unesco

International Task Force on Teachers for Education 2030

fundação sm



Relatório Global sobre Professores

Abordar a escassez de professores e transformar a profissão

Educação 2030

UNESCO - líder mundial em educação

A educação é a prioridade máxima da UNESCO porque se trata de um direito humano básico e é o alicerce para a construção da paz e a impulsão do desenvolvimento sustentável. A UNESCO é a agência especializada das Nações Unidas para a educação, e assume liderança global e regional para impulsionar o progresso, fortalecendo a resiliência e a capacidade dos sistemas nacionais para atender a todos os estudantes. A UNESCO também lidera os esforços para responder aos desafios globais contemporâneos por meio da aprendizagem transformadora, com foco especial na igualdade de gênero e na África em todas as ações.

A Agenda Mundial da Educação 2030

A UNESCO, como agência especializada das Nações Unidas para a educação, está encarregada de liderar e coordenar a Agenda para a Educação 2030, que faz parte de um movimento global para erradicar a pobreza por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030. A educação, essencial para o cumprimento de todos esses objetivos, tem seu próprio Objetivo 4, que visa a ***"assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos"***. O Marco de Ação para a Educação 2030 fornece orientações para a implementação deste objetivo ambicioso e compromissos.

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

Educação 2030

Publicado em 2025 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pela Fundación SM, C/Impresores, 2, Parque Empresarial Prado del Espino, 28660 Boadilla del Monte, Espanha e pela Representação da UNESCO no Brasil, SAUS Qd. 5 – Bloco H – Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO – 9º andar, Brasília – DF – 70070-912, Brasil.

ISBN: 978-65-86603-41-5
https://doi.org/10.54675/WEJT1606
© UNESCO e Fundación SM 2025

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 (https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa).

Esta licença aplica-se exclusivamente aos textos. Para uso de imagens, é necessário pedir permissão prévia. As publicações da UNESCO são de livre acesso e todas são disponibilizadas online, sem custos, pelo repositório de documentos da UNESCO.

Título original: Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession. 2ª ed. rev.
Publicado em 2024 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publica;ão não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica, nome ou soberania de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e as opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Favor citar esta publicação da seguinte maneira: UNESCO; International Task-Force on Teachers for Education 2030. *Relatório global de professores:* abordar a escassez de professores e transformar a profissão. Brasília: UNESCO, Fundação SM, 2025.

Foto da capa: © UNESCO/Ilan Godfrey; © UNESCO/Santiago Serrano; © UNESCO/Erika Pineros; © UNESCO/Nadege Mazars; © UNESCO/Rehab Eldalil; © UNESCO/Anatolii Stepanov

Legenda: As fotos da capa frontal apresentam professores da exposição fotográfica do Dia Mundial dos Professores da UNESCO de 2023, "Os professores que precisamos para a educação que queremos". Da esquerda para a direita: Rima Neo Maria Sifudi (África do Sul), Priscilia Farinango (Equador), Punleu Be (Camboja), Yuli Collazos Peñag (Colômbia), Mo'men Youssef (Egito), Pogorelov Oleksandr Mykaloiovych (Ucrânia).

Tradução: Global Languages

Design da capa: UNESCO/Aurélia Mazoyer

Ícones na página 140: blankstock/AdobeStock.com (1 e 3), Digital Bazar/AdobeStock.com (2)

Composição: UNESCO

Design gráfico: UNESCO

Diagramado em português pela UNESCO Brasília

Impresso pela Fundação SM

Impresso no Brasil

R E S U M O

Abordar a escassez de professores e transformar a profissão

Os professores são fundamentais para desbloquear o potencial de cada estudante e alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Infelizmente, a escassez mundial de professores tem colocado em risco o futuro da educação. Novos dados coletados para o Relatório Global sobre Professores indicam que são necessários 44 milhões de professores adicionais para alcançar a educação primária e secundária universal até 2030. A escassez é generalizada, com a África Subsaariana precisando de 15 milhões de professores, enquanto os países de renda mais alta enfrentam desafios de retenção, resultando no abandono maciço da profissão por parte dos professores.

Em consonância com os apelos da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação e da Cúpula de Educação Transformadora de 2022, este relatório defende a dignificação, a diversificação e a valorização da profissão docente. Ele enfatiza a importância de melhorar as condições de trabalho, aprimorar o desenvolvimento profissional e aumentar a participação dos professores na tomada de decisões para combater a escassez de docentes.

44

milhões de professores adicionais são necessários para alcançar a educação primária e secundária até 2030

Este relatório é um recurso para mobilizar esforços internacionais e nacionais para capacitar, contratar, formar e apoiar professores dentro de sistemas educacionais resilientes para uma profissão docente colaborativa, inovadora e coesa. Trata-se de um guia que visa elevar a situação da profissão docente e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, exigindo ação imediata.

unesco

"Como as guerras começam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens que as defesas da paz devem ser construídas"

International Task Force on Teachers for Education 2030

unesco

International Task Force on Teachers for Education 2030

fundação sm

Relatório Global sobre Professores

Abordar a escassez de professores e transformar a profissão

Prefácio

À medida que o prazo para a Agenda 2030 se aproxima, o papel fundamental dos professores para alcançar o desenvolvimento sustentável e o ODS 4 – assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos – tem se tornado cada vez mais evidente.

No entanto, uma escassez mundial de professores está afetando o acesso e a relevância da educação, levando a salas de aula superlotadas, à diminuição da qualidade da educação e à limitação das oportunidade de aprendizagem, especialmente em comunidades carentes.

Este primeiro Relatório Global sobre Professores, um esforço colaborativo entre a UNESCO e a International Task Force on Teachers for Education 2030, lança luz sobre este desafio global urgente. Aproveitando novos dados e pesquisas, ele fornece perspectivas viáveis e boas práticas para melhorar a contratação, a retenção e o desenvolvimento profissional dos professores. O Relatório baseia-se na convicção de que uma força de ensino capacitada e bem apoiada é fundamental para promover uma educação de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida.

A análise desse documento se aprofunda na crise da escassez de professores e examina suas causas, a grande lacuna no financiamento da educação, o impacto persistente da pandemia da COVID-19 e a constante evolução dos avanços tecnológicos digitais, incluindo a inteligência artificial. Ele ressalta a necessidade de 44 milhões de professores para alcançar a educação primária e secundária universal e destaca as estratégias para enfrentar o aumento das taxas de abandono dos professores por meio de uma maior valorização da profissão docente, tornando-a mais atraente. Isso inclui a implementação de políticas inclusivas, a melhoria das condições de trabalho e o aumento da autonomia dos professores.

O Relatório é resultado da solidariedade cada vez maior com os professores no âmbito mundial – a partir das recomendações do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre a Profissão Docente e da Cúpula de Educação Transformadora, em que os países se comprometeram a transformar a educação, concentrando-se em elevar sua categoria, suas condições de trabalho e seu desenvolvimento profissional.

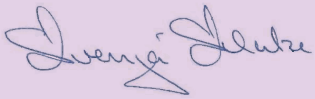
Esperamos que este relatório sirva como um guia para transformar esses compromissos em ação. Ao olharmos para a Cúpula do Futuro, vamos garantir que o apoio aos professores seja reconhecido como um investimento fundamental em nosso futuro coletivo, capacitar os educadores e afirmar o papel da educação como um direito humano fundamental e um bem público mundial.



Stefania Giannini
Diretora-geral adjunta da UNESCO para a Educação



Angelina Matsie Motshekga
Ministra da Educação Básica da África do Sul e copresidente da International Task Force on Teachers for Education 2030



Svenja Schulze
Ministra federal da Economia, Cooperação e Desenvolvimento da Alemanha e copresidente da International Task Force on Teachers for Education 2030

Agradecimentos

O *Relatório Global sobre Professores* é o resultado dos esforços colaborativos de muitas pessoas, instituições e organizações, que desempenharam papéis fundamentais na sua realização.

O Relatório foi possível graças ao generoso financiamento fornecido pela Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation for Medical and Educational Sciences. Além disso, os doadores da International Task Force on Teachers for Education 2030 contribuíram para a realização do Relatório, principalmente os governos da França, da Alemanha e da Noruega.

O Relatório foi preparado sob a liderança de Stefania Giannini, diretora-geral adjunta da UNESCO para a Educação, e Borhene Chakroun, diretor da Divisão de Políticas e Sistemas de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Além disso, o Relatório contou com a coordenação de Carlos Vargas, chefe da Seção de Desenvolvimento de Professores da UNESCO e chefe do Secretariado da International Task Force on Teachers for Education 2030 (Teacher Task Force – TTF), e dois editores-chefes: Ximena Rubio e Peter Wallet, oficiais de projeto da UNESCO e da TTF. O desenvolvimento do relatório foi conduzido pela seguinte equipe: Claude Akpabie, Maram Algohani, Helena Barreiras Inacio, Zenab Choug, George Hakon Benson, Erin Chemery, David Childress, Angela Crovace, Aditi Desai, Valerie Djioze-Gallet, Mirna Eskif, Meritxell Fernandez Barrera, Helen McLaren, Jack McNeill, Fatou Niang, Ieva Raudonyte, Sarah-Marie Richter, Helen Rojas, Lydie Ruas, Anna Ruszkiewicz, Roy Saurabh, Emilia Soto Echeverri, Mara Vos Carrero, Ann Wanjiku Kiragu, Yue Yong e Qiongxing Zhang.

Somos gratos a diversas pessoas de várias divisões e unidades na sede da UNESCO e no campo por suas contribuições. Agradecemos àqueles no Setor de Educação, incluindo Gwang-Chol Chang, Pierre Chapelet, Agathe Charles-Bray, Yuki Murakami, Rolla Moumne e Elise Rodin. Agradecemos também a equipe de campo do Escritório Regional para a América Latina e o Caribe em Santiago: Claudia Uribe, Carlos Henriquez, Valtencir Mendes, Alvaro Otaegui e Alejandro Vera; bem como Shereen Eldaly no Escritório da UNESCO em Amã. Além disso, estendemos um agradecimento especial ao Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), em particular a Sylvia Montoya e Adolfo Imhof.

Somos ainda gratos ao Centro de Excelência de Formação de Professores e ao Instituto de Pesquisa em Educação Internacional e Comparada da Universidade Normal de Xangai: Zhang Minxuan, Bian Cui, Song Jia e Sun Yang. Além disso, gostaríamos de agradecer aos seguintes indivíduos por análises e perspectivas adicionais, incluindo Martial Dembele (Université de Montreal), Mathias Kyelem (École normale supérieure du Burkina Faso), Michel Samy Diatta (Université de Montreal) e Genevieve Sirois (Université TELUQ).

O Relatório se beneficiou dos esforços de redação de Jude Brady, Vaughan Connolly, Paola Garcia-Chinas, Elaine Gerardine Wilson e da contribuição de Sophia D'Angelo. Além disso, agradecemos aos autores do documento de referência, cuja pesquisa contribuiu de forma significativa para a análise do relatório: Ibrahim Abdourhaman, Paula Alleyne, Paul Atherton, Stephanie Bengtsson, Laurette Bristol, Anna Conover, William Clem Smith, Abdoulaye Diatta, Pablo Fraser, Chris Henderson, Coreen J. Leacock, Samuel Joel Warrican, Verna Knight, Jari Lavonen, Cristobal Madero, Alasdair Mackintosh, Alphonse Nagnon, Ananda Paudel, Natasa Pantić, Ana Paola Ramírez, Anna Persson, Justin C. Robinson, Padma Sarangapani, Andrea Veira e Susanne Wiborg.

Agradecemos as contribuições dos seguintes membros da TTF: Azerbaijão, Belize, Chile, Egito, Finlândia, França, Indonésia, Jamaica, Líbano, Maldivas, Filipinas, África do Sul, Sri Lanka, Suriname, Comunidade do Caribe (CARICOM), Comissão de Educação, Conselho Internacional de Educação para o Ensino (ICET), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Rede Interinstitucional para a Educação em Emergências (INEE), Save the Children, Organização dos Ministros da Educação do Sudeste da Ásia (SEAMEO), Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), VVOB – Education for Development e Banco Mundial.

Nossos agradecimentos especiais aos revisores, incluindo Manos Antoninis (Relatório de Monitoramento Global da Educação), Quentin Wodon (UNESCO-IICBA), Ines Dussel (Comitê Conjunto de Especialistas da OIT/UNESCO sobre a Aplicação das Recomendações relativas aos Professores) e David Edwards, Antonia Wulff, Jennifer Ulrick, Isma Benboulerbah e Sonia Grigt (Education International) por seus comentários perspicazes.

Expressamos nossa gratidão às pessoas envolvidas na produção, edição e elaboração do Relatório, incluindo Benoit Delplanque, Noam Le Pottier, Aurelia Mazoyer e Mary de Sousa.

A edição em português deste Relatório foi possível graças à valiosa colaboração da Equipe da Fundación SM na tradução e na revisão gramatical. Queremos agradecer em especial à sua diretora-geral, Mayte Ortiz, pelo seu apoio na divulgação do Relatório nas escolas da Iberoamérica. Estendemos o nosso agradecimento a Rafael Gómez, diretor da Fundación SM no Chile, e a Erica Carvalho, da Fundación SM no Brasil, por seu inestimável apoio na coordenação. Expressamos também nosso reconhecimento à Central de Traduções & Global Languages por seu trabalho atento de tradução.

Gostaríamos também de agradecer à equipe do Setor de Educação da UNESCO Brasília pela meticulosa revisão linguística, pelos serviços de diagramação, revisão e *feedback* valiosos sobre a edição em português. Gostaríamos particularmente de expressar nossa gratidão à equipe da UNESCO no Brasil, sob a coordenação de Marlova Jovchelovitch Noleto, diretora e representante da UNESCO no Brasil, pelas contribuições significativas de Maria Rebeca Otero Gomes, Maria Luiza Monteiro Bueno Silva, Aline Vieira de Sousa, Lorena Carvalho e Rafael Hildebrand, além da consultoria técnica dos especialistas Célio da Cunha e Gabriela R. Marcon.

Este Relatório reflete o compromisso coletivo e a dedicação de todos aqui mencionados. Para concluir nossos agradecimentos, estendemos nossa gratidão especial aos professores do mundo todo que foram a inspiração e a razão por trás desse esforço.

Esclarecimento: Para facilitar a leitura e devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se nesta publicação os termos no masculino. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino, eles referem-se igualmente ao feminino. É importante destacar que a UNESCO mantém entre suas prioridades a promoção de uma linguagem livre de viés sexista em todas as suas atividades e ações.

O Relatório Global sobre Professores foi generosamente financiado pela Hamdan bin Rashid Al Maktoum Foundation for Medical and Educational Sciences:

مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم
للعلوم الطبية والتربوية
Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation
for Medical and Educational Sciences

A realização do Relatório também foi possível graças à contribuição das seguintes entidades:

Avec le soutien du
MINISTÈRE
DE L'EUROPE
ET DES AFFAIRES
ÉTRANGÈRES
Liberté
Égalité
Fraternité

Federal Ministry
for Economic Cooperation
and Development

Norway

Sumário

Prefácio 5

Agradecimentos 6

Lista de figuras 13

Lista de quadros 14

Lista de tabelas 15

Siglas e abreviações 16

Resumo executivo 18

Capítulo 1. Introdução 26

O contexto da educação mundial: a situação dos professores **27**

Por que um Relatório Global sobre Professores? **28**

Por que a falta de professores é uma questão urgente? **30**

Qual é o foco da primeira edição do Relatório Global sobre Professores? **32**

Capítulo 2. A situação atual da escassez global de professores 34

As necessidades mundiais, regionais e nacionais dos professores **36**

Projeção das necessidades dos professores de acordo com as referências nacionais 43

Uma lacuna qualitativa: a necessidade de professores mais qualificados **45**

O impacto das proporções estudante-professor e o tamanho das salas de aula **51**

Os salários dos professores permanecem pouco atraentes **55**

Professores de segunda classe? Os efeitos dos contratos temporários 59

Os professores estão abandonando a profissão **60**

Uma profissão de gênero **62**

A busca por mais e melhores dados **64**

Capítulo 3. Escassez de professores como desafio multidimensional 66

Situação da profissão docente **67**

Questões de contratação: docência como uma opção de carreira atraente? **69**

Reter professores: desafios causados pelo abandono **70**

O abandono docente é multicausal **72**

Fatores que podem afastar os professores de uma carreira docente 72

Fatores que podem atrair professores para carreiras em outras profissões 74
Fatores pessoais que levam ao abandono docente 75
Mobilidade internacional de professores 75
Ensino em meio a crises 76
O papel do gênero no abandono docente 77
O papel da experiência no abandono docente 79

Desafios estruturais e contextuais que afetam a escassez de professores 80

Alterações sociodemográficas 81
Alocação e distribuição de professores 81
Gestão de professores e sistemas de informação 83

Capítulo 4. Alavancas para lidar com a escassez de professores 84

Salários e incentivos 85
Garantir condições de trabalho adequadas 86
O papel dos líderes escolares na redução da escassez de professores 89
Apoio a professores em início de carreira 90
Melhorar a gestão de professores com sistemas de informação avançados 91

Promover a distribuição equitativa de professores 92

Capítulo 5. Transformar a profissão: um novo contrato social para professores 96

Avançar o ensino como vocação e profissão 97
Tornar o ensino uma profissão atraente para todos 99

Inclusão de gênero 99
Professores com origens minoritárias e migrantes 100
Professores com deficiência 101

Melhorar a motivação dos professores por meio da aprendizagem ao longo da vida 101

Reformar a formação inicial de professores 102
Aproveitar a tecnologia como parte da jornada de aprendizagem ao longo da vida 103
Desenvolvimento profissional contínuo: a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida 105

Promover a profissionalização docente 106

Qualificação e certificação de professores 106
Padrões de ensino, sistemas de responsabilização e avaliações 109
Vias de carreira 110

Construção de um novo contrato social 111

O ensino como profissão colaborativa 111
Diálogo social e voz do professor 113
Melhorar a inovação e a autonomia dos professores 114

Implementação de políticas para reduzir a escassez de professores 116
Dados para apoiar a implementação, a defesa e a comparabilidade 118

Capítulo 6. Financiamento da profissão docente 120

Despesas com educação: disparidades, desafios e implicações para os professores **121**

Despesas com educação em porcentagem do PIB 122
Gastos com educação como porcentagem do total de gastos do governo 123
Priorizar e partilhar as despesas de educação nos orçamentos nacionais para melhor apoiar os professores 126

Contextualizar o investimento nos professores **127**

O custo da formação de professores 128
Salários dos professores como porcentagem dos gastos com educação 129
O alto custo do abandono docente 129

Financiar um ensino de qualidade **130**

Financiamento de salários de professores e incentivos 131
Remuneração baseada no desempenho 134
Investimentos e projetos de infraestrutura 134

Investir na profissionalização do ensino **136**

Financiamento dos professores necessários até 2030 **137**

Capítulo 7. Cooperação internacional e solidariedade 142

Diálogo internacional, recomendações e compromissos **143**

Cooperação e intercâmbio internacional **144**

Ajuda internacional para financiar professores **145**

Capítulo 8. Conclusões e recomendações 148

Conclusões **149**

Recomendações **150**

Referências 154

Lista de figuras

Figura 2.1.a Número de países que devem preencher a lacuna de professores na educação primária até 2030, com base nas tendências atuais 40

Figura 2.1.b Número de países que deverão preencher a lacuna de professores na educação secundária até 2030, com base nas tendências atuais 40

Figura 2.2. Taxas médias anuais de crescimento observadas e projetadas necessárias para atingir as metas de matrícula universal de professores entre países de renda baixa e média-baixa em 2030..... 42

Figura 2.3. Professores necessários para cumprir os parâmetros de referência nacionais do ODS 4 para crianças que não frequentam a escola e a lacuna para alcançar a matrícula universal em 2030, por nível (em milhares)..... 44

Figura 2.4. A proporção de professores na educação primária e secundária com qualificações mínimas exigidas, 2010-2022..... 47

Figura 2.5. Classificação do país em termos de progresso em direção aos valores de referência de 2025, professores formados, por nível educacional 49

Figura 2.6. Porcentagem de professores que receberam formação continuada em 2019, por nível, ou dados mais recentes disponíveis 50

Figura 2.7. Salário médio de professor de educação primária e de primeiro e segundo nível da educação secundária em relação a outras profissões que exigem um nível de qualificação comparável, de ambos os sexos, em 2021 ou dados mais recentes disponíveis..... 56

Figura 2.8. Salários médios mensais dos professores em US$ PPP (dólares constantes de 2015), níveis primário e secundário, por região, em 2021 ou dados mais recentes..... 58

Figura 2.9. Abandono de professores na educação primária, por sexo, em 2021, ou dados mais recentes..... 61

Figura 2.10. Percentual de professoras, por nível, 2022 63

Figura 5.1. Estrutura para a Classificação Internacional Padronizada de Programas de Formação de Professores (ISCED-T)..... 107

Figura 6.1. Despesas governamentais com educação como porcentagem do PIB, por grupo de renda dos países, 2005-2022 123

Figura 6.2. Gasto médio com educação como porcentagem do gasto total do governo, por grupo de renda dos países, 2017-2022 124

Figura 6.3. Despesa média com educação como porcentagem da despesa total do governo, por região, 2017-2022 124

Figura 6.4. Limites de gastos (PIB e gasto público total) em países de rendas alta e baixa, em 2022 ou dados mais recentes disponíveis 125

Figura 6.5. Taxas de educação terciária para estudantes nacionais em tempo integral em programas de mestrado ou equivalentes em educação – em dólares equivalentes usando US$ PPP (2019/20) 129

Figura 6.6. Proporção de progressão salarial na escala salarial entre países selecionados, últimos dados disponíveis (2015-2021)..... 133

Figura 6.7. Proporção de escolas com eletricidade, água, saneamento e instalações para lavar as mãos..... 135

Figura 6.8. Financiamento total necessário para cobrir salários de novos postos de ensino para atender às matrículas universais primárias e secundárias até 2030 por região (milhões de dólares, constante de 2015)..... 138

Figura 7.1. Declarações Nacionais de Compromisso com os Professores, Cúpula de Transformação da Educação, 2022 144

Figura 7.2. Ajuda educacional para a formação de professores, 2003-2022 147

Figura 7.3. Os 10 maiores doadores em formação de professores, média 2013-2022..... 147

Lista de quadros

Quadro 1.1. As recomendações do Painel de Alto Nível sobre a Profissão Docente 29

Quadro 2.1. Projetar as necessidades atuais e futuras dos professores para a matrícula completa até 2030 37

Quadro 2.2. Referências nacionais no indicador ODS sobre professores formados 48

Quadro 2.3. Os efeitos do tamanho da turma na prática docente: como a escassez de professores resulta em piores resultados e como eles podem ser mitigados 53

Quadro 3.1. O efeito da pandemia de COVID-19 na situação da profissão docente 68

Quadro 3.2. Absenteísmo docente 80

Quadro 4.1. Revitalizar o papel dos professores na República Dominicana por meio de iniciativas e reformas políticas 88

Quadro 5.1. Classificação Internacional Padronizada de Programas de Formação de Professores (ISCED-T) 107

Quadro 5.2. Integração indonésia de professores com contratos temporários na Indonésia 109

Quadro 5.3. Comunidades de prática em Ruanda 112

Quadro 5.4. O Sistema de Desenvolvimento Profissional do Chile e os desafios da implementação de políticas integrais para professores 117

Quadro 6.1. Oferta de novos professores por meio de receitas fiscais 126

Quadro 6.2. Grandes investimentos na formação de professores na Etiópia combatem o abandono 137

Quadro 6.3. Investir nos professores: quanto é necessário até 2030 140

Quadro 7.1. Declarações Nacionais de Compromisso 144

Lista de tabelas

Tabela 2.1. Indicadores, definições e considerações sobre a escassez de professores 35

Tabela 2.2. Meta 4.c do ODS 4 sobre professores 36

Tabela 2.3. Total de necessidades de contratação de professores para 2030, por região e por nível (em milhares) 38

Tabela 2.4. Valores médios de referência de 2025, por indicador e região 48

Tabela 2.5. Classificação do progresso do país em relação às referências nacionais do ODS 4 49

Tabela 2.6. Proporções estudante-professor na educação primária, por região e nível de renda, 2022 52

Tabela 2.7. Proporção de professores formados por estudantes da educação primária, por região, em 2022 ou dados mais recentes disponíveis 54

Tabela 2.8. Taxas globais de abandono de professores (%), de ambos os sexos, de 2015 a 2022 61

Tabela 6.1. Base tributária dos países parceiros da GPE 126

Tabela 6.2 Número de escalas e medidas salariais iniciais entre os países selecionados, últimos dados disponíveis (2015-2021) 132

Tabela 6.3 Orçamento adicional necessário para financiar novos professores até 2030 139

Siglas e abreviações

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (*United Nations High Commissioner for Refugees*)
ASN PPPK	Aparelho Civil do Estado – Funcionários do Governo com Contratos de Trabalho (*Aparatur Sipil Negara – Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja*)
CEART	Comitê de Peritos sobre a Aplicação das Recomendações relativas ao Pessoal Docente (*Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*)
CONFEMEN	Conferência de Ministros da Educação dos Estados e Governos Francófonos
CoP	Comunidade de Prática (*Community of Practice*)
CPD	Desenvolvimento profissional contínuo (*Continuous professional development*)
CRS	Sistema de Relatórios de Credores, estatísticas da OCDE (*Creditor Reporting System, OECD statistic*)
DAC	Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento, OCDE (*Development Assistance Committee, OECD*)
ECW	A educação não pode esperar (*Education Cannot Wait*)
EI	Education International
EMIS	Sistema de informação de gestão da educação (*Education management information system*)
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FAWE	Fórum para Mulheres Educadoras Africanas (*Forum for African Women Educationalists*)
GEM	Relatório de Monitoramento Global da Educação, UNESCO (*Global Education Monitoring Report, UNESCO*)
GIS	Sistema de gestão de informações geográficas (*Geographic information management system*)
GIZ	Agência Alemã para Cooperação Internacional (*German Agency for International Cooperation*)
GPE	Parceria Global para Educação (*Global Partnership for Education*)
HLP	Painel de Alto Nível sobre a Profissão Docente (*High-level Panel on the Teaching Profession*)
HLSC	Comitê Diretor de Alto Nível, ODS 4 Educação 2030 (*High-Level Steering Committee, SDG 4 Education 2030*)
IA	Inteligência Artificial
IICBA	Instituto Internacional da UNESCO para o Desenvolvimento de Capacidades na África (*UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa*)
ISCED	Classificação Internacional Padronizada da Educação (*International Standard Classification of Education*)
ISCED-T	Classificação Internacional Padronizada de Programas de Formação de Professores (*International Standard Classification of Teacher Training Programmes*)
ITE	Formação inicial de professores (*Initial teacher education*)
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)
ODA	Assistência oficial ao desenvolvimento (*Official development assistance*)
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ONU

OIT	Organização Internacional do Trabalho (*International Labour Organization*)
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PASEC	Programa de Análise de Sistemas Educacionais da CONFEMEN
PEID	Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (*Small Island Developing States*)
PFP	Remuneração baseada no desempenho (*Performance-based pay*)
PIB	Produto interno bruto (*Gross domestic product*)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, OCDE (*Programme for International Student Assessment, OECD*)
PPP	Paridade de poder de compra por ano (*Purchasing power parity per annum*)
PTR	Proporção de estudantes por professor (*Pupil-teacher ratio*)
PTTR	Proporção de professores formados por estudante (*Pupil-trained teacher ratio*)
SDG	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, ONU (*Sustainable Development Goals*)
STEM	Ciências, tecnologia, engenharia e matemática (*Science technology, engineering and mathematics*)
TALIS	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem, OCDE (*Teaching and Learning International Survey, OECD*)
TES	Cúpula da Educação Transformadora das Nações Unidas (*United Nations' Transforming Education Summit*)
TIC	Tecnologia da informação e comunicação (*Information and communication technology*)
TIMSS	Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study*)
TMIS	Sistema de informação de gestão de professores (*Teacher management information system*)
TTF	Força-Tarefa Internacional sobre Professores para a Educação 2030 (*International Task Force on Teachers for Education 2030,* também conhecida como *Teacher Task Force*)
UIS	Instituto de Estatística da UNESCO (*UNESCO Institute for Statistics*)
UE	União Europeia (*European Union*)
UN	*United Nations*
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência Infantil das Nações Unidas (*United Nations International Children's Emergency Fund*)
UNOSSC	Escritório das Nações Unidas para a Cooperação Sul-Sul (*United Nations Office for South-South Cooperation*)
UNRWA	Agência das Nações Unidas de Socorro e Obras Públicas (*United Nations Relief and Works Agency*)
UPE	Educação primária universal (*Universal primary education*)
USE	Educação secundária universal (*Universal secondary education*)
WASH	Água, saneamento e higiene (*Water, sanitation and hygiene*)

Resumo executivo

Por que um Relatório Global sobre Professores?

Os professores são essenciais para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que se compromete a assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos até 2030. Como meio essencial de implementação, a Meta 4.c exige um aumento substancial na oferta de professores qualificados. No entanto, a enorme escassez mundial persiste. Em 2022, a UNESCO soou o alarme sobre a situação da profissão, destacando tanto a escassez mundial de professores quanto o fato de que o progresso em direção ao ODS 4 já estava em risco. Este Relatório Global sobre Professores encomendou novas projeções que mostram que 44 milhões de professores da educação primária e secundária adicionais são necessários em todo o mundo para atingir essas metas de 2030. Os impactos dessa escassez são vastos: são onerosos para os sistemas, aumentam a carga de trabalho dos professores e podem prejudicar a qualidade da educação. Novas projeções estimam que o financiamento de todos os postos de ensino adicionais necessários para atingir as metas de matrícula universal custará cerca de US$ 120 bilhões por ano.

A escassez de professores é uma preocupação urgente em todo o mundo, independentemente do nível de renda de um país. As projeções mostram que a África Subsaariana precisa de mais 15 milhões de professores até 2030 para alcançar as metas do ODS 4, principalmente devido à rápida expansão da população em idade escolar e às restrições financeiras. Tendências preocupantes são igualmente observadas em países de renda mais alta, onde os governos não conseguem atrair novos professores em número suficiente para substituir o número cada vez maior de professores que abandonam a profissão. Os impactos da escassez são relatados em países europeus como França, Países Baixos e Inglaterra, bem como no Japão e nos Estados Unidos da América (EUA).

Apesar do aumento do número de pesquisas sobre professores e questões relacionadas a eles, até o momento não houve um relatório principal dedicado a examinar práticas promissoras e monitorar regularmente o progresso mundial para alcançar a Meta 4.c. Esse relatório, a ser publicado a cada dois anos e usando uma abordagem temática, tem como objetivo apoiar a comunidade internacional no monitoramento e no progresso em direção ao seu compromisso geral estabelecido na Declaração de Incheon e no Marco de Ação, para garantir que "os professores e os educadores sejam capacitados, adequadamente contratados, bem-formados, profissionalmente qualificados, motivados e apoiados dentro de sistemas com bons recursos, eficientes e governados de forma eficaz".

Como caminho a seguir, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação destacou a importância de reimaginar a profissão docente como uma profissão colaborativa, reconhecendo o desenvolvimento profissional como uma jornada de aprendizagem ao longo da vida, melhorando as condições e o *status* de trabalho dos professores e promovendo sua participação na tomada de decisões. Da mesma forma, a Cúpula de Transformação da Educação (TES) pediu o reposicionamento da profissão para garantir que os professores atuem cada vez mais como guias e facilitadores criativos no processo de aprendizagem. Reforçando esses apelos, o Relatório defende a recuperação do papel dos professores como profissionais colaborativos, autônomos e competentes, que podem usar a tecnologia para enriquecer o ensino e a aprendizagem e promover uma comunicação eficaz. O Relatório também pede por sistemas de formação e acreditação que construam profissionalismo, além de apoiarem e desenvolverem os professores de forma eficaz ao longa da sua carreira. Para isso, os sistemas educacionais precisarão desenvolver estratégias e políticas que trabalhem lado a lado, como parte de um todo coeso, para oferecer aos professores melhores condições de trabalho que possibilitem ensino e aprendizagem de qualidade.

A situação da escassez global de professores

Para monitorar o progresso mundial em direção à meta 4.c dos ODS, foram identificados indicadores internacionalmente comparáveis para medir a quantidade de professores e a qualidade da educação. Medir a escassez de professores em diferentes contextos não é um processo simples nem uniforme. Apesar dessas dificuldades, dois fatores se destacam na projeção das necessidades futuras de professores: a população em idade escolar e o abandono dos professores. Levar em conta o fato de que as populações em idade escolar podem tanto se expandir quanto se contrair é fundamental para projetar a demanda futura por professores. O abandono também impacta a demanda futura e exige que os países considerem a taxa de substituição de professores, dependendo de fatores como idade, aposentadoria antecipada ou qualquer outra coisa que afaste o pessoal da força de trabalho. Esta é uma preocupação especialmente urgente, uma vez que as taxas mundiais de abandono entre os professores da educação primária quase dobram de 4,6% em 2015 para 9% em 2022.

