e US\$ 4,1 milhões, e esse Fundo também contribuiu para o *Systems Approach for Better Education Results* (Saber), outro programa do Banco Mundial. Até o final de 2012, quase metade do valor total havia sido efetivamente gasto.

Fonte: Gardner (2012).

Projetos bilaterais incluem um projeto conjunto com o Programa Mundial de Alimentos (PMA), para fornecer refeições a 50 mil estudantes da escola primária em regiões vulneráveis e com deficiência de alimentos da Armênia. O projeto envolve o apoio para desenvolver a capacidade armênia para

Capítulo 3

Compromisso internacional dos BRICS em educação e desenvolvimento de habilidades: um novo modelo para a era da globalização

delinear um programa permanente relativo à alimentação escolar, o qual atingiria todas as escolas do país. Até 2013, a intenção era estender o projeto para o Quirguistão e o Tajiquistão, bem como para a Jordânia, o Marrocos e a Tunísia (MAXIMOVA et al., 2013; RUSSIAN FEDERATION, 2012).

África do Sul

A África do Sul desempenha um papel-chave nas relações internacionais da África. A cooperação para o desenvolvimento sul-africano passou por mudanças radicais com o fim do *apartheid* no início dos anos 1990. O regime do *apartheid* forneceu ajuda financeira para vários países africanos por meio de seu Fundo de Empréstimos para a Promoção da Cooperação Econômica (*Economic Cooperation Promotion Loan Fund*), criado em 1968 como uma forma de superar o isolamento internacional. Após 1994, o novo regime democrático procurou reparar os danos causados por seu antecessor, por meio da participação em operações de manutenção da paz, da contribuição para assistência humanitária e do apoio de reconstrução e desenvolvimento pós-conflito. O Fundo de Renascimento Africano (*African Renaissance Fund*) foi estabelecido em 2000, dentro do antigo Departamento de Relações Exteriores (atual Departamento de Relações Internacionais e Cooperação), para financiar uma ampla variedade de projetos de cooperação bilateral, incluindo desenvolvimento social e econômico e cooperação técnica. A África do Sul também fomentou a cooperação multilateral. Em 2001, o país desempenhou um papel de liderança na criação da Nova Aliança para o Desenvolvimento da África (*New Partnership for Africa's Development* – NEPAD), cuja Agência de Planejamento e Coordenação é localizada em Midrand, na cidade de Joanesburgo. A África do Sul tem tido papel ativo na União Africana e na Comunidade para o Desenvolvimento do Sul da África (SADC), além de fornecer fundos para o Banco de Desenvolvimento Africano (BESHARATI, 2013).

A África do Sul apoia a agenda de efetividade da ajuda e a cooperação Sul-Sul. Desde o fim do *apartheid*, a África do Sul tem recebido assistência oficial para o desenvolvimento de doadores do CAD para tratar da alta taxa de pobreza. O recebimento da ajuda é gerenciado pelo Tesouro Nacional, de forma separada da cooperação para o desenvolvimento fornecida pela África do Sul a outros países. No entanto, os valores recebidos por esse país de renda média-alta nunca excederam 1% do orçamento do próprio governo e, depois de ter atingido o auge em 2006, eles têm se reduzido em anos recentes (BESHARATI, 2013). Em forte contraste com as tendências crescentes de Brasil, China e Índia, a ajuda para a educação recebida pela África do Sul foi reduzida para 21% em termos reais entre 2002/2003 e 2011, para meros US\$ 96 milhões (8% do total da ajuda recebida), dos quais US\$ 57 milhões foram destinados à educação básica (UNESCO, 2014e).

Como um país destinatário, a África do Sul apoia a agenda de efetividade da ajuda. Porém, como um fornecedor de cooperação para o desenvolvimento, o país não se considera um “doador”, preferindo o paradigma da cooperação Sul-Sul. Essa posição intermediária entre Brasil, China e Índia (que enfatiza a cooperação Sul-Sul e não endossa a agenda de efetividade da ajuda) e a Federação Russa (que tem como objetivo ser um doador de assistência oficial para o desenvolvimento) é expressa no Consenso Africano sobre Efetividade do Desenvolvimento (*African Consensus on Development Effectiveness*), definido em 2011 pela NEPAD e pela União Africana. O Consenso Africano pede por uma intensificação da cooperação Sul-Sul como complemento das relações Norte-Norte, aperfeiçoadas por meio da implementação integral da agenda de efetividade da ajuda (BESHARATI, 2013).

Está sendo criada uma Agência Sul-africana de Parceria para o Desenvolvimento (*African Development Partnership Agency*). Na África do Sul, a governança da cooperação para o desenvolvimento necessita de reforma. Quase metade dos departamentos ministeriais e várias instituições públicas e empresas estatais têm parcerias internacionais, sem um mecanismo de coordenação apropriado. O Fundo de Renascimento Africano foi alvo de críticas oficiais devido à má gestão. Ao mesmo tempo, a África do Sul precisa desenvolver maior capacidade para apoiar seu comprometimento na cooperação triangular (ao receber financiamentos de doadores do CAD para fornecer *expertise* para outros países africanos) e na parceria IBSA com Brasil e Índia. Desde 2007, a criação de uma agência autônoma tem sido prevista como uma resposta a esses desafios.

Uma proposta para uma Agência Sul-africana de Parceria para o Desenvolvimento, que deve ser vinculada ao Departamento de Relações Internacionais e Cooperação, foi aprovada pelo Parlamento em 2012. No entanto, a agência não foi criada em abril de 2013, como havia sido anunciado, e seu estabelecimento foi aparentemente adiado, em meio a debates sobre a capacidade da África do Sul como fornecedor de cooperação para o desenvolvimento (BESHARATI, 2013; LAU, 2013; LUCEY; O'RIORDAN, 2014; O'RIORDAN, 2013).

A África do Sul gasta quantias menores do que países maiores no grupo dos BRICS, mas é um parceiro importante na cooperação para o desenvolvimento na África. Não há estimativas abrangentes do gasto sul-africano em cooperação para o desenvolvimento, com projetos dispersos por vários ministérios e outras entidades. Em 2006, uma pesquisa conduzida pelo Tesouro Nacional obteve um valor entre US\$ 363 milhões e US\$ 475 milhões (BESHARATI, 2013). Dados mais recentes da mesma fonte são significativamente menores, com um auge de pouco mais de US\$ 100 milhões em 2010, seguido por um declínio acentuado para uma média de US\$ 87 milhões, em 2012 e 2013 (LAU, 2013). Entretanto, segundo a OCDE o valor de 2011 é de US\$ 146 milhões (Tabela A4).²⁵

Cerca de metade dos fundos foi transferida por meio do Fundo de Renascimento Africano, de natureza bilateral, que desembolsou anualmente entre US\$ 45 milhões e US\$ 75 milhões, nos últimos anos (TJØNNELAND, 2013). O resto dos fundos foi transferido por organizações multilaterais (NEPAD, SADC, União Africana, Nações Unidas). Atualmente, quase toda a ajuda sul-africana vai para outros países africanos (incluindo 70% para Estados-membros da SADC), mas o governo anunciou que poderia estender a cooperação para países da Ásia e do Caribe (LAU, 2013). Não há disponibilidade de dados desagregados por setor, e seria difícil estimar o financiamento para a educação e o desenvolvimento de habilidades, uma vez que os departamentos envolvidos, como o Departamento de Ensino Superior e Formação, não fazem provisões orçamentárias específicas para assistência ao desenvolvimento (SOUTH AFRICA, 2014).

A África do Sul executa projetos de cooperação triangular nas áreas de ensino superior e formação. O Departamento de Relações Internacionais e Cooperação tem definido a estratégia que vai orientar a cooperação futura nas áreas de educação e desenvolvimento de habilidades. Atualmente, os dois departamentos de educação trabalham em conjunto com o Departamento de Relações Internacionais e Cooperação sobre aspectos internacionais de suas próprias estratégias. O Departamento de Ensino Superior e Formação adotou um *white paper* que enfatizou parcerias em pesquisas com países africanos, países dos BRICS e outros países em desenvolvimento que complementam as parcerias existentes com países do Hemisfério Norte. Esses projetos têm como base a cooperação triangular. No lado sul-africano, estão envolvidos o Departamento de Ensino Superior e o Tesouro Nacional, juntamente com uma agência de implementação, que pode ser o próprio departamento, uma instituição de ensino superior ou outra entidade.²⁶ No país destinatário, parcerias são estabelecidas com o órgão correspondente ao Departamento de Ensino Superior ou com instituições de ensino superior (SOUTH AFRICA, 2014). Por exemplo, entre 2010 e 2013, o Departamento de Ensino Superior e Formação implementou um projeto por meio da Universidade Wits para fornecer treinamento em financiamento da educação, planejamento para oficiais de educação e bolsas de estudo para acadêmicos no Sudão do Sul. O projeto foi financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development – Usaid*) e foi desenvolvido em conjunto com o Ministério da Educação do Sudão do Sul (SOUTH AFRICA, 2014, p. 5). A Autoridade Sul-africana em Qualificação tem participado de iniciativas de pesquisa para estabelecer marcos de qualificações na Etiópia, na Namíbia, em Seychelles e na República Unida da Tanzânia, além de ter fornecido treinamento para desenvolver a capacidade de seus órgãos correspondentes nesses países (SAQA, 2013).

25 As estimativas variam muito, dependendo de se são incluídas as transferências para países vizinhos que pertencem à União Aduaneira do Sul da África (*Southern African Customs Union*). Essas transferências representam uma grande cota do orçamento do governo de países que incluem o Lesoto e a Suazilândia, mas não seriam contabilizados como assistência oficial para o desenvolvimento se as diretrizes do CAD fossem seguidas. Além disso, podem estar faltando dados (ou esses dados são de difícil categorização) para vários ministérios, instituições públicas e empresas estatais que se comprometem com a cooperação para o desenvolvimento.

26 Os fundos dos países doadores de ajuda são acessados por meio de sistemas financeiros do governo sul-africano, por meio do Tesouro Nacional. Instituições de ensino sul-africanas que implementam projetos seguem seus processos internos de financiamento. Todas as agências de implementação têm de submeter relatórios regulares e de se responsabilizar pelos gastos nos projetos.

Capítulo 3

Compromisso internacional dos BRICS em educação e desenvolvimento de habilidades: um novo modelo para a era da globalização

Ao olhar para o futuro, percebe-se que, ainda que as políticas e as práticas de cooperação para o desenvolvimento sejam diferentes entre os BRICS, várias áreas de interesse comum poderiam fornecer a base para a ação coletiva: uma ênfase comum no fornecimento de assistência técnica; um desejo compartilhado de apoiar o desenvolvimento na África; um compromisso para aumentar a qualidade da assistência para o desenvolvimento dos BRICS; e uma visão compartilhada sobre a importância do Sistema das Nações Unidas como a principal arena para coordenar a cooperação para o desenvolvimento.

Capítulo 4

Recomendações
para a cooperação



Considerando sua diversidade e os desafios comuns que enfrentam na educação e no desenvolvimento de habilidades, os BRICS têm várias oportunidades para compartilhar conhecimentos e experiências, bem como de aprender uns com os outros, por meio de iniciativas conjuntas. Este Relatório identifica, a seguir, as áreas com potencial para colaboração inicial. Essas sugestões refletem e têm como base propostas feitas pelos cinco países na primeira reunião de ministros da educação dos BRICS, realizada em novembro de 2013, e em suas respostas ao questionário desenvolvido pela UNESCO para ajudar na elaboração do presente Relatório (Apêndice 6).

4.1 Os BRICS podem ajudar uns aos outros a melhorar os sistemas educacionais, o ensino superior e o desenvolvimento de habilidades

Fortalecer os sistemas educacionais tendo em vista a qualidade e a igualdade

Recomendação 1: Compartilhar conhecimentos sobre administração e mecanismos de financiamento, para aumentar a igualdade e a qualidade das escolas públicas.

Os BRICS inovam, com diferentes formas de distribuir autoridade, responsabilidades e recursos financeiros, tanto no âmbito de governo nacional quanto regional. O compartilhamento dessa ampla experiência, por meio de um diálogo político estruturado, beneficiaria os países comprometidos a combater as desigualdades na educação e a melhorar os padrões das escolas públicas.

Recomendação 2: Comparar experiências na concepção e na implementação de avaliações nacionais do desempenho de estudantes.

Todos os BRICS têm investido de forma considerável em sistemas nacionais de avaliação. Existe um vasto campo para os BRICS aprenderem uns com os outros, especialmente na concepção da avaliação; no gerenciamento e na utilização de informações para embasar reformas políticas; e ao analisar os benefícios de se participar em avaliações regionais e internacionais.

Recomendação 3: Unir forças para melhorar a qualidade dos dados educacionais.

Ao mesmo tempo em que os BRICS buscam cumprir seu compromisso de aumentar a qualidade dos dados educacionais, eles enfrentam muitos desafios comuns, como reunir dados de sistemas educacionais amplos e muitas vezes descentralizados, coletar dados desagregados para melhor identificar as situações de desigualdade e informar dados comparáveis entre estados/províncias e entre países. Os BRICS poderiam estabelecer um grupo de trabalho técnico, formado por representantes de suas agências de estatística, para compartilhar experiências e soluções nessas áreas.

Melhorar o nível de organização de dados comparáveis será essencial para o diálogo político efetivo dos BRICS sobre a educação. Além disso, maior colaboração entre as agências de estatística dos BRICS e entre essas agências e organizações internacionais como o IEU, ajudaria a melhorar o gerenciamento de dados internacionais e permitiria monitoramento e análise mais efetivos sobre as tendências educacionais nos BRICS, por exemplo, por meio de um Relatório de Educação dos BRICS periódico e de uma maior cobertura da educação na Publicação Estatística Conjunta dos BRICS. Esses esforços seriam complementos importantes para o compromisso realizado pelos líderes dos BRICS na Declaração de Fortaleza de trabalhar no desenvolvimento de metodologias conjuntas para indicadores sociais.²⁷

Objetivo de excelência na educação superior

Recomendação 4: Gerenciar a rápida expansão do ensino superior.

Para absorver a demanda crescente da educação superior, os BRICS devem desenvolver políticas sólidas que os permitam disponibilizar esse nível educacional a todos. Os BRICS devem também compartilhar sua considerável experiência nessa área, que oferece valiosas oportunidades ao diálogo político em questões sobre como gerenciar o aumento de prestadores privados, como tornar a educação superior acessível a grupos marginalizados e de baixa renda e como entender os benefícios e os riscos potenciais das novas tecnologias (incluindo programas *online* e ensino a distância).

Recomendação 5: Facilitar a mobilidade de estudantes e de profissionais da educação, em particular entre os BRICS.

Todos os cinco países dos BRICS enfatizam programas de intercâmbio de instituições de formação e de ensino superior em suas propostas ou em suas políticas atuais, mas esses intercâmbios permanecem pouco desenvolvidos, se comparados aos que ocorrem entre os BRICS e países vizinhos. Um primeiro passo de ordem prática seria intensificar o intercâmbio de estudantes, professores e formadores, por meio da criação de redes de universidades e instituições de formação dos BRICS, como previsto na iniciativa para estabelecer a Rede de Universidades dos BRICS. Essas redes permitiriam que professores e formadores, de forma conjunta, desenvolvessem e/ou oferecessem cursos, bem como facilitassem o reconhecimento mútuo de qualificações e a transferência de créditos entre as instituições participantes.

Um importante passo relacionado a isso seria os BRICS utilizarem mais as Convenções Regionais da UNESCO para o reconhecimento de qualificações, bem como para se comprometer e apoiar o processo de elaboração de uma convenção mundial. O uso eficiente de instrumentos internacionais de padronização e marcos de qualificações é essencial para se garantir a qualidade da educação superior além das fronteiras nacionais, assim como a coerência dos esforços bilaterais e multilaterais para aumentar a mobilidade dos estudantes.

Melhorar o desenvolvimento de habilidades para o crescimento, de forma a beneficiar a todos

Recomendação 6: Desenvolver sistemas de informação sobre o mercado de trabalho, bem como a capacidade de analisar e prever a necessidade de habilidades.

Os BRICS se beneficiariam com a criação de um Observatório do Mercado de Trabalho em FEP (MT/FEP) comum, apoiado por uma rede de instituições dos BRICS responsáveis por sistemas de informação em MT/FEP. No primeiro caso, o Observatório poderia tomar a forma de um *website*

27 O Parágrafo 7 da Declaração de Fortaleza diz: "Para melhor refletir o avanço das políticas sociais dos BRICS e os impactos positivos de seu crescimento econômico, instruímos nossos Institutos Nacionais de Estatísticas e Ministérios da Saúde e da Educação a trabalhar no desenvolvimento de metodologias conjuntas para indicadores sociais a serem incorporadas na Publicação Estatística Conjunta do BRICS. Encorajamos igualmente o Conselho de *Think Tanks* do BRICS (BTTC) a prestar apoio técnico nessa tarefa. Solicitamos, ademais, aos Institutos Nacionais de Estatísticas dos BRICS que discutam a viabilidade e a factibilidade de uma plataforma para o desenvolvimento de tais metodologias e apresentem relatório sobre o tema".

compartilhado, abrigado por um país-membro ou por um parceiro internacional relevante, como o Centro Internacional da UNESCO para Ensino e Formação Técnica e Profissional (UNESCO/UNEVOC), por meio do qual os BRICS poderiam compartilhar informações, modelos e práticas promissoras para o monitoramento, a análise e a previsão da necessidade de habilidades. Esse *site* poderia ser alimentado por uma rede de instituições relevantes dos BRICS, que colaborariam para fortalecer suas capacidades e coletar, processar e disseminar dados e informações sobre MT/FEP e, quando for importante, desenvolver indicadores para comparação.

Recomendação 7: Conceber e implementar marcos nacionais de qualificações e padronizações para as habilidades.

Marcos são essenciais para tornar as qualificações mais compreensíveis e mais fáceis de serem comparadas entre países. Todos os BRICS estão realizando reformas em seus sistemas de qualificações e, cada vez mais, têm vinculado marcos na área com arranjos para garantir a qualidade e a validação da aprendizagem não formal e informal. A criação de uma plataforma para o diálogo e/ou a revisão por pares (*peer review*) ajudaria os BRICS na concepção e na implementação de marcos nacionais de qualificações. Também permitiria que os BRICS desenvolvessem abordagens relevantes para o reconhecimento internacional de qualificações, o que facilitaria a mobilidade de estudantes entre os países.

Recomendação 8: Fortalecer os vínculos entre empresas e instituições de FEP e facilitar a aprendizagem no local de trabalho, especialmente no nível secundário.

Todos os BRICS buscam formas de fortalecer o vínculo entre o treinamento de habilidades e as necessidades do mercado de trabalho. Uma estratégia fortemente encorajada por todos os BRICS é a expansão de sistemas de aprendizado e outras formas de aprendizagem no local de trabalho. A criação de uma plataforma para o diálogo e/ou a revisão por pares, por meio das quais gestores de políticas e representantes do setor privado poderiam examinar diferentes questões – como mecanismos de coordenação do desenvolvimento, para comprometer as empresas no planejamento, no estabelecimento de padrões e na elaboração de currículos – ajudariam os BRICS a estabelecer uma cooperação mais efetiva entre escolas profissionalizantes e empregadores. Outra valiosa iniciativa conjunta seria estabelecer uma aliança dos BRICS para a cooperação entre empresas e instituições de FEP para a aprendizagem no local de trabalho. A aliança reuniria grandes empresas, federações de empregadores e administrações trabalhistas (sindicatos) dos BRICS para compartilhar práticas e desenvolver campanhas de apoio para fortalecer a colaboração entre empresas e instituições de FEP.

Recomendação 9: Concepção de políticas para atender às necessidades de formação de mulheres e de grupos desfavorecidos, além de facilitar sua transição para o mercado de trabalho.

Atender às necessidades de formação de mulheres e de grupos desfavorecidos, bem como melhorar sua participação na força de trabalho, é um desafio político comum para todos os BRICS. A criação de uma rede na qual gestores de políticas e outras partes interessadas possam examinar as políticas e programas que disponibilizem FEP para grupos excluídos ajudaria os BRICS a aprimorar a igualdade social e de gênero, a reduzir o desemprego e a aumentar a produtividade econômica. Questões que poderiam ser tratadas incluem tornar o aprendizado e a formação no local de trabalho mais atrativos, relevantes e acessíveis a mulheres em diferentes categorias de ocupações e também apoiar a transição das mulheres para o mercado de trabalho. Existe, ainda, um vasto campo para a troca de ideias sobre como os BRICS têm procurado remover barreiras financeiras para fornecer FEP a grupos pobres e marginalizados, bem como reformar instituições de FEP para torná-las mais responsivas às necessidades de formação de populações desfavorecidas.

4.2 A cooperação dos BRICS pode promover o progresso mundial da educação

Apoiar a educação em outros países em desenvolvimento

Recomendação 10: Estabelecer um ponto central para compartilhar informações e dados sobre a cooperação para o desenvolvimento na educação.

A criação de um ponto central como esse ajudaria os BRICS a aumentar o impacto de sua assistência para o desenvolvimento, identificar áreas de cooperação (por exemplo, por meio de assistência técnica conjunta) e evitar a sobreposição de trabalhos. Esse ponto central poderia ser abrigado na UNESCO, de modo a garantir maior visibilidade e a aprendizagem com base na experiência dos BRICS.

Recomendação 11: Criar um programa/fundo conjunto para apoiar a educação na África.

A África é a região que necessita da maior ajuda para a educação e é um alvo prioritário da cooperação para o desenvolvimento entre os BRICS. Um fundo conjunto poderia ser abrigado na UNESCO (como ocorre com o Fundo IBSA no PNUD) e poderia iniciar com um ou dois programas-piloto. Onde for relevante, esses programas também poderiam se basear na expertise técnica dos BRICS. À medida que os planos avançam na direção do estabelecimento do Banco de Desenvolvimento dos BRICS, esses países deveriam considerar estender seu mandato para além da infraestrutura, para apoiar outros setores – como a educação – centrais para o desenvolvimento econômico inclusivo.

Recomendação 12: Comprometer-se com o apoio conjunto para a educação.

Os BRICS têm o potencial para aumentar de forma significativa o *status* da educação em fóruns internacionais – como as Nações Unidas, o G20 e cúpulas regionais – e, portanto, atrair maior apoio político e financeiro para a educação. Particularmente com a defesa do Acordo de Mascate, que propõe um objetivo mundial e tem como meta a educação pós-2015, os BRICS podem desempenhar um papel decisivo para garantir um compromisso mais forte com a educação na futura agenda de desenvolvimento. A Declaração de Fortaleza representa uma contribuição importante para esse apoio coletivo, por meio da afirmação dos líderes dos BRICS de “garantir educação equitativa, inclusiva e de qualidade e aprendizado ao longo da vida para todos”.

4.3 Os BRICS podem construir uma plataforma para a cooperação

A colaboração em uma ou mais áreas mencionadas anteriormente requer alguma forma de estrutura de coordenação. Existem vários modelos de cooperação na educação – nos âmbitos regional e sub-regional – de parcerias mais estruturadas, como o Consórcio da África Meridional e Oriental para a Supervisão da Qualidade da Educação (SACMEQ), que envolve a África do Sul e o Processo de Bolonha, com o qual a Rússia está comprometida, a grupos mais flexíveis, como a Iniciativa E-9, liderada pela UNESCO que, desde 1993, tem Brasil, China, Índia e outros seis países de grande população comprometidos com o diálogo periódico sobre questões educacionais. Seria importante tomar como base essas experiências, assim como mecanismos para a cooperação que os BRICS desenvolveram em outras áreas, como ciência, tecnologia e inovação, para se determinar a estrutura mais apropriada e o nível necessário de recursos financeiros, humanos e institucionais para iniciar a cooperação em uma ou mais áreas mencionadas. Essas são considerações importantes para a próxima reunião de ministros da educação dos BRICS, marcada provisoriamente para março de 2015.