Com base em um modelo desenvolvido pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), novas projeções mostram que 44 milhões de professores de educação primária e secundária serão necessários até 2030 para atingir as metas do ODS 4. Embora muito progresso tenha sido feito desde a projeção de 2016 de 69 milhões de professores, a lacuna existente continua sendo aproximadamente a metade do tamanho da atual força de trabalho de professores. Com a inclusão da educação secundária universal (USE) nas metas do ODS 4, a maioria dos professores recém-contratados em todo o mundo deve ser para esse nível educational até 2030. As projeções mostram que ainda há uma necessidade de 31 milhões de professores da educação secundária em todo o mundo, em comparação com 13 milhões de professores da educação primária. Além disso, o número de professores necessários para substituir os que estão deixando o mercado de trabalho representa 58% desse valor, enquanto os 42% restantes são atribuídos a cargos de professor recém-criados.

Os desafios mundiais em curso para alcançar as metas do ODS 4 levaram os países a estabelecer referências nacionais em 2021 para definir suas próprias metas com base em seu contexto específico, ponto de partida e ritmo de progresso. Levar em conta essas referências levou a um conjunto de projeções alternativas do número de professores necessários até 2030. Em contraste com o modelo de matrícula integral, esses parâmetros de referência permitem projeções baseadas na estimativa de 84 milhões, ou cerca de 5%, de crianças na faixa etária da educação primária e secundária (combinadas) que permaneceriam excluídas da educação formal no ano de 2030. Esse novo cálculo mostra que serão necessários cerca de 12,3 milhões de professores da educação primária em todo o mundo – um número aproximadamente 591.000 inferior (cerca de 5%) aos 13 milhões necessários para garantir a matrícula completa na educação primária e alcançar o ODS 4.

A diferença entre atender às necessidades de professores de acordo com as referências nacionais para crianças que não frequentam a escola e alcançar a educação secundária universal aumenta, dada a maior proporção de jovens que não frequentam a escola nesses níveis educacionais[1]. Em todo o mundo, são necessários 27,5 milhões de professores de nível secundário – uma redução de cerca de 12% em relação aos 31 milhões necessários para a matrícula universal. Essas metas talvez sejam mais viáveis em vários países, especialmente onde os recursos são mais limitados.

Os professores são essenciais para garantir a oferta de uma educação de alta qualidade e, portanto, devem receber formação pedagógica adequada e relevante para se qualificarem para o nível e para as disciplinas em que lecionam. A média mundial de professores qualificados permanece estável em vários níveis educacionais, situando-se em aproximadamente 85%. No entanto, as tendências regionais podem esconder grandes disparidades entre os países. Há também uma variação considerável na forma como os diferentes sistemas educacionais definem o conceito de professor qualificado, tornando desafiadoras as comparações e avaliações internacionais. No geral, são necessários mais dados sobre professores qualificados, especialmente para certos níveis educacionais e regiões.

1 NT: A nomenclatura adotada para os níveis educacionais no Brasil é diferente dos níveis definidos pela Classificação Internacional Padronizada da Educação (*International Standard Classification of Education* – ISCED). Por exemplo, este Relatório menciona os níveis educacionais: *educação primária, educação secundária* e *educação secundária superior*. No entanto, no Brasil esses níves correspondem respectivamente aos *anos inicias do ensino fundamental*, aos *anos finais do ensino fundamental* e ao *ensino médio*. Essa correspondência pode ser encontrada nas páginas 66-67 do "Glossário de terminologia curricular do UNESCO-IBE" (2016), disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por.

O número e a distribuição de professores também são parâmetros políticos importantes que ajudam a determinar a qualidade da educação. A proporção estudante-professor (*Pupil-teacher ratio* – PTR), em geral, tem diminuído em todo o mundo desde 2000. No entanto, existem grandes disparidades entre regiões e países de diferentes grupos de renda. As altas PTRs que resultam em salas de aula superlotadas são um problema particularmente grave nos países de renda baixa em comparação com os países de renda alta. Em contraste com a PTR, o indicador de proporção de professores formados por estudante (*Pupil-trained teacher ratio* – PTTR) mede a proporção de estudantes em relação aos professores que possuem as qualificações mínimas exigidas. Na educação primária, em 2022, os países de renda alta tinham um PTTR médio de 15:1, enquanto os países de renda baixa enfrentavam uma proporção consideravelmente mais alta, mais do que triplicando esse número para 52:1.

A análise dos salários dos professores pode ajudar a ilustrar a competitividade da profissão para atrair e reter professores ao longo do tempo. Diante de salários melhores em outras profissões, os salários relativamente baixos na docência podem dissuadir candidatos de alta qualidade. Os dados mostram que os salários dos professores variam muito em relação a outras profissões que exigem níveis semelhantes de qualificação em todos os níveis educacionais. Em alguns países, os professores ganham o dobro da média de outros profissionais, enquanto em outros recebem salários muito mais baixos. Na educação primária, a análise mostra que metade de todos os países paga aos professores menos do que outras profissões que exigem qualificações semelhantes, e o mesmo se aplica para 7 em cada 10 países da Europa e da América do Norte. Enquanto isso, pesquisas da África Subsaariana destacam o fato de que os professores em muitos países dessa região ganham tão pouco que não conseguem atender às necessidades básicas da família.

Escassez de professores como desafio multidimensional

A escassez de professores é uma questão política complexa, pois muitos fatores estão ligados à situação da profissão. Com poucas exceções, a atratividade da profissão docente diminuiu em todo o mundo, e os sistemas educacionais lutam para atrair e reter professores. Em países de todos os níveis de renda, salários pouco atraentes, condições de trabalho difíceis e cargas de trabalho pesadas estão desencorajando muitos candidatos a ingressar ou a permanecer na profissão. A ampliação dos sistemas educacionais para atender às metas de educação universal também resultou na contratação generalizada de professores com contratos temporários ou professores comunitários[2] em muitos países. Essa prática pode dar origem a sistemas de dois níveis, nos quais os funcionários contratados trabalham em condições menos desejáveis do que os funcionários públicos.

As lacunas na contratação são uma das principais causas que contribuem para a escassez de professores, mas há uma grande variação entre os países, conforme demonstrado quando se pergunta aos jovens de 15 anos sobre suas aspirações de se tornarem professores. Os dados disponíveis de 41 países participantes do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) revelam que, entre os anos 2000 e 2018, a docência continuou a ser classificada entre as dez principais aspirações de carreira dos jovens de 15 anos. Entretanto, a análise dos resultados do ciclo PISA de 2006 mostra que em alguns países, como Áustria, Estônia, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Alemanha, Hungria, Itália, Portugal, Rússia, Eslováquia e Suíça, menos de 2% dos estudantes optariam por uma carreira como professor. Nos países em que o número de interessados em lecionar não é suficiente, é importante explorar os motivos. Os fatores comuns podem incluir a falta de adequação pessoal, percepções do ensino (por exemplo, carga horária) e melhores opções em outros lugares.

Muitos problemas diminuem a categoria da profissão e afetam a contratação, e nenhuma causa específica leva os professores a abandonar a profissão. Em termos gerais, os fatores que levam ao abandono da carreira podem ser agrupados em três categorias principais que incluem fatores de pressão (condições de trabalho e bem-estar do professor), fatores de atração (remuneração do professor

2 NT: A expressão "professores com contratos temporários" (*contract teachers* ou "professores contratados temporariamente") refere-se aos professores que são "afiliados em uma base contratual temporária, muitas vezes, devido a dificuldades em contratar um número suficiente de professores qualificados ou a restrições orçamentárias. Quase sempre, esses profissionais têm formação menos qualificada, a remuneração de seus contratos é inferior e têm menos estabilidade no emprego do que os professores com contratos permanentes ou contratados pelo serviço público" (UNESCO; Teacher Task Force, 2019, p. 119). Alem disso, a expressão "professores comunitários" (*community teachers*) refere-se a docentes contratados pela comunidade.

e oportunidades de crescimento na carreira) e motivos pessoais (aposentadoria, preocupações com a saúde ou obrigações familiares). Alguns sistemas também enfrentam a tendência cada vez maior de perder professores para a migração mundial qualificada, com países como Canadá, Alemanha, Reino Unido e EUA recebendo um grande número de professores imigrantes. Os professores que trabalham em situações de emergência ou de crise também podem abandonar a profissão em taxas mais altas do que seus colegas. Os problemas podem se originar de preocupações com segurança e proteção, falta de gerenciamento de professores e remuneração confiável ou políticas governamentais excludentes.

Embora o abandono da carreira possa afetar todos os tipos de professores, independentemente do contexto, os professores do sexo masculino e os mais jovens tendem a deixar a profissão em taxas mais altas. As taxas mundiais de abandono em 2021 foram de 9,2% e 5,9% para professores da educação primária e secundária, em comparação com 4,2% e 5,6% para professoras. Por outro lado, as mulheres estão sub-representadas em cargos de liderança ou em determinados locais devido à falta de moradia adequada, condições de trabalho inseguras ou insalubres ou discriminação devido a opiniões sobre o papel da mulher na força de trabalho. Para os professores mais jovens, os primeiros anos de carreira são particularmente sensíveis. As taxas de abandono apresentam um padrão em forma de U ao longo da carreira dos professores, já que as taxas mais altas estão nos primeiros anos e quando os professores estão perto da aposentadoria. Alguns estudos calcularam que até 40% dos professores abandonam a profissão nos primeiros cinco anos no Canadá, Hong Kong (RAE da China), Reino Unido e EUA.

Diversos desafios estruturais e contextuais mais amplos também contribuem para a questão da escassez de professores. A má alocação de professores de qualidade pode fazer com que a escassez persista quando há um desalinhamento entre as qualificações e as disciplinas ou áreas em que são necessárias. Muitas vezes, procedimentos fracos de planejamento e gestão, bem como ferramentas de monitoramento inexistentes ou inadequadas, resultam na falta de informações adequadas necessárias para a tomada de decisões. Muitos sistemas simplesmente não têm sistemas integrados de gestão de recursos humanos, tanto para a gestão de pessoal quanto para a coleta de dados.

Alavancas para lidar com a escassez de professores

Os países têm agido de várias maneiras para lidar com os fatores pessoais, de motivação e de pressão relacionados à escassez de professores e tornar a docência uma carreira mais atraente. Os líderes educacionais e de sistemas podem utilizar uma variedade de alavancas à sua disposição para melhorar a atratividade do ensino, desde estratégias abrangentes de gestão e iniciativas políticas até decisões tomadas por diretores nas escolas. As iniciativas podem envolver o cumprimento de requisitos básicos, como remuneração digna e condições de trabalho. As estratégias podem envolver o aumento dos salários dos professores ou a oferta de outros incentivos, a melhoria da cultura escolar ou das horas de trabalho, ou o desenvolvimento de apoio à saúde mental dos professores. Por exemplo, salários competitivos podem contribuir para a satisfação profissional dos professores e aumentar a atratividade da profissão. O Cazaquistão efetivamente dobrou os salários dos professores entre 2020 e 2023 depois que uma pesquisa nacional revelou que os professores se sentiam sobrecarregados e mal pagos, o que fez com que eles se sentissem mais apoiados pelo Estado.

Uma liderança escolar eficaz pode possibilitar ambientes escolares motivadores, melhorar as condições de trabalho e capacitar os professores com maior autonomia. Os resultados do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) da UNESCO sugerem que as escolas latino-americanas cujos diretores se envolvem com mais frequência na observação da sala de aula ou que promovem a colaboração entre os professores podem obter melhores resultados em matemática, linguagem e ciências. Os professores iniciantes também precisam de apoio contínuo para desenvolver motivação e profissionalismo e para evitar o abandono da profissão no início da carreira. As escolas podem oferecer programas de iniciação que combinem a orientação de um colega mais experiente (geralmente da mesma área), apoio informal e formação formal mais estruturada. Na Coreia do Sul, os grupos de estudo unem novos professores a colegas mais experientes para alinhar a aprendizagem profissional e trocar ideias com bons resultados.

Os sistemas também precisam rastrear e analisar suas forças de ensino para entender melhor o potencial de altas taxas de abandono ou implantação desigual. Para isso, a utilização de um Sistema de Informação e Gestão de Professores (*Teacher Management and Information System* – TMIS) poderia ajudar os gestores a projetar melhor as necessidades de pessoal. O sistema MIRADOR no Senegal possui módulos de dados integrados que podem rastrear elementos como gestão de carreira de professores, contratação, formação e número de funcionários para projetar futuras necessidades de substituição de professores. Com uma melhor compreensão do que eles precisam, os países podem melhorar a distribuição equitativa e oferecer incentivos para que os professores trabalhem em escolas remotas ou desfavorecidas. Esses incentivos podem variar desde incentivos financeiros diretos, como aumento de salário ou auxílio moradia, até a oferta de oportunidades adicionais de desenvolvimento profissional.

Transformação do ensino: um novo contrato social

Olhando para o futuro, o desenvolvimento de um novo contrato social para a educação pode servir de base para aumentar o prestígio da profissão. Como base nesse contrato, a Comissão Internacional para os Futuros da Educação reimagina a educação como um objetivo social compartilhado que busca um bem comum e o ensino como uma profissão altamente colaborativa, com ênfase em reflexão, pesquisa, criação de conhecimento e inovação. Para iniciar esse processo, os sistemas devem encontrar e selecionar os candidatos certos que se sintam atraídos pelo ensino como uma vocação. Os sistemas devem determinar e compreender a motivação dos candidatos a professores em potencial para que possam implementar melhor as estratégias de contratação personalizadas para a formação inicial de professores. Na China, fatores altruístas e intrínsecos, como adequação da personalidade, interesse em uma disciplina, oportunidade de desenvolvimento profissional contínuo (*Continuous Professional Development* – CPD) e desejo de ajudar os outros, motivam estudantes da educação secundária a seguir a carreira de professor.

A construção de uma profissão atraente para todos deve incluir a adoção da diversidade. Inicialmente, os sistemas precisam desenvolver uma força de trabalho equilibrada em termos de gênero que reflita a comunidade em geral. Isso pode incluir o desenvolvimento de leis que protejam as mulheres contra a violência e garantam seus direitos ou o desenvolvimento de estratégias para aumentar a presença de professores homens nos níveis educacionais iniciais. Os estudantes de grupos sub-representados beneficiam de professores que partilham os seus antecedentes étnicos, raciais, linguísticos ou culturais, para que os sistemas possam desenvolver programas que visem e selecionem especificamente esses professores. Os sistemas e os governos também podem tomar medidas positivas para incentivar as pessoas com deficiência a ingressar na profissão docente. No Nepal, quase 40% das pessoas com deficiência visual com diploma universitário trabalham como professores em escolas regulares.

Como parte da mudança para uma carreira mais profissionalizada, a formação inicial de professores (*initial teacher education* – ITE) e os programas de desenvolvimento profissional devem ser reconhecidos como ecossistemas que apoiam a aprendizagem contínua. Para preparar melhor os futuros professores, os Países Baixos estabeleceram uma parceria entre os institutos de ITE e as escolas para a elaboração, a entrega e a avaliação dos programas de ITE, o que levou a um senso de cooperação e a uma conexão entre a preparação e a prática. O rápido surgimento de inovações, como tecnologias digitais e sistemas de inteligência artificial (IA), destaca a importância de os professores se tornarem aprendizes permanentes. A tecnologia pode facilitar a formação de professores, bem como aprimorar as oportunidades de ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, os professores precisam ser bem-formados e preparados para perceber os possíveis ganhos com o uso da tecnologia. As oportunidades de desenvolvimento profissional devem estar disponíveis em uma variedade de formatos e métodos de entrega para garantir a aprendizagem contínua. Os sistemas devem, então, garantir a relevância da formação, bem como a flexibilidade na programação para acomodar as cargas de trabalho dos professores. As pesquisas também demonstraram que as oportunidades de formação profissional contínua podem melhorar a motivação e o bem-estar do professor.

O processo de profissionalização pode começar com o desenvolvimento de padrões mínimos para monitorar a qualificação e a certificação dos professores, bem como com a oferta de oportunidades para que os professores contratados conquistem seu espaço em

cargos permanentes. Por exemplo, o México regularizou aproximadamente 800 mil professores contratados que se tornaram elegíveis para cargos permanentes após seis meses de trabalho. Os sistemas de responsabilização também são importantes, pois fornecem mecanismos de *feedback* profissionais e participativos. Uma estrutura de carreira clara é outra pedra angular da profissionalização, pois está ligada à motivação, ao progresso, à estabilidade e ao desenvolvimento do trabalho dos professores. Muitos sistemas começaram a ir além dos modelos de progressão na carreira dos professores com base apenas no tempo de serviço, em direção a planos de carreira em que os professores assumem novas funções depois de alcançar os padrões exigidos.

O desenvolvimento completo de um novo contrato social para a educação pode, então, envolver especificamente estratégias que visem à colaboração, ao diálogo social e à inovação. A participação ativa em comunidades de prática pode contribuir para aumentar a atratividade da profissão, pois elas oferecem um local para os professores se desenvolverem, compartilharem ideias e inovarem. O diálogo social eficaz também pode elevar a categoria do ensino ao capacitar os professores e dar-lhes voz.

Em Tamil Nadu, na Índia, o programa de Aprendizagem Baseada em Atividades envolveu os professores durante as etapas de concepção e implementação do projeto, o que levou a um senso de compromisso e adesão e à disseminação do programa para outros estados indianos. Os professores podem contribuir ainda mais para moldar decisões e práticas no mundo da educação por meio de inovação e pesquisa.

Dados adequados são essenciais para calcular os inúmeros custos associados à oferta e à qualidade dos professores. Os dados limitados sobre o abandono dos professores dificultam a identificação de tendências de longo prazo, especialmente com relação aos professores da educação pré-primária e aos da secundária. Além disso, há poucos dados sobre os custos ocultos da contratação, da retenção e do abandono de professores, o que seria importante para orientar melhor os formuladores de políticas e as partes interessadas sobre formas de obter uma oferta econômica. A necessidade de dados qualitativos deve ser considerada em todo o "*pipeline* da oferta", começando com a seleção de estagiários e passando por esquemas de apoio a professores aposentados. A aquisição de dados quantitativos atualizados e abrangentes sobre as escalas salariais e os fatores que influenciam o crescimento na carreira é fundamental para a criação de uma estrutura salarial atraente para os professores.

Financiamento da profissão docente

No Marco de Ação Educação 2030, as metas de financiamento estabelecidas para os governos foram fixadas em 4% a 6% do PIB e 15% a 20% dos gastos públicos destinados à educação. As médias mundiais de gastos foram de 4,2% do PIB em 2021, mas ainda há lacunas significativas no financiamento educacional entre os grupos de renda dos países, variando de 5,0% em países de renda alta em 2021 a 3,1% em países de renda baixa em 2022. A proporção média dos gastos públicos alocados para a educação estava a meio ponto percentual de 14% entre 2005 e 2019, mas caiu para menos de 13% em 2020 e 2021. Tanto os países de renda baixa (4,5 pontos percentuais a mais) quanto os países de renda média (3,7 pontos percentuais) alocaram mais para a educação do que os países de renda alta como porcentagem dos gastos do governo em 2021.

Os gastos mundiais das três principais fontes de financiamento da educação – governo, doadores e fundos domésticos – tiveram um ligeiro aumento de US$ 5,3 trilhões em 2019 e 2020 para US$ 5,4 trilhões em 2021. Em 2021, as alocações governamentais constituíram 78% do total de gastos mundiais com educação, permanecendo como a principal fonte de financiamento da educação em todos os grupos de renda dos países. Os fundos de doadores também continuam sendo um componente essencial dos orçamentos de educação em países de renda baixa, compreendendo 13% de seus gastos totais com educação em 2021. No entanto, apesar de ter registrado um aumento de 15% entre 2019 e 2020, a assistência oficial ao desenvolvimento (*official development assistance* – ODA) destinada à educação diminuiu 7% em 2021. O aumento da crise da dívida nos países de renda baixa também representa uma ameaça aos gastos com educação pública. De acordo com o Fundo Monetário Internacional, a proporção de países que enfrentam problemas de endividamento ou um alto risco de problemas aumentou de 21% em 2013 para 58% em 2022.

Embora os gastos com educação possam abranger uma ampla variedade de itens orçamentários, os professores tendem a compor a maior parte dos gastos entre salários e outros programas ou iniciativas relacionados. Se os sistemas enfrentam altas taxas de abandono e são constantemente forçados a contratar e formar novos professores, essa despesa pode aumentar rapidamente. No Reino Unido, estima-se que, em 2016, foram gastos £208 milhões por ano na formação de professores que desistiram nos primeiros 2 anos após a qualificação. O custo do abandono pode se tornar especialmente grande no nível sistêmico, pois os países de renda baixa e média-baixa usam aproximadamente 75% do orçamento da educação para pagar os professores. Mesmo assim, os pesquisadores sugerem que os custos combinados de rotatividade e abandono raramente são considerados e as pesquisas nessa área são muito limitadas. Com os altos custos associados ao abandono dos professores e aos subsequentes ciclos repetidos de formação, o dinheiro gasto com os professores pode ser visto mais como um investimento do que como uma despesa direta. Embora seja um ponto de partida óbvio, estabelecer o nível "correto" dos salários dos professores é complexo, e há pouca orientação sobre como os níveis salariais devem ser definidos. Para atrair professores qualificados, é fundamental oferecer a eles salários iniciais competitivos e caminhos para o avanço na carreira. O financiamento dos custos de capital de longo prazo também é relevante por seu impacto na contratação e na retenção de professores, já que as más condições de trabalho podem ser uma das principais causas do abandono dos professores. Outra estratégia simples de redução de custos para muitos sistemas é reter melhor os professores em início de carreira, oferecendo programas de indução e orientação de qualidade.

Embora determinar o valor a pagar aos professores atuais, investir em infraestrutura e iniciativas de formação contínua sejam decisões financeiras importantes para qualquer sistema educacional, muitos países também necessitam levar em conta os custos projetados de novos cargos de professor. Novas projeções estimam que o custo do financiamento de todos os novos professores necessários para atingir as metas de educação universal do ODS 4 chega a US$ 120 bilhões por ano. Esse valor também não é distribuído igualmente, já que a África e a Ásia arcam com o acentuado ônus. Estima-se que somente na África Subsaariana há a necessidade de quase US$ 39 bilhões por ano, ou seja, um orçamento adicional de aproximadamente 79%. As projeções de custo que consideram o número de novos professores necessários para atender aos padrões de referência nacionais reduzem consideravelmente os custos projetados nos níveis primário e secundário. Para o nível primário, os custos são quase 11,5% menores do que a projeção para atingir a educação primária universal até 2030, enquanto no nível secundário os custos são quase 20% menores do que as projeções para a educação secundária universal.

O papel da cooperação internacional

Embora alguns países possam ser capazes de enfrentar de forma ampla a falta de professores por meio de suas próprias iniciativas e financiamento, muitos outros necessitam de cooperação e apoio internacional para orientar estratégias e ações ou fornecer recursos humanos, técnicos ou financeiros. A colaboração em âmbito mundial é fundamental para enfrentar desafios estruturais e globais, como a escassez de professores. A TES das Nações Unidas de 2022 foi um marco na cooperação mundial no campo da educação e trouxe questões importantes de volta à vanguarda das agendas políticas nacionais e internacionais. Outros exemplos de colaboração internacional vêm na forma de cooperação Sul-Sul ou triangular, em que os países do Sul Global podem reunir e compartilhar recursos, desenvolver a autossuficiência por meio da capacitação e do intercâmbio de ideias e ampliar a participação e a cooperação na atividade econômica internacional.

O investimento do governo em uma força de trabalho de professores sustentada, bem qualificada e com apoio adequado a longo prazo aumenta a qualidade e a resistência dos sistemas educacionais. No entanto, em muitos países de renda baixa, o tamanho limitado do orçamento da educação deixa um espaço mínimo para investimentos em ITE e CPD, além de melhorias nas condições de trabalho e na infraestrutura. Os parceiros de ajuda internacional podem oferecer abordagens coordenadas para apoiar os professores por financiadores externos em colaboração com os governos por meio de financiamento, apoio, formação ou defesa (*advocacy*).

Para garantir que a oferta de professores qualificados seja apoiada para que atinjam seu potencial máximo, os doadores são incentivados a se envolver e fortalecer a capacidade dos parceiros sociais – incluindo os professores – como parceiros no desenvolvimento de políticas.

Recomendações

1. **Desenvolver políticas integrais para professores alinhadas às prioridades nacionais e ao cenário de políticas que incluam todas as dimensões que afetam os professores de forma integrada, usando uma estrutura colaborativa e o diálogo social.**

2. **Coletar mais e melhores dados para relatar de maneira sistemática os indicadores acordados no Marco de Ação da Educação 2030.**

3. **Transformar a formação de professores e o desenvolvimento profissional de esforços individuais e com base em formações ao longo da vida, colaborativas e lideradas por professores.**

4. **Melhorar as condições de trabalho dos professores, começando com salários e incentivos para assegurar que os professores recebam remuneração e benefícios competitivos e garantir a igualdade de gênero em termos de remuneração e tratamento.**

5. **Garantir financiamento público interno adequado que seja consistente com as referências existentes de 6% do PIB e 20% do total de gastos do governo.**

6. **Aprimorar a cooperação internacional para envolver diferentes grupos constituintes em esforços colaborativos para lidar com a escassez de professores e ampliar o alcance das políticas de professores.**



Capítulo 1

Introdução

Sophea Keo ensina física e habilidades para a vida em Prey Veng, Camboja.
© UNESCO/Erika Pineros

O contexto da educação mundial: a situação dos professores

A seis anos do prazo final da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e das metas do ODS 4, está claro que, apesar do considerável progresso alcançado na garantia do acesso à educação, persistem enormes e variados desafios mundiais. Isso inclui crises ambientais e climáticas, emergências humanitárias, instabilidades socioeconômicas e conflitos políticos. Essas crises sobrepostas interromperam e prejudicaram ainda mais a conquista de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Esse cenário complexo ressalta a necessidade urgente de reavaliar e reforçar nossas estratégias para garantir que os avanços educacionais não sejam apenas generalizados, mas também resistentes a esses desafios globais multifacetados (International Commission on the Futures of Education, 2021). Diante dessas circunstâncias, os formuladores de políticas educacionais mundiais e as partes interessadas estão cada vez mais concentrados em enfrentar os desafios interligados de equidade e relevância. Essas crises duplas exigem uma consideração cuidadosa à medida que navegamos no caminho para cumprir o compromisso descrito no ODS 4 (United Nations, 2023a).

A crise da equidade na educação é multifacetada. Em primeiro lugar, inclui a questão persistente da exclusão das oportunidades de aprendizagem, pois estima-se que 244 milhões de crianças de 6 a 17 anos estavam fora da escola em 2021, apenas 9 milhões a menos do que em 2015 (Global Education Monitoring Report Team; UIS, 2022). Além disso, estima-se que esse número aumente em 2022 para 250 milhões, principalmente devido à exclusão de meninas e à crise educacional em curso no Afeganistão (Global Education Monitoring Report Team, 2023b). Além disso, muitos dos que têm acesso à educação não conseguem atingir os resultados de aprendizagem adequados ao seu nível. Entre os 31 países de renda baixa e média-baixa com dados disponíveis desde 2019, em 18 desses países, menos de 10% de suas crianças atingem os níveis mínimos de proficiência em leitura ou matemática. (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). Não há evidências mundiais comparáveis pós-COVID-19 disponíveis no momento, mas alguns estudos sugerem que a pandemia exerceu um impacto significativo nos sistemas educacionais. Os países de renda baixa foram os mais afetados, onde o fechamento prolongado de escolas e as soluções limitadas e menos eficazes de ensino à distância foram mais prevalentes em comparação com os países mais ricos (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). Em segundo lugar, a crise de equidade é agravada pelo investimento insuficiente e desigual em educação entre as nações ricas e as mais pobres, bem como dentro dos próprios países. Esse problema é especialmente grave em países pobres altamente endividados, onde uma parcela significativa da receita pública é alocada para o serviço da dívida pública externa (UNDP, 2023a; United Nations, 2023a). Por fim, há um apoio inadequado em escala por parte da comunidade internacional. Assim, apesar dos apelos mundiais para aumentar o financiamento da educação, a parcela da ajuda internacional direcionada à educação estagnou nos últimos anos (UNESCO et al., 2023b).

A crise de relevância na educação engloba várias questões fundamentais. Em primeiro lugar, há a inadequação dos sistemas educacionais atuais para preparar os estudantes para uma força de trabalho que muda rapidamente, especialmente em face dos avanços na automação e na IA (United Nations, 2023a). É necessário aprimorar a capacidade institucional para atender às demandas de um mundo cada vez mais digital e aos avanços em IA, garantindo que tanto os estudantes quanto os professores estejam bem equipados para lidar com desafios, riscos potenciais e aproveitar as oportunidades disponíveis. Como mostra uma pesquisa recente da UNESCO com mais de 450 escolas e universidades, menos de 10% desenvolveram políticas institucionais e/ou orientações formais sobre o uso de aplicativos de IA generativa (UNESCO, 2023c). Além disso, os sistemas educacionais são chamados a desenvolver uma compreensão mais abrangente da mudança climática, preparando os estudantes para se adaptarem e mitigarem seus efeitos e, ao mesmo tempo, abordarem questões de justiça climática. De acordo com um estudo da UNESCO que analisou as estruturas curriculares nacionais de 100 países, pouco mais da metade delas incluía pelo menos uma menção explícita à mudança climática, mas a profundidade da inclusão geralmente era mínima (UNESCO, 2021b). Por fim, em um mundo marcado pelo aumento da polarização e das divisões sociais, juntamente com um declínio na confiança nos governos e em outras instituições, há uma necessidade urgente de que os sistemas educacionais promovam uma sociedade mais humana, justa e socialmente coesa que valorize a diversidade, a equidade e os caminhos do desenvolvimento sustentável (United Nations, 2023a).

Transformar as práticas de ensino-aprendizagem e a profissão docente para lidar com essas crises duplas interconectadas e multidimensionais tornou-se um foco central nos principais debates sobre políticas globais. Essa mudança é essencial, pois os compromissos globais e nacionais são avaliados na segunda metade do cronograma estabelecido para alcançar o ODS 4.

> Em todo o mundo, a educação enfrenta uma crise dupla de equidade, com exclusão persistente e investimentos relevantes desiguais, pois os sistemas educacionais lutam para se adaptar às mudanças na força de trabalho, aos avanços tecnológicos, como a IA, e incorporar tópicos importantes, como mudança climática e coesão social, nos currículos.

Por que um Relatório Global sobre Professores?

Pesquisas têm constatado repetidamente que os professores são o fator mais importante relacionado à escola que afeta a aprendizagem dos estudantes (Rivkin et al., 2005; Chetty et al., 2014). Para alcançar uma educação de qualidade para todos, cada criança deve, portanto, ter acesso a um professor qualificado.

No entanto, entre o crescente corpo de pesquisas sobre professores e questões relacionadas a eles, ainda não há um relatório dedicado ao monitoramento regular do progresso mundial em direção ao ODS 4 e, em particular, à Meta 4.c com seu apelo para "até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento".

> O Relatório tem como objetivo apoiar a comunidade internacional no monitoramento e no progresso em direção ao seu compromisso com o ODS 4 e a Meta 4.c com seu apelo para "até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento".

Nesse contexto, o Relatório tem como objetivo apoiar a comunidade internacional no monitoramento e no progresso em direção ao seu compromisso de garantir que "os professores e educadores sejam capacitados, adequadamente empregados, bem-formados, profissionalmente qualificados, motivados e apoiados dentro de sistemas com bons recursos, eficientes e efetivamente governados" (UNESCO, 2016a).

Estabelecido como uma iniciativa conjunta da UNESCO e da International Task Force on Teachers for Education 2030 (também conhecida como *Teacher Task Force* – TTF), o Relatório se baseia na riqueza de experiência, conhecimento e informações disponíveis nas redes da UNESCO e da TTF.

O relatório pretende complementar os esforços do Relatório de Monitoramento Global da Educação (*Global Education Monitoring Report* – TTF) para uma análise aprofundada da Meta 4.c. Além disso, este relatório é oportuno. Na metade do caminho para 2030, ele permitirá um monitoramento aprofundado do progresso em direção à Meta 4.c do ODS 4 e defenderá a aceleração do ritmo de sua realização, ao mesmo tempo em que transforma a profissão docente.

A partir da presente edição, o Relatório apresentará, a cada dois anos, dados, conhecimentos e análises confiáveis para promover a elaboração de políticas baseadas em evidências com relação a questões de professores e ensino, e como elas afetam a capacidade dos sistemas educacionais de garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade. Dessa forma, contribuirá para o cumprimento do mandato da UNESCO de liderar e coordenar a Agenda Educação 2030, monitorando o progresso em direção às metas educacionais e prevendo soluções políticas para isso. O Relatório será temático, o que lhe dará maior impacto como uma ferramenta de defesa orientada para a ação, destacando as principais questões relativas aos professores e defendendo o apoio a eles.

O Relatório destina-se principalmente a tomadores de decisão e profissionais, incluindo os próprios professores e educadores e seus órgãos representativos, bem como pesquisadores que trabalham em âmbito nacional e em órgãos e instituições de cooperação regional e internacional que lidam com questões relacionadas à educação, aos professores e ao ensino. Seu objetivo é influenciar a política e a prática, identificando e promovendo iniciativas promissoras, documentando os desafios emergentes e defendendo o diálogo internacional, a troca de conhecimento, a colaboração e a ajuda aos professores e ao ensino de qualidade.