Assim como estão comprometidos a fortalecer a cooperação em educação dentro do grupo, os líderes dos BRICS se comprometeram, na Cúpula de Fortaleza, a continuar a trabalhar de perto com organizações internacionais relevantes. Na reunião realizada em novembro de 2013, os ministros dos BRICS concordaram em estabelecer um Grupo BRICS-UNESCO sobre Educação, para identificar oportunidades de colaboração. Este Relatório identifica várias áreas em que os países dos BRICS podem se comprometer com a UNESCO, de maneiras que beneficiariam todos e também a comunidade internacional de modo geral. Outras parcerias, como a E-9, têm mostrado a importância de uma “âncora” multilateral, que permite aos países-membros se basear nas melhores práticas internacionais e compartilhar suas próprias experiências. A UNESCO é especialmente habilitada para intermediar a colaboração em áreas relacionadas ao estabelecimento de padrões internacionais – por exemplo, a avaliação de aprendizagem e de habilidades, coleta de dados e o reconhecimento de qualificações – e a acompanhar os BRICS na concepção e na implementação de iniciativas para apoiar o progresso da educação em outros países em desenvolvimento.

Apêndice 1: Disposições legais e constitucionais sobre educação

Brasil

A Constituição do Brasil define a educação como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, e também inclui, de forma detalhada, as modalidades de organização do sistema educacional. O Título VIII, Capítulo II, Seção I, da Constituição de 5 de outubro de 1988, é dedicado à educação. O artigo 205 dispõe que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

- O artigo 208 enumera os deveres do Estado, que incluem educação primária gratuita e obrigatória, bem como a disponibilização de creches e pré-escolas para crianças, ensino médio gratuito, acesso ao ensino superior e educação para pessoas com necessidades especiais, entre outros. A Emenda Constitucional nº 59 (de 11 de novembro de 2009) ampliou o ensino obrigatório para a faixa etária de 4 a 17 anos, a ser implementado até 2016.
- Os artigos 206, 207, 209 e 210 estabelecem princípios, que incluem a igualdade no acesso à educação, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias pedagógicas, a autonomia das universidades, a existência de um setor privado na educação e o uso da língua portuguesa como meio de instrução, juntamente com o direito de as comunidades indígenas utilizarem sua própria linguagem e seus próprios métodos de aprendizagem.
- Os artigos de 211 a 214 atribuem responsabilidades para a fornecimento público e o financiamento da educação, entre a União, os estados e os municípios. As Emendas Constitucionais nº 14 (de 13 de setembro de 1996) e nº 53 (de 19 de fevereiro de 2006) criaram e reformaram um fundo público, que tem desempenhado um papel central na política educacional do Brasil, agora chamado de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A principal lei sobre educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394. Sua adoção, em 20 de dezembro de 1996, promoveu uma profunda transformação no sistema educacional brasileiro, por meio da implementação dos seguintes princípios: descentralização; autonomia pedagógica e administrativa e financeira de de escolas e universidades; avaliação de desempenho; e medidas de recuperação para alunos com baixo rendimento. Desde então, outras leis

foram aprovadas em áreas como a educação para pessoas com deficiências (Leis nº 10.845, de 5 de março de 2004, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005), a avaliação no ensino superior (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) e salários-mínimos para os professores do setor público (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008). Ainda que as leis mencionadas sejam de âmbito federal, estados e municípios também podem legislar sobre educação.

China

A Constituição da República Popular da China, adotada em 4 de dezembro de 1982 e alterada pela última vez em 2004, inclui a educação entre os “Direitos e Deveres Fundamentais dos Cidadãos” (Capítulo II). De acordo com artigo 46, “os cidadãos da República Popular da China têm o dever, bem como o direito, de receber educação”. Entre os “Princípios Gerais” (Capítulo I), o artigo 19 prevê que “o Estado compromete-se com o desenvolvimento da educação socialista e trabalha para elevar o nível cultural e científico de toda a nação”. Além disso, o Estado “estabelece e administra escolas de vários tipos, universaliza a educação primária obrigatória e promove a educação secundária, profissional e superior, bem como a educação pré-escolar”, além de “encorajar organizações econômicas coletivas, empresas e instituições estatais, e outros setores da sociedade a estabelecer instituições de ensino de vários tipos, de acordo com a lei”. O Estado ainda “encoraja as pessoas a se educar por meio do estudo independente”.

A Lei da Educação da República Popular da China, adotada em 18 de março de 1995, aplica as disposições constitucionais. Ela garante a igualdade de acesso à educação, independentemente de etnia, raça, sexo, ocupação, condições sociais ou crenças religiosas, além de definir a língua chinesa como meio de instrução, permitindo, contudo, a utilização de línguas de minorias étnicas conforme apropriado. A lei também afirma que a educação é uma prioridade no desenvolvimento social e econômico do país. Outras leis importantes são a Lei da Educação Profissional, adotada em 15 de maio de 1996, a Lei da Educação Superior, aprovada em 29 de agosto de 1998, e a Lei da Educação Obrigatória, alterada em 29 de junho de 2006, que prevê educação obrigatória por um período de nove anos. Por fim, a Lei da Promoção Privada de Educação, adotada em 28 de dezembro de 2002, sujeita a abertura de escolas particulares à aprovação das autoridades locais, e também permite que instituições estrangeiras ofereçam cursos na China por meio de joint ventures com instituições chinesas de educação superior.

Índia

As atuais disposições sobre educação na Constituição da Índia (que entrou em vigor em 26 de janeiro de 1950) foram introduzidas pelo Ato Constitucional (Emenda 86) em dezembro de 2002. A educação é definida como um direito da criança, um dever dos pais e uma responsabilidade do Estado. O direito à educação é parte do direito mais amplo à liberdade, entre os direitos fundamentais enumerados na Parte III da Constituição. De acordo com o artigo 21A, “o Estado deve fornecer educação gratuita e obrigatória para todas as crianças com idade entre 6 e 14 anos, da forma que o Estado, por lei, determinar”. De acordo com o artigo 51A, “é o dever de cada cidadão da Índia, que seja pai ou responsável, fornecer oportunidades para a educação de seu filho ou, conforme o caso, tutelado, com idade entre 6 e 14 anos”. O Estado “deve ser efetivo para garantir o direito [...] à educação” (artigo 41) e “deve se esforçar para fornecer cuidados na primeira infância e educação para todas as crianças, até que elas completem a idade de 6 anos” (artigo 45). Outros artigos proíbem a discriminação no acesso a instituições de ensino públicas ou financiadas pelo Estado (artigo 29) e garantem o direito de as minorias religiosas ou linguísticas operarem suas próprias instituições educacionais (artigo 30), mas limitam o financiamento estatal para a instrução religiosa (artigo 28). Por fim, o artigo 350A enfatiza o uso da língua materna como meio de instrução na educação primária.

O direito à educação, conforme definido pela Emenda 86, deve ser colocado em prática por meio do Direito das Crianças à Educação Livre e Obrigatória (RTE), Ato nº 35, que entrou em vigor em 1º de abril de 2010. A lei determina a obrigatoriedade de o governo fornecer educação primária e garantir a matrícula, a frequência e a conclusão da educação primária, para todas as crianças com idades entre 6 e 14 anos. Essa lei define, ainda, as responsabilidades dos pais, das autoridades locais e dos governos estaduais e central, incluindo os termos de financiamento. A lei inclui normas sobre os prédios escolares, a proporção de alunos/professores, a duração do ensino, a carreira dos professores, bem como a formação e as qualificações destes. Além disso, a lei protege as crianças e suas famílias, ao proibir, por exemplo, castigos físicos e aulas particulares por parte dos professores.

Federação Russa

A Constituição da Federação Russa, aprovada por referendo em 12 de dezembro de 1993, garante o direito à educação entre os “Direitos e Liberdades do Homem e do Cidadão” (Capítulo 2). De acordo com o artigo 43, “todas as pessoas têm direito à educação”, a educação geral básica é obrigatória, e o acesso à educação gratuita é garantido pelo Estado, desde a pré-escola até a educação secundária geral, técnica e profissional. O artigo 43 também prevê que: “Toda pessoa terá o direito de receber, em uma base competitiva, educação superior gratuita, em um estabelecimento educacional estadual ou municipal, ou ainda em uma empresa”.

A Lei Federal de Educação nº 3.266-1, adotada em 10 de julho de 1992 (e alterada várias vezes desde então), provocou uma transformação radical no sistema educacional, ao eliminar o monopólio do Estado no setor da educação e permitir a participação de uma grande diversidade de prestadores de serviços, públicos ou privados, nacionais ou estrangeiros, incluindo indivíduos, fundações, igrejas, empresas e outras instituições. A política nacional de educação foi delineada sucessivamente por meio do Programa Federal de Desenvolvimento da Educação na Rússia (1992), do Conceito Nacional de Educação na Federação Russa (2000) e do Conceito de Modernização da Educação Russa (2001). A educação superior é o foco da Lei da Educação Superior e Pós-Graduação Profissional, Lei nº 125-FZ (de 22 de agosto de 1996), e regulamentos posteriores. Desde então, a Federação Russa juntou-se ao processo de Bolonha, o que se reflete na Lei Federal nº 232 (de 24 de outubro de 2007). O atual Ministério da Educação e Ciência foi criado por meio de decretos presidenciais, emitidos em 2004.

África do Sul

A Constituição da República da África do Sul (promulgada em 10 de dezembro de 1996), Capítulo 2 (Declaração de Direitos), artigo 29, prevê que “toda pessoa tem direito à educação básica, incluindo a educação básica de adultos; e também à educação posterior, que o Estado, por meio de medidas razoáveis, deve tornar, progressivamente, disponível e acessível”. O mesmo artigo prevê que, nas instituições públicas e na medida do possível, “todos têm o direito de receber educação na língua oficial ou nas línguas de sua escolha” – uma reação à discriminação contra as línguas nativas durante o regime do *apartheid*. O artigo 29 também garante “o direito de estabelecer e manter [...] instituições de ensino independentes que não discriminam com base na raça; são registradas no Estado; e mantêm padrões não inferiores aos de instituições educacionais públicas comparáveis”.

O sistema educacional foi transformado pela Lei Sul-africana das Escolas nº 84 (1996), alterada em 2005 (Emenda às Leis de Educação nº 24) e em 2007 (Emendas às Leis de Educação nº 31). A Lei de 1996 substituiu antigas leis do regime do *apartheid* e estabeleceu um sistema escolar único, não racial, em que as escolas públicas coexistem com escolas independentes. A Lei define uma estrutura de governança democrática no âmbito da escola, por meio de diretores e órgãos de gestão escolar; também estabelece normas de financiamento que visam a reduzir as desigualdades e a

atingir as áreas mais pobres, onde as escolas podem ser declaradas como “escolas sem taxas”. No mesmo ano, a Lei da Política Nacional de Educação nº 27 definiu as responsabilidades do ministro da Educação sob a nova Constituição democrática, bem como as relações entre as autoridades de educação nos âmbitos nacional e provincial. A Emenda das Crianças nº 41 (2007) prevê a expansão e a regulamentação de programas de desenvolvimento da primeira infância. Diversas leis reformularam a FEP, incluindo a Lei de Desenvolvimento de Habilidades nº 97 (1998) e a Lei dos Quadros Nacionais de Qualificações nº 67 (2008). Por fim, a Lei da Educação Superior nº 101 (1997) estabeleceu um sistema de educação terciária único e nacional, o que democratizou a gestão das instituições de ensino superior e estabeleceu regulamentos para as instituições privadas. Todos os programas de aprendizagem devem levar a uma qualificação que ultrapasse o nível 12, e foi introduzida uma fórmula de financiamento para fazer com que o sistema de educação superior atenda às metas nacionais de desenvolvimento.