O Relatório baseia-se nos instrumentos normativos internacionais existentes para professores e para a profissão docente. Isso inclui a Convenção de 1960 contra a Discriminação na Educação, a Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 sobre a Situação dos Professores, a Recomendação da UNESCO de 1997 sobre a Situação do Pessoal Docente do Ensino Superior e a atual Recomendação de 2023 sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos, Entendimento Internacional, Cooperação, Liberdades Fundamentais, Cidadania Global e Desenvolvimento Sustentável[3] (UNESCO, 1960; UNESCO; International Labour Organization, 1966; UNESCO, 1997; UNESCO, 2024). A análise e as recomendações são feitas por meio de uma abordagem baseada em direitos humanos para a educação e o ensino e orientadas pelas quatro questões-chave enfatizadas pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (International Commission on the Futures of Education, 2021): reformular o ensino como uma profissão colaborativa; reconhecer o desenvolvimento profissional como uma jornada de aprendizagem ao longo da vida; mobilizar a solidariedade pública para melhorar as condições de trabalho e a categoria profissional dos professores; e promover o

Quadro 1.1. As recomendações do Painel de Alto Nível sobre a Profissão Docente

Com o apoio de uma Secretaria conjunta da OIT e da UNESCO, o HLP trabalhou até a segunda metade de 2023 e aproveitou a experiência de seus 16 membros. O evento foi co-presidido por sua excelência Kersti Kaljulaid, ex-presidente da Estônia, e por sua excelência Paula-Mae Weekes, ex-presidente de Trinidad e Tobago. Os diretores-gerais da UNESCO e da OIT, bem como o consultor especial do UNSG para Educação, eram membros *ex officio*.

Foram discutidos seis imperativos para o futuro da profissão docente definidos no mandato do HLP: *humanidade, sustentabilidade, dignidade, qualidade docente, Inovação e liderança, e equidade*.

Um texto final foi aprovado por todos os membros do Painel em 15 de setembro de 2023, contendo 59 recomendações que abrangem 11 tópicos principais. Junto com ele, foi feito um apelo urgente a governos, organizações de professores, empregadores, escolas, universidades, sociedade civil, estudantes, instituições financeiras internacionais e outros, para que adotem as recomendações a fim de transformar a força de trabalho docente em uma profissão de alta categoria, profundamente qualificada, bem apoiada, adequadamente remunerada e muito respeitada, capaz de orientar e promover uma aprendizagem inclusiva, eficaz e relevante.

As recomendações ressaltam a necessidade urgente de melhorar as políticas relativas à profissão docente, incluindo investimentos em professores, garantindo condições de trabalho decentes, aprimorando os programas de formação e promovendo a equidade, a diversidade, a inclusão e a sustentabilidade no ensino. Além disso, as recomendações defendem uma maior colaboração global em duas frentes fundamentais: o estabelecimento de um Fundo Global para os Salários dos Professores para garantir apoio oportuno e suficiente aos professores em situações de crise e a revisão dos instrumentos internacionais das Nações Unidas para a profissão docente. A UNESCO e a OIT seriam as principais agências nesse esforço, dada sua colaboração de longa data com a profissão docente.

Em 8 de novembro de 2023, as recomendações do HLP foram apresentadas na Reunião Anual de Líderes do Comitê de Direção de Alto Nível do ODS 4. O Comitê acolheu as recomendações e incentivou os Estados-membros e parceiros a apoiar e acompanhar sua implementação por meio dos atuais sistemas de coordenação e monitoramento, incluindo o CEART, o Relatório Global da UNESCO sobre Professores e a International Task Force on Teachers for Education 2030.

Fonte: International Labour Organization, 2023; UNESCO, 2023; United Nations, 2023.

3 A Recomendação 2023 é a versão revisada da Recomendação de 1974 sobre Educação para o Entendimento Internacional, Cooperação e Paz e Educação relacionada a Direitos Humanos e Liberdade Fundamental aprovada pela 42ª sessão da Conferência Geral da UNESCO.

participação dos professores na tomada de decisões e no debate público sobre a educação, fornecendo-lhes o apoio e a autonomia necessários.

> O Relatório adota uma abordagem baseada nos direitos humanos, fundamentada em instrumentos normativos internacionais para professores e enfatiza o papel transformador dos professores. Ele destaca maneiras de reimaginar a profissão docente, incluindo colaboração, aprendizagem contínua, apoio público para melhorar as condições de trabalho e promoção da participação dos professores na tomada de decisões e no debate público sobre educação.

Em consonância com isso, a TES das Nações Unidas reconheceu que a força de trabalho educacional deve ser profissionalizada, formada, motivada e apoiada, para que os professores possam se transformar e se tornar agentes de mudança (United Nations, 2022a). Como acompanhamento da TES e com o objetivo de produzir um conjunto de recomendações baseadas em evidências sobre como cumprir o compromisso de que todo estudante tenha um professor profissionalmente formado, qualificado e bem apoiado, que possa prosperar em um sistema educacional transformado, o secretário-geral das Nações Unidas nomeou, no início de 2023, um Painel de Alto Nível sobre a Profissão Docente (*High-level Panel on the Teaching Profession* – HLP) composto por ex-chefes de Estado, ministros da educação e do trabalho em exercício, professores, estudantes, representantes de sindicatos, sociedade civil, empregadores, acadêmicos, bem como organizações internacionais e regionais, incluindo a UNESCO. O grupo analisou as pesquisas e as recomendações existentes e realizou consultas com especialistas. As recomendações finais do HLP inspiraram muito algumas das estratégias discutidas no presente Relatório (consulte o Quadro 1.1).

Por que a falta de professores é uma questão urgente?

A magnitude da escassez de professores em todo o mundo inspirou o tema deste novo Relatório. Em 2022, a UNESCO soou o alarme sobre a escassez mundial e o risco que ela representa para o progresso em direção ao ODS 4. As projeções solicitadas para o presente Relatório confirmam esses temores, com a necessidade de 44 milhões de professores de educação primária e secundária adicionais em todo o mundo para alcançar as Metas do ODS 4 até 2030. Para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, são necessários professores qualificados e motivados em todas as salas de aula. No entanto, países de todo o mundo estão lutando para alcançar as Metas do ODS 4, muitas vezes independentemente dos níveis de renda. Alguns países enfrentam escassez e dificuldades mais agudas do que outros. A África Subsaariana, com algumas das salas de aula mais superlotadas do mundo, também abriga os professores mais sobrecarregados e os sistemas com falta de pessoal, e 90% de suas escolas secundárias enfrentam grave escassez no ensino (UNESCO, 2022e). No entanto, tendências preocupantes também são observadas em países de renda mais alta, onde os governos não conseguem atrair um número suficiente de novos professores, enquanto um número cada vez mais alto de professores decide deixar a profissão. Somente na Europa, 35 sistemas educacionais relataram sofrer problemas de escassez de professores em 2021 (European Commission, 2021b). Em 2022, foram necessários 9.100 professores primários na Holanda, 4.000 na França, 2.558 no Japão e muitos mais nos EUA (UNESCO, 2022d). Da mesma forma, um estudo sobre a Dinamarca, a Finlândia, a Islândia, a Noruega e a Suécia revela que esses países comumente enfrentam uma importante escassez de professores (NLS, 2023). Na Inglaterra, as vagas de docência triplicaram entre 2011 e 2016, e mais professores estão deixando a profissão por outros motivos que não a aposentadoria (See; Gorard, 2020). Os dados da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey* – TALIS) de 2018 mostram que uma média de 21% dos diretores do primeiro nível da educação secundária dos países membros da OCDE relataram uma escassez de professores qualificados. Em alguns contextos, mais da metade dos diretores pesquisados relataram escassez. Esses países incluem Vietnã (86%), Arábia Saudita (62%) e Colômbia (53%) (OECD, 2019c).

Os impactos da escassez são múltiplos. A carência de professores é onerosa, impacta a carga de trabalho e pode dissuadir as gerações futuras de ingressarem na profissão, o

que pode criar um ciclo de educação de baixa qualidade, que prejudica os estudantes ao longo da vida, além de reproduzir e perpetuar as desigualdades educacionais.

Pode haver um intervalo de cinco ou seis anos entre os governos se comprometerem a aumentar a contratação de professores e o impacto resultante do aumento do número de professores. São necessárias ações urgentes e o cumprimento dos compromissos assumidos no Fórum Mundial de Educação em 2015 para retomar o caminho para atrair os 44 milhões de professores necessários para proporcionar o direito humano fundamental da educação universal até 2030 (UNESCO; Teacher Task Force, 2023a). Além disso, a profissão deve ser suficientemente gratificante para reter o pessoal docente e garantir sua implementação equitativa para que todos os estudantes recebam uma educação de qualidade. O ensino e a aprendizagem de qualidade para todos estão ao alcance de professores e estudantes. Alcançar esse futuro exigirá esforços conjuntos de governos individuais e da comunidade internacional, investimentos significativos e cumprimento dos compromissos já assumidos. Agora é a hora de intensificar esses esforços.

O Relatório defende a reivindicação do papel dos professores como profissionais colaborativos, autônomos e competentes que podem recorrer à tecnologia para enriquecer o ensino e a aprendizagem e para promover e ajudar na comunicação eficaz com estudantes e pais ou responsáveis, conforme necessário. O reconhecimento das habilidades, competências e potencial transformador dos professores precisa estar no centro da valorização da profissão. Atualmente, a docência como profissão enfrenta várias ameaças, a principal delas é a ameaça à categoria profissional. Os países que lidam com grande escassez e um declínio na atratividade do ensino precisaram aumentar a oferta rapidamente. Em alguns casos, isso significou reduzir os períodos de formação de professores ou empregar professores não certificados para atender às necessidades urgentes em sala de aula. A profissão corre o risco de ser considerada como algo que qualquer um pode fazer sem formação. Além disso, quando os professores são subqualificados, é mais provável que seu trabalho seja prescrito e monitorado, pois presume-se que eles não possuem capacidade profissional para fazer bons julgamentos pedagógicos com base em sua formação e experiência. A prescrição e o monitoramento pesado, que julgam em vez de apoiarem, são ameaças reais à autonomia dos professores, uma das condições de seu profissionalismo.

Para muitas pessoas, a IA constitui outra ameaça ao papel do professor. Como adverte a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, "a tecnologia tem uma longa história de subverter nossos direitos e limitar ou mesmo diminuir nossas capacidades" (International Commission on the Futures of Education, 2021). A IA, especialmente, pode reforçar preconceitos e aumentar a divisão entre os privilegiados e os desprivilegiados (Holmes, 2023). Quando o ensino é reduzido a um protocolo e os esforços de um professor podem ser reduzidos a resultados quantificáveis, torna-se possível imaginar que alguém ou qualquer coisa pode fazer este trabalho. Há um perigo em acreditar que tecnologias como a IA podem substituir os professores. Uma visão alternativa do futuro é aquela em que os estudantes logam em um dispositivo todos os dias e aprendem apenas por meio de interações com seu assistente virtual.

A IA representa principalmente uma ameaça se for vista como um substituto e não como uma ajuda para o professor. A integração da IA na educação pode apresentar oportunidades e benefícios potenciais para os professores, como fornecer experiências de aprendizagem personalizadas e *feedback* em tempo real para cada estudante ou reduzir o tempo que os professores gastam em tarefas administrativas. Como a tecnologia oferece tantas oportunidades para melhorar e apoiar o processo de ensino, é fundamental que os professores sejam capacitados como profissionais para usá-la de forma tão eficaz quanto qualquer outro auxílio de ensino. O futuro da educação provavelmente está em uma abordagem equilibrada que aproveita os pontos fortes dos seres humanos e das tecnologias de IA, garantindo que a educação continue sendo um esforço profundamente humano e relacional entre professores e seus estudantes.

As gerações futuras têm o direito de viver em um mundo sustentável, equitativo e pacífico e os professores, como atores sociais, são fundamentais para a realização desse futuro. O trabalho dos professores é relacional e, portanto, social; sua essência é a interação entre professor e estudante e a comunidade mais ampla de colegas, pais, idosos da comunidade e habitantes locais. O fechamento de escolas e o experimento em massa de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 mostraram o quanto nosso bem-estar depende das interações humanas (Gloster et al., 2020). A saúde mental de estudantes e professores sofreu em todo o mundo, uma descoberta que foi parcialmente atribuída ao estresse do desligamento das redes sociais presenciais (Cao et al., 2020; Newlove-Delgado et al., 2021).

Além das funções esperadas associadas à oferta de educação, os professores estão cada vez mais encarregados de várias outras, como promover um senso de pertencimento e bem-estar psicossocial, inclusive entre estudantes deslocados e traumatizados (ACNUR,

2017; Falk et al., 2019). No entanto, um fato negligenciado é que grande parte dos professores em contextos de crise também são sobreviventes de violência, vivenciam o deslocamento e enfrentam vários desafios para obter seu bem-estar, que são semelhantes aos dos estudantes que eles ensinam (Adelman, 2019; Mendenhall et al., 2019).

Este Relatório exige sistemas de formação e credenciamento de professores que desenvolvam o profissionalismo e que os professores tenham um papel central nas discussões sobre políticas educacionais que levam a decisões. De acordo com a visão do futuro apresentada em "Reimaginar nossos futuros juntos" (International Commission on the Futures of Education, 2021), este Relatório defende o apoio e o desenvolvimento eficazes dos professores ao longo de suas carreiras por meio de liderança coletiva e políticas que são orquestradas para funcionar como parte de um sistema coeso. Reviver o papel profissional do professor contribuirá de alguma forma para tornar a profissão mais atraente intelectual e socialmente e uma carreira da qual se orgulhar.

Qual é o foco da primeira edição do Relatório Global sobre Professores?

A questão da escassez de professores afeta, de alguma forma, quase todos os países e níveis educacionais. Embora tenha um escopo global, este Relatório se concentra na educação primária e secundária. Essa decisão não reflete a falta de desafios nos níveis pré-primário ou terciário, mas se baseia na disponibilidade de dados internacionalmente comparáveis e na continuação das projeções mundiais feitas pelo UIS em 2016.

O Relatório explora a escassez de professores de vários ângulos. Os dois primeiros capítulos apresentam um enquadramento abrangente da questão e ajudam a estabelecer o contexto global. O Capítulo II examina a análise aprofundada dos dados e projeções atuais para apresentar o estado atual da escassez mundial de professores e como eles se comparam às metas internacionais e nacionais. A partir daí, o Relatório discute a escassez de professores como um desafio multidimensional. O Capítulo III, portanto, não apenas fala sobre as muitas questões decorrentes da escassez, mas também discute muitos fatores que podem diminuir o prestígio da profissão e causar problemas sistêmicos com a atração e a retenção de professores de qualidade.

> A questão da escassez de professores afeta, de alguma forma, quase todos os países e níveis educacionais.

Os dois capítulos do meio exploram de que maneiras os sistemas podem reverter as tendências atuais. O Capítulo IV apresenta possíveis soluções políticas que os sistemas podem usar para abordar algumas das questões mais diretas que levam à escassez: salários e incentivos dos professores, condições de trabalho, gestão de professores e implementação equitativa. O Capítulo V examina de que maneiras os sistemas podem continuar a aumentar o prestígio e a atratividade da profissão, avançando para um novo contrato social para o ensino, por meio de prioridades como a colaboração, a aprendizagem ao longo da vida e o diálogo social.

Os dois últimos capítulos exploram os principais aspectos que permitirão aos países realizar e implementar as estratégias e as políticas apresentadas nos Capítulos IV e V. O Capítulo VI examina as finanças das políticas de professores, contextualizando de que maneira as reformas políticas destinadas a lidar com a escassez de professores se encaixam em orçamentos e gastos educacionais. O Capítulo VII descreve as medidas de cooperação e solidariedade internacionais e como elas podem fortalecer a capacidade dos países de lidar com a escassez. O Relatório conclui com a apresentação de várias recomendações para o futuro.



Capítulo 2

A situação atual da escassez global de professores

Sarah Salah Qaseem é professora de árabe no Iraque em Bagdá.
© UNESCO/Saba Adnan Kareem

O ODS 4 representa uma expansão ambiciosa em comparação com a agenda Educação para Todos e, portanto, uma necessidade ampliada de professores. O ODS 4 inclui sete metas de resultados e três meios de implementação. Uma delas, a Meta 4.c, refere-se aos professores, reconhecendo o papel fundamental que desempenham na obtenção de equidade e qualidade na educação. Requer atenção urgente, uma vez que as lacunas de equidade são agravadas pela escassez de professores, particularmente em zonas desfavorecidas, e os professores constituem um fator fundamental para garantir uma educação de qualidade.

> Existem diversas maneiras de definir a escassez de professores, dependendo de vários objetivos políticos.

A falta de professores é um impedimento para a oferta de educação de qualidade para todos os estudantes, mas definir essa escassez e desvendar suas partes constituintes é um desafio. No nível mais básico, a escassez de professores pode estar relacionada às dimensões quantitativa e qualitativa. Por exemplo, a falta de professores resulta em turmas grandes e salas de aula superlotadas, ajudando a impulsionar o número de crianças fora da escola e o abandono precoce. A escassez também pode ser de natureza qualitativa, resultando na contratação de professores não formados e aqueles que não possuem várias especializações onde são necessárias (Wallet, 2015).

Medir a escassez de professores não é um processo simples nem uniforme em todos os contextos. Falta uma abordagem integrada sobre como a escassez de professores é medida, como ela foi tratada no passado e com que resultado (Behrstock-Sherratt, 2016). Chegar a números de escassez requer um cojunto de considerações metodológicas, começando com a forma como uma escassez é definida. De fato, vários indicadores que medem a escassez de professores variam, refletindo necessidades contextuais, estruturas conceituais e metodológicas e disponibilidade de dados (ver Tabela 2.1).

Tabela 2.1. Indicadores, definições e considerações sobre a escassez de professores

Indicadores para medir a escassez de professores	Definição	Considerações
Número de vagas	Número de cargos para os quais um único funcionário qualificado não foi designado.	As vagas fornecem indicadores diretos, mas estão sujeitas a variações devido a cortes ou excedentes orçamentais, variações regionais de PTRs esperados ou tensões de contratação.
Relação candidato/vaga	Número médio de candidatos a cargos de ensino vagos.	Fornece informações sobre o grupo de candidatos do qual as escolas podem se beneficiar. No entanto, não fornece informações sobre as qualificações dos candidatos e os dados para este indicador não são rastreados com frequência.
Proporções estudante-professor	Número médio de estudantes por professor em um determinado nível e em um determinado ano.	A menos que haja uma meta estabelecida de PTR, esse indicador pode não apontar para a presença de uma escassez de professores; além disso, as proporções também são difíceis de desagregar e, portanto, podem mascarar faltas ou excedentes em regiões ou disciplinas.
Número de inscritos no programa de formação de professores (professores em formação)	Número de indivíduos inscritos em programas de formação inicial de professores.	Pode fornecer informações sobre escassez futuras. Também deve ser considerado o número de desistentes e concluintes do programa que não ingressam nas profissões de ensino.
Número de professores com qualificações mínimas exigidas	Número de professores com qualificações mínimas para lecionar em um determinado nível de acordo com os padrões nacionais.	Fornece informações sobre a qualidade da força de trabalho docente e a propensão a oferecer educação de qualidade.
Taxa de abandono docente	Porcentagem de professores em um determinado nível de educação que abandonam a profissão em um determinado ano letivo (UIS, 2024).	O abandono docente indica o fluxo de professores que desistem da profissão. Inclui professores que deixam a profissão por demissão, doença, transferência para funções administrativas, exoneração, aposentadoria ou morte (UIS, 2024).
Taxa de absenteismo docente	Porcentagem média de professores ausentes dentro de um período de tempo definido.	Indica baixa motivação dos professores.

Fonte: Behrstock-Sherratt, 2016. Tabela 1 adaptada e publicada com permissão.

Dadas as metas do ODS 4 para matrículas primárias e secundárias completas até 2030, uma das principais definições de escassez de professores está relacionada à lacuna para alcançar esse objetivo. Isso inclui o número total daqueles a serem contratados entre agora e o final da era dos ODS para garantir que todas as crianças possam se beneficiar da educação e concluir um ciclo completo de educação primária e secundária (UIS, 2009, 2016). Por outro lado, dada a falta de progresso em vários países, este Relatório também considera as recentes metas nacionais de matrícula de referência estabelecidas pelos países como complemento (Global Education Monitoring Report Team; UIS, 2022).

Além disso, a escassez de professores também é definida e elaborada por meio dos indicadores internacionalmente comparáveis identificados para monitorar o progresso mundial em direção à Meta 4.c. e lançar luz sobre a quantidade de professores e a qualidade do ensino (ver Tabela 2.2).

Tabela 2.2. Meta 4.c dos do ODS 4 sobre professores

Meta 4.c	**Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.**
4.c.1	Proporção de professores com as qualificações mínimas exigidas, por nível de escolaridade.
4.c.2	Proporção de professores formados por estudante (PTTR) por nível educacional.
4.c.3	Porcentagem de professores qualificados de acordo com as normas nacionais por nível educacional e tipo de instituição.
4.c.4	Proporção de professores qualificados por nível de escolaridade.
4.c.5	Salário médio do professor em relação a outras profissões que exigem um nível comparável de qualificação.
4.c.6	Taxa de abandono do professor por nível de escolaridade.
4.c.7	Porcentagem de professores que receberam formação continuada nos últimos 12 meses por tipo de formação.

Fonte: UIS, 2023a.

As necessidades mundiais, regionais e nacionais dos professores

A projeção das necessidades futuras de professores para atender à matrícula universal é afetada por duas características principais: a população em idade escolar e o abandono dos professores (consulte o Quadro 2.1). As populações em idade escolar podem crescer e contrair rapidamente, e isso é fundamental para projetar a demanda futura. É particularmente preocupante para os países com números elevados de crianças fora da escola e altas taxas de fertilidade. Além disso, o abandono dos professores afeta muito a demanda futura e exige que os países considerem a taxa de substituição de professores com base em idade do professor, aposentadorias antecipadas e naqueles que deixam a profissão por outros motivos. Além disso, a confiabilidade dos modelos de projeção repousa nos dados utilizados, portanto, melhorar a disponibilidade de dados e sua qualidade fazem parte da enorme tarefa de lidar com a escassez de professores.

Com base no modelo desenvolvido pelo UIS (UNESCO UIS, 2009), 44 milhões de professores serão necessários até 2030, abaixo dos 69 milhões projetados em 2016 com base em dados de 2014 (UIS, 2016). Embora a lacuna de professores existente permaneça aproximadamente metade do tamanho da atual força de trabalho docente, muito progresso foi feito desde então. Por exemplo, o número de professores primários e secundários aumentou na África Subsaariana de 4,2 e 2,8 para 4,9 e 3,5 milhões em 2022, enquanto o número de professores secundários também aumentou no sul da Ásia de 6,3 para 8,6 milhões.

> Em todo o mundo, as necessidades de contratação de professores não estão no caminho certo, pois o mundo precisa de mais 44 milhões de professores até 2030 para atender às matrículas universais primárias e secundárias – um em cada três desses professores é necessário na África Subsaariana.

Quadro 2.1. Projetar as necessidades atuais e futuras dos professores para a matrícula completa até 2030

O número projetado de novos professores a serem adicionados à atual força de trabalho docente para cada país é com base na metodologia desenvolvida pelo UIS, seguindo os seguintes pressupostos de que os sistemas educacionais:

- Atinjam matrícula e conclusão primária e secundária universais.
- Aumentem a eficiência, reduzindo a repetência; ou seja, as taxas de repetência devem cair pela metade e não exceder 10% e, consequentemente, as taxas brutas de matrícula devem estar entre 100 e 110%.
- Mantenham ou melhorem as PTRs para garantir padrões mínimos de qualidade, o que significa que serão necessárias seleções adicionais para limitar as PTRs na educação primária e secundária a 40:1 e 25:1, respectivamente.
- Vivenciem o crescimento populacional conforme projetado pela Divisão de População das Nações Unidas.
- Mantenham sua taxa de abandono atual (cálculo do abandono docente com base em uma média da última década, com dados ausentes imputados em 5%).
- Mantenham os níveis atuais para outros indicadores inalterados.

As estimativas baseadas nesses pressupostos permitem determinar o número de professores extras necessários para alcançar a matrícula universal na educação primária e secundária e estabelecer padrões mínimos de PTR. No entanto, dada a falta de dados abrangentes sobre o abandono dos professores e o impacto significativo do abandono nas projeções ao longo do tempo, é difícil obter uma visão ampla das necessidades atuais e futuras para todos os países. Os números regionais e mundiais devem ser considerados como estimativas. Além disso, como as taxas de abandono podem flutuar substancialmente, dependendo do contexto econômico e social local, as projeções podem variar.

Fonte: UIS, 2009, 2016.

Com a inclusão do da educação secundária universal nas metas dos do ODS 4, é nesse nível educacional que há a maior necessidade de professores recém-empregados em todo o mundo até 2030. As projeções mostram que são necessários 31 milhões de professores da educação secundária em todo o mundo, em comparação com 13 milhões de professores da educação primária, o que significa que cerca de 7 em cada 10 candidatos são necessários na educação secundária (UNESCO; Teacher Task Force, 2023b). Além disso, o número de professores necessários para a substituição daqueles que deixam a força de trabalho representa 58%, enquanto os 42% restantes são atribuídos a novos cargos de ensino (ver Tabela 2.3).

No âmbito regional, a maior necessidade está na África Subsaariana, onde são necessários 15 milhões de professores adicionais, uma carência que se deve sobretudo a uma população com idade escolar em rápido crescimento, associada a restrições financeiras. A apenas seis anos do prazo dos ODS para 2030, é improvável garantir um número adequado de professores na África Subsaariana, dado que o número atual de professores necessários é de 88% da meta anterior calculada em 2016.

Com 4,3 milhões de professores adicionais necessários no Norte de África e na Ásia Ocidental e 4,5 milhões no Sudeste da Ásia até 2030, essas duas regiões também enfrentam desafios significativos para alcançar as atuais metas de contratação de professores. O número de professores necessários até 2030 em ambas as regiões é de cerca de 70% do número de professores necessários em 2016.

As projeções para o sul da Ásia (7,8 milhões) e leste da Ásia (3,3 milhões) representam cerca de metade das metas de 2016, sugerindo que, para essas duas regiões, as metas são mais alcançáveis até 2030. No entanto, são necessários mais esforços para contratar professores em ambas as regiões, principalmente no nível secundário. Este é particularmente o caso do sul da Ásia, que, apesar dos recentes aumentos no número de professores (particularmente na Índia) e do declínio das taxas de natalidade (Arora 2021; Bora et al., 2023; UN Department of Economic and Social Affairs, 2022; Pearce, 2021), continua sendo a região com o segundo maior número de professores adicionais necessários. Por exemplo, o número de professores primários tem diminuído em Bangladesh e no Paquistão desde 2017, enquanto aumenta o número de professores na educação secundária desde pelo menos 2015.

A Europa e a América do Norte, onde as taxas de fertilidade são baixas, mostram o terceiro maior número de professores necessários: 4,8 milhões. Notavelmente, a maioria dos professores adicionais necessários nesta região, cerca de 4,5 milhões, deve-se ao abandono de pessoal. Além disso, essa escassez se tornou mais aguda muito rapidamente desde a pandemia de COVID-19. Em grande parte dos países que apresentam relatórios no PISA, os diretores relataram que a capacidade da escola de fornecer instrução é prejudicada em certa medida ou muito pela falta de pessoal docente. Isso foi mais extremo na Bélgica, Estônia, França, Alemanha, Irlanda, Letônia, Países Baixos e Portugal, onde mais de 60% dos estudantes tinham diretores que relataram esse contexto (OECD, 2023c).

A América Latina e o Caribe também enfrentam desafios para alcançar a Meta 4.c, pois 3,2 milhões de professores são necessários para a educação universal até 2030, a maioria deles também devido ao abandono de pessoal (2,8 milhões). O atual objetivo de contratação de professores nesta região, fixado em aproximadamente 60% das metas estabelecidas em 2016, sugere a necessidade de esforços redobrados para tornar as metas para 2030 mais alcançáveis.

Tabela 2.3. Total de necessidades de contratação de professores para 2030, por região e por nível (em milhares)

Região	Educação primária			
	Professores em 2022 (em milhares)	Contratação de professores necessários para 2030 (em milhares)		
		Substituição do abandono de pessoal	Novos postos de ensino	Total
Ásia Central	302	42	54	96
Ásia Oriental	7.417	163	17	179
Europa e América do Norte	4.862	1.689	25	1.714
América Latina e Caribe	3.071	979	30	1.009
Norte da África e Ásia Ocidental	2.849	868	365	1.233
Oceania	199	114	10	123
Sudeste da Ásia	3.682	2.945	104	3.050
Sul da Ásia	6.428	664	397	1.061
África Subsaariana	4.931	2.447	1.944	4.391
Total	33.741	9.911	2.946	12.857

Região	Educação secundária			
	Professores em 2022 (em milhares)	Contratação de professores necessários para 2030 (em milhares)		
		Substituição do abandono de pessoal	Novos postos de ensino	Total
Ásia Central	904	362	289	651
Ásia Oriental	8.082	2.089	1.011	3.101
Europa e América do Norte	7.775	2.830	285	3.115
América Latina e Caribe	4.126	1.867	331	2.198
Norte da África e Ásia Ocidental	3.348	1.638	1.386	3.024
Oceania	m	82	69	152
Sudeste da Ásia	3.075	1.070	420	1.490
Sul da Ásia	8.554	2.399	4.317	6.716
África Subsaariana	3.528	3.191	7.467	10.658
Total	39.392	15.531	15.575	31.105

Região	Educação primária e secundária combinadas			
	Professores em 2022 (em milhares)	Contratação de professores necessários para 2030 (em milhares)		
		Substituição do abandono de pessoal	Novos postos de ensino	Total
Ásia Central	1.206	404	343	747
Ásia Oriental	15.499	2.252	1.028	3.280
Europa e América do Norte	12.637	4.519	310	4.829
América Latina e Caribe	7.197	2.846	361	3.207
Norte da África e Ásia Ocidental	6.197	2.506	1.751	4.257
Oceania	m	196	79	275
Sudeste da Ásia	6.757	4.015	524	4.540
Sul da Ásia	14.982	3.063	4.714	7.777
África Subsaariana	8.459	5.638	9.411	15.049
Total	73.133	25.442	18.521	43.961

Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024. Data da consulta ao banco de dados: 11 de outubro de 2023.
Observação: m = dados ausentes.
Observação: Os números de professores são referentes a 2022, exceto o Sudeste da Ásia, que se referem a 2021, e a Oceania, que se referem a 2017; na educação secundária, a Oceania não inclui a Austrália nem a Nova Zelândia.

Por fim, a Oceania e a Ásia Central, com 0,3 e 0,7 milhões, respectivamente, são as duas regiões com a necessidade relativamente menor de professores para atender o abandono universal até 2030. Em ambas as regiões, a maioria dos professores adicionais é necessária devido ao abandono da profissão. No entanto, na Oceania, também pode ser atribuído ao crescimento das populações em idade escolar e aos altos níveis de crianças fora da escola, especialmente na educação secundária.

Menos da metade de todos os países está no caminho certo para alcançar o número necessário de professores para a educação primária até 2030. Com base na taxa de crescimento anual histórica, prevê-se que 78 dos 197 países (cerca de 4 em cada 10) atinjam a quantidade necessária de professores para garantir a educação primária universal (UPE). A Ásia Oriental tem a maior proporção de países que atendem a esse critério (6 em 7), enquanto a África Subsaariana tem a menor, com apenas 9 dos 46 países que devem alcançar a Meta até 2030 (consulte a Figura 2.1.a).

Em todo o mundo, no nível secundário, espera-se que ainda menos países cumpram as metas de contratação de professores: apenas 30 de 187. Na Europa e na América do Norte, apenas 11 dos 44 países alcançarão a Meta. Mais significativamente, espera-se que apenas 2 dos 15 países da Oceania, 2 dos 16 do norte da África e da Ásia Ocidental e apenas 4 dos 44 países da África Subsaariana alcancem a Meta até 2030 (consulte a Figura 2.1.b). No entanto, essas são regiões distintas, cada uma enfrentando desafios exclusivos. Por exemplo, na África Subsaariana, essa projeção decorre principalmente de restrições de recursos que dificultam a ampliação do sistema educacional, enquanto na Europa e na América do Norte essa projeção está predominantemente ligada a taxas de abandono mais altas e à falta de competitividade da profissão docente.

> A menos que sejam tomadas medidas urgentes, apenas 4 em cada 10 países terão professores suficientes para garantir a educação primária universal até 2030, diminuindo para menos de 1 em cada 5 países para a educação secundária.

Figura 2.1.a Número de países que devem preencher a lacuna de professores na educação primária até 2030, com base nas tendências atuais

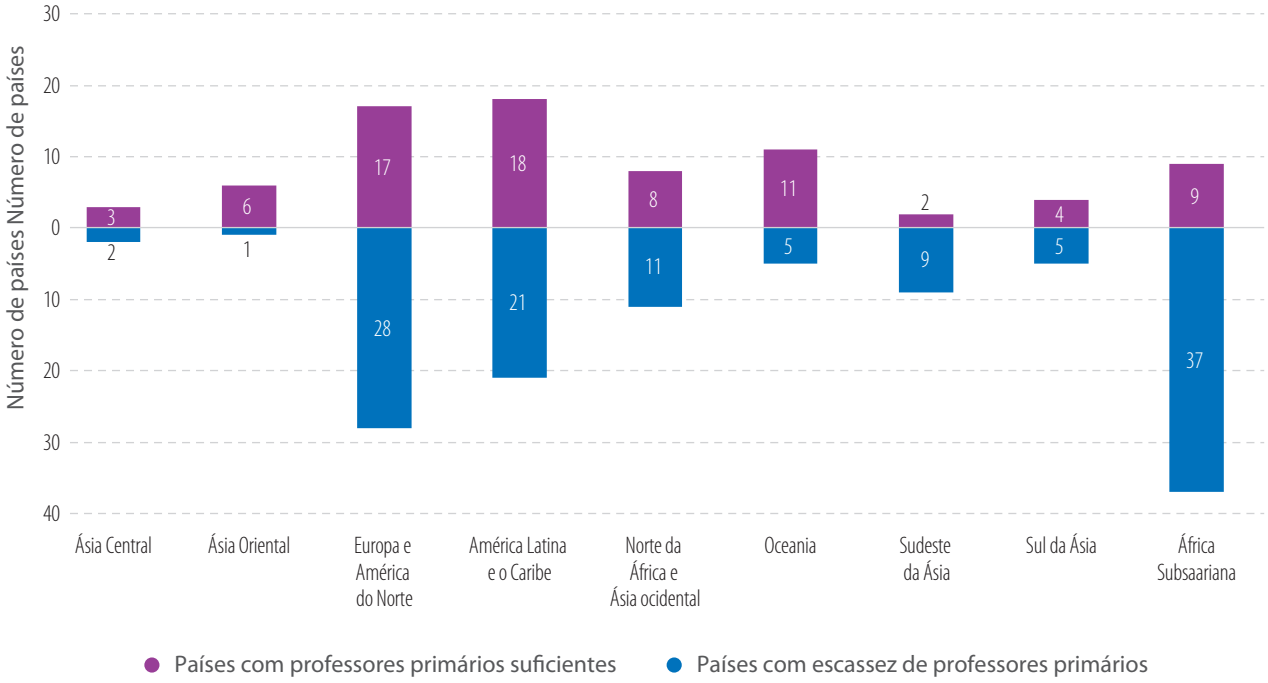
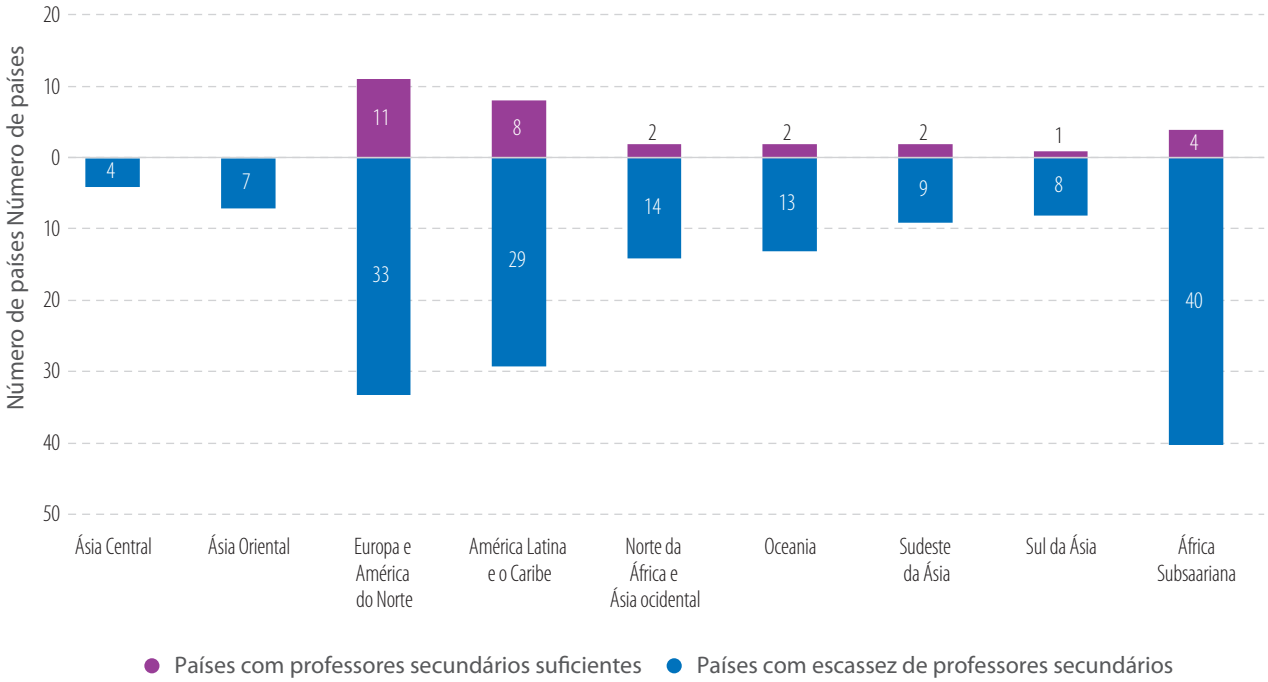


Figura 2.1.b Número de países que deverão preencher a lacuna de professores na educação secundária até 2030, com base nas tendências atuais



Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024. Data da consulta ao banco de dados: 11 de outubro de 2023.

Embora a escassez de professores seja um desafio generalizado, há razões para otimismo em certos contextos. Estima-se que países de diversas regiões, como Anguila, China, Congo, Fiji, Irlanda, Quênia, Micronésia, Nauru e Tokelau consigam atender à demanda de professores primários até 2030, se a taxa de crescimento histórico permanecer no mesmo nível, portanto, aumentando constantemente o tamanho da força de trabalho docente. Dos 197 países são 78 os que podem cumprir as metas de professores

primários até 2030. Espera-se que relativamente menos economias de renda baixa e média-baixa o façam. Na educação primária, estima-se que a República Democrática do Congo, a Gâmbia, o Malawi, a Nigéria e a Namíbia também apresentem taxas históricas anuais de crescimento de professores que ultrapassem a taxa de crescimento anual necessária, o que sugere que as metas primárias também podem ser alcançadas.

> Em Angola, Benim, Burundi, Chade, Guiné, Mali e Níger, o número de professores do ensino primário precisa aumentar mais de 10% anualmente para cumprir as metas dos professores.

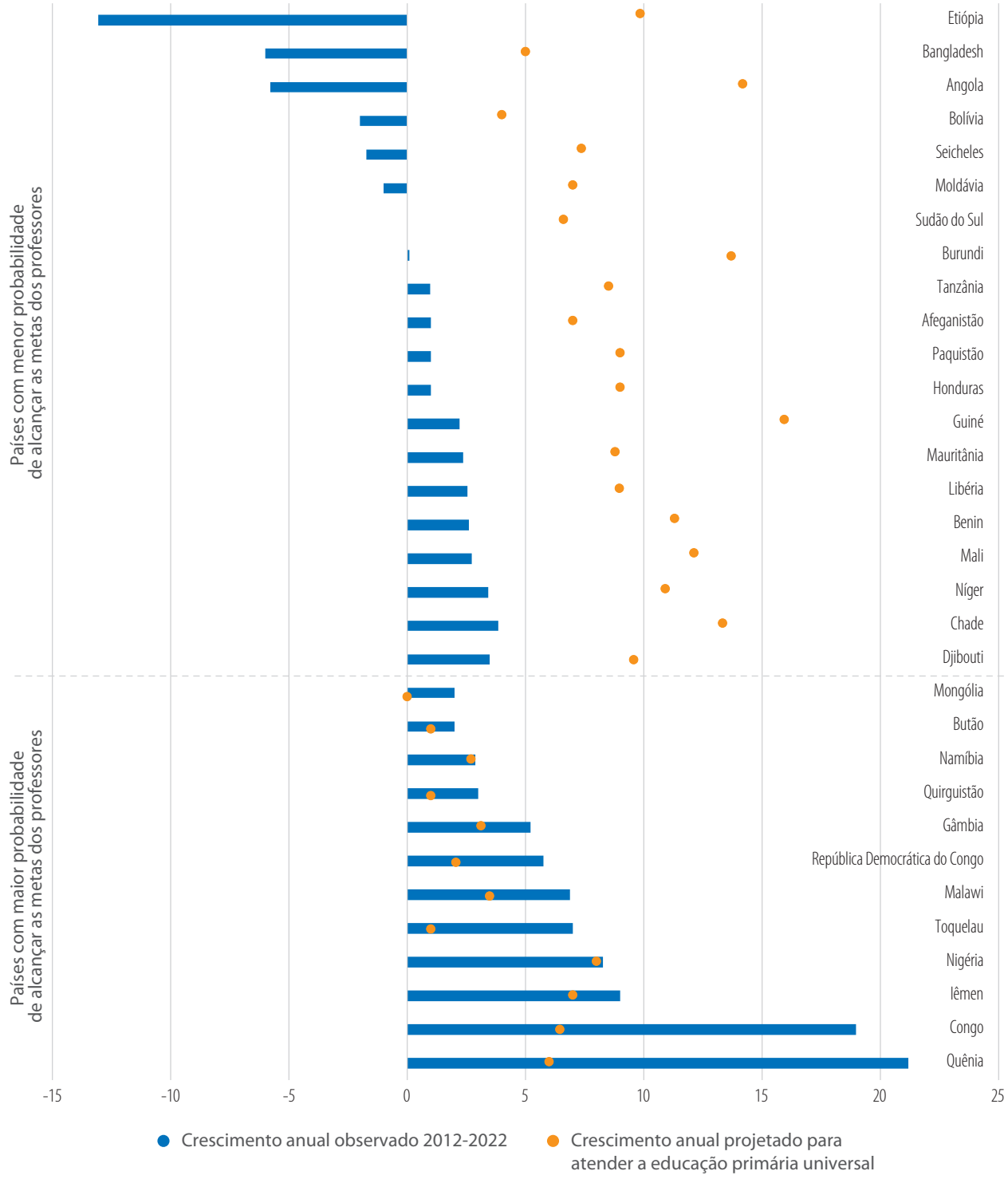
Quanto à educação secundária, os países com estimativas para melhor atender à demanda por professores até 2030 são, mais uma vez, o Quênia, com uma taxa anual de crescimento de 29%, bem como a República Centro-Africana, Congo, República Dominicana, Gâmbia, Montserrat, Mianmar, Filipinas e Emirados Árabes Unidos (OECD, 2023c). Além dos mencionados acima, Índia e Tokelau também podem cumprir as metas de 2030 para a educação secundária,dadas as recentes taxas históricas de crescimento observadas no número de professores.

Como as vagas de professores diferem por região e país, as abordagens para atraí-los e retê-los devem ser adaptadas para se adequarem. Em contextos com populações em rápido crescimento, onde a demanda por novos cargos de ensino é alta, é necessário um equilíbrio entre ampliar as vagas disponíveis nas instituições de ensino para garantir que os novos contratados sejam adequadamente qualificados e tornar a profissão mais atraente para garantir a retenção. Embora esta seja a situação em muitos países de renda baixa e média-baixa, em particular na África Subsaariana, as taxas médias de crescimento observadas têm sido historicamente insuficientes para atender à demanda. Na Figura 2.2, por exemplo, os países com os maiores desafios para atingir as metas dos professores primários incluem Benim, Burundi, Chade, Guiné, Mali e Níger, onde as taxas de crescimento observadas foram inferiores a 5% ao ano na última década, em comparação com o crescimento anual necessário que é de mais de 10% . Também é um desafio a situação em Angola e na Etiópia, onde o número de professores tem diminuído ao longo da última década, em comparação com cerca de 10% ou mais de crescimento anual necessário. Na educação secundária, as necessidades são ainda maiores, pois vários países precisam aumentar o número anual de professores em mais de 20% anualmente, incluindo Burkina Faso, Chade, Etiópia, Níger e Sudão do Sul. Este também é o caso do Butão, no sul da Ásia. O Malawi tem o maior desafio, que estima uma necessidade anual de mais de 30% ao ano para atender à demanda de professores para esse nível educacional.

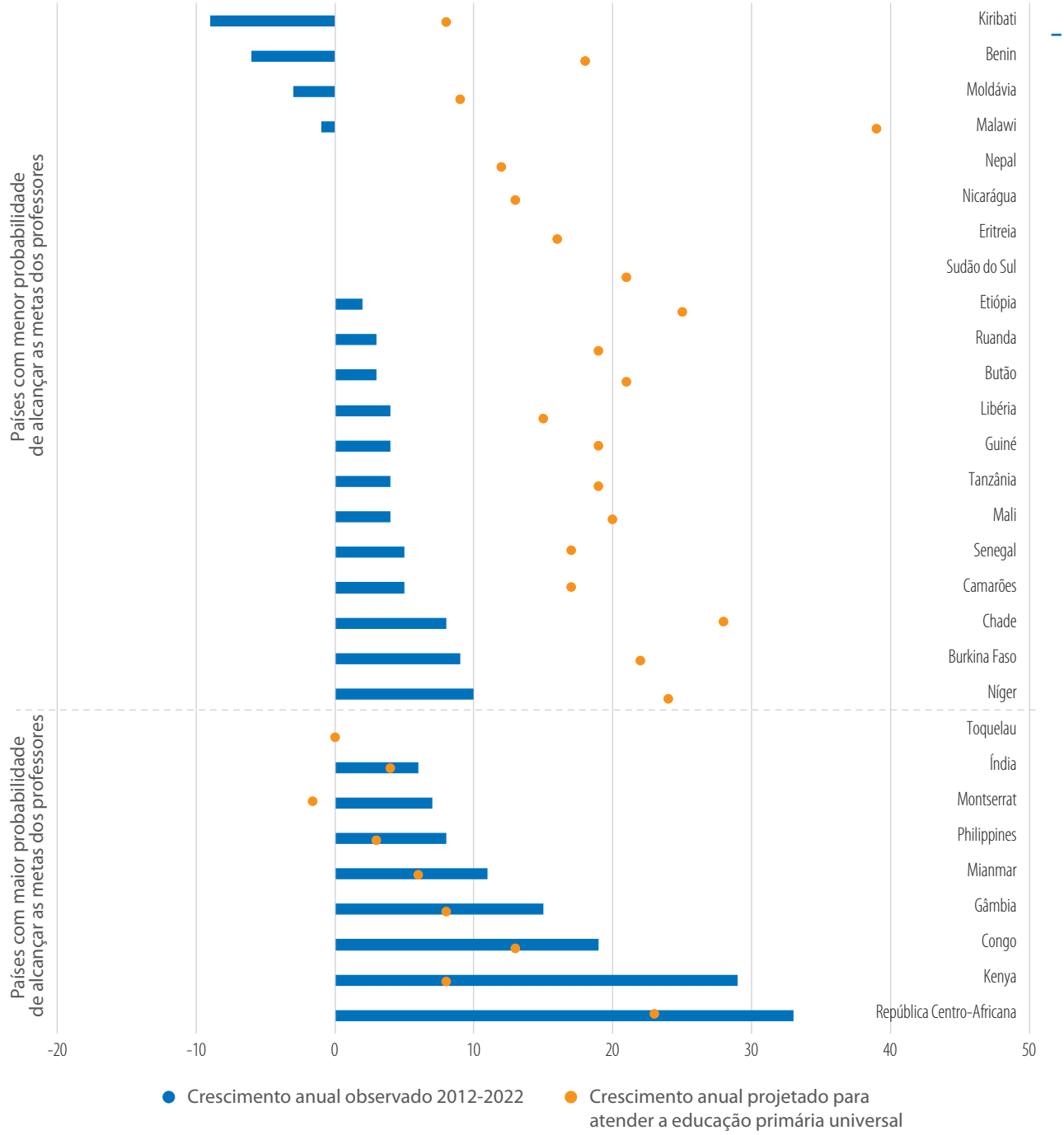
> A necessidade de professores é ainda maior em alguns países no nível secundário: o número de professores deve aumentar em mais de 20% ao ano no Butão, Burkina Faso, República Centro-Africana, Chade, Etiópia, Níger e Sudão do Sul, e no Malawi, em mais de 30% ao ano para alcançar o a educação secundária universal até 2030.

Figura 2.2. Taxas médias anuais de crescimento observadas e projetadas necessárias para atingir as metas de matrícula universal de professores entre países de renda baixa e média-baixa em 2030

Educação primária



Educação secundária



Fonte: UIS, 2024. Data da consulta ao banco de dados: 11 de outubro de 2023.

Projeção das necessidades dos professores de acordo com as referências nacionais

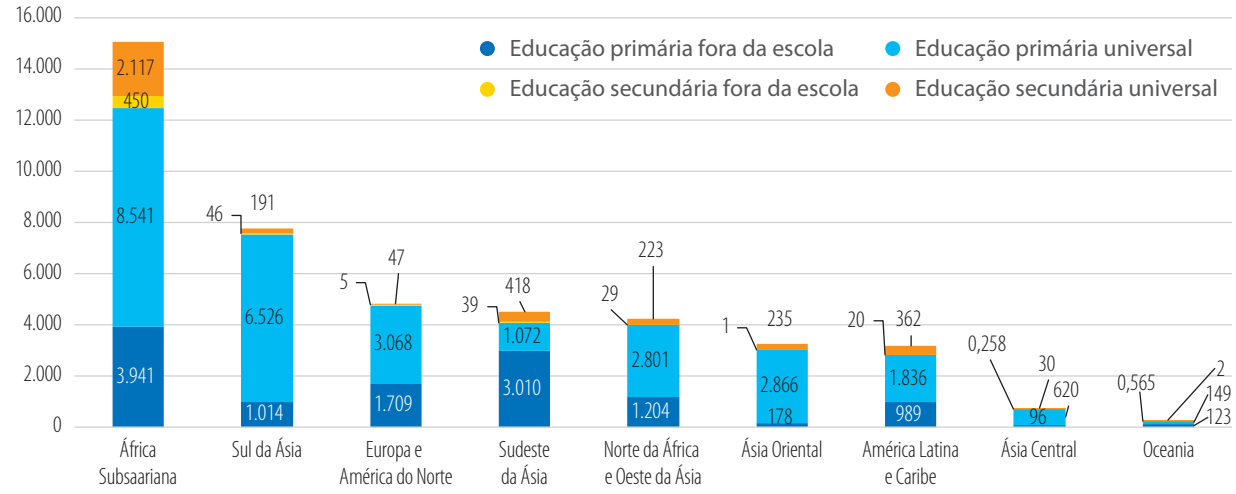
Devido aos desafios globais em curso para se alcançar as metas do ODS 4, incluindo 100% de matriculados (matrícula universal) na educação primária e na secundária, mais recentemente, os países tomaram a iniciativa de definir suas próprias metas, levando em consideração seu contexto específico, seu ponto de partida e seu ritmo de progresso. Isso foi identificado como um importante afastamento da suposição muitas vezes irrealista e injusta de que cada país poderia alcançar a mesma meta. Os países definiram essas metas nacionais em 2021 ao longo de sete indicadores educacionais a serem alcançados em 2025 e 2030, incluindo a taxa de

abandono escolar da educação primária ao segundo nível da educação secundária. Em contraste com o modelo de 100% de matriculados como parte do ODS 4 desenvolvido pelo UIS, essas metas permitem projeções alternativas de professores com base nos 84 milhões estimados ou cerca de 5% das crianças em idade primária e secundária (combinadas) que permaneceriam excluídas da educação formal no ano de 2030 (Global Education Monitoring Report Team; UIS, 2022). Antecipando a permanência de crianças fora da escola em 2030, essas metas talvez sejam mais alcançáveis em vários países, particularmente onde os recursos são mais limitados (Global Education Monitoring Report Team; UIS, 2022).

De acordo com o relatório de referências nacionais, cerca de metade de todos os países relataram suas projeções de metas nacionais de evasão para a educação primária e a secundária até 2030 (UIS; Global Education Monitoring Report Team, 2022).

Ao recalcular as estimativas de matrículas para 2030 com base na taxa de estudantes que não frequentam a escola prevista pelos países, serão necessários aproximadamente 12,3 milhões de professores primários em todo o mundo – um número aproximadamente 591.000 inferior (cerca de 5%) aos 13 milhões necessários para garantir 100% de matriculados na educação primária e alcançar o ODS 4. Dado que os padrões de referência nacionais em muitos países da África Subsaariana antecipam altos níveis contínuos de crianças fora da escola até 2030, esta região é responsável pela maior parte da diminuição das necessidades dos professores em comparação com as metas do ODS de garantir a matrícula de todos os estudantes da educação primária e da secundária. Com base nessas suposições, serão necessários 3,9 milhões de professores primários para atender aos padrões de referência nacionais (consulte a Figura 2.3), o que é cerca de 10,2% menos do que os 4,4 milhões de professores primários necessários para a matrícula universal (UNESCO UIS; Global Education Monitoring Report Team, 2022).

Figura 2.3. Professores necessários para cumprir os parâmetros de referência nacionais do ODS 4 para crianças que não frequentam a escola e a lacuna para alcançar a matrícula universal em 2030, por nível (em milhares)



Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024. Data da consulta ao banco de dados: 11 de outubro de 2023.

A diminuição da necessidade de professores se amplia na educação secundária com base em referências nacionais que muitas vezes esperam taxas relativamente mais altas de crianças fora da escola em comparação com o objetivo de alcançar a matrícula universal. Em todo o mundo, seriam necessários 27,5 milhões de professores de nível secundário para cumprir os Padrões de Referência Nacionais – uma diminuição de 3,6 milhões (ou cerca de 12% menos) dos 31,1 milhões necessários para a matrícula universal na educação secundária. A diferença é maior na África Subsaariana, caindo cerca de 2,1 milhões de professores (ou 20% menos) de 10,66 milhões para 8,5 milhões.

> As referências nacionais resultam na necessidade de menos professores; no entanto, para muitos países, o desafio de contratar continua significativo. Em outros países, isso significa que muitas crianças permanecerão fora da escola.

Para países que preveem crianças fora da escola na educação primária e na secundária, isso resulta em metas mais baixas de contratação de professores. No entanto, muitos países continuam estabelecendo metas ambiciosas, o que significa que ainda são necessários esforços significativos de contratação de professores. Por exemplo, o Congo e a Etiópia estabeleceram a taxa de crianças fora da escola em 2030 na educação primária para cerca de 1% até 2030 (Global Education Monitoring Report Team; UIS, 2022), abaixo dos 21% em 2018 e 24% em 2022, respectivamente (UIS, 2024). Isso, por sua vez, apenas reduzirá o número de professores necessários em ambos os países em 2 pontos percentuais. No total, o Congo e a Etiópia ainda precisarão de 31.000 e 374.000 professores adicionais, respectivamente. Com base no crescimento anterior no Congo, essa meta pode ser alcançável, enquanto o declínio anterior no tamanho da força de trabalho de professores primários na Etiópia indica que as metas serão mais difíceis de serem alcançadas (consulte a Figura 2.2). Por outro lado, a Eritreia indicou que antecipa que 40,5% das crianças em idade primária estarão fora da escola em 2030 – uma diminuição de 45% em 2019 (UIS, 2024). Isso resulta na necessidade de mais 4.000 professores até 2030, contra cerca de 11.000 para alcançar as metas do ODS 4. Embora isso ainda represente um aumento de cerca de 50% em relação à atual força de trabalho de professores da educação primária e, portanto, seja uma meta mais alcançável, também significa que muitos estudantes permanecerão sem educação formal. No nível secundário, as lacunas dos professores já eram maiores devido ao número considerável de adolescentes e jovens fora da escola em todo o mundo. Semelhante às metas de nível primário, os países variam em suas metas nacionais para jovens fora da escola em 2030 (Global Education Monitoring Report Team; UIS, 2022). Embora as projeções de estudantes fora da escola de mais de 20% no primeiro nível da educação secundária inferior e mais de 30% no segundo nível da educação secundária resultem na necessidade de menos professores, ainda mais crianças em idade escolar secundária do que em idade primária permanecerão fora da escola. Em países como Burkina Faso, Costa do Marfim, Níger, Senegal e Tanzânia, o número de professores adicionais necessários até 2030 diminui cerca de metade ou mais com base nos valores de referência nacionais, em comparação com o número necessário para a matrícula universal. Na Tanzânia, que estima para 2030 a projeção de 50% a 90% de crianças fora da escola com idade escolar da educação secundária, seriam necessários 104 mil professores adicionais em vez de 503 mil para alcançar a matrícula universal. Dado que a força de trabalho total de professores da educação secundária contada pela última vez foi um total de 106 mil em 2020, mesmo essa meta conservadora será desafiadora.

Uma lacuna qualitativa: a necessidade de professores mais qualificados

Os professores desempenham um papel fundamental na garantia da qualidade da educação ofertada. Todos os professores devem receber formação pedagógica adequada, apropriada e relevante para ensinar no nível de educação escolhido e ser academicamente bem-qualificados nas disciplinas que se espera que lecionem (UIS, 2018, 2023). No entanto, há uma variação considerável na forma como os diferentes sistemas educacionais definem e operacionalizam o conceito de professor qualificado, tornando desafiadoras as comparações e as avaliações internacionais. Vale a pena mencionar que, como parte dos esforços coletivos em andamento para estabelecer padrões de referência nacionais que reflitam um conjunto de indicadores do ODS 4, os países também incluíram aqueles com foco na porcentagem de professores formados (ver Quadro 2.2).

> Em 2022, Ruanda relatou 76% dos professores primários com qualificações em comparação com 95% em 2019, o que pode ser atribuído à recente contratação maciça de professores com o objetivo de reduzir a dupla jornada e a PTR, que ocorreu a um ritmo mais rápido do que a formação dos professores.

No geral, há uma falta de dados sobre professores qualificados, especialmente para certos níveis educacionais e para algumas regiões. A média mundial permanece estável em vários níveis educacionais, situando-se em aproximadamente 85%. No entanto, as tendências regionais podem esconder grandes disparidades entre os países (UIS, 2024).

No nível primário, 86% dos professores em todo o mundo possuem as qualificações mínimas exigidas. No entanto, esta porcentagem diminui significativamente para apenas 69% no caso da África Subsaariana, marcando um declínio desde 2010, quando era de 75% (consulte a Figura 2.4.a). Embora as qualificações variem na região e muitos países exijam apenas um diploma equivalente a um segundo nível da educação secundária (UIS, 2023), as proporções de professores qualificados diminuíram em vários países, incluindo Ruanda, de 96% em 2014 para 76% em 2022. Tal declínio pode ser atribuído à rápida expansão da contratação de professores com o objetivo de melhorar a capacidade escolar, reduzir a dupla jornada e diminuir as PTRs (Top Africa News, 2019; Africa Press, 2022), que ocorreu a um ritmo mais rápido do que a formação dos professores. Também está diminuindo em Seicheles, de 85% em 2018 para 61% em 2022. A proporção de professores primários qualificados também foi muito baixa no Chade (65%) e no Gabão (52%).

Quase todos os professores primários cumpriram os requisitos mínimos (98%) no Sudeste da Ásia em 2020, diminuindo para 94% em 2021, em parte devido a reduções no Laos e na Malásia. Na Ásia Central e no Norte de África, a grande maioria dos professores primários cumpriu os requisitos, com valores de 95% e 96%, respetivamente. Notavelmente, os pequenos Estados insulares e em desenvolvimento (PEID) têm feito esforços para aumentar os níveis de qualificação entre os professores da educação primária, aumentando as taxas de 85% em 2010 para 89% em 2022. Isso reflete uma gama que inclui 100% qualificados nas Ilhas Cook, Nauru, Palau e Vanuatu e apenas 28% qualificados na Micronésia.

> Cerca de 86% dos professores primários em todo o mundo cumprem as qualificações mínimas exigidas. Este número varia muito no âmbito regional e nacional, caindo para 69% na África Subsaariana. E aqueles que atendem às qualificações mínimas podem mudar substancialmente ao longo do tempo.

A porcentagem de professores secundários qualificados é tipicamente mais baixa quando comparada com a educação primária, uma tendência que pode ser parcialmente atribuída aos custos de investimento mais elevados envolvidos, uma vez que em muitos países, para professores de educação secundária se exige um diploma de nível terciário (UIS, 2023). Dito isto, em todo o mundo, 85% dos professores da educação secundária possuem as qualificações mínimas exigidas, variando entre cerca de 80% e 90% na maioria das regiões (consulte a Figura 2.4.b). A África Subsaariana está um pouco abaixo de 60%, variando de 100% na Costa do Marfim a metade ou menos em Benim (36%), Guiné (50%), Madagascar (20%), Ilhas Maurício (48%) e Togo (34%).

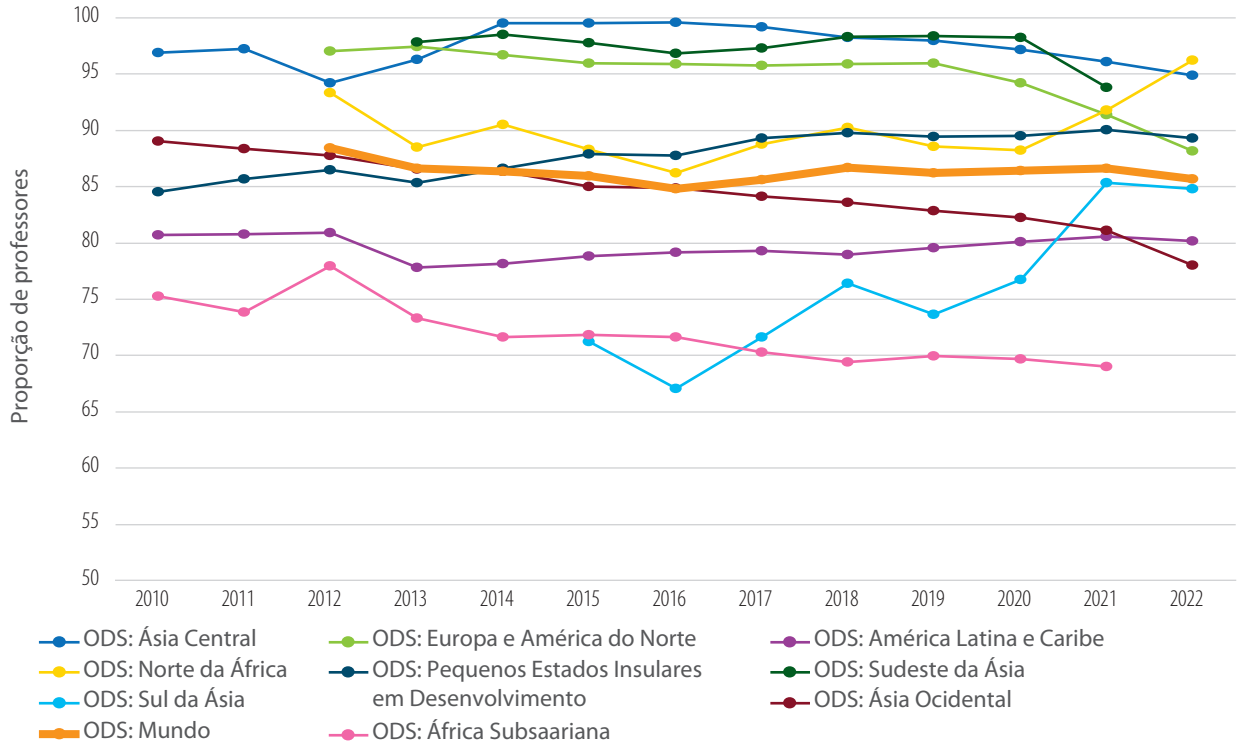
A proporção de professores da educação secundária com as qualificações mínimas exigidas na América Latina e no Caribe caiu de 80% em 2012 para 76% em 2022. Menos da metade dos professores da educação secundária são formados em seis países, incluindo Antígua e Barbuda (48%), Dominica (47%), Granada (39%), Ilhas Virgens Britânicas (48%), Monserrat (46%) e Nicarágua (37%), enquanto mais de 80% cumprem as qualificações mínimas exigidas em 13 outros países, incluindo Cuba, Jamaica e República Dominicana, onde cerca de 100% cumprem as qualificações mínimas exigidas. Semelhante à América Latina e Caribe, a Europa e a América do Norte também tiveram uma queda de 89% com qualificações mínimas em 2017 para 83% em 2022.

Tanto no Sudeste da Ásia quanto no Norte da África, há uma conquista notável, com a maioria dos professores da educação secundária atendendo aos requisitos de qualificação, atingindo 95%. O sul da Ásia, em particular, obteve grandes ganhos entre 2016 e 2022, aumentando a porcentagem de professores de nível secundário com qualificações mínimas de 79% para 89%. Esse progresso é exemplificado pelo aumento na Índia de 76% em 2017 para 90% em 2022. Da mesma forma, no Norte de África também foram feitos progressos substanciais, de 81% para 95% entre 2016 e 2022. Isso pode ser parcialmente atribuído ao aumento das qualificações mínimas no Egito de 67% para 85%.