Fontes: Brasil (1988 apud 2010); Índia (2012); IBE (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e); Russian Federation (1993); China (1982); South Africa (1996).

Apêndice 2: Ministérios da Educação e outras agências nacionais

Brasil

O Brasil tem um único Ministério da Educação, em âmbito federal, reformulado em 2003, com secretarias de educação básica, alfabetização, educação técnica e profissional, educação superior etc. O ministério elabora os planos nacionais de educação, presta assistência técnica e financeira aos estados e municípios, gerencia universidades e outras instituições de educação superior, bem como instituições de educação técnica e profissional

China

Em 1998, o atual Ministério da Educação da China substituiu a antiga Comissão Estatal de Educação. O ministério elabora e coordena planos de desenvolvimento educacional, coordena atividades de outros departamentos ministeriais relacionadas à educação, e fornece orientações aos governos locais para a implementação de reformas educacionais.

Índia

O Ministério do Desenvolvimento de Recursos Humanos da Índia inclui departamentos separados de Educação Escolar e Alfabetização, e de Educação Superior, cada um deles dirigido por um secretário do governo do país. O ministério é responsável pela definição da política geral de educação da Índia e pela aplicação de “programas centrais patrocinados”, como o *Sarva Shiksha Abhiyan*, que visa à universalização da educação primária, e o Programa de Refeição do Meio-dia.

Federação Russa

O Ministério da Educação e da Ciência da Federação Russa foi criado em 2004, com um amplo mandato de desenvolvimento de políticas e regulamentações nacionais em educação, pesquisa, tecnologia e inovação. Com isso, o ministério é encarregado tanto da educação geral quanto da educação superior, que era gerenciada separadamente até 1996.

África do Sul

Na década de 1990, a África do Sul transformou, de forma abrangente, sua estrutura de governança. O Ministério da Educação nacional, estabelecido em 1994, foi dividido em dois ministérios distintos em 2009: o Departamento de Educação Básica, a cargo dos anos R a 12º e dos programas de alfabetização, e o Departamento de Educação Superior e Formação, que também coordena as estratégias nacionais de desenvolvimento de recursos humanos.

Várias outras instituições estão envolvidas na governança dos sistemas educacionais:

- Agências técnicas nacionais são encarregadas do desenvolvimento de conteúdos curriculares, livros didáticos e outros materiais, organização dos exames, avaliação dos resultados da aprendizagem e atribuição de bolsas de estudo. Por exemplo, a China tem um Centro Nacional de Desenvolvimento de Currículo Escolar e de Livros Didáticos, uma Autoridade Nacional de Exames Educacionais e um Conselho de Bolsas para estudantes chineses que estudam no exterior. Na Federação Russa, o Instituto Federal de Avaliação Educacional desenvolveu materiais de avaliação padronizados e treinou especialistas para a realização do Exame Estatal Unificado.
- As agências nacionais responsáveis pela educação superior são essenciais, pois esse nível de educação é menos descentralizado do que os ensinos primário e secundário. Por exemplo, a Comissão de Concessões Universitárias (*University Grants Commission*), na Índia, avalia as necessidades financeiras das universidades e faculdades, e distribui os fundos para essas instituições. Esse órgão também aconselha o governo central e os governos estaduais a respeito das medidas a serem tomadas para melhorar a educação superior. A agência África do Sul Ensino Superior (*Higher Education South Africa – HESA*), criada em maio de 2005, representa todas as 23 universidades e faculdades públicas de tecnologia.
- Todos os países têm instituições de pesquisa e formação, como o Conselho Nacional Indiano de Pesquisa e Formação Educacionais (*India's National Council of Education Research and Training – NCERT*) e a Universidade Nacional de Planejamento e Administração Educacional (*National University of Educational Planning and Administration – NUEPA*).
- Por fim, outros ministérios nacionais, além do Ministério da Educação, gerenciam programas específicos de educação e formação. No Brasil, por exemplo, o Ministério do Trabalho participa da definição da política de formação profissional juntamente com o Ministério da Educação. Além disso, o Ministério da Saúde coordena treinamentos para o setor de saúde no âmbito nacional, e os ministérios militares têm suas próprias escolas de educação primária e secundária, além das academias militares.

Fontes: IBE (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e); Índia (2014).

Apêndice 3: Planos nacionais de educação

Brasil

Aprovado em 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação estabelece os objetivos para a década 2014-2024. O plano estabelece dez objetivos abrangentes: erradicação do analfabetismo; frequência escolar universal; redução das desigualdades; melhora da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; avanço cultural, científico e tecnológico; aumento da participação dos gastos com educação no PIB; melhora do *status* dos professores; difusão dos princípios da igualdade, do respeito à diversidade e da gestão democrática da educação. Esses objetivos são traduzidos em 20 metas, associadas a metas quantitativas e prazos a serem alcançados por meio de 253 estratégias.

China

O Plano Nacional de Médio e Longo Prazo para Reforma Educacional e Desenvolvimento abrange a década 2010-2020. Ele descreve, pela primeira vez, uma estratégia geral que segue cinco princípios executivos: conferir prioridade à educação; tornar a educação centrada no aluno; experimentar reformas inovadoras; fornecer a todos os cidadãos igualdade de acesso à educação e melhorar a sua qualidade. Esses princípios são traduzidos em uma série de metas estratégicas: ampliação do acesso à educação em todos os níveis (associada a metas quantitativas a serem alcançadas até 2020); melhora da qualidade da educação, e redução das desigualdades entre as escolas e entre as áreas urbanas e rurais; desenvolvimento da educação ao longo da vida; e o “estabelecimento de um sistema de educação vibrante e de pleno direito” (p. 10).

Além disso, o plano lista as missões de desenvolvimento, ou seja, as medidas que devem ser tomadas em cada nível educacional. A educação pré-escolar deve ser incluída nos planos de desenvolvimento locais e deve ser universalizada de forma gradual, com previsão de todas as crianças receberem entre um e três anos de educação até 2020. A educação média e sênior obrigatória também deve ser consolidada, com duas questões pendentes: a redução das desigualdades e a melhora da qualidade. Transferências fiscais e intercâmbios de professores são medidas que devem reduzir a desigualdade, tanto entre escolas quanto entre regiões. Entre outras medidas que visam à qualidade, o bem-estar dos estudantes deve ser melhorado, com a redução da quantidade das atividades de casa e a regulamentação da tutoria. A educação superior é uma prioridade, com a reestruturação de cursos e disciplinas, a introdução de um sistema de créditos e a participação dos alunos em pesquisas, entre outras medidas.

O plano prevê ainda reformas sistêmicas em todos os níveis educacionais: reformas nas avaliações; maior autonomia para as escolas e universidades; apoio à educação não governamental (por meio de financiamentos e da remoção de restrições legais); desenvolvimento de capacidades em âmbito regional; e promoção de intercâmbios e de relações de cooperação internacionais. Por fim, são listadas medidas de garantia que devem fortalecer o sistema educacional como um todo; elas dizem respeito aos professores (recrutamento, formação, *status* social, ética e eficiência), ao financiamento (montante, distribuição, gestão), ao uso de tecnologias da informação e de equipamentos relevantes, e ao Estado de Direito.

Índia

A educação encontra-se no Capítulo 21 no 12º Plano Quinquenal da Índia (2012-2017). Esse plano estabelece seis metas que dizem respeito a todos os níveis educacionais, com foco na implementação da Lei do Direito à Educação. As seis metas são: acesso universal à educação de qualidade, gratuita e obrigatória para crianças com idade entre 6 e 14 anos; melhora na frequência e na retenção; aumento do número das matrículas na educação secundária sênior (taxa bruta de matrículas de 90% na educação secundária, e de 65% na educação secundária sênior); aperfeiçoamento da alfabetização de jovens e adultos (80%); oferta universal de pelo menos um ano de educação pré-escolar; e melhora dos resultados das avaliações de aprendizagem, com foco em habilidades básicas de leitura e cálculo na 2ª série, e pensamento crítico, expressão e resolução de problemas na 5ª série.

Federação Russa

O Programa de Desenvolvimento da Educação para 2013-2020 tem foco na qualidade da educação. Seus principais objetivos incluem a modernização da educação pré-escolar e do ensino geral, com melhoras na infraestrutura, na governança e no financiamento da educação, de modo a garantir a igualdade de acesso; a criação de um sistema moderno de avaliação da qualidade educacional; o desenvolvimento da educação superior; e a formação inicial e continuada para atender às necessidades de jovens e adultos. Sete subprogramas traduzem esses objetivos em medidas específicas para cada nível educacional.

África do Sul

Na África do Sul, a política de educação é orientada pelo Plano Nacional de Desenvolvimento 2030 (adotado em 2011), que visa a eliminar a pobreza e a reduzir a desigualdade. O Capítulo 9 desse documento define objetivos para o sistema educacional até 2030 e inclui: cuidados e educação universal na primeira infância; educação escolar com altos padrões de alfabetização e domínio das operações matemáticas; expansão da formação e da educação superior; e um sistema de inovação que vincule universidades, conselhos científicos e outras instituições de pesquisa e desenvolvimento.

Em 2011, o Departamento de Educação Básica aprovou o próprio Plano de Ação para 2014, um plano de cinco anos que abre caminho para um plano de longo prazo, o *Schooling 2025*, que define objetivos para alunos, professores, diretores de escolas e pais. Recentemente, o Departamento de Formação e Educação Superior adotou um *white paper* sobre formação e educação pós-escolar, que também se enquadra nos planos até 2030. O objetivo geral consiste em atender melhor às necessidades sociais e econômicas da África do Sul, ao expandir o acesso à educação, melhorar sua qualidade e aumentar a diversidade de oferta, ao mesmo tempo em que se garante melhor coordenação das instituições e cooperação com os locais de trabalho.

Fontes: Brasil. Ministério da Educação (2014); China. Ministry of Education (2010); Índia. Planning Commission (2013); Russian Federation (2012); South Africa. National Planning Commission (2011); South Africa. Department of Basic Education (2013).

Apêndice 4: Instituições e sistemas nacionais para avaliação dos resultados da aprendizagem

Brasil

Em 1990, o Brasil criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual, em 1995, foi ampliado para englobar a educação secundária e escolas do setor privado. Administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB inicialmente abrangia uma pesquisa bienal de verificação de resultados em língua portuguesa e matemática na 4ª, 8ª e 11ª série da educação primária, e na 3ª série da educação secundária, com base em uma amostra de estudantes nos âmbitos federal e estadual. Desde 2005, o SAEB foi complementado com a Prova Brasil, mais abrangente, que avalia todos os alunos de 5ª e 9ª séries das escolas primárias urbanas e uma amostra representativa de alunos de escolas rurais. Apenas uma amostra de alunos da 11ª série é avaliada, com resultados agregados e, assim, são apresentados apenas em âmbitos regional e nacional. Desde 2007, os resultados do SAEB e da Prova Brasil são combinados com dados sobre matrícula, reprovação e conclusão do ensino, o que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado para os âmbitos da escola, do município e do estado. Os dados do IDEB estão disponíveis ao público e servem como base para o estabelecimento de metas para o aprimoramento da qualidade da educação.

China

A China tem uma agência nacional de acompanhamento e avaliação, a Inspeção Nacional de Educação, que é complementada por agências semelhantes nas províncias, nas regiões autônomas e nos municípios. Recentemente, foi criado um Centro de Monitoramento da Qualidade da Educação Básica, com o objetivo de desenvolver uma rede de monitoramento nos âmbitos nacional, provincial, regional e municipal. Como parte do Plano Nacional de Reforma Educacional e Desenvolvimento de Médio e Longo Prazo (2010-2020), devem ser estabelecidas normas nacionais, bem como um sistema de monitoramento da qualidade da educação obrigatória

Índia

Há muito tempo a Índia necessitava de um sistema abrangente para avaliar o desempenho dos alunos. Parte do Programa Distrital de Educação Primária foi iniciada na década de 1990, bem como foi desenvolvido um Sistema de Informação de Gestão Educacional, o que permitiu que se desse mais atenção à documentação dos resultados da aprendizagem. Desde 2000, como parte do *Sarva Shiksha Abhiyan* (programa para universalizar a educação básica), o Conselho Nacional de Pesquisa Educacional e Formação da Índia realizou três pesquisas para verificar os resultados: a Pesquisa de Patamar de Resultados (2001-2004), a Pesquisa de Resultados de Médio Prazo (2005-2008) e a Pesquisa Nacional de Resultados (2010-2011). Essas pesquisas abrangeram grandes amostras de estudantes de 3ª, 5ª e 7ª ou 8ª série, que foram avaliados em matemática, linguagem, estudos ambientais (5ª série), e ciências e ciências sociais (7ª e 8ª série). Pesquisas anteriores haviam informado apenas porcentagens de respostas corretas, enquanto a pesquisa de 2010-2011 para a 5ª série se baseou na teoria de respostas ao item (TRI), para posicionar os alunos em uma escala comum e facilitar comparações entre estados, entre áreas urbanas e rurais, entre gêneros e entre grupos sociais.

Federação Russa

Desde o início dos anos 2000, a Federação Russa reformou de forma abrangente seu sistema de avaliação dos resultados da aprendizagem. Várias avaliações nacionais independentes foram realizadas entre 2001 e 2004, para orientar as reformas na estrutura e no conteúdo da educação geral e, entre 2007 e 2013, para o desenvolvimento de novas normas educacionais. Muitas regiões também tomaram a iniciativa de realizar as próprias avaliações, como, por exemplo, em 2002, quando a região de Smolensk introduziu novos recursos pedagógicos nas escolas. No entanto, esses esforços não foram continuados, e a Federação Russa ainda não tem uma avaliação nacional permanente. Dessa forma, os exames de certificação da educação primária e secundária têm desempenhado um papel fundamental na mensuração dos resultados da aprendizagem. Em particular, há o Exame Nacional Unificado, implementado em todo o país desde 2009, após aplicações-piloto conduzidas por vários anos. Esse exame cumpre uma dupla função: por um lado, certifica a conclusão da educação secundária e seleciona os alunos para a educação superior e, por outro lado, avalia a qualidade da educação fornecida por autoridades regionais e distribui incentivos financeiros com base no desempenho. O exame também está alinhado aos padrões nacionais de educação, e sua pontuação é medida em uma escala de 0 a 100.

O sistema é apoiado por um grande número de instituições. No âmbito federal, as entidades que pertencem ao Ministério da Educação e da Ciência são responsáveis pelos exames (Serviço Federal de Supervisão para Educação e Ciência) e pelas avaliações nacionais (Instituto Federal de Estatísticas Pedagógicas, Centro Federal de Testes). As pesquisas são conduzidas pela Academia Russa de Educação, que também conta com um Centro de Avaliação da Qualidade Educacional, que é encarregado das avaliações internacionais. As instituições regionais realizam avaliações regionais, bem como implementam exames e avaliações nacionais.

África do Sul

A África do Sul tem uma vasta experiência na avaliação dos estudantes. Desde 1995, o país mantém um programa de avaliação sistemática dos resultados obtidos pelos estudantes da 3ª e 6ª série; a avaliação também verifica a capacidade de gestão escolar, o contexto de aprendizagem, a comunidade escolar e as qualificações dos professores. Os resultados da 3ª série em alfabetização, matemática e habilidades para a vida foram pesquisados em 2001. Além disso, os resultados da 6ª série em linguagem, matemática e ciências foram pesquisados em 2004, antes de uma nova pesquisa referente à alfabetização e ao domínio das operações matemáticas da 3ª série, realizada em 2007. Em 2011, foi dado um passo importante, com a introdução da Avaliação Nacional Anual (ANA), que abrange todos os alunos matriculados da 1ª à 6ª série e também na 9ª série em escolas públicas, e avalia seus resultados em alfabetização e matemática. Por exemplo, em 2012, mais de 7 milhões de estudantes realizaram o teste. A ANA é administrada pelo Departamento de Educação Básica.

Fontes: Bolotov et al. (2013); Bruns et al. (2011); IBE (2010b, 2010c, 2010d, 2010e); Índia. NCERT (s.d.); South Africa. Department of Basic Education (2013).

Apêndice 5: Objetivos das estratégias nacionais de desenvolvimento de habilidades

Brasil

Os objetivos do Brasil para o desenvolvimento de habilidades são definidos na quinta, na sexta e na sétima diretrizes do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; e promoção de humanidades, ciências e tecnologia). Essas diretrizes fornecem metas quantitativas para o resultado educacional de jovens, bem como para as ações de formação profissional dos estudantes da educação secundária superior e da educação superior.

O ramo programático-chave desses esforços é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Lançado em 2011, o PRONATEC tem como objetivo, no período de cinco anos, criar 8 milhões de vagas gratuitas de formação, em um esforço para expandir o acesso à educação técnica inicial e continuada, além de torná-lo mais equitativo. Com a projeção de que o Brasil atingirá essa meta até o final de 2014, em junho deste mesmo ano, o governo brasileiro anunciou a criação do PRONATEC 2, com o objetivo de oferecer 12 milhões de vagas gratuitas para formação, entre 2015 e 2018, por meio de uma grande expansão da FEP de nível secundário e da FEP básica e continuada. O PRONATEC engloba cinco iniciativas:

- a expansão da rede federal de instituições públicas de FEP. Em 2002, essa rede era composta por 140 instituições. Entre 2003 e 2010, foram estabelecidas 214 novas escolas. A primeira fase do PRONATEC acelerou esse crescimento, com a criação de 208 novas escolas técnicas, entre 2011 e 2014;
- o Programa Brasil Profissionalizado, que tem como objetivo modernizar e expandir a formação profissional no nível secundário;
- a expansão complementar do Programa e-Tec Brasil (lançado em 2007), que oferece educação a distância para alcançar áreas remotas e regiões com poucas instituições de FEP;
- um acordo com o Serviço Nacional de Aprendizagem para utilizar os recursos captados por meio de taxas setoriais, para financiar cursos gratuitos de nível secundário, educação básica e continuada ou FEP, para cidadãos de baixa renda, dando prioridade a estudantes e trabalhadores;
- mais bolsas de estudo para formação, mas com financiamento federal, para oferecer cursos gratuitos de FEP secundária ou para se buscar a FEP básica e continuada.

China

A estratégia de desenvolvimento de habilidades da China tem evoluído por meio de uma série de decisões políticas, desde o início dos anos 2000. Assim como no Brasil, a ênfase está na FEP. Conferências Nacionais de Educação Profissional foram convocadas pelo Conselho de Estado, em 2002 e 2005, e resultaram em decisões que transformaram a educação profissional em uma prioridade estratégica para o desenvolvimento social e econômico. O atual Plano Nacional de Reforma Educacional e Desenvolvimento de Médio e Longo Prazo (2010-2020) reafirma essa prioridade e tem como meta um “sistema educacional profissional moderno”, a ser concluído em 2020. Em 2012, o 18º Congresso Nacional do Partido Comunista Chinês propôs acelerar a execução do plano e, em novembro de 2013, o Comitê Central afirmou a necessidade de se “acelerar a construção de um sistema educacional profissional moderno, aprofundar a integração entre a produção e a

educação, bem como a cooperação entre escolas e empresas, e a formação de mão de obra e pessoal qualificados”.

Uma nova Conferência Nacional de Educação Profissional está sendo preparada, juntamente com uma Decisão do Conselho de Estado em Acelerar o Desenvolvimento da Moderna Educação Profissional e um “plano de construção de um sistema de ensino profissional moderno (2013-2020)”, que terá cinco componentes principais:

- uma definição ampla de habilidades, incluindo a qualificação profissional, a empregabilidade, o empreendedorismo, bem como a ética profissional e a “personalidade saudável”, tanto para os alunos em formação inicial quanto para os trabalhadores em formação continuada;
- uma ampla gama de medidas a serem tomadas pelo governo para desenvolver a educação profissional, com base em aprimoramentos da formação profissional na educação secundária, com a cooperação entre escolas e empresas, e incentivos para que as empresas participem na educação profissional;
- uma convergência entre a educação geral e a profissional e, no campo da educação profissional, entre a educação secundária e os níveis de ensino superior. Faculdades de graduação devem ser reestruturadas, para reduzir a distância entre as escolas profissionais e a formação em nível de pós-graduação;
- um conjunto de reformas para melhorar a qualidade da educação profissional, incluindo a adaptação dos conteúdos curriculares aos padrões profissionais, a atualização dos conhecimentos e da capacidade pedagógica dos professores, e a maior utilização das TIC no ensino;
- uma diversificação das fontes de financiamento, com a mobilização de indústrias e empresas com o objetivo de garantir um crescimento constante dos níveis de financiamento para apoiar a expansão da educação profissional.

Índia

A Política Nacional de Desenvolvimento de Habilidades da Índia foi formulada pelo Ministério do Trabalho e do Emprego, e foi aprovada pelo Conselho de Ministros, em fevereiro de 2009. Essa política tem como objetivo produzir uma força de trabalho com mais conhecimento e melhores habilidades, por meio da capacitação de 500 milhões de pessoas, até 2020. Espera-se, assim, reduzir as desigualdades no acesso à formação, para aumentar a produtividade nos setores formal e informal, além de estimular a criação de empregos dignos, com a paulatina melhora da competitividade mundial do país. As prioridades incluem:

- expandir o acesso a programas de desenvolvimento de habilidades, com foco na formação pré-profissional e no aprendizado ao longo da vida;
- alcançar mulheres, pessoas com deficiência e grupos sociais mais pobres;
- melhorar a qualidade, por meio da atualização das habilidades de professores e formadores, do aprimoramento de seu *status*, da introdução da garantia de qualidade e da utilização das TIC para desenvolver a educação a distância e o *e-learning*;
- tornar o sistema de desenvolvimento de habilidades adequado às necessidades das demandas do mercado de trabalho, para reduzir as inadequações de habilidades, por meio, especialmente, de treinamentos para as novas e emergentes ocupações;
- criar um quadro nacional de qualificações (QNQ) profissionais, para facilitar a mobilidade dos estudantes entre a educação geral e a técnica e, igualmente, para reconhecer e certificar competências de acordo com normas nacionais e internacionais, independentemente da forma como elas foram adquiridas;
- reforçar a capacidade de planejamento, o monitoramento e as pesquisas no setor público e, ao mesmo tempo, envolver o setor privado no financiamento e na gestão de programas de desenvolvimento de habilidades, por exemplo, por meio de parcerias público-privadas.

Federação Russa

Vários documentos abordam o desenvolvimento de habilidades. O Conceito de Desenvolvimento Socioeconômico de Longo Prazo da Federação Russa para o Período até o Ano 2020 inclui, entre suas prioridades, o desenvolvimento de recursos humanos. Isso se reflete na Estratégia para o Desenvolvimento Inovador da Federação Russa de 2020, que combina os objetivos nas áreas de criação e inovação aos de “desenvolvimento de recursos humanos nas áreas de ciências, educação, tecnologia e inovação”. O programa nacional Desenvolvimento da Educação 2013-2020 também inclui o “desenvolvimento educacional profissional” entre os seus sete subprogramas. Aparentemente, confere-se prioridade à educação superior, por meio de aumentos no financiamento, da participação no processo de Bolonha e de esforços para promover a mobilidade internacional de estudantes e acadêmicos russos, bem como para atrair estudantes estrangeiros às universidades russas.