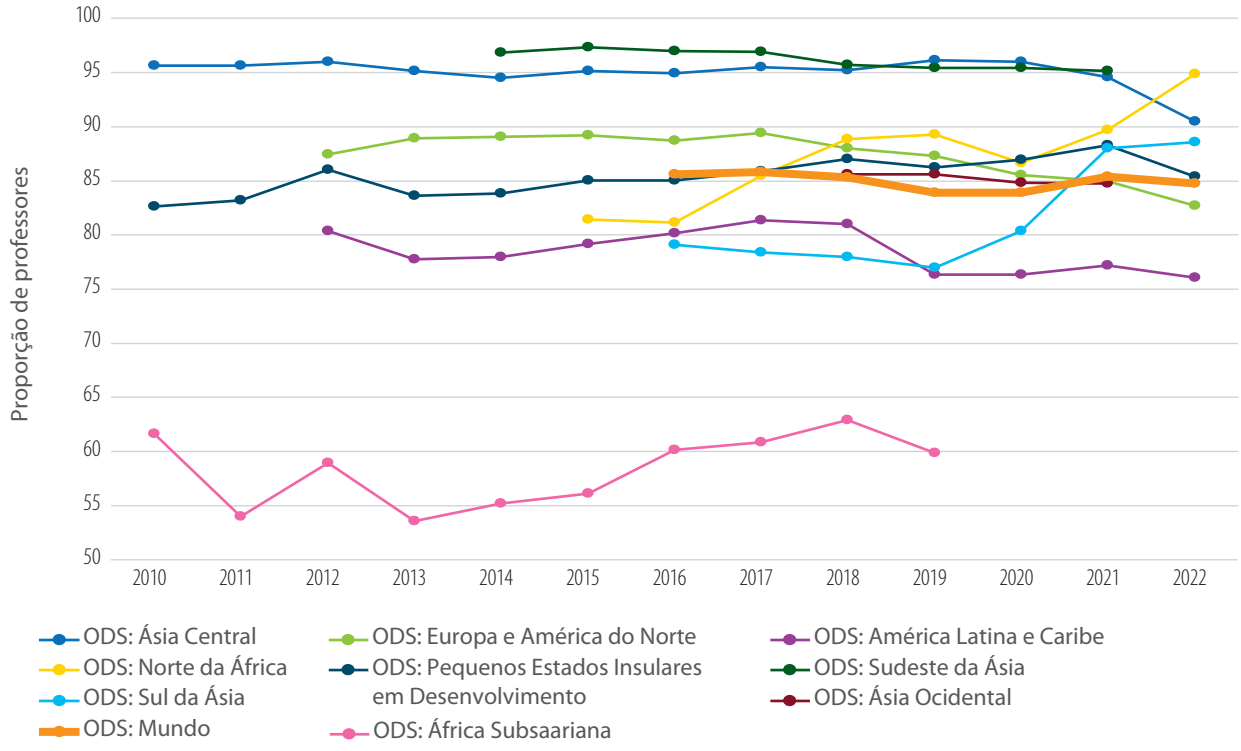
> A porcentagem de professores secundários qualificados é tipicamente menor do que no nível primário. Na maioria das regiões, cerca de 80 a 90% possuem as qualificações mínimas exigidas. O Sudeste da Ásia e o Norte da África alcançaram progressos notáveis nos últimos anos: 95% dos professores da educação secundária cumprem os requisitos de qualificação. A África Subsaariana está atrasada em pouco mais de 60%.

Figura 2.4. A proporção de professores na educação primária e secundária com qualificações mínimas exigidas, 2010-2022

2.4.a Primário



2.4.b Secundário



Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024. Indicador 4.c.1. Data da consulta à base de dados: 27 de setembro de 2023.

Quadro 2.2. Referências nacionais no indicador ODS sobre professores formados

Em todo o mundo, cerca de 60% dos países apresentaram referências nacionais sobre a porcentagem de professores formados nos seus sistemas, ou seja, metas nacionais para 2025 e 2030. Fazendo a média de todos os valores de referência e de padrões de referência definidos para 2025 (os últimos foram calculados para os países que não enviaram valores de referência e eram iguais ao valor que um país deveria alcançar se avançasse na taxa de progresso histórico dos 25% dos países que melhoraram mais rapidamente), o número de professores qualificados mundialmente poderia aumentar significativamente se todos os países alcançassem suas metas. As projeções mostram que a porcentagem de professores formados aumentaria de um valor de referência de 86% em 2015 para 92% até 2025 nos nívies educacionais primário e secundário se todos os países atingissem os seus valores de referência. Analisando exemplos regionais, 83% dos professores primários seriam formados na África Subsaariana e 100% na Europa e na América do Norte (ver Tabela 2.4).

Tabela 2.4. Valores médios de referência de 2025, por indicador e região

Indicador	Desagregação	África Subsaariana	Norte da África e Ásia Ocidental	Central e Sul da Ásia	Leste e Sudeste da Ásia	Oceania	América Latina e Caribe	Europa e América do Norte	Mundo, 2025	Linha de base, 2015
Professores formados (%)	Primário	83	86	94	98	–	94	100	92	86
	Primeiro nível da educação secundária	83	96	95	98	–	85	99	92	86
	Segundo nível da educação secundária	79	80	94	98	–	93	100	92	88

Fonte: UIS; Global Education Monitoring Report Team, 2024.
Observação: As médias são ponderadas e relatadas se pelo menos 50% da população de uma região tiver uma referência nacional (real ou viável).

Os países foram classificados em seis categorias (Tabela 2.5) com base na velocidade de seu progresso recente e na faixa de taxas de progresso observadas historicamente (2000-2015). Quatro categorias capturam a velocidade do progresso desde 2010 ou 2015 – e sua implicação para a probabilidade de alcançar a referência – e duas categorias reconhecem a não disponibilidade de dados. Para países sem valores de referência nacionais (apresentados ou extraídos de planos setoriais nacionais), o progresso é avaliado em relação às referências viáveis.

Analisando os níveis de educação, as lacunas de dados foram mais altas na educação secundária, com cerca de dois em cada três países sem dados ou sem dados suficientes para estabelecer uma tendência (consulte a Figura 2.5). Entre os países com dados, aproximadamente um em cada cinco estava regredindo em todos os níveis, enquanto a maioria dos países estava progredindo rapidamente: cerca de 60% na educação primária e secundária e cerca de 50% na educação secundária.

Figura 2.5. Classificação do país em termos de progresso em direção aos valores de referência de 2025, professores formados, por nível educacional

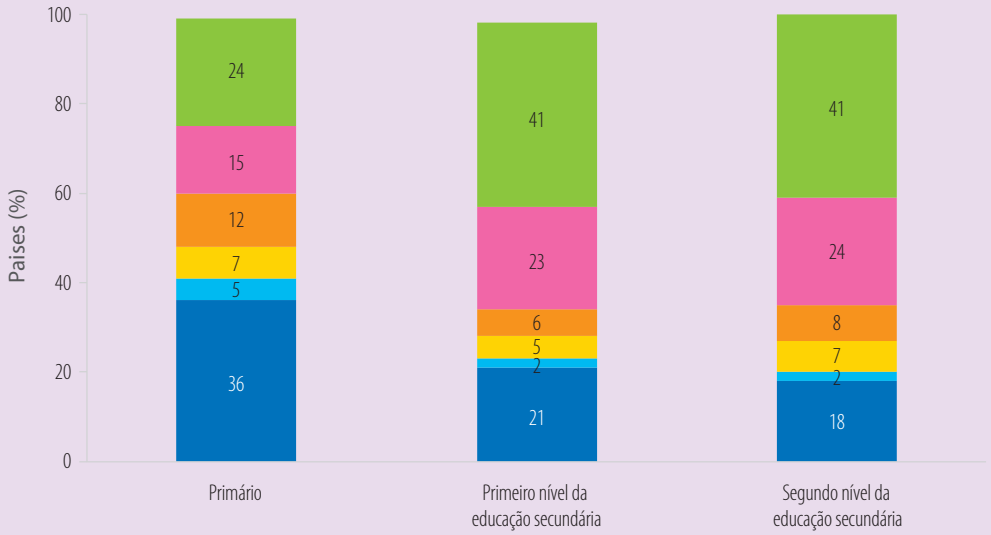


Table 2.5. Classificação do progresso do país em relação às referências nacionais do ODS 4

Categoria		Descrição
Progresso rápido		>75% de probabilidade de que a referência nacional de 2025 seja alcançada, dado o valor mais recente (incluindo países que já atingiram a referência ou estão perto de 100%)
Progresso médio		25-75% de probabilidade de que a referência nacional de 2025 seja alcançada, dado o valor mais recente
Progresso lento		<25% de probabilidade de que as referências nacionais de 2025 sejam alcançadas, dado o valor mais recente
Sem progresso		Progresso negativo
Sem dados para tendência		
Sem dados		

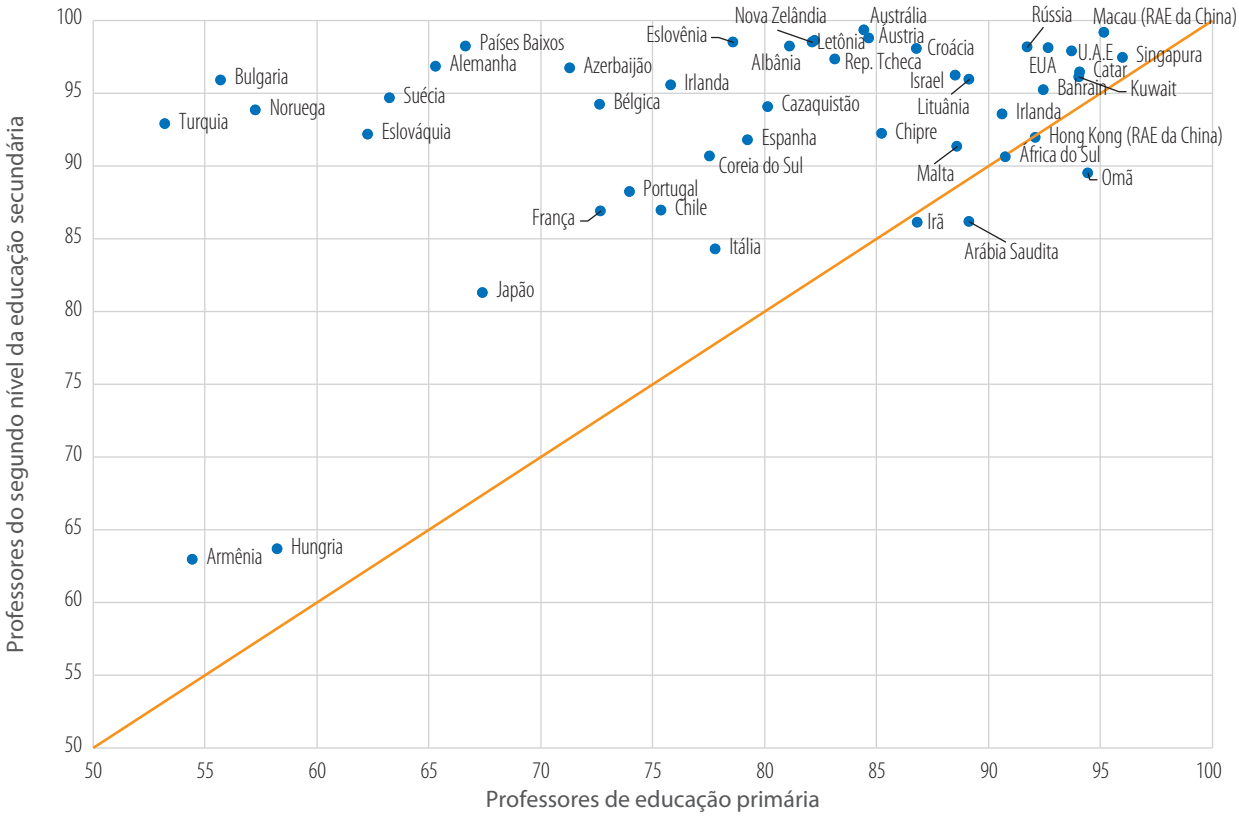
Fonte: Análise do time do GEM Report com base no Instituto de Estatística da UNESCO (UIS, 2024).

O custo de formação e preparação de professores para a sala de aula pode ser um dos investimentos mais caros na construção de uma força de trabalho docente sustentável. Isso inclui transferências de gastos públicos para formacao inicial para instituições de ensino de professores e gastos alocados para formação continuada. O desafio da formação de professores suficientes para fornecer ensino de qualidade está em andamento. Em muitas situações, há uma falta de vagas nas instituições para capacitar professores em um ritmo para atender ao aumento dessa demanda, enquanto a perda de professores devido a uma variedade de razões pessoais e profissionais resulta em custos crescentes, colocando pressão adicional sobre os sistemas. No Reino Unido, por exemplo, os custos da formação inicial de professores entre 2013 e 2014 variaram dependendo dos itinerários de formação. Para a maioria dos itinerários de formação de nível secundário, os custos médios variaram de £ 18.200 a £ 23.500, enquanto os custos médios para os estagiários da escola primária foram ligeiramente mais baixos, variando entre £ 17.000 e £ 23.000. No entanto, dada a alta taxa de abandono da profissão de professor nos primeiros 5 anos após a qualificação esperada, particularmente no nível secundário, esses custos aumentaram para entre £ 25.000 e £ 44.000 para a maioria dos itinerários de formação por professor (Allen et al., 2016).

Conforme discutido em mais detalhes no Capítulo V, o CPD é fundamental para garantir que os professores permaneçam atualizados com a evolução dos currículos, o conhecimento pedagógico do conteúdo e as normas administrativas. Onde os professores não têm um ITE formal e formação adequados, ele desempenha um papel ainda mais fundamental para garantir que eles adquiram os conhecimentos e habilidades necessários. Um modelo de CPD contextualizado dentro das disciplinas, voltado para habilidades específicas e que atenda a uma duração mínima pode ser mais eficaz (Yoon et al., 2007; Popova et al., 2021; Darling-Hammond et al., 2017). O indicador do ODS 4, Meta 4.c.7, mede a proporção de professores que receberam formação continuada durante os 12 meses anteriores. No entanto, há uma falta de dados para calcular as médias regionais e os relatórios de dados são escassos ao longo do tempo, levando à falta de séries temporais.

No geral, os dados mostram que os sistemas educacionais priorizam o CPD dos professores da educação secundária em detrimento da educação primária na maioria dos países de renda média e alta. A Figura 2.6 mostra que os países variaram na oferta de formação continuada de professores no último ano, de cerca de metade a mais de 90% dos professores da educação primária, enquanto quase todos os países ofereceram formação para 85% ou mais dos professores o primeiro nível da educação secundária. Exemplificando isso, a Bulgária, a Noruega e a Turquia forneceram formação continuada para menos de 5 ou 6 em cada 10 professores primários, em comparação com mais de 9 em cada 10 do primeiro nível da educação secundária. Além disso, a Armênia e a Hungria eram menos propensas a ofertar capacitação em qualquer nível, já que menos de 2 em cada 3 professores receberam formação continuada na educação primária e na secundária. A tendência de disparidades na formação por nível foi demonstrada anteriormente em pesquisas de avaliação de estudantes, incluindo o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), que mostrou que, em média, entre os países de renda alta e média, os estudantes da 8º ano (23%) tinham mais do que o dobro da probabilidade de seus colegas do 4º ano (10%) de serem ensinados por um professor que recebeu pelo menos 35 horas de desenvolvimento profissional durante os dois anos anteriores à avaliação (UNESCO; IEA, 2020).

Figura 2.6. Porcentagem de professores que receberam formação continuada em 2019, por nível, ou dados mais recentes disponíveis



Fonte: UIS, 2024. Data da consulta ao banco de dados: 15 de dezembro de 2023.
Observação: Embora os dados da educação primária estivessem disponíveis para o número de países para 2021 e 2019, os dados foram usados como ponto de referência devido à falta de dados de comparação no primeiro nível da educação secundária. Nenhum dado foi relatado em 2020.

Na educação primária, os países de renda alta tiveram um PTTR médio de 15:1, enquanto os países de renda baixa enfrentaram uma proporção consideravelmente maior, triplicando essa proporção para 52:1 em 2022. Com 55,7 estudantes por professor formado, a África Subsaariana é a região com a maior proporção.

As necessidades de formação de professores para alcançar o ODS 4 foram muito testadas durante a pandemia da COVID-19, quando a súbita transição para a educação à distância expôs ainda mais a exclusão digital e agravou as desigualdades no ensino e na aprendizagem. Antes da pandemia, a formação de professores para integrar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na instrução já estava sendo reconhecida cada vez mais como fundamental para a adaptação à transição para as sociedades digitais (UNESCO et al., 2021). O indicador do ODS 4.c.7 sobre formação continuada foi proposto para coletar dados sobre formação por tipo; no entanto, isso ainda não começou. Em comparação, o TIMSS também fornece dados sobre o desenvolvimento profissional contínuo de acordo com o tipo de formação, incluindo a disciplina, as competências pedagógicas, a integração da tecnologia e das TIC no processo educacional e outros. Entre vários países de rendas média e alta, os dados mostram que os países oferecem níveis variados de formação sobre integração de tecnologia na educação. Por exemplo, na China, Hong Kong (RAE da China), Kuwait, Catar e Emirados Árabes Unidos, 60% ou mais dos estudantes têm professores formados em integração de tecnologia, em comparação com menos de 20% na Bósnia e Herzegovina, Finlândia e Hungria (Teacher Task Force, 2021b).

O impacto das proporções estudante-professor e o tamanho das salas de aula

O número e a distribuição de professores são parâmetros políticos importantes na determinação da qualidade da educação. A PTR (proporção de estudantes por professor) é um indicador comumente utilizado e reflete a capacidade de recursos humanos dos sistemas educacionais. Além disso, não é uma medida do tamanho da classe nem do número de estudantes que um professor ensina nas salas de aula – indicadores que não estão amplamente disponíveis em todos os países. Embora as PTRs sejam utilizadas como um indicador do tamanho relativo das turmas, é necessário ter cautela, dadas as disparidades subnacionais significativas que podem existir. Além disso, as PTRs geralmente incluem professores em meia jornada de trabalho, o que subestimaria a carga geral sobre o quadro de trabalho geral dos professores.

Taxas altas de PTR significam escassez de professores e um corpo docente sobrecarregado, enquanto baixos índices podem representar capacidade adicional. No entanto, a PTR é uma média nacional que pode ocultar uma variação considerável entre regiões e escolas. Além disso, a PTR depende de uma contagem precisa de professores com funções de instrução e, idealmente, deve ser ajustada para levar em conta os diferentes modos de distribuição de professores, como tempo parcial e turnos de ensino.

Há também um debate importante sobre os efeitos do tamanho das turmas nas práticas de ensino (ver Quadro 2.3) e nos resultados educacionais, incluindo progresso, repetência e conclusão, em que taxas altas de PTR geralmente estão associadas a resultados piores (UIS, 2006).

Em todo o mundo, as PTRs têm diminuído de modo geral desde 2000 (UIS, 2023, 2024). No entanto, existem grandes disparidades entre regiões e países de diferentes grupos de renda (ver Tabela 2.6). As taxas altas de PTR que resultam em salas de aula superlotadas representam uma questão particularmente grave em países de renda baixa em comparação com suas contrapartes de renda alta.

Em contraste com a PTR, a decisão de 2015 de desenvolver um novo indicador, o índice de professores formados por estudante (PTTR), mede o índice de estudantes apenas para professores que possuem as qualificações mínimas exigidas. Essa decisão foi um passo importante para os esforços de orientação de políticas para defender melhor a contratação de professores que atendam às qualificações mínimas exigidas. Em países onde todos os professores possuem qualificações mínimas, a PTTR não varia em relação à PTR; entretanto, em países onde nem todos os professores são qualificados, as PTTRs podem ser substancialmente mais altas. Como tal, a taxa de PTTR fornece menos informações sobre o tamanho da turma e mais sobre o acesso dos

estudantes a professores qualificados e até que ponto eles podem ser sobrecarregados como um recurso em todos os sistemas educacionais.

Na educação primária, os países de renda alta tiveram uma taxa de PTTR média de 15:1, enquanto os países de renda baixa enfrentaram uma proporção consideravelmente maior, mais do que triplicando esse número em 52 estudantes por professor formado em 2022 (ver Tabela 2.6 e Tabela 2.7).

> Em todo o mundo, as proporções estudante-professor, ou o número de estudantes por professor, em geral, diminuíram desde 2000; no entanto, disparidades substanciais permanecem, particularmente para regiões remotas onde as proporções de professores formados por estudante permanecem altas.

Ao analisar este indicador por região, a África Subsaariana exibe a maior PTTR em 56:1. Isso varia de 25:1 no Quênia e 14:1 nas Ilhas Maurício a 61:1 na Guiné, 65:1 em Serra Leoa, 88:1 no Chade e 240:1 em Madagascar. Em seguida, vem a Ásia Central e do Sul, com 35:1 em 2022, incluindo 12:1 em Maldivas e 64:1 em Bangladesh. Nessa região, a Índia mostra um forte progresso, pois sua PTTR primária diminuiu de 44:1 em 2016 para 32:1 em 2022. Em contrapartida, o acesso a um professor qualificado está diminuindo no Paquistão, onde a PTTR aumentou de 56:1 para 67:1 durante o mesmo período.

Em contraste, a Europa e a América do Norte têm a PTTR mais baixa, com uma média de 16 estudantes por professor formado em 2022.

As médias regionais globais no ensino secundário são geralmente inferiores a 25 estudantes por professor formado. No entanto, tanto a África Subsaariana quanto a Ásia Central e do Sul apresentaram maiores PTTRs, ao mesmo tempo em que alcançaram melhorias notáveis nos últimos anos. Por exemplo, na África Subsaariana, a proporção diminuiu de 40 em 2013 para 34 estudantes por professor formado em 2019. Isso reflete uma grande disparidade regional, de 24:1 na Costa do Marfim, 27:1 nos Camarões e 13:1 nas Ilhas Maurício a 107:1 na Guiné e 85:1 no Sudão do Sul.

Da mesma forma, observa-se um declínio de 35 em 2016 para 25 estudantes por professor formado em 2022 no sul da Ásia, refletindo em parte as diminuições na Índia de 44:1 para 32:1 durante o mesmo período de tempo.

Estratégias desiguais para contratar e deslocar professores para áreas remotas e rurais geralmente resultam em disparidades significativas nas proporções de estudantes por professor (PRT) e de professores formados por estudante (PTTR), enquanto a admissão de professores com contratos temporários pode elevar as taxas de abandono e rotatividade. Este desafio será abordado em maior profundidade no Capítulo III.

Tabela 2.6. Proporções estudante-professor na educação primária, por região e nível de renda, 2022

Região	Proporção de estudantes por professor (PTR)	Proporção de professores formados por estudante (PTTR)
África Subsaariana	38,4	55,7
Ásia Central e do Sul	29,8	34,9
Oceania	22,0	m
América Latina e Caribe	20,1	25,0
Norte da África e Ásia Ocidental	20,0	24,5
Leste e Sudeste da Ásia	16,9	m
Europa e América do Norte	13,7	15,5
Renda baixa	37,8	52,5
Renda média-baixa	30,2	36,4
Renda média-alta	17,3	m
Renda alta	13,5	15,1
Mundo	22,8	26,7

Fonte: Proporção estudante-professor adaptada de (UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024). Data da consulta ao banco de dados: 17 de outubro de 2023.
Observação: m = dados ausentes.

Quadro 2.3. Os efeitos do tamanho da turma na prática docente: como a escassez de professores resulta em piores resultados e como eles podem ser mitigados

Turmas grandes são um desafio especial para professores e estudantes. Verificou-se que afetam de maneira negativa o bem-estar dos professores e sua satisfação no trabalho (OECD, 2020g). Além disso, embora vários fatores possam afetar o desempenho do ensino em sala de aula e, posteriormente, os resultados de aprendizagem dos estudantes, um fator importante é o tamanho da turma (ou classe) de estudantes e as proporções entre estudantes e professores. Algumas pesquisas sugerem que turmas maiores tendem a estar vinculadas tanto ao desempenho dos professores quanto aos resultados educacionais e ao desempenho de aprendizagem dos estudantes (Leuven; Oosterbeek, 2018; Education Endowment Foundation, 2023). Esses resultados motivaram políticas e intervenções concentradas em colocar limites no tamanho das turmas ou encontrar alternativas para apoiar os professores quando turmas menores não são viáveis. Além disso, as turmas maiores e as PTRs se tornarão mais proeminentes nos próximos anos, especialmente ao considerar as tendências de crescimento populacional nos países de renda baixa, a escassez de professores em todo o mundo e a alocação de recursos financeiros para a educação para contratar e apoiar os professores.

Ao utilizar a ferramenta Teach do Banco Mundial, que monitora as práticas docentes, foram coletados dados para mostrar os tipos dessas práticas em países de baixa (N=36), média baixa (N=44), média alta (N=28) e renda alta (N=1). Turmas maiores de estudantes foram observadas em países de rendas baixa e média-baixa em comparação com países de renda média-alta e um país de renda alta. Em todo o mundo, em média, havia 40 estudantes em sala de aula por professor, mas com variação considerável no número total de estudantes dentro e entre países. A análise mostra uma correlação negativa, baixa e significativa em termos estatísticos entre o tamanho da turma e as pontuações nas três áreas principais de qualidade das práticas docentes consideradas na Estrutura da Teach: cultura de sala de aula, instrução e habilidades socioemocionais. Esses resultados sugerem que práticas docentes eficazes são mais comuns em salas de aula com turmas menores. Análises estatísticas avançadas adicionais exploraram se essas associações negativas entre o tamanho da turma de estudantes e as pontuações primárias da Teach se mantinham quando fatores adicionais eram considerados, incluindo o nível de renda do país e se o professor lecionava em uma sala de aula com vários níveis educacionais. Em resumo, esses resultados sugerem que o impacto do tamanho da turma não é significativo quando são levados em conta outros fatores relacionados aos recursos e à modalidade de sala de aula (por exemplo, sala de aula multigraduada versus sala de aula de série única).

Embora as evidências mostrem que a escassez de professores, que resulta em turmas numerosas, seja importante por influenciar potencialmente o desempenho dos professores, outros fatores e políticas podem desempenhar um importante papel atenuante para garantir o uso de práticas docentes eficazes que promovam a aprendizagem dos estudantes. Uma ressalva importante nessa análise é que o desenho da coleta de dados limita a possibilidade de se estabelecer qualquer tipo de relação causal entre o tamanho da turma de estudantes e o uso de práticas docentes efetivas em sala de aula, portanto, a interpretação dos resultados deve ser considerada apenas como tendências que podem informar políticas sobre o tamanho da turma e apoios adicionais para professores e estudantes. Onde existe escassez, os países podem mitigar os desafios do ensino em grandes salas de aula, fornecendo mais programas de formação e recursos relacionados sobre estratégias para garantir um ambiente de aprendizagem positivo, inclusive em salas de aula multisseriadas, aprendizagem centrada no estudante, técnicas de gestão de sala de aula e educação inclusiva.

Fonte: Luna-Bazaldua et al., 2021; Molina et al., 2018; Molina et al., 2020.

Tabela 2.7. Proporção de professores formados por estudantes da educação primária, por região, 2022 ou dados mais recentes disponíveis

	<20	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	>60
Ásia Central e do Sul	Cazaquistão, Maldivas,	Butão, Irã, Quirguistão, Nepal, Sri Lanka, Tajiquistão, Turquemenistão, Uzbequistão	Índia			Bangladesh, Paquistão
Leste e Sudeste da Ásia	Brunei Darussalam, Hong Kong (RAE da China), Macau (RAE da China), Malásia, Coreia do Sul, Singapura, Tailândia,	Laos, Mianmar, Filipinas	Mongólia, Vietnã	Camboja		
Europa e América do Norte	Andorra, Bermudas, Gilbraltar, Letônia, Lituânia, Malta, Mônaco, Polônia, Portugal, Moldávia, San Marino, Eslováquia, Espanha, Ucrânia, EUA	Albânia, Bielorússia, Rússia				
América Latina e Caribe	Bahamas, Barbados, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Cayman, Costa Rica, Cuba, Dominica, República Dominicana, Guiana, Jamaica, Montserrat, Panamá, Santa Lúcia, Suriname, Trinidad e Tobago	Antígua e Barbuda, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, El Salvador, Honduras, México, Ilhas Turcas e Caicos	Granada		São Vicente e Granadinas	Nicarágua

	<20	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	>60
Norte da África e Ásia Ocidental	Azerbaijão, Bahrein, Chipre, Jordânia, Kuwait, Omã, Catar, Arábia Saudita, Tunísia, Emirados Árabes Unidos	Argélia, Armênia, Marrocos, Palestina	Egito	Líbano, Síria		
Oceania	Ilhas Cook, Fiji, Niue, Palau, Toquelau	Kiribati, Ilhas Marshall, Tonga, Vanuatu	Ilhas Salomão, Tuvalu	Nauru		Micronésia
África Subsaariana	Ilhas Maurício	Botsuana, Cabo Verde, Djibuti, Quênia, Namíbia, Seicheles	Comores, República Democrática do Congo, Essuatíni, Gâmbia, Lesoto, Libéria, Zimbábue	Burkina Faso, Burundi, Costa do Marfim, Eritreia, Gana, Mauritânia, Níger, Nigéria, Senegal, Tanzânia, Zâmbia	Benim, Camarões, Gabão, Moçambique, Ruanda, Togo, Uganda	Chade, Guiné Equatorial, Madagascar, São Tomé e Príncipe, Serra Leoa

Fonte: UIS, 2024.

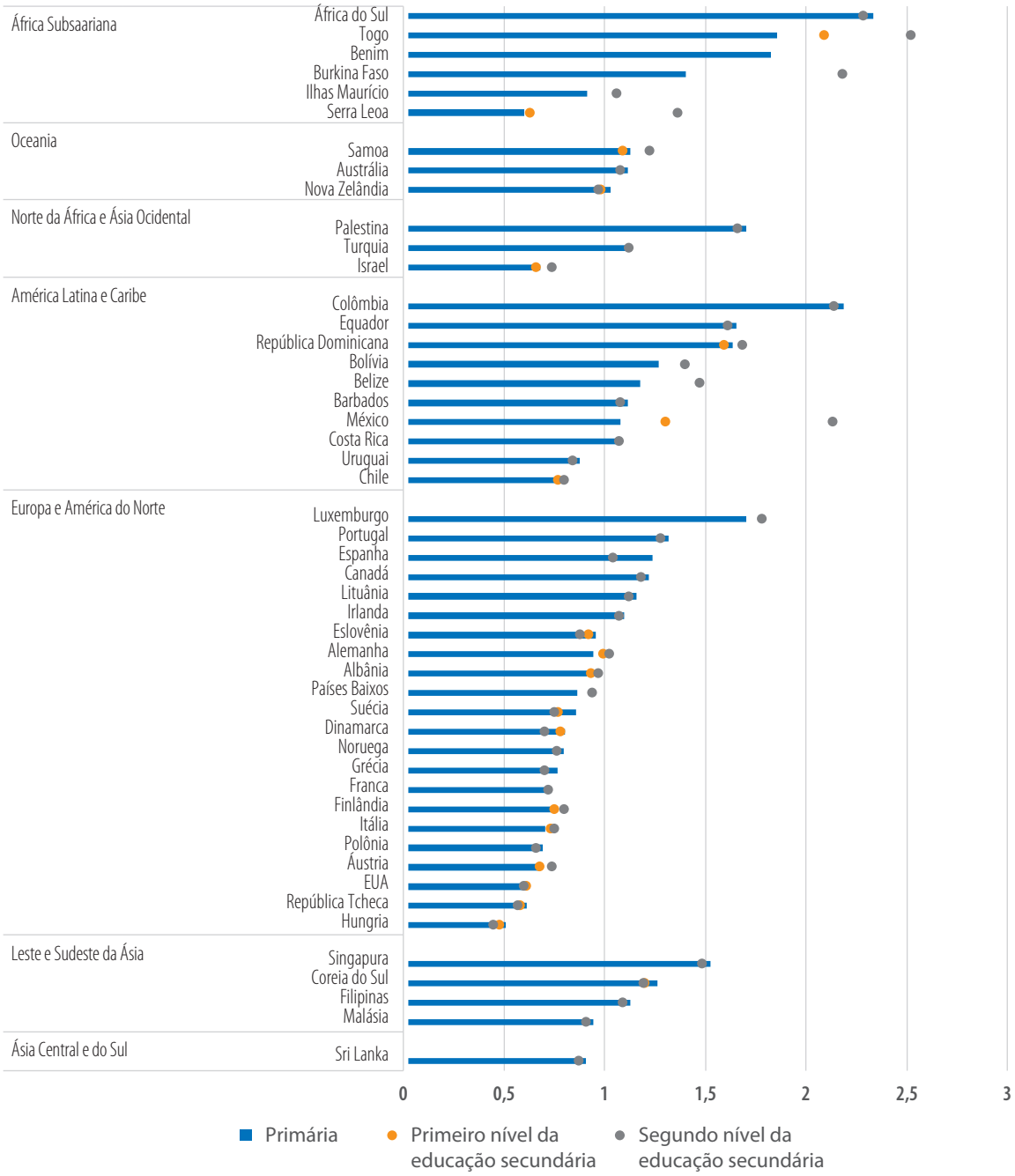
Os salários dos professores permanecem pouco atraentes

Um dos principais objetivos da análise dos salários dos professores é avaliar a competitividade da profissão para atrair e reter professores ao longo do tempo. Diante de salários melhores em outras profissões, os salários relativamente baixos na docência podem dissuadir candidatos de alta qualidade. Além disso, ao longo da carreira de professor, a combinação de baixos salários com perspectivas limitadas de melhoria na remuneração pode resultar em maior abandono da profissão, à medida que outras oportunidades mais atraentes surgem. Para se medir o salário médio dos professores em relação a outras profissões viáveis, que exigem um nível comparável de qualificações em diferentes níveis de educação, esses dados são coletados de forma sistemática em âmbito mundial.