África do Sul

Desde 2001, a África do Sul tem uma Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Habilidades, e esse programa entrou agora em sua terceira fase (2011-2016). A estratégia prevê “uma força de trabalho qualificada e capaz, que compartilha e contribui para os benefícios e as oportunidades da expansão econômica, bem como para um caminho de crescimento inclusivo” e visa a “aperfeiçoar a eficácia e a eficiência do sistema de desenvolvimento de habilidades”. Com isso, a estratégia busca integrar o aprendizado teórico à formação no local de trabalho, além de facilitar a transição entre os sistemas de educação e formação e o mercado de trabalho. Visando a atingir jovens e adultos carentes, o programa também reconhece a alfabetização básica e os conhecimentos matemáticos básicos como uma necessidade. As desigualdades com base em raça, classe, gênero, localização geográfica, idade, deficiências e HIV/Aids devem ser reduzidas.

A estratégia está estruturada em torno de oito objetivos, cada um associado a um conjunto de resultados mensurados por meio de indicadores específicos, o que permite seu monitoramento e avaliação. Os objetivos são:

- estabelecer um mecanismo institucional confiável para o planejamento de habilidades;
- ampliar o acesso a programas ocupacionais dirigidos;
- promover a ampliação de um sistema público de FEP, em nível superior, que seja sensível às prioridades e às necessidades de habilidades locais, regionais e nacionais do setor;
- abordar o baixo nível de qualificação de jovens e adultos com relação à linguagem e às habilidades matemáticas, para permitir formação adicional;
- promover uma melhor utilização do desenvolvimento de habilidades baseado no local de trabalho;
- promover e apoiar cooperativas, pequenas empresas, iniciativas de trabalhadores, organizações não governamentais e iniciativas de formação comunitárias;
- aumentar a capacidade do setor público em melhorar a prestação de serviços e em apoiar a construção de um Estado desenvolvimentista;
- desenvolver a orientação sobre carreiras e profissões.

Fontes: Brasil. Ministério da Educação (2014); China (2014); Russian Federation (2012); Índia (2014); Brasil (2014); South Africa. Department of Higher Education and Training (2011); Russian Federation (2014).

Apêndice 6: Propostas dos BRICS para a cooperação

Em suas respostas ao questionário desenvolvido pela UNESCO para ajudar a elaborar este Relatório, os países BRICS fizeram as seguintes propostas de cooperação:

Cooperação entre os BRICS

- O **Brasil** sugere **pesquisas aplicadas e inovação** como área-chave para a colaboração com outros países do bloco, para facilitar os esforços no desenvolvimento de novas tecnologias, novos produtos e novos serviços.
- A **China** avança com uma proposta detalhada para um “**quadro de cooperação em vários níveis**”, que inclui:
 - o diálogo político e a cooperação entre os governos, com relação a estratégias nacionais de educação profissional, políticas macroeconômicas e mecanismos institucionais. Agências de cada país teriam a tarefa de compilar um relatório anual sobre o desenvolvimento da educação profissional nos BRICS, e seriam organizadas oficinas de diálogo, também anuais. O diálogo político que já existe entre a China e a Alemanha, entre a China e o Reino Unido e entre a China e os Países Baixos poderia servir como exemplo;
 - o diálogo habitual entre comunidades acadêmicas e associações industriais, com o objetivo de facilitar a cooperação entre instituições de ensino profissional e entre as empresas multinacionais, para melhorar a qualidade da formação. A Sociedade Chinesa de Educação Técnica e Profissional e seus órgãos correspondentes em outros países dos BRICS poderiam liderar esse diálogo;
 - o intercâmbio e a cooperação entre escolas de diferentes países, o que poderia ajudá-los a desenvolver os currículos, e a inovar os materiais e os métodos de ensino e formação de professores e formadores;
 - o intercâmbio entre universidades e institutos de pesquisa, com foco na pesquisa em educação profissional. Os resultados poderiam ser publicados nos relatórios anuais mencionados acima.
- A **Índia** propõe a cooperação entre os governos e entre **instituições de educação superior e de FEP**, para compartilhar suas melhores práticas, bem como materiais de pesquisa e ensino. As áreas temáticas para o diálogo incluem parcerias entre instituições de ensino e indústrias, programas de estágio, avaliação, credenciamento e qualidade, e o reconhecimento mútuo de qualificações. Além disso, a mobilidade de estudantes, professores e formadores deve ser incentivada entre os países BRICS. Ao mesmo tempo, professores e formadores poderiam desenvolver, conjuntamente, cursos, módulos e programas, especialmente programas de treinamento *online*.
- A **Federação Russa** destaca a **colaboração na educação superior**, com as seguintes prioridades:
 - intensificação de intercâmbios científicos, acadêmicos e estudantis entre as instituições de educação superior dos países BRICS, incluído uma Rede Universitária dos BRICS e o desenvolvimento de tecnologias de ensino a distância;
 - garantia de reconhecimento mútuo e de equivalência de diplomas e títulos acadêmicos;
 - promoção do ensino da língua russa em outros países BRICS, por meio da já existente rede da língua russa e de centros culturais, assim como por meio de acordos de cooperação entre universidades estatais da Federação Russa e universidades de outros países do bloco;
 - promoção da cooperação por meio de instituições da sociedade civil (por exemplo, a Câmara Cívica da Federação Russa);

- criação (com a UNESCO e a ONUDI) de uma rede de centros dos BRICS para o intercâmbio e a comercialização de tecnologias desenvolvidas pelas universidades dos países do bloco.
- A Federação Russa propõe que a UNESCO seja um fórum para a colaboração dos BRICS.
- A **África do Sul** propõe a cooperação entre as **instituições governamentais no planejamento do desenvolvimento de habilidades** (por exemplo, pela identificação da escassez de habilidades e no compartilhamento de informações sobre inovações de sucesso. O país também sugere a troca entre instituições de FEP, estudantes e pessoal (docente, de gestão e de apoio), programas de intercâmbio e parcerias de pesquisa. Para incentivar essa mobilidade, a África do Sul propõe abrandar as leis sobre autorizações de trabalho.

Colaboração para apoiar outros países em desenvolvimento

O Brasil e a China apontam a necessidade de uma discussão preliminar entre os BRICS sobre suas estratégias de cooperação para o desenvolvimento da educação em outros países emergentes e em desenvolvimento, e a Índia sugere o compartilhamento de boas práticas. Isso ajudaria a definir as áreas potenciais de colaboração dos BRICS e a garantir que os projetos conjuntos não se sobreponham a programas bilaterais que já existem.

Índia, Federação Russa e África do Sul mostram interesse em fornecer assistência técnica comum para a educação em outros países, como missões conjuntas de especialistas ou uma instituição conjunta de formação.

Fontes: China (2014); Índia (2014); Brazil (2014); South Africa (2014); Russian Federation (2014).

TABELA A1: STATUS DA RATIFICAÇÃO DE CONVENÇÕES INTERNACIONAIS

	Brasil	China	Índia	Federação Russa	África do Sul
Convenções da UNESCO					
Convenção contra a Discriminação na Educação (1960)	1968	-	-	1962	2000
Convenção sobre Educação Técnica e Profissional (1989)	-	-	-	-	-
Outras convenções internacionais					
Convenção de Genebra e Protocolos Adicionais (1949)	1957	1956	1950	1954	1952
Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)	1960	1982	-	1993	1996
Convenção da OIT n° 111, relativa à Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação (1958)	1965	2006	1960	1961	1997
Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965)	1968	1981	1968	1969	1998
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)	1922	2001	1979	1973	-
Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966)	1992	-	1979	1973	1998
Convenção da OIT n° 138, relativa à Idade Mínima para Admissão no Trabalho (1973)	2011	1999	-	1979	2000
Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979)	1984	1980	1993	1981	1995
Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989)	1990	1992	1992	1990	1995
Convenção da OIT n° 169, relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (1989)	2002	-	-	-	-
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	2008	2008	2007	-	2007
Convenção da OIT n° 182, relativa à Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para Sua Eliminação (1999)	2000	2002	-	2003	2000

Nota: Convenção (ano de assinatura); ano de ratificação por cada país (- indica não ratificado).

Fontes: UNESCO (2014a, 2014b, 2014f, 2014g, 2014h).

TABELA A2: ESTRUTURAS DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

	Brasil	China	Índia	Federação Russa	África do Sul
Faixa de idade obrigatória	4-17	6-14	6-14	6-18, ou até a completar a 11ª série	7-15, ou até completar a 9ª série
Educação pré-primária	Educação pré-primária para crianças com idade entre 4 e 5 anos (obrigatória).	Programa de três anos para crianças com idade entre 3 e 5 anos, ou programa de um ano para crianças com 5 anos.	Pré-escola para crianças com idade entre 3 e 5 anos, ou com 6 anos sob os Serviços Integrados para o Desenvolvimento Infantil.	Três tipos de escolas infantis (para crianças com idade entre 2 meses e 3 anos; entre 3 e 6 ou 7 anos; e entre 5 e 7 anos).	Série R (“ano de recepção”) para crianças com 5 anos de idade, a ser universalizada até 2015.
Níveis de educação obrigatórios	Pré-primário (dois anos). Primário e secundário inferior (nove anos). Secundário superior (três anos).	Primário (cinco ou seis anos). Secundário inferior (quatro ou três anos) – variável de acordo com as províncias.	Primário (quatro a cinco anos). Secundário inferior (três anos) – variável de acordo com os estados e os territórios.	Primário e secundário inferior (nove anos). Secundário superior (dois anos).	Primário e secundário inferior (nove anos).
Educação secundária superior	Educação secundária superior geral, técnica ou profissional (três anos, parte da educação obrigatória).	<i>Common senior middle school</i> ; admissão condicionada à aprovação em um exame de ingresso (três anos).	Educação secundária (dois a três anos) e educação secundária superior (dois anos).	Educação secundária “completa” (dois anos, parte da educação obrigatória).	“Formação e educação adicional” (três anos). Não obrigatória, mas com acesso garantido até a 12ª série.
Formação e educação profissional	A partir da educação secundária superior (10ª série). No nível de educação superior: grau tecnológico (dois a três anos).	A partir da educação secundária superior (10ª série), em escolas profissionais de nível médio superior e em outras instituições.	A partir da educação secundária superior (9ª série). FEP nos níveis secundário e terciário fornecida por escolas politécnicas.	A partir da educação secundária superior (10ª série). Fornecida por escolas profissionais secundárias e liceus profissionalizantes (de dois e meio a três ou quatro anos). Educação profissional de nível médio não universitário, depois da 9ª série (três a cinco anos), 11ª série (de dois a três anos), mais um ano de formação avançada.	A partir da educação secundária superior (10ª série). Oferecida por centros tecnológicos, escolas de ensino médio e escolas profissionais (três anos), com emissão do Certificado Nacional (Profissional). Na educação de nível superior, programas de um a quatro anos (diploma nacional superior).
Graduação na educação secundária superior; admissão na educação superior	Fim da 12ª série: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não obrigatório, mas condição de acesso a universidades públicas.	Fim da 12ª série: baseado em créditos e no sucesso no “teste de habilidades gerais”. Exame nacional para admissão na universidade.	Fim da 12ª série: <i>All India Senior School Certificate</i> .	Fim da 11ª série: Exame Nacional Unificado, que certifica a completude da educação secundária geral (substitui exames de admissão específicos para as instituições de ensino superior).	Fim da 12ª série: exame público que emite o Certificado Nacional Sênior (geral ou profissional).

	Brasil	China	Índia	Federação Russa	África do Sul
Educação superior geral	Graduação: grau de bacharelado (três a seis anos); licenciatura (três a quatro anos); e grau tecnológico (dois a três anos). Pós-graduação (um a dois anos): tanto <i>lato sensu</i> quanto <i>stricto sensu</i> (mestrado, o requerido para prosseguimento dos estudos de doutorado). Doutorado (três a quatro anos).	Graduação (quatro a cinco anos): grau de bacharelado. Pós-graduação (três anos): mestrado. Doutorado (três a cinco anos). Programas sem graus (dois a três anos): também existem no nível de graduação.	Graduação: grau de bacharelado (um a três anos, até quatro a cinco anos, nos campos profissionais, como engenharia, arquitetura e medicina). Pós-graduação: mestrado (dois anos). Doutorado.	Graduação (quatro anos): grau de bacharelado. Pós-graduação (dois anos): mestrado. Doutorado (dois níveis).	Graduação (três a cinco anos, dependendo do campo): grau de bacharelado. Pós-graduação (pelo menos um ano): mestrado. Doutorado (pelo menos dois anos).
Duração do ano escolar	200 dias por ano (em todos os níveis). Pelo menos 800 horas por ano, 4 horas por dia (educação primária e secundária).	Dois períodos, que se iniciam em setembro e em março, totalizando 34 semanas de aulas, mais uma de atividades escolares, uma de atividades na comunidade, duas ou três para exames e uma de reserva (educação primária e secundária).	200 dias e 800 horas de instrução da 1ª à 5ª série, até 220 dias e 1.000 horas da 6ª à 8ª série. Os professores devem trabalhar 45 horas por semana, incluindo as horas de preparação de aulas (provisões de Direito à Educação). O calendário escolar real é definido em âmbito estadual.	33 semanas na 1ª série, 34 semanas da 2ª à 4ª série, e 35 semanas para as outras séries.	42 semanas, 200 dias (a partir de 2011).

Fontes: IBE (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e).

Tabelas

TABELA A3: PARTICIPAÇÃO NAS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS E REGIONAIS DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

	Ano	Brasil	China	Índia	Federação Russa	África do Sul
Avaliações internacionais						
PISA (OECD) Competências de adolescentes de 15 anos de idade, em leitura, matemática e ciências (próxima aplicação: 2015)	2000	■	Hong Kong		■	
	2003	■	Hong Kong, Macau		■	
	2006	■	Hong Kong, Macau		■	
	2009	■	Hong Kong, Macau, Xanghai	Himachal Pradesh, Tamil Nadu	■	
	2012	■	Hong Kong, Macao, Xanghai		■	
	2015	■	Hong Kong, Macau		■	
TIMSS (IEA) Resultados de alunos na 4ª e na 8ª série, em matemática e ciências (próxima aplicação: 2015)	1995		Hong Kong		■	■
	1999		Hong Kong		■	■
	2003		Hong Kong		■	■
	2007		Hong Kong		■	
	2011		Hong Kong		■	■
PIRLS (IEA) Resultados de alunos da 4ª série, em leitura e alfabetização (próxima aplicação: 2016)	2001		Hong Kong		■	
	2006		Hong Kong		■	■
	2011		Hong Kong		■	
Avaliações regionais						
SACMEQ (IIEP) Resultados de alunos da 6ª série, em alfabetização e noções de matemática (aplicação em curso: 2012-2014)	1995-99					■
	2000-04					■
	2006-11					■
	2012-14					■
LLECE (UNESCO) Resultados de alunos de 3ª e 6ª série, em matemática, leitura e escrita	1997	■				
	2006	■				
	2013	■				

Fontes: OECD (2014b); SACMEQ (2014); TIMSS & PIRLS (2014); UNESCO (2014c).

TABELA A4: FLUXOS DE COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BRICS

Estimativas de fluxos concessionais brutos de cooperação para o desenvolvimento (da espécie "assistência oficial para o desenvolvimento"), em US\$ milhões, entre 2007 e 2011

	2007	2008	2009	2010	2011	Contribuições para organizações multilaterais em 2010
Brasil	291,9	336,8	362,2	482,1	...	231,9
China	1.466,2	1.807,0	1.946,5	2.011,2	2.470,0	153,8
Índia	392,6	609,5	488,0	639,1	730,7	63,3
Federação Russa	210,8	220,0	785,0	472,3	513,9	170,0
África do Sul	108,0	108,5	99,6	106,0	146,6	64,1

Fontes OECD (2013), baseado em relatórios nacionais, com exceção dos dados da Federação Russa (RUSSIAN FEDERATION, 2012).

Referências bibliográficas

AGRAWAL, S. *Technical Training, Curriculum Support and Education Initiatives: An Assessment of India's Overseas Aid in Skills Development*. Paris: UNESCO, 2012. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2012, 2012/ED/EFA/MRT/PI/17).

ALLAIS, S. *The changing faces of the South African National Qualifications Framework*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization, 2010a. (ILO Skills and Employability Department NQF Country Study - e-version.)

ALLAIS, S. *The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization, 2010b.

ASER CENTRE. *The National Picture*. New Delhi: ASER Centre, 2013.

ASSUMPÇÃO, M. et al. *CSR in two countries: Brazil and Norway*. Oslo: Fafo, 2008.

BERENSON, M. P.; LARIONOVA, M.; RAKHMANGULOV, M. *Promoting Greater Cooperation Between Russia and OECD Donors*. Brighton, United Kingdom: Institute for Development Studies, 2014. (Policy Briefing, 53.).

BESHARATI, N. A. *South African Development Partnership Agency (SADPA): Strategic Aid or Development Packages for Africa?* Johannesburg, South Africa: South African Institute of International Affairs, 2013. (Research Report, 12.).

BOLOTOV, V. et al. *Developing the Enabling Context for Student Assessment in Russia*. Washington, DC: World Bank, 2013. (SABER Student Assessment Working Paper, 9.).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 3.ed. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRAZIL. *Response to BRICS Education Report Questionnaire*. Brasília: International Affairs Office, Ministry of Education, 2014.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC: World Bank, 2011.

BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Washington, DC: World Bank, 2012.

BRUNS, B.; FERRAZ, C.; PEREIRA, V. *Evaluating the Effects of a Performance Pay Reform for School Teachers in Pernambuco, Brazil*. Washington, DC: World Bank, 2009.

CABRAL, L.; WEINSTOCK, J. *Brazilian technical cooperation for development: Drivers, mechanics and future prospects*. London: Overseas Development Institute, 2010.

CASTEJON, J.-M. *Developing Qualification Frameworks in EU Partner Countries*. London: Anthem Press, 2011.

CHENG, S.; FANG, T.; LIEN, H.-T. *China's International Aid Policy and Its Implications for Global Governance*. Bloomington, United States: Research Center for Chinese Politics and Business, Indiana University, 2012. (RCCPB Working Paper, 29.).

CHINA. *Constitution of the People's Republic of China (Full text after amendment on March 14, 2004)*. Beijing: National People's Congress of the People's Republic of China, 1982.

- CHINA. *Response to BRICS Education Report Questionnaire*. Paris: Chinese National Commission for UNESCO, 2014.
- CHINA. Information Office of the State Council. *China's Foreign Aid*. Beijing: State Council of the People's Republic of China, 2011.
- CHINA. Ministry of Education. *Outline of China's National Plan for Medium and Longterm Education Reform and Development (2010-2020)*. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China, 2010.
- CHINA. Ministry of Education. *Statistical Communiqué on Implementation of the National Education Funding in 2011*. Beijing: National Bureau of Statistics and Ministry of Finance of the People's Republic of China. 30 Dec. 2012. Disponível em: <<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3040/201212/146315.html>>.
- CHINA. Ministry of Education. *Educational Statistics Yearbook of China, 2013*. Department of Development and Planning of the People's Republic of China. People's Education Press, 2013.
- CHU, S. K. *Achieving EFA and Beyond. Education for All in China 2000-2010*. Beijing: UNICEF, UNESCO, National Commission of the People's Republic of China for UNESCO, 2013.
- DESAI, S. et al. *Private Schooling in India: A New Educational Landscape*. Delhi: National Council of Applied Economic Research, 2008. (India Human Development Survey Working Paper, 11.).
- ENGLE, P. L. et al. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *Lancet*, n. 378, p. 1339-1353, 2011.
- ETF. *Torino Process 2010: Russia (national report)*. Torino, Italy: European Training Foundation, 2011.
- ETF. Global National Qualifications Framework Inventory In: ASEM EDUCATION MINISTERS CONFERENCE, 4 (ASEMME 4). Kuala Lumpur, 13-14 May 2013. *Proceedings...* Torino, Italy: European Training Foundation, 2013.
- G8 UK. *Lough Erne Accountability Report: Keeping our promises*. London: Government of the United Kingdom, 2013.
- GARDNER, E. *READ Annual Report 2012*. Moscow: World Bank, 2012.
- GLEWWE, P.; KASSOUF, A. L. *The Impact of the Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment: Drop Out Rates and Grade Promotion in Brazil*. 2010. Disponível em: <<http://faculty.apec.umn.edu/pglewwe/documents/BrBolsa6.pdf>>.
- GOEL, Vijay P. *Technical and Vocational Education and Training (TVET) System in India for Sustainable Development*. Bonn, Germany: UNEVOC, [s.d.].
- GRANT THORNTON. *Implications of Companies Act, 2013: Corporate Social Responsibility*. New Delhi: Grant Thornton India, [s.d.].
- GUO, L. New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, v. 41, n. 2, p. 87-105, 2012.
- GUSTAFSSON, M.; PATEL, F. Undoing the apartheid legacy: Pro-poor spending shifts in the South African public school system. *Perspectives in Education*, v. 24, n. 2, p. 65-77, 2006.
- GUTENBERG, A. *National Program Mulheres Mil*. Ceara, Brazil: Instituto Federal Ceara, [s.d.].
- HE, W. *New Actors in International Development: The Case of China in Africa*; Conference paper for A Trilateral Dialogue on the United States, Africa and China. Washington DC: Brookings Institution, 13 May 2013.
- HECKMAN, J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, n. 312, p. 1900-1902, 2006.
- IBE. *Brazil*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, 2010a. (World Data on Education).
- IBE. *China*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, 2010b. (World Data on Education).
- IBE. *India*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, 2010c. (World Data on Education).
- IBE. *Russian Federation*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, 2010d. (World Data on Education).
- IBE. *South Africa*. Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, 2010e. (World Data on Education).
- ILO. *Formulating a National Policy on Skills Development*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization, 2011. (Skills for Employment Policy Brief.)