Os dados mostram que os salários dos professores variam muito em relação a outras profissões que exigem graus semelhantes de qualificação em todos os níveis educacionais. Em alguns países, a remuneração dos professores é o dobro da média de outros profissionais, enquanto em outros, essa remuneração é muito menor (consulte a Figura 2.7). Notavelmente, há uma falta de dados sobre os salários dos professores em todo o mundo; portanto, uma média mundial e médias regionais não estão disponíveis.

Na educação primária, a análise mostra que metade de todos os países paga aos professores menos do que a outras profissões que exigem qualificações semelhantes, e o mesmo se aplica para 7 em cada 10 países na Europa e na América do Norte. Na Hungria, os professores da educação primária recebem metade da remuneração que os profissionais qualificados comparáveis, já nos EUA, os professores recebem cerca de 0,58 vezes mais do que os salários de outros profissionais. Além disso, pelo menos nos EUA, a remuneração dos professores mostrou estar em declínio em comparação com as remunerações de graduados de nivel superior de outras áreas – 26,4% a menos, o que aumentou desde pelo menos 1979 (Allegretto, 2023). Por outro lado, os professores da educação primária em Singapura, Luxemburgo, Colômbia, República Dominicana e Equador recebem salários pelo menos 50% maiores do que os profissionais igualmente qualificados (UNESCO; Teacher Task Force, 2023). Os dados mostram que os professores também podem receber salários relativamente mais altos na África Subsaariana. Por exemplo, os professores da educação primária em Togo, Benim e África do Sul recebem, em média, salários 50% mais altos do que os de outras profissões que exigem qualificações de grau semelhante.

Figura 2.7. Salário médio de professor de educação primária e de primeiro e segundo nível da educação secundária em relação a outras profissões que exigem um nível de qualificação comparável, de ambos os sexos, em 2021 ou dados mais recentes disponíveis



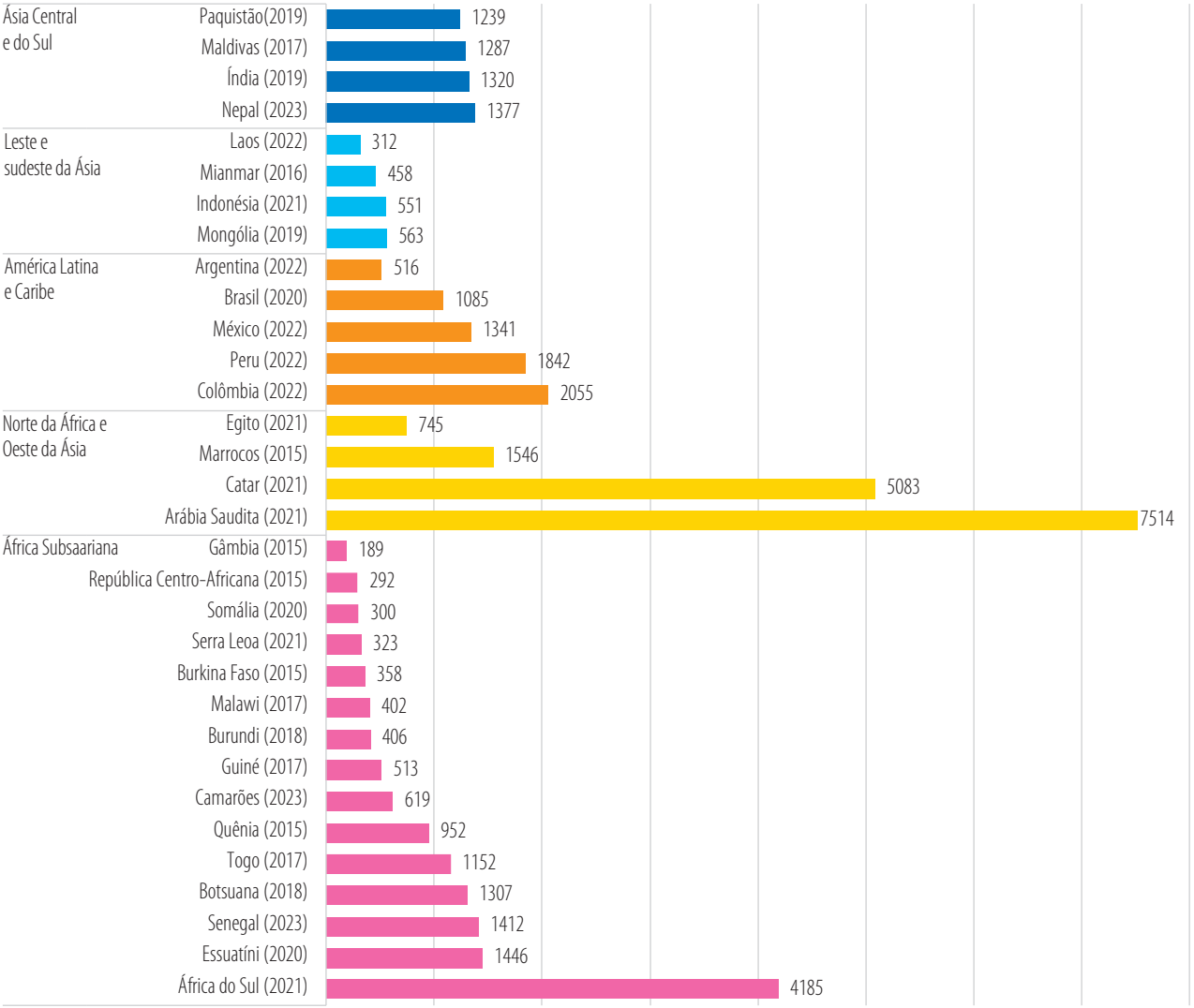
Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024. Indicador 4.c.5. Data da consulta ao banco de dados: 27 de setembro de 2023

Os professores da educação secundária desfrutam de salários relativamente mais competitivos em alguns países, como Burkina Faso, México e Togo, onde, especialmente no segundo nível da educação secundária, recebem mais do que o dobro dos salários de profissões igualmente qualificadas. Entretanto, a falta de competitividade dos salários dos professores da educação secundária em uma grande porcentagem de países continua sendo um fator significativo.

Embora os dados salariais dos professores mostrem que a remuneração pode ser competitiva em vários outros países, particularmente em economias de renda baixa, isso não se traduz necessariamente em salários que garantam remunerações dignas para indivíduos e famílias. Para que garantam remunerações dignas, os salários podem ser convertidos em valores de paridade de poder de compra por ano (*Purchasing power parity per annum* – PPP), que igualam o poder de compra de diferentes moedas e eliminam as diferenças de valores monetários entre os países. Em sua forma mais simples, as PPPs são simplesmente relações de valores que mostram sua proporção em moedas nacionais do mesmo bem ou serviço em diferentes países (OECD, 2023d). Com base em uma análise anterior de dados domiciliares na África Subsaariana (Evans et al., 2020), surge um quadro complexo em que os salários dos professores muitas vezes não são competitivos em comparação com outras profissões que exigem graus semelhantes de qualificação. Esses resultados são consistentes com pesquisas em 20 países da África Subsaariana, que mostraram que os professores recebem salários amplamente inadequados para atender às necessidades básicas da família (Bennell, 2023b).

Em outras regiões, os salários dos professores também revelam uma grande variação entre os países. A Figura 2.8 mostra os salários médios dos professores no Leste e Sudeste da Ásia, que variam de US$ 312 por mês no Laos a US$ 563 na Mongólia. Outras regiões mostram grande variação, notadamente no norte da África e na Ásia Ocidental. Por outro lado, os professores são muito bem remunerados na Arábia Saudita e no Catar, recebendo cerca de US$ 7.514 e US$ 5.083 por mês, já os professores no Egito recebem apenas US$ 745 por mês. As diferenças também existem na América Latina, que variam desde US$ 516 por mês na Argentina até US$ 2.055 na Colômbia. No sul da Ásia, a diferença é menor entre países como Índia, Maldivas, Nepal e Paquistão, onde o salário médio mensal dos professores é de cerca de US$ 1.239 no Paquistão e US$ 1.377 no Nepal.

Figura 2.8. Salários médios mensais dos professores em US$ PPP (dólares constantes de 2015), níveis primário e secundário, por região, em 2021 ou dados mais recentes



Fonte: Adaptado de (Ramírez et al., no prelo a).
Observação: Os salários dos professores da Argentina e do Brasil são as médias do salário mínimo de cada país.

A análise dos salários dos professores do setor público com base em fontes administrativas apresenta algumas deficiências em termos de fornecer uma imagem abrangente da competitividade da profissão e da capacidade de reter professores. A remuneração total e as recompensas dos professores variam por diversas razões, além de salários básicos. Por exemplo, os professores são incentivados por meio de bônus relacionados a outros fatores, incluindo obter qualificações mais altas e altas pontuações em exames de qualificação, acumular anos de experiência no ensino, especializar-se em certas áreas, especialmente em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (*Science, Technology, Engineering, Mathematics* – STEM), ensinar mais horas ou aulas do que o exigido no contrato padrão, trabalhar em locais remotos e isolados, alto desempenho no ensino e alcançar resultados excepcionais de desempenho dos estudantes (UNESCO UIS, 2006). Em muitos países e em algumas situações, os bônus totais para professores podem representar uma parcela substancial da remuneração geral. Os estudos que usam dados de pesquisas domiciliares sobre a remuneração dos professores inevitavelmente variam de acordo com as informações salariais administrativas (Evans; Mendez Acosta, 2023).

Professores de segunda classe? Os efeitos dos contratos temporários

Não existe uma definição única de professores com contratos temporários ou professores comunitários, normalmente, eles são contratados por caminhos alternativos e concordam em trabalhar fora dos contratos de emprego tradicionais, incluindo escalas salariais estatutárias que são apoiadas por um acordo coletivo da função pública. Além disso, embora recebam um salário pelo trabalho que realizam, não recebem os benefícios que se aplicam de acordo com as normas e padrões do setor público, como férias anuais, pensão ou seguro-saúde. Como resultado de sua situação, em geral, os professores com contratos temporários recebem remuneração mais baixa e têm menos segurança no trabalho, pois seu emprego está sujeito às flutuações do orçamento público, às pressões do mercado e à capacidade de pagamento dos fornecedores de educação. Isso é particularmente desafiador para os professores, onde o salário do professor funcionário público já está abaixo do que é considerado um salário viável.

Como os salários muitas vezes não são atraentes o suficiente para reter professores com contratos de funcionários públicos na profissão, as desigualdades com base nas condições do contrato dos professores são um fator significativo que prejudica ainda mais a profissão e sua atratividade de modo geral. A prática de empregar um grande número de professores com contratos temporários e professores comunitários em países de renda baixa para ampliar o acesso à educação resultou em grandes desigualdades entre os professores que trabalham juntos em todos os sistemas educacionais. As más condições de trabalho e a falta de oportunidades de formação e apoio, inevitavelmente, afetam a qualidade educacional e os resultados dos estudantes, assim como será discutido em mais detalhes no Capítulo III.

Em Camarões e Senegal, onde o salário médio mensal básico dos professores primários em 2023 foi de US$ 619 (PPP) e US$ 1.412 (PPP), respectivamente (Ramírez et al., no prelo b), os professores com contratos temporários ganham por volta de 81% e 40% do salário dos professores com contrato de funcionário público, mas exercem a mesma função (Senegal Ministry of Economy, Planning, and Cooperation, 2020; Cameroon Ministry of Basic Education, 2022). Isto é especialmente significativo, dado que, em 2020, os professores com contratos temporários representavam 45% do total de professores de Camarões (Cameroon Ministry of Basic Education, 2022) e 29% de professores do Senegal (Senegal Ministry of Economy, Planning, and Cooperation, 2020). Por outro lado, a proporção geral de professores com contratos temporários na educação primária vem diminuindo à medida que a proporção de professores com contratos de funcionários públicos públicos cresce em ambos os países, pois os governos se esforçam para integrar mais professores em condições de emprego regularizadas e mais bem remuneradas (Abdourhaman, no prelo; Diatta, no prelo).

A tendência oposta foi identificada em Burkina Faso, onde, em comparação com os ganhos médios dos professores com contratos de funcionários públicos de cerca de US$ 358 (PPP) por mês (Ramírez et al., no prelo b), os professores com contratos temporários ganharam uma média de cerca de 16% a mais do que seus colegas funcionários públicos, variando de 29% a mais na extremidade mais baixa da escala salarial a cerca de 8% a mais na mais alta (Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages., 2016). Além disso, os professores com contratos temporários em Burkina Faso representavam apenas cerca de 8% do número total devido à lei do país para absorver a maioria dos professores da educação primária no serviço público a partir de 2015. No entanto, em 2021, 28% dos professores da educação secundária permaneceram com algum tipo de categoria de funcionário não público, como professores com contratos temporários (Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages, 2021).

> Na Índia, os professores com contratos temporários representam 11% da força de trabalho e podem ganhar apenas um terço do salário de seus colegas funcionários públicos. No Nepal, o número é ainda maior – há 39% dos professores primários e secundários que trabalham sob contrato temporário e recebem menos de 60% do salário dos professores funcionários públicos

Os professores com contratos temporários também foram substancialmente selecionados em grande número no sul da Ásia para atender às lacunas, inclusive na Índia, onde continuam a representar 11% dos professores do setor público (Sarangapani, no prelo) que ganham cerca de um terço do salário médio dos professores servidores públicos de US$ 1.320 (PPP) mensais (Ramírez et al., no prelo b; Sarangapani, no prelo). Essa prática de empregar professores com contratos temporários, que pode influenciar a atratividade e a retenção na profissão docente, mostra grande variação em toda

a Índia. Por exemplo, em 2022, os professores com contratos temporários compreendiam mais de 1 em cada 5 na educação primária e secundária em Assam (24%), Uttar Pradesh (25%) e em Chandigarh (35%). Em comparação, eles representavam menos de 1 em cada 100 professores em 7 outros estados/territórios do país, incluindo Bihar, Gujarat, Caxemira Jammu, Karnataka, Lakshadweep, Madhya Pradesh e Tamil Nadu (Sarangapani, no prelo). Da mesma forma, em 2022, os professores com contratos temporários compreendiam cerca de 39% dos professores primários e secundários no Nepal, sob vários tipos de contratos (Paudel, no prelo) e recebiam em média cerca de 75% do salário médio de US$ 1.377 (PPP) por seus funcionários públicos homólogos (Ramírez et al., no prelo b). Além disso, os professores com contratos temporários no Nepal também não recebem outros benefícios financeiros, incluindo renda pós-aposentadoria. Essas disposições de política são os principais fatores desmotivadores para professores com contratos temporários (Paudel, no prelo).

Embora a contratação de professores com contratos temporários ou de professores comunitários seja uma prática relativamente comum em países de rendas baixa e média, a prática também ocorre em países de renda alta. A análise da TALIS de 2018 mostrou que 16% dos professores em toda a União Europeia trabalhavam com contratos de um ano ou menos. Na Áustria, na Romênia, na Itália e na Espanha, 20% ou mais dos professores trabalhavam com contratos de prazo fixo de um ano ou menos. Tal fenômeno pode afetar especialmente os professores mais jovens ou menos experientes, uma vez que a porcentagem de professores com menos de 30 anos com contratos de curta duração é pelo menos 50 pontos percentuais superior à dos professores com mais de 50 anos em países como Áustria, Bélgica, Finlândia, Itália, Roménia, Eslováquia, Eslovênia e Espanha (OECD, 2020e).

Os professores estão abandonando a profissão

O abandono docente refere-se ao número de professores que abandonam a profissão em um determinado ano. As desistências da carreira podem ser devidas a diversos de fatores pessoais, profissionais e organizacionais, como aposentadoria, saúde, compromissos familiares, trabalho em outra área ou morte, entre outros. É importante notar que o abandono não deve ser confundido com a rotatividade de professores, que também pode incluir aqueles que se deslocam entre escolas ou entre níveis educacionais, além dos que abandonam a profissão (OECD, 2021; UIS, 2023b). Não importa a causa, a perda significativa de profissionais formados é disruptiva para escolas, estudantes e sistemas educacionais.

Um sistema com uma taxa de abandono constante acima de 10% resultaria em uma carreira docente média de apenas 10 anos. Para sistemas que pretendem ter professores trabalhando para carreiras prolongadas de 30 anos ou mais, seria necessário manter as taxas de abandono consideravelmente abaixo de 5% (UIS, 2023b). As taxas globais de abandono entre os professores primários quase duplicaram de 4,6% em 2015 para 9% em 2022 (ver Tabela 2.8). No Primeiro nível da educação secundária, a taxa também aumentou substancialmente em 2019, mas começou a diminuir desde 2021. Embora tenha havido uma discussão significativa sobre a "grande demissão" desde o início da pandemia da COVID-19, refletindo mudanças mais amplas no mercado de trabalho, esses dados são relativamente novos e as tendências devem ser monitoradas de perto para melhor informar os formuladores de políticas sobre o estado de abandono dos professores nos âmbitos nacional, regional e mundial. Além disso, é necessário um exame minucioso desses dados para validar as tendências e também eliminar questões metodológicas na coleta de dados como fonte dessas flutuações. No caso do abandono no segundo nível da educação secundária, há uma falta de dados recentes, embora dados mais antigos mostrem que o abandono, em geral diminui nos níveis mais altos de educação no âmbito mundial. (UNESCO; Teacher Task Force, 2023b). Em outros lugares, os dados mostram que, em alguns países de renda alta, o abandono é maior na educação secundária em relação aos níveis educacionais mais baixos (OECD, 2021).

Em geral, os professores homens abandonam a profissão em uma porcentagem mais alta para professores da educação primária e secundária do que suas colegas mulheres (consulte a Figura 2.9). As taxas globais de abandono de 2021 foram de 9,2% e 5,9% para professores homens da educação primária e do primeiro nível da educação secundária, em comparação com 4,2% e 5,6% para as professoras (UIS, 2024). O abandono entre os professores homens na educação primária é maior do que entre as mulheres em 80% dos países. É mais do que o dobro na

Tabela 2.8. Taxas globais de abandono de professores (%), de ambos os sexos, de 2015 a 2022

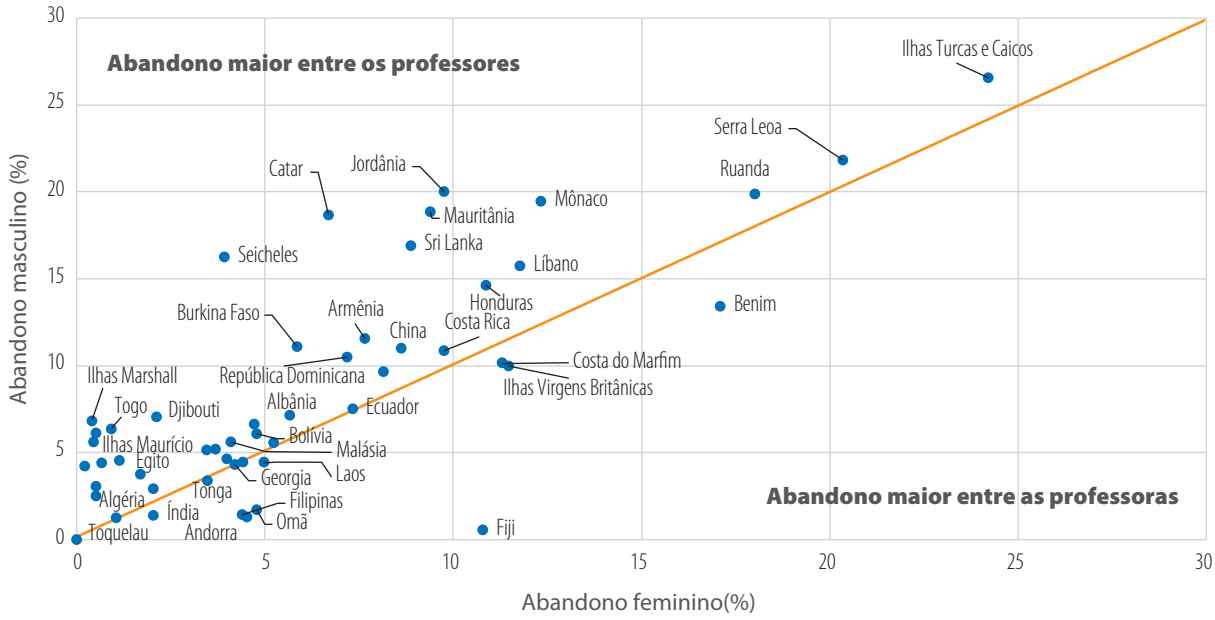
Nível educacional	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Primário	4,62	m	m	m	5,36	5,17	5,83	9,06
Primeiro nível da educação secundária	m	5,00	4,89	4,14	6,61	7,85	5,75	5,71
Segundo nível da educação secundária	m	4,14	4,03	4,19	m	m	m	m

Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024. Indicador 4.c.6. Data da consulta ao banco de dados: 05 de outubro de 2023. *Observação:* m = dados ausentes.

Argélia, Bielorrússia, Butão, Djibuti, Egito, Ilhas Marshall, Ilhas Maurício, Marrocos, Mongólia, Níger, Seicheles e Togo. Em algumas circunstâncias, as mulheres têm taxas de abandono mais altas do que os homens: por exemplo, na Índia, as professoras da educação primária tiveram uma taxa de abandono de 2% em 2022, em comparação com uma taxa de 1,4% para os professores homens da educação primária (UNESCO; Teacher Task Force, 2023b; UIS, 2024).

O abandono entre os professores homens é maior do que o das mulheres na educação primária em 80% dos países, e essa taxa aumentou para 9,2% em 2021, em comparação com apenas 4,2% entre as professoras.

Figura 2.9. Abandono de professores na educação primária, por sexo, em 2021, ou dados mais recentes



Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023; UIS, 2024; Instituto de Estatística da UNESCO 2024.

Em geral, não há dados suficientes para calcular todas as médias regionais e determinar as tendências de longo prazo em termos de abandono dos professores. Além disso, as taxas de abandono no âmbito nacional podem variar amplamente de acordo com o nível de educação e de ano para ano. Na verdade, o UIS inclui apenas dados de abandono de 79 países no nível primário, 44 no Primeiro nível da educação secundária e 48 no segundo nível da educação secundária entre 2012 e 2022 (UIS, 2024).

Na educação primária, os dados disponíveis para o Ásia Oriental permitem uma análise de médio prazo, mostrando um aumento significativo no abandono dos professores, de 1,3% em 2018 para quase 9% em 2022. Entre 2020 e 2022, o abandono de professores de nível primário foi muito alto (10% ou mais) em vários países de diferentes regiões: 10% no Sri Lanka; 11% nas Ilhas Virgens Britânicas e na Costa do Marfim; 12% em Honduras, Jordânia e Líbano; 16% na Mauritânia e 19%

em Ruanda. Foi alarmantemente alto (20% ou mais) em Benim (28%), Serra Leoa (21%) e Ilhas Turcas e Caicos (25%) (UNESCO; Teacher Task Force, 2023b). Novamente, é necessário uma análise mais aprofundada desses dados para verificar possíveis tendências e também eliminar questões metodológicas na coleta de dados como fonte de mudança.

Da mesma forma, a falta de dados suficientes sobre professores secundários dificulta uma análise de tendências de longo prazo sobre as taxas de abandono em muitas regiões. Os dados para o Leste e o Sudeste da Ásia revelam taxas estáveis de abandono de professores primários de menos de 4% desde 2013, com variabilidade crescente a partir de 2019. Este padrão em evolução desde 2022 inclui um aumento subsequente para mais de 5% no primeiro nível da educação secundária e mais de 3% no segundo nível da educação secundária. Em comparação com outras regiões, as taxas de abandono dos professores nos PEID nas escolas do Primeiro nível da educação secundária são notavelmente altas e permaneceram estáveis, com taxas em torno de 16% entre 2018 e 2020.

Muito poucos países fornecem dados sobre quando os professores deixam a profissão ao longo de suas carreiras, e alguns estudos mostram que, a menos que sejam adequadamente apoiados, os professores iniciantes são mais propensos a deixar a profissão do que seus colegas mais experientes (Ingersoll; Smith 2003; Papay et al., 2017; United Department for Education, 2023; Allen; Sims, 2018b).

> O abandono é particularmente alto entre os professores iniciantes e aqueles que estão prestes a se aposentar. Isso pode agravar a escassez de professores em países onde os professores são mais velhos, em média, como é o caso em alguns países europeus, na América do Norte e em outros países de renda alta.

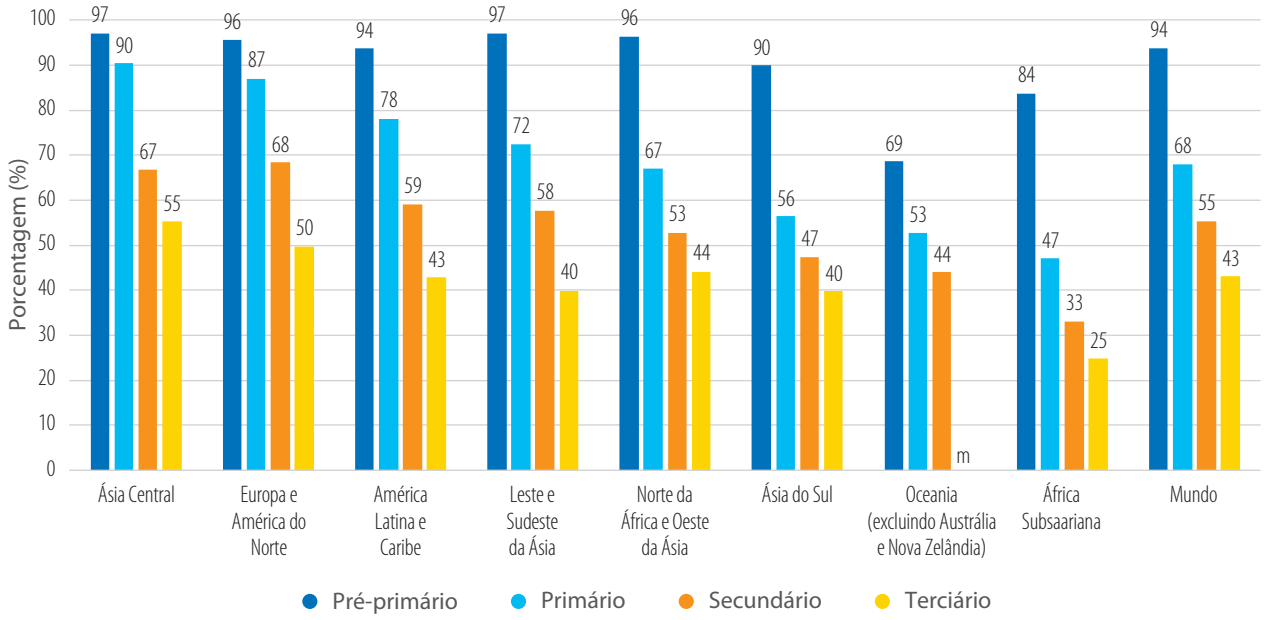
Embora a perda de professores iniciantes sobrecarregue os sistemas educacionais e resulte em altos custos de contratação e formação, a aposentadoria dos professores, que é uma das principais razões para o abandono, também aumenta a pressão. Este é um fator importante, particularmente na Europa, na América do Norte e em outros países de renda alta, onde os professores são mais velhos, em média. A idade média alta dos professores, como na Itália e na Lituânia (mais de 50% dos professores primários têm mais de 50 anos), apresenta desafios significativos de adaptação (Eurostat, 2023). Essa situação, no entanto, também cria uma oportunidade única de selecionar novos talentos para a profissão com conjuntos de habilidades diferentes e, em alguns casos, melhor alinhados às mudanças de prioridades. Os capítulos III, IV e V abordam esses desafios e soluções potenciais com mais detalhes.

Uma profissão de gênero

A igualdade de gênero para os professores e a representação que reflete a diversidade das salas de aula e das comunidades são fundamentais para garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos. A ampliação da educação primária durante os últimos 20 anos foi amplamente apoiada pela contratação de professoras (UIS, 2024) e a porcentagem de professoras na educação parece ainda estar crescendo. As professoras da educação primária representavam 60% da força mundial de ensino em 2000 e 68% em 2022, enquanto as professoras da educação secundária aumentaram de 51% para 55% no mesmo período (Global Education Monitoring Report Team, 2022).

O ensino em níveis educacionais mais elementares é com frequência considerado como uma profissão de mulheres, influenciado por normas culturais e preconceitos de gênero que atribuem às mulheres o papel principal na educação e no cuidado das crianças (UNESCO; Commonwealth Secretariat, 2011; Global Education Monitoring Report Team, 2019). Por exemplo, as mulheres representam a grande maioria dos professores da educação pré-primária (94%) e uma forte maioria na educação primária. Elas são menos propensas a exercer cargos em níveis secundários e superiores de educação e cargos de liderança escolar (consulte a Figura 2.10). Por exemplo, enquanto as mulheres, em 2019, formavam a maioria dos professores em países de renda alta, 49% dos cargos de liderança escolar, em média, eram ocupados por mulheres e chegavam a menos de 40% na Colômbia, Dinamarca, México, Holanda e Vietnã e menos de 20% no Japão, Coreia do Sul e Turquia (OECD, 2019c). No nível terciário, elas representavam apenas 43% dos educadores em todo o mundo e eram uma minoria em todas as regiões, exceto na Ásia Central, onde compreendiam 55% do setor terciário.

Figura 2.10. Percentual de professoras, por nível, 2022



Fonte: UIS, 2024. Data da consulta ao banco de dados: 15 de dezembro de 2023.
Observação: m = dados ausentes.

As disparidades de gênero permanecem desfavoráveis para as mulheres em contextos de países em desenvolvimento e de renda baixa. Por exemplo, embora as mulheres representem a maior proporção de trabalhadores docentes na Ásia Central, na Europa e na América do Norte, onde representam 90% e 87% de todos os professores primários e cerca de 2 em cada 3 de todos os professores de nível secundário, elas representam apenas 47% e 33% dos professores primários e secundários na África Subsaariana. As mulheres estão menos representadas (menos de 30% na educação primária) em vários países da África Central e Ocidental, incluindo Benim, República Centro-Africana, Chade, Comores, Libéria e Togo (UIS, 2024).

> O ensino continua a ser predominantemente uma profissão feminina em todo o mundo, onde as mulheres representam 94% da educação pré-primária, 68% da educação primária e 55% da educação secundária.

Com base em uma análise das necessidades dos professores, a conclusão é que o número de professores adicionais necessários para atender à matrícula universal é maior nos mesmos países em que as mulheres estão menos representadas na força de trabalho docente. Embora isso reflita as realidades sociais e econômicas dos países citados, no contexto de atrair e reter indivíduos mais qualificados para a profissão, as mulheres representam, portanto, um grupo inexplorado significativo a ser capitalizado para a necessária ampliação educacional e o número necessário de contratação de professores para alcançar os ODS, a Agenda para a Educação 2030 e além.

Além disso, em alguns contextos, verificou-se que as mulheres representam um componente maior dos professores com contratos temporários, resultando em novas desigualdades entre os gêneros. Na Índia, por exemplo, enquanto as mulheres representam 44% dos professores em escolas governamentais e apoiadas pelo governo, elas representam 55% daqueles com contrato temporário em escolas públicas e 59% em escolas apoiadas pelo governo, e recebem salários mais baixos (Sarangapani, no prelo). Esse padrão de feminização da força de trabalho com contrato temporário, em comparação com a força de trabalho geral, é repetido em diferentes tipos de escolas na Índia. Por exemplo, também está presente entre as escolas tribais de bem-estar social, onde as mulheres estão sub-representadas na força de trabalho geral de professores, mas aumentam sua participação na força de trabalho com contrato temporário em 6 a 7 pontos percentuais. (Sarangapani, no prelo). A sub-representação das mulheres entre os professores de Casta Programa (*Scheduled Caste*) e Tribo Programada (*Scheduled Tribe*), em áreas rurais e em certos estados e territórios, como Bihar, Jharkhand, Rajasthan e Tripura (abaixo de 40%) (Centre of Excellence in Teacher Education, 2023), ressalta a complexa dinâmica de gênero na profissão docente ao se cruzar com outras dimensões.

Outra descoberta interessante em Burkina Faso mostra como as recentes reformas educacionais para aumentar as qualificações acadêmicas para se tornar um professor

de nível pré-primário ou primário, de qualificações do primeiro para o segundo nível da educação secundária, poderiam ter consequências de curto a médio prazo na composição de gênero daqueles que ingressam na formação inicial de professores e na profissão. Os dados de matrículas em faculdades de formação de professores desde 2021 mostram que os grupos de futuros professores da educação primária pública desde a reforma são em grande parte dominados por homens. Uma hipótese é que mais homens podem ser atraídos para a profissão porque o nível de entrada foi elevado, o que vem com um salário mais alto. De qualquer forma, sem políticas eficazes dedicadas a enfatizar a entrada de mulheres na formação inicial de professores e a contratação de professoras, a composição de gênero da força de trabalho pública de professores primários em Burkina Faso, que estava se aproximando da paridade em 2021 (49% dos professores primários eram mulheres), poderia ser ameaçada, resultando em novos desequilíbrios de gênero que favorecem os homens (Dembele et al., no prelo).

> O número de professores adicionais necessários para atender às matrículas universais é maior nos países onde as mulheres estão menos representadas na força de trabalho docente.

A busca por mais e melhores dados

Conforme destacado nas diferentes seções deste capítulo, a disponibilidade e a qualidade dos dados para verificar a natureza, a extensão e a persistência da escassez de professores, com detalhes adequados sobre as dimensões relevantes da equidade, continuam sendo um desafio. Várias fontes de dados adicionais são fundamentais para entender melhor os desafios para alcançar o ODS 4 e a Meta 4.c. Relatórios regulares sobre escassez de professores são necessários para um melhor planejamento em torno das necessidades de contratação. Relacionado a isso, são necessários dados melhores e mais consistentes sobre o abandono de professores. Os indicadores atuais de abandono utilizam dados de contratação relativos a mudanças no tamanho da força de trabalho dos professores; portanto, não está claro se as altas mudanças relatadas refletem realmente o abandono ou as iniciativas de contratação. Dados diretos sobre abandono de professores seriam informativos e poderiam validar outras metodologias para calcular indicadores de abandono. Além disso, são necessários dados sobre as razões para o abandono, que são fundamentais para que as partes interessadas desenvolvam políticas melhores para atrair e reter melhor os professores. Para esse fim, uma melhor medição do abandono da profissão exigiria estimativas precisas, usando dados pessoais com números de identificação atribuídos para que os professores possam ser rastreados à medida que se qualificam, entram, saem e reentram na força de trabalho docente.

Mais dados sobre os professores, e quem são eles, também são importantes para projeções de longo prazo. Os dados sobre a idade dos professores são preditivos de lacunas iminentes devido à aposentadoria, enquanto dados mais desagregados por sexo sobre os líderes escolares podem ajudar a desenvolver políticas elaboradas para enfrentar a discriminação sistêmica contra as mulheres e garantir que elas estejam em posições de liderança para ajudar a criar resultados mais equitativos para outras professoras e estudantes.

Outro dos principais pontos fracos é a falta de acordo internacional sobre as definições de professores qualificados e formados. Para solucionar essas lacunas, o UIS estabeleceu a estrutura da Classificação Internacional Padronizada de Programas de Formação de Professores (*International Standard Classification of Education for Teachers* – ISCED-T), juntamente com um banco de dados abrangente sobre as políticas de contratação de professores em todo o mundo. Desdobrar a preparação dos professores ao longo das dimensões do nível educacional, dos requisitos mínimos, da duração do programa e da duração relativa geral do estágio ajudará a fornecer percepções importantes sobre a qualidade da formação de professores e referências importantes para comparação e geração de novos indicadores. Essas informações também serão úteis para fundamentar qualquer trabalho futuro para estabelecer orientações para padrões mínimos regionais e/ou internacionais de formação e qualificação de professores. Além disso, à luz do crescente reconhecimento da aprendizagem contínua, é fundamental ter mais dados por nível sobre a formação continuada por tipo de disciplina para esclarecer o desenvolvimento contínuo dos professores e a aquisição de inovações em pedagogia e disciplinas que são essenciais para se cumprir as metas nacionais, regionais e internacionais.

São necessários mais dados sobre estratégias de implantação, especialmente aquelas que lançam luz sobre a disparidade e a desigualdade em várias dimensões. Isso pode ajudar as partes interessadas a entender melhor as disparidades sub-regionais em termos de gênero, qualificações, condição contratual e outros elementos-chave que compõem a força de trabalho dos professores e afetam a qualidade e a oferta da educação. Ele também informa os tomadores de decisão em termos de desenvolvimento de políticas para fazer vários ajustes. Além disso, mais dados sobre as condições de trabalho, incluindo salários reais e outros incentivos, horas de trabalho, tempo de ensino, tamanhos das turmas, responsabilidade, padrões e questões em torno da escola e governança mais ampla também são fundamentais para fundamentar o desenvolvimento integral e abrangente da política de professores (UNESCO; Teacher Task Force, 2019).

Por fim, em todas as fontes de dados, são necessários dados mais desagregados, especialmente com base no gênero, localização, condição contratual, categoria urbana *versus* rural e socioeconômica, para melhor garantir que as desigualdades sejam identificadas e que as reformas políticas sejam adotadas para mitigar os desafios por meio de medidas que melhorem a situação de todos os professores, melhorem a qualidade da educação, maximizem os resultados dos estudantes e garantam a realização dos ODS.

Estes, juntamente com outras dimensões de qualidade e disponibilidade de dados, são discutidos no Capítulo V deste relatório



Capítulo 3

Escassez de professores como desafio multidimensional

Pogorelov Oleksandr Mykolaiovych é professor na aldeia de Shandrygolove, na Ucrânia.
© UNESCO/Anatoliy Stepanov

Para alcançar efetivamente os objetivos do ODS 4, os sistemas educacionais necessitam tomar medidas para fornecer e alocar professores de forma equitativa em suas escolas e salas de aula. No entanto, como visto no Capítulo II, o número de professores é insuficiente em muitos sistemas, com os professores distribuídos de forma desigual dentro e entre os países. Além disso, a escassez de professores representa uma questão política complexa e em diversas instâncias, além de assumir muitas formas decorrentes de muitas causas. Examinando a escassez de professores e suas causas a partir de múltiplas perspectivas, este capítulo explora questões como deficiências de contratação, dificuldades em lidar com o aumento dos níveis de frequência escolar, taxas cada vez mais elevadas de abandono de professores e alocação inadequada de professores. Em seguida, ele explora as muitas dimensões subjacentes à escassez aguda de professores e demonstra como elas estão interconectadas. Este capítulo afirma que abordar a escassez de professores envolve reconhecê-la como uma questão multidimensional, a fim de identificar soluções eficazes.

Situação da profissão docente

Embora uma variedade de fatores contribua para a escassez de professores, muitos deles estão intimamente ligados à situação, ao *status*, da profissão docente. Conforme destacado pela Recomendação de 1966 "[...] o termo *status* usado em relação aos professores significa a categoria, a posição ou a consideração que lhes é concedida – como evidenciado pelo nível de apreciação da importância de sua função e de sua competência no seu desempenho –, e as condições de trabalho, remuneração e outros benefícios materiais que lhes são concedidos em relação a outros grupos profissionais" (UNESCO; International Labour Organization, 1966). Com algumas exceções, o *status* e o apelo da profissão docente diminuíram em todo o mundo, à medida que os sistemas educacionais têm lutado para atrair e reter professores habilidosos e motivados (UNESCO IIEP, 2019c).

Em muitos países de rendas baixa e média, o alto crescimento populacional combinado com avanços no sentido de alcançar a educação primária e secundária universal levaram à ampliação maciça dos sistemas educacionais. Um efeito colateral dessa ampliação em muitos países é um relaxamento dos padrões para o ingresso na profissão docente, o que teve um efeito negativo sobre o prestígio da profissão e seu apelo para muitos candidatos (UNESCO IIEP, 2019c). Ao mesmo tempo, em muitos casos, as condições de trabalho dos professores pioraram à medida que as salas de aula se tornaram mais lotadas. Em países de todos os níveis de renda, salários pouco atraentes, condições de trabalho difíceis e cargas de trabalho pesadas também estão desencorajando muitos candidatos a ingressar na profissão (UNESCO IIEP, 2019c).

Como mencionado, a ampliação dos sistemas educacionais também resultou na contratação generalizada de professores com contratos temporários ou de professores comunitários em muitos países. Essa prática pode dar origem a sistemas de dois níveis em que o pessoal contratado é empregado em termos menos desejáveis em comparação com aqueles no emprego oferecido pelo governo. Apesar do importante trabalho dos professores com contratos temporários na cobertura da escassez crítica (especialmente em escolas de difícil acesso), eles normalmente são empregados em curto prazo com acesso limitado a cuidados de saúde, pensões, subsídio de doença e licença parental (UNESCO; Teacher Task Force, 2020). Além disso, muitas vezes recebem salários menores do que os de suas contrapartes titulares (UNESCO; Teacher Task Force, 2020; Abdourhaman, no prelo). Essas condições significam que a situação de emprego dos professores com contratos temporários é vulnerável. Quando os sistemas educacionais são sustentados por altos volumes de funcionários com contratos instáveis, é improvável que a profissão docente seja vista como uma opção atraente para aqueles que buscam segurança no emprego.

> O baixo *status* torna a profissão docente pouco atraente: apenas 67% dos professores nos países participantes da TALIS 2018 relatam que o ensino era sua principal escolha de carreira.

A diminuição da categoria do ensino afeta sua atratividade para candidatos de alto nível. Na América Latina, os candidatos que optam pela docência são academicamente mais fracos em comparação com um grupo de estudantes de ensino superior (Bruns; Luque, 2015). Na verdade, os estudantes com pontuações baixas no PISA na América Latina e no Caribe eram mais propensos a relatar que queriam ser professores do que seus colegas com melhor desempenho (Bruns; Luque, 2015). A visão da docência como uma carreira de fácil

acesso ou de apoio também prevalecia na Austrália, onde apenas 58% dos professores disseram que essa era a carreira de sua primeira escolha, em comparação com a média de 67% dos professores dos países participantes da TALIS 2018 (OECD, 2019a). Também na Etiópia, as carreiras na docência têm sido vistas como um "último recurso" devido ao baixo *status* social e ao salário dos professores em comparação com outras profissões (Yimam, 2019). Nas Filipinas, os candidatos mais fortes muitas vezes gravitam em torno de prestigiados programas de Bacharelado em Ciências em áreas como engenharia, medicina ou negócios. Essas disciplinas e as carreiras a que conduzem são geralmente vistas como mais lucrativas e gratificantes pelos futuros estudantes em comparação com os programas de formação de professores (World Bank, 2023a).

Por outro lado, nos países em que o ingresso na formação de professores exige um alto nível de desempenho acadêmico, os professores podem ser altamente considerados. No entanto, simplesmente aumentar os requisitos de ingresso na profissão, sem considerar um conjunto abrangente de fatores, não levará necessariamente a uma categoria mais elevada da profissão de ensino.

De acordo com o *Global Teacher Status Index*[4], os resultados de 2018 mostraram que os professores são muito mais respeitados nos países asiáticos (ou seja, China, Indonésia, Malásia) em comparação com os países europeus (Dolton et al., 2018). Na China e na Malásia, a docência como profissão desfrutava de um nível de prestígio comparável ao dos médicos, ao passo que, na maioria dos países, os professores tendem a compartilhar um nível de prestígio semelhante ao dos assistentes sociais (Dolton et al., 2018).

Além disso, os discursos que enquadram o ensino são poderosos para moldar a categoria do professor e a atratividade da profissão. O retrato da mídia é um dos fatores que informa as percepções do público sobre os professores e, portanto, sua situação (ver Quadro 3.1). Os professores raramente são retratados de maneira positiva na mídia, como mostra a pesquisa da Education International sobre sindicatos de professores, que relatou que o retrato dos professores na mídia foi "muito positivo" em apenas um país pesquisado – Fiji – e apenas a Gâmbia relatou cobertura de imprensa "muito positiva" dos sindicatos de professores (Education International, 2018). Outros estudos relatam descobertas semelhantes sobre os EUA (Goldstein, 2011) e o sul da

Quadro 3.1. O efeito da pandemia de COVID-19 na situação da profissão docente

A pandemia da COVID-19 afetou as percepções do público sobre o ensino. Em todo o mundo, os professores enfrentaram um aumento da carga de trabalho e tiveram de se adaptar rapidamente a pedagogias *online* ou remotas (UNESCO, 2022d). Em alguns países, a natureza exigente do trabalho dos professores ganhou atenção por um breve período: a Education International descobriu que 35% dos líderes sindicais entrevistados perceberam que a situação dos professores melhorou durante a pandemia. No entanto, 28% disseram que a categoria de professor havia diminuído e 36% não perceberam nenhuma mudança (Education International, 2021). Outras pesquisas sugerem que aqueles que ensinam na Austrália, nos EUA e na Inglaterra perceberam uma elevação temporária à sua situação pública à medida que as escolas fechavam e os pais, obrigados a permanecer em casa, reconheciam a complexidade da tarefa de ensinar (Heffernan et al., 2021; Nerlino, 2023; Oxley; Kim, 2023). Além disso, a pesquisa da Education International descobriu que cerca de 60% dos líderes sindicais achavam que as reportagens da mídia sobre professores e educadores eram muito positivas ou positivas durante e após o fechamento das escolas (Education International, 2021).

Embora os professores e seu trabalho tenham sido celebrados nos meios de comunicação de massa durante a emergência da COVID-19, em contextos de língua inglesa de renda alta, essa mudança percebida foi temporária. A opinião pública logo balançou contra a profissão quando os professores expressaram preocupações de segurança sobre o retorno ao ensino presencial. Como resultado, os professores foram rapidamente acusados de egoísmo e preguiça (Asbury; Kim, 2020; Nerlino, 2023). O salto na opinião pública não levou a melhorias estruturais significativas, como aumento de investimento, apoio e melhores condições para educadores profissionais (Education International, 2021). Uma oportunidade vital para construir e sustentar uma situação melhorada para os professores pode ter sido perdida, mas o poder do retrato da mídia na formação do *status* do professor tornou-se mais evidente.

4 O *Global Teacher Status Index* foi desenvolvido pela Varkey Foundation e mede o nível de respeito pelos professores entre a população em geral em 35 países.

Ásia (Bangladesh, Índia e Paquistão) (Sayed et al., 2020). Nos contextos da Arábia Saudita e de Omã, no Oriente Médio, a mídia de massa idealiza os professores como construtores de nações e intelectuais transformadores, ao mesmo tempo em que os acusa de falta de profissionalismo (Alhamdan et al., 2014).

Melhorar o *status* social do ensino e, consequentemente, o apelo da profissão, envolve reavaliar a imagem dos professores no discurso público e respeitar seu direito de serem reconhecidos como profissionais (UNESCO; International Labour Organization, 1966). O *status* profissional é construído por meio de ITE e CPD robustos e da implementação de políticas de profissionalização, conforme discutido em mais detalhes no Capítulo V.

Questões de contratação: docência como uma opção de carreira atraente?

As deficiências na contratação são uma das principais causas que contribuem para a escassez de professores. O interesse dos jovens em seguir uma carreira docente pode servir como um bom indicador da atratividade da profissão para a próxima geração, mesmo que isso não seja necessariamente representativo do número de professores que realmente ingressam na profissão, conforme explicado mais adiante.

Há uma grande variação entre os países quando se trata das aspirações dos jovens de 15 anos de se tornarem professores, conforme ilustrado pelos resultados do PISA. Os dados disponíveis de 41 países participantes do PISA revelam que, entre 2000 e 2018, em média, a docência continuou a ser classificada entre as dez principais aspirações de carreira dos jovens de 15 anos (Mann et al., 2020). No entanto, a análise dos resultados do ciclo do PISA de 2006 mostra que em alguns países, como Irlanda, Indonésia, Coreia do Sul, Luxemburgo e Turquia, mais de 10% dos estudantes optariam por uma carreira como a de professor, enquanto em outros essa proporção é inferior a 2%, como na Áustria, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Alemanha, Hungria, Itália, Portugal, Rússa, Eslováquia e Suíça (Han et al., 2018). Da mesma forma, os dados para o ano de 2015 mostram que em sistemas de alto desempenho, como Finlândia, Hong Kong (RAE da China), Japão e Coreia do Sul, a porcentagem de estudantes interessados em seguir a docência varia de 10% a mais de 25%, o que é maior do que a porcentagem dos interessados em engenharia. Em contraste, um conjunto de países da América Latina e do Caribe relata uma porcentagem muito baixa de estudantes interessados em lecionar, significativamente menor do que os interessados em engenharia. No Peru, por exemplo, menos de 5% dos estudantes relataram interesse na carreira docente, enquanto mais de 32% indicaram o desejo de seguir a engenharia. No Brasil, 5% dos jovens de 15 anos imaginam seguir uma carreira docente, enquanto 21% estão interessados em engenharia (Elacqua et al., 2018).

Em alguns países, nos últimos anos, os dados longitudinais apontam para um declínio no interesse pela docência entre os estudantes pré-universitários. Nos EUA, por exemplo, a classificação da educação como um curso superior pretendido entre os graduados do segundo nível da educação secundária testados pela ACT caiu do quarto para o oitavo lugar entre 2007 e 2017 (Croft et al., 2018).

> De acordo com o PISA, entre 2000 e 2018, a docência continuou a ser classificada entre as dez principais aspirações de carreira dos jovens de 15 anos. Hoje, isso varia muito entre os países com menos de 2% de aspirantes a professores na Áustria, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Alemanha, Hungria, Itália, Portugal, Rússia, Eslováquia e Suíça.

No entanto, as aspirações ocupacionais dos estudantes do segundo nível da educação secundária devem ser interpretadas com cautela, uma vez que as intenções de carreira aos 15 anos permanecem maleáveis e não são diretamente transponíveis para as taxas de matrícula nos programas de formação de professores. Uma análise comparou as intenções de carreira dos estudantes relatadas no PISA 2015 com as taxas de matrícula universitária para 2013-2015 a partir do banco de dados do UIS e descobriu-se que o padrão é invertido: em países de alto desempenho, a participação de estudantes matriculados na formação de professores de todas as matrículas universitárias é baixa (por exemplo, cerca de 5% na Coreia do Sul e na Finlândia), enquanto nos países latino-americanos, a participação tende a ser maior (por

exemplo, mais de 15% no Brasil) (Elacqua et al.; 2018). Isso pode ser devido aos programas de formação de professores, em geral, serem mais seletivos em países de alto desempenho. Na Austrália, um estudo que usou dados do PISA 2006 combinados com dados da Pesquisa Longitudinal da Juventude Australiana descobriu que, aos 23 anos, dois terços dos entrevistados que queriam ensinar mudaram de ideia e não queriam mais ingressar na profissão. O estudo também encontrou um número semelhante de pessoas que não se sentiam inclinadas a lecionar aos 15 anos de idade, mas que se sentiam inclinadas aos 23 anos (Sikora, 2021). Isso produz percepções políticas interessantes, como o fato de que os estudantes interessados em ensinar aos 15 anos podem precisar de incentivo contínuo para sustentar esse interesse. Além disso, os estudantes podem optar por ensinar em idades posteriores, e as políticas de contratação não devem ignorar essas "conversões tardias".

Nos países em que o número de estudantes do segundo nível da educação secundária interessados em lecionar ou a porcentagem de matrículas em programas de formação de professores são insuficientes, é importante explorar melhor os motivos que levam a essas observações. Uma revisão sistemática sobre essa questão constatou que, nos casos em que os jovens rejeitaram a docência, os motivos comuns incluíam fatores como falta de adequação pessoal, percepções da docência (por exemplo, carga de trabalho e sua própria experiência de escolaridade) e melhores opções em outros lugares (Ver et al., 2022). Para aqueles que nunca pensaram em lecionar, as escolhas de carreira tendem a ser motivadas pelo salário, perspectivas de promoção, situação do emprego e condições de trabalho. Isso é consistente com outros estudos (Barber; Mourshed, 2007), que constataram que, embora um salário atraente possa não ser o principal motivo para a escolha da carreira docente, um salário comparável ao salário inicial de outros graduados é essencial para que muitas pessoas considerem a possibilidade de ingressar na docência. Também é importante estar ciente das tendências socioeconômicas mais amplas que podem influenciar as escolhas da carreira. Por exemplo, um estudo interpreta a diminuição das matrículas em programas de formação de professores observada de 2008 a 2013 nos EUA como um reflexo da recessão econômica: em um contexto de dificuldades econômicas, os estudantes podem ser levados a carreiras mais lucrativas (Aragon, 2016).

> Entre 2000 e 2010, apenas cerca de 15% dos licenciados em programas de formação de professores na Lituânia aceitaram um emprego em uma escola, o que representa o desafio dos sistemas educacionais para atrair licenciados qualificados para empregos docentes.

Em alguns contextos, as falhas na contratação de professores são agravadas pela incapacidade de atrair licenciados de programas de formação de professores para aceitar empregos docentes. Na Inglaterra, por exemplo, quase metade dos professores formados em 2019 não estavam realmente trabalhando como professores (United Kingdom Department for Education, 2023). A Lituânia enfrenta um problema semelhante. Entre 2000 e 2010, apenas cerca de 15% dos licenciados em estudos educacionais com qualificação de professores começaram a trabalhar nas escolas (Gruodyte; Pasvenskiene, 2013). Esta situação pode implicar uma ineficiência significativa na alocação de recursos financeiros dedicados à formação de professores.

Reter professores: desafios causados pelo abandono

Conforme explorado nos dados apresentados no Capítulo II, o abandono da profissão docente surge como um fator significativo que contribui para a escassez de professores. As projeções mostram que aproximadamente 58% da demanda por professores em todo o mundo até 2030 será impulsionada pelo abandono. Embora tenha representado um problema cada vez maior desde antes da pandemia (veja exemplos dos EUA: Garcia; Weiss, 2019; ou na América Latina e Caribe: Elacqua et al., 2022), a retenção de professores está agora recebendo forte atenção internacional, à medida que vários países continuam a enfrentar esse desafio (Ozoglu, 2015; Avalos; Valenzuela, 2016; Edge et al., 2017; Burge et al., 2021; Palma-Vasquez et al., 2022).

Conforme explicado no Capítulo II, o abandono docente refere-se especificamente ao número de funcionários que desistem da profissão em um determinado ano, com afastamentos decorrentes de vários motivos, incluindo aposentadoria, problemas de saúde, busca de emprego em outro campo ou insatisfação com as condições de trabalho. O abandono ocorre em diversos

contextos nacionais em todo o mundo, afetando igualmente países de rendas baixa, média e alta. Por exemplo, apenas dois terços dos novos professores qualificados da Inglaterra permanecem no cargo até o sexto ano de profissão, e apenas 40,6% permanecem no ensino após 25 anos (United Kingdom Department for Education, 2023). Altas taxas de abandono docente podem causar problemas em todos os sistemas educacionais, afetando estudantes, outros professores e escolas (Allen; Sims, 2018a).

A principal preocupação é que o abandono docente pode impactar diretamente os estudantes, particularmente aqueles de escolas de baixo desempenho ou de alta necessidade (Hanushek et al., 2016). Além disso, desenvolvimentos recentes na neurociência destacaram que a aprendizagem é inerentemente emocional (Immordino-Yang, 2016) e, como resultado, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes provavelmente serão impactados pelos efeitos do alto número de desistências de professores e pela descontinuidade das interações em sala de aula. Construir ambientes de aprendizagem eficazes com culturas propícias que apoiem a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes requer tempo e estabilidade (Day et al., 2007; Hargreaves; Fullan 2012; Robinson, 2017), o que pode ser prejudicado por altas taxas de abandono dos professores (Kelchtermans, 2017). Essas situações podem fazer com que os professores vivenciem condições de trabalho mais difíceis e prejudiquem as culturas escolares, o que, por sua vez, pode diminuir a motivação e aumentar as taxas de abandono.

O abandono docente, especialmente no início da carreira, também pode impedir que os educadores atinjam todo o seu potencial e eficácia. Pesquisas descobriram que os professores melhoram à medida que adquirem experiência (Ladd; Sorensen, 2017), com uma revisão da literatura de 18 estudos que analisaram conjuntos de dados longitudinais nos EUA e mostram que a experiência está positivamente correlacionada com a eficácia (Podolsky et al., 2019a). Os professores obtêm os maiores ganhos em eficácia no início de suas carreiras, mas continuam a melhorar mesmo após a primeira década na sala de aula (Podolsky et al., 2019a). A pesquisa também descobriu que professores mais experientes podem ter impactos nos estudantes além dos resultados dos testes, como melhorar as ausências dos estudantes e o comportamento em sala de aula. Um estudo mostrou que os professores com mais de 20 anos de experiência podem reduzir o número de estudantes com altos índices de absenteísmo (mais de 17 dias) em 12% a 18% (Kini; Podolsky, 2016).

> Quase 6 em cada 10 dos professores necessários para se alcançar as metas do ODS 4 até 2030 serão perdidos por abandono, o que também é problemático, pois estudos recentes mostram que os professores melhoram à medida que ganham experiência: um professor com mais de 20 anos de experiência pode reduzir o absenteísmo dos estudantes em 12 a 18%.

O abandono docente também pode ter impactos negativos diretos sobre outros professores por meio de questões como escassez de pessoal e aumento do tamanho das turmas (Teacher Task Force, 2021a). Por exemplo, um estudo em Ruanda descobriu que altas taxas de rotatividade levaram a pelo menos 21% dos professores a lecionar em disciplinas para as quais não tinham formação (Zeitlin, 2021). A rotatividade constante também pode impedir oportunidades contínuas de colaboração frutífera que se desenvolvem entre professores ao longo do tempo (Carver-Thomas; Darling-Hammond, 2017).

O abandono da equipe também representa desafios contínuos para escolas, diretores e até sistemas inteiros. Inicialmente, formar e empregar novos professores é caro (ver Capítulo VI) e demorado, sobrecarregando sistemas já sobrecarregados (OECD, 2020a; Carver-Thomas; Darling-Hammond, 2017). As escolas com alta rotatividade também enfrentam interrupções contínuas ao longo do ano, à medida que procuram contratar e integrar novos colegas. A grande quantidade de professores recém-qualificados, inexperientes ou iniciantes impõe demandas extras às escolas, que desempenham um papel importante em desenvolvimento e formação continuados dessa equipe. No nível do sistema, um grande número de afastamentos pode eventualmente levar a ciclos viciosos em que os sistemas lutam para acompanhar a rotatividade constante de formação e implantação de novos professores. Também pode levar a funcionários desmotivados e com pouco apoio que correm maior risco de desistir (Loeb et al., 2012; Newberry; Allsop, 2017).

O abandono docente é multicausal

Assim como a multiplicidade de questões que diminuem o *status* da profissão e afetam o a contratação, nenhuma causa singular leva os professores a deixar a profissão. O abandono docente e a subsequente escassez na força de trabalho dependem muito das condições de ensino, desde as condições de emprego e remuneração, até a confiança, a apreciação e o senso de realização que recebem, bem como a autonomia que lhes é concedida. Em termos gerais, os fatores que levam ao abandono docente podem ser agrupados em três categorias principais que incluem fatores de impulso (condições de trabalho e bem-estar do professor), fatores de atração (remuneração do professor e oportunidades de crescimento na carreira) e razões pessoais (aposentadoria, preocupações com a saúde ou obrigações familiares) (Teacher Task Force, 2010; Global Education Monitoring Report Team, 2023a).

Fatores que podem afastar os professores de uma carreira docente

Os fatores de pressão podem incluir toda questão que dificulta a vida cotidiana de um professor, como longas horas de trabalho, turmas grandes ou falta de apoio e reconhecimento (Teacher Task Force, 2010; Podolsky et al., 2016). Pesquisas de países africanos e de outros países de renda baixa destacam como recursos inadequados, incluindo livros didáticos, salas de aula superlotadas, carga de trabalho excessiva e questões de gestão de sala de aula, podem contribuir para o abandono dos professores (Mulkeen et al., 2007; Pitsoe, 2013; Marais, 2016; Palm, 2020). Esses tipos de condições de trabalho desafiadoras podem ter impactos no bem-estar de um professor com dimensões físicas, psicológicas, emocionais e sociais (OECD, 2020g; Green; Wright, 2021). Quando cai abaixo de um certo limite, a falta de bem-estar de um professor pode levar a problemas de retenção (Skaalvik; Skaalvik, 2017).

Altas taxas de estresse por qualquer motivo podem afastar os professores da profissão. O relatório da TALIS de 2018 mostrou que os professores que vivenciam "muito" estresse no trabalho têm duas vezes mais chances de querer abandonar a carreira nos próximos cinco anos (OECD, 2020f). Uma fonte comum de estresse para os professores é a falta de um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal, que pode ser o resultado da sobrecarga de tarefas administrativas. Por exemplo, em uma pesquisa com 128 sindicatos de professores de 94 países, 60% dos entrevistados discordaram da afirmação de que os professores poderiam manter um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal (Education International, 2021). As tarefas administrativas são a principal fonte de estresse para os professores nos países da OCDE (OECD, 2020f). Esses fatores de estresse também são predominantes em partes do sul da Ásia, da América Latina e do Caribe, onde a sobrecarga de tarefas administrativas pode impedir que os líderes escolares se envolvam com a escola (UNESCO, 2018b).

> Em uma pesquisa global com sindicatos de professores de 94 países, 60% dos entrevistados discordaram da afirmação de que os professores poderiam manter um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal.

Em uma questão relacionada, as cargas de trabalho são uma preocupação premente para os professores em muitos sistemas. A carga de trabalho pode ter elementos qualitativos e perceptivos (parecer muito intensa e/ou sob pressão), mas também pode incluir aspectos quantitativos, como aumento das horas de contato ou maior intensidade de trabalho (Green, 2021; Creagh et al., 2023). No Japão, onde os professores trabalham a maior quantidade de horas de todos os países da OCDE, as cargas de trabalho estressantes são atribuídas a tarefas administrativas, à responsabilidade pelo desempenho dos estudantes e atendimento às preocupações dos pais ou responsáveis (OECD, 2020f). A pressão dos pais também é uma preocupação na Coreia do Sul, onde os professores protestaram sobre esse aspecto específico de seu trabalho e pediram uma melhor proteção jurídica contra as acusações feitas pelos pais (Choi et al., 2023). O aumento da carga de trabalho também foi associado ao abandono quando os professores precisam se adaptar a atribuições complexas ou, em geral, com horários ruins, ou quando estão lecionando fora de sua área (Donaldson; Johnson, 2010; Connolly, 2023).

A pandemia da COVID-19 provou ser um catalisador para uma nova dinâmica e um conjunto de fatores de estresse para os professores em muitos sistemas, aumentando as suas cargas de trabalho ou sua intensidade. Embora as tecnologias digitais e as capacidades de ensino à distância tenham permitido que a escolarização continuasse,

muitos professores não tinham acesso à educação e formação adequada (Global Education Monitoring Report Team; Education International, 2023), o que causou mais estresse ou aumento das cargas de trabalho para tentar desenvolver competências. Outras questões resultaram da necessidade de trabalhar horas extras devido à conexão constante com estudantes e pais. Por exemplo, uma pesquisa com quase 900 professores de oito países latino-americanos durante a pandemia revelou que os professores vivenciaram dificuldades tecnológicas (incluindo falta de conectividade), gastaram muito tempo adicional respondendo a perguntas de estudantes e pais e enfrentaram interrupções em seu tempo e espaço pessoais (Medina-Guillen et al., 2021). Embora sejam necessárias pesquisas muito mais aprofundadas, isso pode ter estabelecido expectativas mais intensas de que professores trabalhem e se envolvam com os estudantes ou com os pais à noite ou nos fins de semana.

As inspeções e a avaliações também podem aumentar as cargas de trabalho e os níveis de estresse dos professores, pois as pesquisas mostram que os professores que sofrem de estresse relacionado à responsabilidade podem abandonar suas funções (Ryan et al., 2017; Jerrim; Sims, 2022). Um estudo realizado em oito escolas na Suécia revelou que as pressões de inspeção e avaliação aumentaram o estresse dos professores, reduziram as oportunidades de experimentação e prejudicaram a satisfação no trabalho (Hanberger et al., 2016). No entanto, embora sistemas de responsabilização excessivamente extenuantes possam ter consequências negativas para o apelo da profissão docente, sistemas fracos também podem ser desmotivadores (Bennell; Akyeampong, 2007). A responsabilização pode ser bem-vinda pelos professores quando há uma dimensão de desenvolvimento, mas se pouca ou nenhuma atenção for dada ao desempenho da escola ou do professor, os líderes escolares e os professores podem se sentir subestimados e ignorados pelos formuladores de políticas.

O bem-estar dos professores também pode ser moldado pela qualidade de suas relações sociais, seja na escola ou com a comunidade. Quando os professores estão isolados dos colegas ou sentem que não pertencem a uma comunidade, seu bem-estar pode ser afetado. Essa tendência foi encontrada para professores em todo o mundo (Hascher; Waber, 2021). Sistemas educacionais competitivos, em que os professores competem por promoções e cargos desejáveis, podem impedir a colaboração e a cooperação (UNESCO IIEP, 2019c). Estudos internacionais relacionaram a qualidade dos relacionamentos dos professores com outras pessoas (incluindo colegas, pais e ministérios) com a satisfação no trabalho, a eficácia e a retenção (Toropova et al., 2021; Klassen et al., 2013; Opoku et al., 2020). Por exemplo, dados da Austrália indicam que um professor que está muito satisfeito com suas relações de trabalho tem cerca de 70% menos probabilidade de deixar seu cargo do que um professor que está muito insatisfeito (Cui; Richardson, 2016).