- ILO. *Key Indicators of the Labour Market (KILM)*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization, 2013. Disponível em: <http://www.ilo.org/empelm/what/WCMS_114240/lang--en/index.htm>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- ILO. *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy*. Geneva, Switzerland: International Labour Office, 2010.
- IMF. *World Economic Outlook Database April 2014*. Washington, DC: International Monetary Fund, 2014. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2014/01/weodata/index.aspx>>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- INDIA. *Constitution of India (Updated upto (Ninety-Eighth Amendment) Act, 2012)*. New Delhi: Ministry of Law and Justice, 2012.
- INDIA. *Response to BRICS Education Report Questionnaire*. New Delhi: Indian National Commission for Cooperation with UNESCO, 2014.
- INDIA. Ministry of Finance. *Notification, 8/6/2013-Inv*. New Delhi: Ministry of Finance, 2013.
- INDIA. Ministry of Human Resource Development. *Annual Report 2012-13*. New Delhi: Ministry of Human Resource Development, 2013.
- INDIA. Ministry of Women and Child Development. *The National Policy for Children, 2013*. New Delhi: Ministry of Women and Child Development, 2013.
- INDIA. NCERT. *What Do They Know? A summary of India's National Achievement Survey, Class V, Cycle 3, 2010/11*. New Delhi: National Council for Educational Research and Training, [s.d.].
- INDIA. Planning Commission. *Twelfth Five-Year Plan (2012-2017): Social Sectors, volume 3*. New Delhi: Sage Publications, 2013.
- INDO-ASIAN NEWS SERVICE. India Now Only Country with Legislated CSR. *Business Standard*, 3 Apr. 2014.
- IPEA. *Cooperação Brasileira para o Desenvolvimento Internacional 2005-2009*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2010.
- KUCZERA, M.; FIELD, S. *A Learning for Jobs Review of China*. Paris: OECD, 2010. (OECD Reviews of Vocational Education and Training).
- LAU, J. Waiting for South Africa's new aid agency. *DevEx*. Washington, DC, v. 2014, 2013.
- LUCEY, A.; O'RIORDAN, A. *South Africa and Aid Effectiveness: Lessons for SADPA as a Development Partner*. Pretoria: Institute for Security Studies, 2014. (ISS Paper, 252).
- MAXIMOVA, A.; GRAY, P.; MURPHY, J. Russia's international development aid in education. In: UKFIET INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND DEVELOPMENT, 12. Oxford, 10-12 Sep. 2013. *Education & Development Post 2015: Reflecting, Reviewing, Re-Visioning*. Oxford: United Kingdom, 2013.
- MO, D. et al. Transfer paths and academic performance: The primary school merger program in China. *International Journal of Educational Development*, v. 32, n. 3, p. 423-431, 2012.
- MORAZÁN, P. et al. *The Role of BRICS in the Developing World*. Brussels: Directorate-General for External Policies of the Union, 2012. (EXPO/B/DEVE/FWC/2009/01/Lot5/24).
- NIKOLAEV, D.; CHUGUNOV, D. *The Education System in the Russian Federation: Education Brief 2012*. Washington, DC: World Bank, 2012.
- NSDC. *An Approach Paper for Setting up a Sector Skill Council*. New Delhi: National Skills Development Corporation, [s.d.].
- O'RIORDAN, A. *South Africa north of the border: the South African Development Partnership Agency (SADPA)*. Cape Town, South Africa: Open Society Foundation for South Africa, 2013. (South African Foreign Policy Initiative: Policy Brief, 41).
- OECD. Notes on non-OECD providers of development co-operation. In: OECD. *Development Co-operation Report 2013: Ending Poverty*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2013.
- OECD. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do; Students Performance in Mathematics, Reading and Science, volume 1*. rev.ed. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Feb. 2014a.

- OECD. *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2014b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- OECD. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for Japan*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2012.
- REISEN, H. *Economic Policy and Social Affairs in the BRICS*. Gütersloh, Germany: Bertelsmann Stiftung, [s.d.].
- RUSSIAN FEDERATION. *Constitution of the Russian Federation (with the Amendments and Additions of December 30, 2008)*. Moscow: Garant, 1993.
- RUSSIAN FEDERATION. *Russia's Participation in International Development Assistance: Concept*. Moscow: President of the Russian Federation, 2007.
- RUSSIAN FEDERATION. *The Russian Federation ODA: National Report*. Moscow: Government of the Russian Federation, 2012.
- RUSSIAN FEDERATION. *Response to BRICS Education Report Questionnaire*. Moscow: Government of the Russian Federation, 2014.
- RUSSIAN FEDERATION. *State programme Education Development, 2013-2020*. Moscow: Government of the Russian Federation, 2012. Disponível em: <<http://government.ru/en/docs/3342>>. Acesso em: 24 abr. 2014.
- SACMEQ. *The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*. Paris: SACMEQ Co-ordinating Centre, 2014. Disponível em: <<http://www.sacmeq.org/>>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- SAQA. *Annual Integrated Report 2012/2013*. Pretoria: South African Qualifications Authority, 2013.
- SIROHI, V. *TVET System in India: An Overview*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration, [s.d.].
- SMITH, K.; YAMASHIRA FORDELONE, T.; ZIMMERMANN, F. *Beyond the DAC: The Welcome Role of Other Providers of Development Co-operation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010. (DCD Issues Brief).
- SOUTH AFRICA. *Constitutional Law. Constitution of the Republic of South Africa, 1996*. Pretoria: South Africa Government, 1996.
- SOUTH AFRICA. *Response to BRICS Education Report Questionnaire*. Pretoria: Department of Higher Education, 2014.
- SOUTH AFRICA. Department of Basic Education. *Education for All (EFA) 2013 Country Progress Report: South Africa*. Pretoria, Department of Basic Education, 2013.
- SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training. *National Skills Development Strategy III*. Pretoria: Department of Higher Education and Training, 2011.
- SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training. *Green Paper for Post-School Education and Training: The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened*. Pretoria: Department of Higher Education and Training, 2012.
- SOUTH AFRICA. Department of Higher Education and Training. *White Paper for Post-School Education and Training: Building an Expanded, Effective and Integrated Post-School System*. Pretoria: Department of Higher Education and Training, 2013.
- SOUTH AFRICA. Department of International Relations and Cooperation. *Fifth BRICS Summit, Durban, South Africa, 26-27 March 2013*. Pretoria: Department of International Relations and Cooperation, 2013. Disponível em: <<http://www.brics5.co.za/>>. Acesso em: 4 abr. 2014.
- SOUTH AFRICA. National Planning Commission. *National Development Plan: Vision for 2030*. Pretoria: National Planning Commission, 2011.
- STELLENBOSCH UNIVERSITY. *Working Papers, 10/2009*. Stellenbosch, South Africa Stellenbosch University, Department of Economics, 2009.
- STRANGE, A. et al. *China's Development Finance to Africa: A Media-Based Approach to Data Collection*. Washington, DC: Center for Global Development, 2013. (CGD Working Paper, 323).
- SU, Z.; ZENG, X. *China's National Vocational Qualification Certificates and Their Impact on Technical Workers' Skill Level, Job Performance and Earnings: Evidence from Six Enterprises in the Manufacturing Industry*. Bonn, Germany: Institute for the Study of Labour, 2009.

- SUN, Y. *China's Aid to Africa: Monster or Messiah? Brookings East Asia Commentary*. Washington, DC, Brookings Institution, v. 2014, 2014.
- TIMSS & PIRLS. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Boston, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2012.
- TIMSS & PIRLS. *TIMSS & PIRLS*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2014. Disponível em: <<http://timssandpirls.bc.edu/>>. Acesso em: 14 mar. 2014.
- TJØNNELAND, E. N. *Providing development aid to Africa: comparing South Africa with China, India and Brazil*. Johannesburg, South Africa: Open Society Foundation for South Africa, 2013. (South African Foreign Policy Initiative: Policy Brief, 25).
- TROILO, P. Setting its own course: Brazil foreign aid expands and evolves. *DevEx*, v. 2014, 2012.
- TUCK, R. *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization, 2007.
- UIS. *EFA Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills; Putting Education to Work*. Montreal, Canada: UNESCO UIS Data Centre; Paris: UNESCO, 2012.
- UIS. *Status Report on the Education Management Information Systems (EMIS) of Technical and Vocational Education and Training (TVET) in 12 countries in Latin America and the Caribbean*. Santiago: UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean, 2013a.
- UIS. *UNESCO and BRICS Ministers of Education agree on basis for enhanced cooperation*. Paris: UNESCO, 06 Nov. 2013b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unesco_and_brics_ministers_of_education_agree_on_basis_for_enhanced_cooperation/#.Uz7j_fl_tvB>. Acesso em: 4 abr. 2014.
- UIS. *Brazil*. Paris: UNESCO, 2014a. (Right to Education Database).
- UIS. *China*. Paris: UNESCO, 2014b. (Right to Education Database).
- UIS. *Education Assessment*. Santiago: UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, 2014c. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment/>>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- UIS. *EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning; Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO, 2014d.
- UIS. *EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning; Achieving Quality for All*, Online statistical appendix. Paris: UNESCO, 2014e. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2013/2013_Report_Statistical_tables-School_year_ending_2011.zip>. Acesso em: 7 abr. 2015.
- UIS. *India*. Paris: UNESCO, 2014f. (Right to Education Database).
- UIS. *Russian Federation*. Paris: UNESCO, 2014g. (Right to Education Database).
- UIS. *South Africa*. Paris, UNESCO, 2014h. (Right to Education Database).
- UIS. *UNESCO-China-Africa Tripartite Initiative on University Cooperation*. Paris: UNESCO, 2014i. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/international-university-cooperation/unesco-china-africa-tripartite-initiative-on-university-cooperation/>>. Acesso em: 6 mai. 2014.
- UNESCO; UIL. *India*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009.
- UNEVOC. *World TVET Database: Brazil*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC, 2013a. Disponível em: <<http://www.unevoc.unesco.org/worldvetdatabase1.php?ct=BRA>>. Acesso em: 13 mai. 2014.
- UNEVOC. *World TVET Database: China*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC, 2013b. Disponível em: <<http://www.unevoc.unesco.org/worldvetdatabase1.php?ct=BRA>>. Acesso em: 13 mai. 2014.
- UNEVOC. *World TVET Database: Russian Federation*. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC, 2013c. Disponível em: <<http://www.unevoc.unesco.org/worldvetdatabase1.php?ct=BRA>>. Acesso em: 13 mai. 2014.
- UNITED NATIONS. *World Urbanization Prospects: The 2011 Revision*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2011. Disponível em: <<http://esa.un.org/wpp/>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

UNITED NATIONS. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2012. Disponível em: <<http://esa.un.org/wpp/>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

VAN DER BERG, S. *Fiscal incidence of social spending in South Africa, 2006: A report to National Treasury*. South Africa, 28 Feb. 2009.

WALKER, S. P. et al. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, n. 378, p. 1325-1338, 2011.

WORLD BANK. *Data*. Washington, DC: World Bank, 2014. Disponível em: <<http://data.worldbank.org/indicator>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

YOUNIS, M.; WILSON, E.; SHANKLAND, A. Brazil's International Development Cooperation at a Crossroads. *Policy Briefing*. Brighton, United Kingdom, n. 56, 2014.

ZIOMEK, K. Brazil Oil Royalties Bill: A Historic Victory. *Borgen Magazine*. The Borgen Project, 23 Aug. 2013.

Reconhecemos a importância estratégica da educação para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico inclusivo. Reafirmamos nosso compromisso em acelerar o progresso na consecução dos objetivos da Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio relacionados à educação até 2015 e salientamos que a agenda de desenvolvimento após 2015 deve basear-se nesses objetivos, de modo a garantir educação equitativa, inclusiva e de qualidade e aprendizado ao longo da vida para todos.

Declaração de Fortaleza, VI Cúpula dos BRICS, 15 de julho de 2014.

Nos últimos anos, as cinco maiores economias emergentes, conhecidas coletivamente como BRICS – Brasil, Federação Russa, Índia, China e África do Sul – transformaram dramaticamente o mapa mundial da educação, ao levar milhões de pessoas à escola, estabelecer centros de ensino de classe mundial e promover inovações.

Esta publicação fornece a primeira análise comparativa das tendências da educação nos países BRICS. Ela mostra que sua combinação de aspirações comuns e diferentes trajetórias de desenvolvimento proporcionam um rico contexto para os BRICS trocarem conhecimentos e participarem de atividades conjuntas, para ajudar a fomentar o progresso da educação, nos BRICS e em todo o mundo.

Além de fornecer uma visão geral dos sistemas de ensino dos BRICS, a publicação destaca as principais questões políticas relacionadas à qualidade e à equidade, além de analisar detalhadamente algumas prioridades que os países BRICS enfrentam ao procurar manter e ampliar os benefícios do crescimento. A publicação dedica especial atenção ao desenvolvimento de habilidades, em particular à formação e educação profissional, que todos os BRICS têm identificado como um ingrediente vital para o desenvolvimento mais inclusivo e sustentável. Também analisa a forma como os países BRICS têm traçado novas abordagens para a cooperação internacional para o desenvolvimento na educação.

A publicação constrói um forte argumento para os países BRICS cooperarem em diversas áreas da educação, ao descrever sua vasta experiência e compartilhar as lições que aprenderam. Entre as propostas apresentadas para a colaboração inicial, estão as iniciativas para melhorar a qualidade dos dados sobre educação, promover a mobilidade dos estudantes, melhorar a importância do desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho e aprofundar a base de conhecimentos sobre cooperação para o desenvolvimento dos BRICS em educação.



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

Setor de
Educação



9 789237 000021