Em uma ameaça ainda mais direta ao seu bem-estar, muitos professores em todo o mundo enfrentam uma ameaça cada vez maior de violência física ou psicológica. Isso pode se referir a diversos comportamentos preocupantes, incluindo insultos ou zombaria, gritos, ameaças verbais, assédio *online*, roubo ou dano de propriedade ou até mesmo ataques físicos e violência. Qualquer um desses comportamentos pode ter impactos negativos no bem-estar físico, mental e emocional dos professores e reduzir a contratação e a retenção (Berlanda et al., 2019; Henderson, 2023). A violência física contra professores pode ocorrer especialmente em contextos que enfrentam conflitos ou têm grupos paramilitares ativos nas proximidades. Um exemplo é o grupo extremista Boko Haram no norte da Nigéria, que há anos ameaça, sequestra e mata professores (Henderson, 2023). Em outros casos, as forças de resistência recrutaram à força alguns professores na Síria, enquanto professores alinhados com o governo de resistência em Mianmar foram sequestrados e mortos (Henderson, 2023).

A violência também pode afetar fortemente os professores que trabalham em países ou locais que não estão em ambientes de conflito. Um grande estudo, que entrevistou mais de 9 mil professores nos EUA em 2020 e 2021, descobriu que 33% dos professores foram vítimas de abuso verbal ou comportamento ameaçador por parte dos estudantes, e 29% enfrentaram esse comportamento por parte dos pais. Pior ainda, 14% dos professores relataram ter sofrido violência física por parte dos estudantes (McMahon et al., 2022). Quase metade dos professores participantes da pesquisa relataram o desejo de sair ou mudar de emprego devido a preocupações com a segurança e o ambiente escolar. Outra pesquisa multinacional com mais de 20 mil professores em 2022 descobriu que as taxas de violência verbal e *online* contra professores aumentaram na França (aumento de 5% em relação a 2021, afetando 35% dos entrevistados), Bélgica (aumento de 9 pontos para 36%), Quebec (aumento de 12 pontos para 39%) e Marrocos (aumento de 10 pontos para 22%) (Education and Solidarity Network, 2023). A França também lidou com vários assassinatos de professores com grande visibilidade nos últimos anos, deixando os professores preocupados com a possibilidade de serem alvos devido ao seu trabalho (Pommiers 2023).

Fatores que podem atrair professores para carreiras em outras profissões

Muitos professores podem ser afastados da docência por carreiras em outros campos que oferecem salários mais altos ou mais espaço para crescimento profissional. Os dados do Capítulo II destacaram que os salários dos professores permanecem pouco atraentes em muitos países em todo o mundo quando comparados a profissões que exigem qualificações semelhantes. Como baixos salários ou pagamentos irregulares podem diminuir o prestígio e a atratividade da profissão, ou impedir que professores em países de renda baixa consigam arcar com suas necessidades básicas, os professores podem abandonar a profissão atraídos por salários e benefícios mais altos de outras carreiras (Mulkeen et al., 2017; UNESCO, 2022d; Katete; Nyangarika, 2020). Por exemplo, uma pesquisa com professores em 6 sistemas (Bélgica, França, Gâmbia, México, Marrocos e Quebec) constatou que metade dos entrevistados na Gâmbia rejeitaram atendimento médico por motivos financeiros no último ano, assim como 60% dos entrevistados no Marrocos (Katete; Nyangarika 2020). Na Província Noroeste da África do Sul, a pesquisa mostrou que as altas taxas de abandono resultaram da insatisfação dos professores com a forma como o governo lidava com o fundo de pensão, pois 78,3% dos professores que se demitiram recentemente citaram o baixo salário e os benefícios como motivo do afastamento (Mpundu et al., 2023).

> Salários e benefícios mais altos, como assistência médica em outras carreiras, podem afastar os professores da docência – aproximadamente metade dos professores pesquisados na Gâmbia e 60% dos pesquisados no Marrocos relataram ter rejeitado atendimento médico for falta de recursos financeiros.

Outra consequência de baixos salários ou pagamentos atrasados ou não efetuados é que os professores podem assumir empregos adicionais. Embora nem sempre motivados financeiramente, os professores que trabalham em vários empregos são encontrados em todos os países, independentemente do seu nível de renda, pois os professores assumem o trabalho secundário em várias ocupações (Mizala; Ñopo, 2016; Koomson et al., 2017; Timothy; Nkwama, 2017; Šťastný et al., 2021). Pesquisas na Tanzânia descobriram que professores com baixos salários assumiram empregos adicionais ou contraíram empréstimos que levaram à dívida e à precariedade financeira (Stromquist et al., 2017). Os professores de países de todos os níveis de renda aceitam trabalhar, em especial, como professores particulares, tanto para ganhar mais dinheiro quanto para adquirir mais experiência. Isso pode levar a problemas em que os professores se dedicam menos às aulas regulares em sala de aula e mais ao trabalho extra remunerado, como em Mianmar (Global Education Monitoring Report Team, 2021). Essas condições afastam os professores do ensino, contribuem para o absenteísmo e são prejudiciais ao seu bem-estar, pois podem aumentar sua carga de trabalho.

Além disso, os mercados de trabalho externos também podem ser um fator complexo que influencia as taxas de retenção de professores. Por um lado, o aumento dos níveis de formação e qualificação de professores ajuda a reter professores em muitas partes da África Subsaariana. No Zimbábue, os professores menos qualificados são mais propensos a abandonar o ensino, porque tendem a ter contratos de curto prazo e recebem níveis baixos de apoio (Teacher Task Force, 2021a). Por outro lado, altos níveis de formação e qualificação podem, paradoxalmente, levar a um maior abandono se professores altamente qualificados aproveitarem seu nível de qualificação para se afastar do setor educacional. Isso vale especialmente para professores das áreas de STEM (Global Education Monitoring Report Team, 2018; Bennell, 2023a). Por exemplo, uma pesquisa realizada em Ruanda indicou que os professores de matemática abandonam a profissão em uma proporção maior do que os professores de outras disciplinas (Zeitlin, 2021). Em outros casos, os professores podem permanecer no setor educacional quando são promovidos a funções administrativas (como diretores escolares), mas se afastam das salas de aula, o que afeta negativamente a qualidade da educação à medida que os melhores professores param de ensinar (UNESCO IIEP, 2019c). No entanto, a influência de fatores externos também pode funcionar na direção oposta. Por exemplo, em 21 países da África Subsaariana, as baixas taxas de abandono (abaixo de 5%) podem estar ligadas a mercados de trabalho locais fracos (Bennell, 2023a); essas condições dificultam que os professores deixem a docência mesmo que queiram.

Os salários e os mercados de trabalho não são os únicos fatores que levam os professores a outros empregos. Evidências dos EUA e da Noruega sugerem que os professores podem pedir demissão em busca de maior satisfação intelectual, autonomia profissional e como um ato de agência para buscar o desenvolvimento contínuo da carreira fora da sala de aula (Goldring et al., 2014; Rinke; Mawhinney, 2017; Smith; Ulvik, 2017).

Fatores pessoais que levam ao abandono docente

Os fatores pessoais que levam ao abandono dos professores muitas vezes podem se originar de variáveis que estão além do escopo das medidas políticas. Estes podem incluir aposentadoria, obrigações familiares, casamento, criação de filhos, doença, morte ou outras razões (Teacher Task Force, 2010; Podolsky et al., 2019b). Ao longo da carreira dos professores, os desafios do trabalho podem interagir com elementos de sua vida pessoal; alguns fatores podem ser protetores, ajudando a desenvolver a resiliência e a sustentá-los em suas funções, ou podem minar tanto a energia quanto a autoeficácia (Day et al., 2006). Nos EUA, dados de pesquisa de 2013 identificaram "motivos de vida pessoal", como gravidez e cuidados com os filhos como as causas mais comuns para os professores deixarem a profissão, sendo que 37% dos professores que se desligaram voluntariamente citaram esse fator como "extremamente" ou "muito importante" em sua decisão (Podolsky et al., 2016). Dados do Estudo de Acompanhamento de Professores dos EUA relataram que um "melhor equilíbrio entre vida pessoal e profissional" foi o principal benefício quando os professores que deixaram a profissão aceitaram um novo emprego, mesmo que isso tenha resultado em um salário menor (Goldring et al., 2014). Isso reflete as preocupações com o aumento da intensidade da carga de trabalho e da escassez de tempo como fatores que levam os professores a abandonar a docência (Creagh et al., 2023).

Mobilidade internacional de professores

Embora as políticas nacionais de retenção de professores sejam um componente fundamental da estratégia de qualquer país para construir uma força de trabalho docente sustentável, existem tendências globais de mobilidade e migração que desafiam a capacidade individual de um sistema de reter seus professores. A migração qualificada está cada vez maior em todo o mundo, com um aumento de 130% nos migrantes altamente qualificados nos países da OCDE entre 1990 e 2010 (em comparação com um aumento de 40% nos migrantes de baixa qualificação), e continua distorcida a distribuição de talentos entre os países. Quatro países, Austrália, Canadá, Reino Unido e EUA, recebem juntos 70% dos migrantes altamente qualificados vindos de países da OCDE (Kerr et al., 2016). Os professores não são uma exceção a essa tendência, sendo que apenas alguns países, como Canadá, Alemanha, Reino Unido e EUA, abrigam um dos maiores números de professores imigrantes (Global Education Monitoring Report Team, 2019).

> A migração mundial de mão de obra altamente qualificada aumentou 130% nos países da OCDE, o que também inclui professores. A atual crise na Síria já deslocou mais de 5 milhões de pessoas para o exterior desde 2011, sendo que cerca de um terço deles são professores e profissionais de saúde.

Não há dados abrangentes sobre a migração de professores e é difícil obter números globais sobre os fluxos migratórios de professores, mas há evidências que apontam para um agravamento da escassez de professores em países afetados pela migração forçada relacionada a alguma crise ou por fluxos de migração de mão de obra.

Por um lado, a migração forçada devido a conflitos, desastres naturais ou colapso econômico extremo pode ter efeitos rápidos e duradouros sobre a força de trabalho docente, comprometendo o futuro do sistema educacional de um país. A crise prolongada na Síria já deslocou mais de 5 milhões de pessoas para o exterior desde 2011, das quais mais de um terço são professores e profissionais de saúde (United Nations, 2022b). Uma pesquisa recente apontou a escassez de professores qualificados como um dos desafios mais importantes enfrentados atualmente por este país (Abu Amsha, 2023). No Zimbábue, a turbulência socioeconômica e política nos anos 2000 fez com que 35 mil professores deixassem o país, principalmente para Botsuana, África do Sul e Reino Unido (De Villiers; Weda, 2017).

Por outro lado, a migração de mão de obra de professores tende a refletir os padrões gerais de migração impulsionados pela atração de melhores salários no país de destino. Embora o impacto positivo das remessas e do retorno dos migrantes seja reconhecido, vozes críticas também enfatizam o risco de fuga de cérebros, que poderia prejudicar o desenvolvimento dos países que enviam migrantes se muitos professores forem perdidos (Caravatti et al., 2014). Os países da Commonwealth, especialmente os pequenos Estados do Caribe, como Barbados, Guiana, Jamaica e Trinidad e Tobago, há muito tempo relatam grandes perdas

de professores como resultado da contratação de professores em larga escala, principalmente pelos EUA e pelo Reino Unido (Caravatti et al., 2014). Em alguns países árabes, como a Jordânia, que teve uma saída expressiva de professores para os países exportadores de petróleo do Golfo, principalmente a partir da década de 1970, as preocupações também foram levantadas sobre a escassez de professores qualificados (Brand 1994; Ghawi; AlQbeilat, 2020). No Líbano, o Center for Lebanese Studies, em 2022, estimou que três quartos dos professores estão planejando deixar o Líbano, o que pode ser explicado, pelo menos em parte, pela deterioração das condições financeiras e de trabalho dos professores.

Apesar da prevalência de fluxos migratórios de professores "sul-norte" (Ochs, 2003), os países de renda alta também são afetados pela perda de professores devido à mobilidade internacional. No Reino Unido, por exemplo, há preocupações sobre as intenções de professores recém-formados que planejam lecionar no exterior para obter melhores salários e condições de trabalho (Henry, 2023).

As perdas de professores nos países de origem muitas vezes podem ser menos visíveis, particularmente quando se trata dos aspectos qualitativos, em vez dos aspectos quantitativos da escassez. Na Jamaica, por exemplo, os diretores das escolas relatam preocupações com a perda de professores experientes, uma vez que a maioria dos professores que deixam o país para ensinar no exterior são aqueles com muita experiência (Morgan et al., 2006).

Ensino em meio a crises

A natureza multifacetada da escassez de professores e os desafios associados são ainda mais complexos quando se aborda o ensino em situações de crise e emergência. Durante a pandemia da COVID-19, o mundo testemunhou professores e profissionais da educação na vanguarda da resposta à crise, com 63 milhões de professores afetados pelo fechamento de escolas e impactos em sua saúde e bem-estar (Teacher Task Force, 2020). Os professores precisaram inovar e adaptar os processos pedagógicos, ajustar métodos e currículos, criar materiais e usar uma variedade de mídias e plataformas para sustentar a aprendizagem. Eles também enfrentaram demandas que foram além da sustentação da aprendizagem, como o fornecimento de apoio psicológico aos estudantes e às famílias – uma área de trabalho que se torna cada vez mais importante em contextos de crise, mas para a qual os professores não estavam necessariamente preparados de antemão.

Os professores em contextos de crise são frequentemente expostos a riscos de segurança e proteção, e isso tem implicações importantes para a escassez. Evidências empíricas sugerem uma relação negativa entre o nível de risco ao qual os professores estão expostos e sua motivação para permanecer na profissão (Henderson, no prelo). Além disso, há uma correlação entre o risco ao qual os professores estão expostos e a probabilidade de sofrerem esgotamento (Henderson, no prelo). Por exemplo, no contexto da crise dos refugiados sírios, professores refugiados qualificados deixaram a profissão de professor devido a restrições ao seu direito de trabalhar, ao não reconhecimento de suas qualificações ou a barreiras linguísticas nos países anfitriões (UNESCO; Teacher Task Force, 2023a).

Em contextos de crise e emergência, as condições em que os professores trabalham e vivem, em grande parte, variam de acordo com contextos específicos. Por exemplo, é provável que os professores de crianças deslocadas tenham sofrido deslocamentos e traumas. Além de suas próprias necessidades psicossociais e emocionais e as de seus estudantes, os educadores em contextos de crise enfrentam turmas numerosas, recursos extremamente limitados e oportunidades restritas de colaboração e desenvolvimento profissional, além de riscos de segurança e proteção. Esses fatores podem afetar a motivação e o bem-estar dos professores e podem desencorajá-los a entrar ou a permanecer na profissão docente (Henderson, no prelo). Os contextos de crise tendem, portanto, a agravar os desafios pré-existentes nas áreas de apoio e formação de professores, bem como os direitos e a proteção dos professores. Dependendo de vários fatores, o emprego e a contratação de professores em situações de crise e emergência podem, portanto, variar amplamente. Os desafios específicos relevantes para os sistemas de gestão de professores em contextos de crise foram identificados como sendo a disponibilidade, o financiamento e o planejamento (Mendenhall et al., 2018). Nessas situações, geralmente há uma escassez significativa de professores, com uma escassez acentuada de professoras (Mendenhall et al., 2018).

Além disso, pode-se acrescentar fatores de estresse adicionais aos discutidos anteriormente neste capítulo, especialmente considerando que as mulheres ocupam predominantemente as funções de professoras em todo

o mundo. Isso pode ser explicado devido ao fato de que as mulheres são mais propensas a serem expostas à violência específica de gênero em situações de crise, juntamente com a falta de instalações sanitárias e de saúde necessárias, além de apoio menstrual (Henderson, no prelo). Ademais, a contratação de professoras em contextos de crise é agravado pela dificuldade de reter professoras em áreas de crise, particularmente onde a violência é predominante, pois as mulheres são mais suscetíveis ao assédio e à exploração durante conflitos (Mendenhall et al., 2018).

Outro aspecto essencial e relevante para a oferta docente em contextos de crise é a remuneração docente. Conforme destacado neste Relatório, sistemas salariais equitativos e previsíveis são essenciais para garantir o suprimento adequado de professores. No entanto, existem vários desafios para atender a esse requisito em contextos frágeis e afetados por crises. Isso inclui, entre outros, os seguintes fatores: falta de recursos financeiros suficientes para atender a essas exigências salariais, orçamentos nacionais de educação sobrecarregados e falta de ajuda internacional de longo prazo, desafios práticos de mecanismos de auditoria fracos para acompanhar os pagamentos dos professores, sistemas de gestão de professores fracos e destruição dos registros da folha de pagamento, entre outros desafios (Mendenhall et al., 2018). Assim, é essencial contratar um número suficiente e equilibrado de professores qualificados, que estejam empregados em condições dignas de trabalho com estruturas salariais regulares e previsíveis, bem como identificar os gargalos contextualmente relevantes e criar mecanismos de financiamento inovadores para enfrentar esses desafios.

Políticas governamentais excludentes também podem afetar o acesso à formação, à certificação e aos caminhos para a profissionalização e progressão na carreira. Na Tailândia, por exemplo, a legislação torna impossível que os professores refugiados trabalhem e recebam uma renda fora dos campos de refugiados. Isso coloca os professores nesses campos em uma posição vulnerável, perpetua a marginalização estrutural de certos grupos e limita as oportunidades de melhorar o sistema educacional a longo prazo (Penson, 2013). Para integrar os professores refugiados ou deslocados nos sistemas educacionais nacionais, é imperativo apoiá-los por meio de programas de CPD relevantes, de alta qualidade e específicos ao contexto. Esses programas, identificados como eficazes por professores e membros da comunidade, devem ser continuamente refinados e aprimorados por meio de ciclos contínuos de aperfeiçoamento de políticas e aprendizagem profissional (Henderson, no prelo).

Além disso, esse apoio ao desenvolvimento profissional deve considerar a gama de apoio que os estudantes e os professores nesse contexto necessitam, inclusive para seu bem-estar socioemocional, bem como estratégias para lidar com o trauma (Mendenhall et al., 2018). A formação direcionada que ajuda os professores a gerenciar seus níveis de estresse é visto como benéfico (Mendenhall et al., 2018).

O papel do gênero no abandono docente

O Capítulo II mostrou que, embora o ensino seja uma profissão dominada por mulheres em todo o mundo, em geral, os professores homens deixam a profissão em taxas mais altas do que suas colegas mulheres. Essa realidade pode deixar os sistemas desprovidos de professores homens, especialmente em níveis educacionais mais elementares. Dito isto, existem alguns contextos em que as mulheres apresentam taxas de abandono mais altas. independentemente da direção da disparidade de gênero, a falta de equidade pode criar desafios consideráveis para os sistemas educacionais.

As causas de maiores taxas de abandono masculino variam de acordo com a região ou país. No entanto, surgiram algumas tendências gerais, como o fato de os homens terem mais mobilidade no emprego do que as mulheres, especialmente em áreas como construção, negócios, manufatura e agricultura (OECD, 2023e). Em todo o mundo, as mulheres estão super-representadas em setores de serviços com salários mais baixos, como educação e assistência social, e a diferença de gênero na participação na força de trabalho é de 25% (OECD, 2023e).

> As mulheres representam 57% da força de trabalho docente em Uganda, mas apenas 17% do pessoal docente em áreas remotas. Outras razões para o abandono feminino incluem a falta de alojamento adequado, ambientes e condições de trabalho de risco e insalubres ou discriminação.

A escassez de professores homens pode ter um impacto negativo sobre a participação e o desempenho dos meninos nos níveis educacionais iniciais. Por exemplo,

na Costa do Marfim, a porcentagem de professores homens na escola está positivamente correlacionada com a taxa de promoção para meninos, mas não para meninas no nível elementar primário (UNICEF Innocenti et al., 2023b). Na América Latina e no Caribe, os meninos têm baixo desempenho acadêmico em comparação com as meninas e correm maior risco de abandonar a educação secundária e terciária (UNESCO, 2022c; World Bank, 2023b). Alguns fatores que podem contribuir para isso incluem a falta de referências na educação e respostas em sala de aula que não atendem às necessidades dos meninos (World Bank, 2023b). Um relatório da UNESCO fundamenta ainda mais essas descobertas, sublinhando que a exposição a modelos e mentores masculinos pode desconstruir estereótipos e melhorar a motivação dos meninos para aprender (UNESCO, 2022c). Isso foi especialmente demonstrado no Kuwait, onde o estudo destacou que exemplos de modelos masculinos introduzidos na escola por meio de diferentes atividades podem ajudar a melhorar os fatores de nível individual responsáveis pelo baixo desempenho dos meninos na educação (UNESCO, 2022b).

Os fatores que fazem com que mais mulheres do que homens deixem a profissão variam de acordo com o contexto, mas em certos locais incluem a falta de moradia adequada, condições de trabalho de risco ou insalubres e discriminação devido a opiniões sobre o papel das mulheres na força de trabalho (Global Education Monitoring Report Team, 2022). Os dados indicam que as professoras em alguns países trabalham em escolas que não possuem nem mesmo as instalações básicas para o bem-estar físico. Por exemplo, em toda a África, quase 2 em cada 5 escolas não oferecem água potável ou banheiros individuais (UNICEF; African Union Commission, 2021).

Juntamente com instalações de WASH inadequadas, em todo o mundo, o bem-estar de muitas professoras é ameaçado pelos ambientes inseguros em que devem trabalhar. Em particular, a violência baseada em gênero é uma preocupação para as mulheres que trabalham na educação em países de rendas baixa e média, incluindo Afeganistão, Argentina, República Democrática do Congo, Índia, Quênia, Níger, Malásia, Panamá, Peru e Zâmbia (Education International, 2018). Com essas preocupações, não é de se surpreender que haja dificuldades em selecionar mulheres para ensinar em alguns locais, especialmente em áreas remotas onde o isolamento físico pode fazer com que a ameaça de violência pareça mais aguda. Em Uganda, por exemplo, as mulheres representam 57% da força de trabalho docente, mas apenas 17% das pessoas em áreas remotas (UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa, 2017).

Quando há falta de professoras ou líderes escolares, isso pode afetar a matrícula, a participação, a retenção e as aspirações futuras das meninas (Education Comission, 2019). O Programa de Análise dos Sistemas Educacionais (PASEC) da Conferência de Ministros da Educação dos Estados e Governos Francófonos (CONFEMEN) de 2019[5] informou que as escolas com diretoras tiveram pontuações de leitura e matemática significativamente mais altas para todos os estudantes do que as escolas com diretores homens (PASEC, 2020). Embora seja encorajadora para o potencial das líderes femininas, uma análise de regressão mais profunda indicou que as mulheres podem trabalhar em ambientes acadêmicos mais vantajosos em alguns desses países do Relatório, indicando que mais pesquisas e observações podem ser necessárias para chegar a conclusões mais profundas sobre esse assunto. Mesmo considerando todos os fatores, no entanto, as escolas lideradas por mulheres ainda superaram as escolas lideradas por homens por uma margem estatisticamente significativa no Benim, Madagascar, Senegal e Togo (UNESCO IIEP Pole de Dakar, 2023). A mesma análise também constatou que as escolas com liderança feminina adotaram diferentes práticas de gestão em alguns desses países, como a realização de mais reuniões com os pais e o relato de menos ocorrências de absenteísmo docente (Mendenhall et al., 2018).

> Estudos de diferentes países mostram uma correlação positiva entre a liderança escolar feminina e os resultados da aprendizagem dos estudantes: no Laos, as escolas altamente eficazes, em comparação com as suas pares em contextos semelhantes, são duas vezes mais propensas a ter uma diretora do que as escolas menos eficazes.

A análise do ERCE 2019[6] indica uma correlação entre o desempenho acadêmico dos estudantes do 6º ano e o gênero dos diretores escolares. Isso sugere a hipótese de que melhores resultados no ERCE, particularmente em matemática, linguagem e ciências, estão associados a diretoras escolares mulheres (UNESCO OREALC) em breve

5 O relatório abrange a qualidade dos sistemas educacionais nas escolas primárias da África Subsaariana de língua francesa. A avaliação mais recente da PASEC ocorreu em 2019 em 14 países membros da CONFEMEN da África Subsaariana. Esses países incluem Benim, Burkina Faso, Burundi, Camarões, Chade, Congo, Costa do Marfim, República Democrática do Congo, Gabão, Guiné, Madagascar, Níger, Senegal e Togo.

6 ERCE 2019 é a quarta versão do Estudo Regional Comparativo e Explicativo coordenado pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) da UNESCO, que abrangeu 16 países: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. O ERCE avalia as realizações de aprendizagem dos estudantes nos sistemas educacionais da América Latina e do Caribe; em linguagem e matemática, dos estudantes do 3º e do 6º ano, e em ciências, dos estudantes do 6º ano.

Isso também é apoiado pelo estudo Data Must Speak do UNICEF realizado no Laos, onde escolas altamente eficazes, em comparação com seus pares em contextos semelhantes, são duas vezes mais propensas a ter uma diretora do que escolas menos eficazes (UNICEF Innocenti et al., 2023a). Um estudo semelhante realizado no Togo destaca que, no nível da escola primária, o gênero do líder escolar está associado a melhores resultados das meninas e menores taxas de abandono para as meninas. Além disso, uma diretora também está associada à redução da diferença entre meninas e meninos em termos de pontuação média e admissão ao Certificado de Conclusão da Educação Primária.

No entanto, essa associação positiva entre o gênero do líder escolar e os resultados/desempenho acadêmico não foi observada no primeiro nível da educação secundária (UNICEF Innocenti et al., 2023c). Na Costa do Marfim, as meninas superam os meninos quando se trata de taxas de aprovação e resultados de exames, e a presença de mais professoras na escola está positivamente correlacionada com esses resultados. Além disso, o abandono escolar é menos frequente em escolas lideradas por mulheres (UNICEF Innocenti et al., 2023b). Algumas análises destacam características específicas da liderança feminina que podem contribuir para melhorar o desempenho, como maior dependência de conhecimentos instrucionais (Hallinger et al., 2016; Carrasco; Barraza Rubio, 2021; Jiménez; Núñez, 2023) e autoridade menos hierárquica do que a dos colegas do sexo masculino (Shaked et al., 2018), maior promoção da participação e colaboração entre os atores (Eagly; Carli, 2007) e maior qualidade de gestão (Martínez et al., 2021).

O papel da experiência no abandono docente

Os primeiros anos da carreira docente são particularmente sensíveis ao abandono, pois o Capítulo II destacou que alguns estudos mostram que os professores novatos podem abandonar a profissão em taxas mais altas do que aqueles com mais experiência. Professores mais jovens e inexperientes podem precisar de apoio extra para prosperar em suas novas funções. Da mesma forma, a organização e a progressão da carreira docente podem afetar a motivação e a satisfação dos professores em início de carreira.

As taxas de abandono apresentam um padrão em forma de U ao longo da carreira dos professores, pois as taxas mais altas são testemunhadas nos primeiros anos de ensino e quando os professores estão perto da aposentadoria (Guarino et al., 2004). Na África do Sul, por exemplo, os recém-chegados à profissão enfrentam ambientes de trabalho desfavoráveis, especificamente em termos de violência estudantil contra professores e infraestrutura limitada, que afetam negativamente a atração e a retenção de professores nos primeiros anos de suas carreiras (UNESCO IIEP, 2019). Alguns estudos calcularam que os professores que abandonam a profissão nos primeiros cinco anos da profissão chegam a 40% no Canadá, Hong Kong (RAE da China), Reino Unido e EUA (Gallant; Riley, 2014). O abandono da profissão nos primeiros anos pode ser explicado pelo fato de que os professores iniciantes têm menos experiência e níveis mais baixos de confiança para lidar com a complexidade de seus trabalhos, particularmente quando trabalham em ambientes desafiadores (OECD, 2020g). Se esses professores não forem adequadamente monitorados, acompanhados e apoiados, eles podem desistir da profissão por completo.

> Cerca de 40% dos novos professores abandonam a profissão nos primeiros cinco anos de trabalho no Canadá, em Hong Kong (RAE da China), no Reino Unido e nos EUA.

A forma como as carreiras dos professores são organizadas e o nível de apoio que os professores iniciantes recebem também podem contribuir ainda mais para o abandono dos professores. Na Europa, as carreiras dos professores são frequentemente vistas como "monótonas", com oportunidades limitadas de progressão ou desenvolvimento (European Commission, 2020). Da mesma forma, em Uganda, uma pesquisa com 387 professores descobriu que oportunidades limitadas de crescimento profissional foi a segunda razão mais citada para a insatisfação com o trabalho dos professores depois do salário (Nkengne et al., 2021). Além disso, os professores da região Ásia-Pacífico também foram desmotivados por estruturas lineares de carreira que ofereciam pouca chance de progressão a longo prazo (UNESCO, 2016b). Da mesma forma, na América Latina, as estruturas de carreira seguiram em grande parte uma progressão vertical com base no tempo de serviço, deixando pouco espaço para o reconhecimento do mérito (Cuenca, 2015). Em muitos casos, se os professores desejam assumir mais responsabilidades e melhorar suas condições de trabalho, muitas vezes, isso implica deixar a sala de aula ou a escola para assumir funções administrativas (Cuenca, 2015). No entanto, também é importante mencionar que muitos países da região

iniciaram reformas para introduzir elementos mais meritocráticos em suas estruturas de carreira docente (UNESCO IIEP 2019c).

Os professores em meio e no final da carreira também merecem consideração no que diz respeito ao apoio e à motivação em relação às oportunidades de crescimento e à promoção na carreira (Stevenson; Milner, 2023).

Esse grupo é frequentemente negligenciado em estudos de retenção, que tendem a se concentrar em professores em início de carreira que correm o maior risco de abandono (Stevenson; Milner, 2023). No entanto, se professores experientes se tornarem desmotivados e decidirem abandonar a docência cedo, suas habilidades e experiência serão perdidas do sistema.

Desafios estruturais e contextuais que afetam a escassez de professores

Numerosos desafios estruturais e contextuais mais amplos contribuem para a questão da escassez de professores. Esses fatores devem ser vistos como interconectados e interagindo com os fatores descritos anteriormente neste capítulo, ilustrando a multidimensionalidade da falta de professores. Por exemplo, o absenteísmo docente pode contribuir para a escassez de professores se o problema for crônico, ou pode fornecer um indicador adicional de baixa motivação ou más condições de trabalho em um sistema (ver Quadro 3.2).

As mudanças sistêmicas, políticas e sociais, as crises e os distúrbios em geral afetam os professores de forma particularmente estressante, pois os sistemas educacionais são, por sua vez, afetados. O aumento das disparidades sociais e econômicas e as rápidas mudanças demográficas são frequentemente sentidas por essa profissão, que está na vanguarda da mudança social. Fatores institucionais relacionados ao planejamento e à gestão do sistema educacional nos âmbitos nacional, regional e distrital/escolar também podem ter efeitos significativos. Portanto, é importante observar esses fatores mais de perto.

Quadro 3.2. Absenteísmo docente

O absenteísmo docente pode ser visto como um fator relacionado ao abandono docente, pois altas taxas de absenteísmo são frequentemente vistas como uma indicação de baixa motivação (UIS et al., 2022). O absenteísmo talvez possa aumentar o impacto da escassez de professores, afetando de forma negativa o tempo de instrução e colocando estresse adicional nas escolas e nos sistemas. Assim como os ciclos viciosos causados pela escassez contínua de professores, o absenteísmo é citado como uma causa de estresse para os professores que enfrentam um aumento da carga de trabalho para compensar seus colegas ausentes (Schleicher, 2021). No entanto, pesquisas também descobriram que muitas causas de ausências de professores estão além do controle do professor, o que aponta para condições de trabalho ruins ou estressantes (Bennell, 2022; Játiva et al., 2022). Por exemplo, uma pesquisa realizada no Senegal constatou que os professores primários da zona rural faltam, em média, cerca de 10 dias a mais por ano letivo do que seus colegas da zona urbana devido a questões como dificuldade para sacar os salários mensais ou isolamento extremo e moradia rústica (Niang, 2017).

Altas taxas de absenteísmo foram historicamente relatadas em várias regiões, incluindo África Subsaariana, Sul e Oeste da Ásia e América do Sul (UIS et al., 2022). Pesquisas realizadas antes da pandemia na África Ocidental e Central, bem como na África Oriental e do Sul, mostraram que cerca de 15% dos professores estavam ausentes em um determinado dia (Karamperidou et al., 2020; Játiva et al., 2022). Os dados durante e após a pandemia são escassos, mas cerca de metade dos países que responderam a uma pesquisa global sobre as respostas nacionais à COVID-19 indicaram um aumento nas ausências de professores de 2020 a 2022 (UIS et al., 2022).

Alterações sociodemográficas

As mudanças sociodemográficas são um fator fundamental a ser considerado na compreensão da escassez de professores. Elas podem resultar de um aumento na matrícula de estudantes, como, por exemplo, no caso de iniciativas bem-sucedidas para reduzir as populações de estudantes fora da escola. Por exemplo, a África Subsaariana sofreu um agravamento da escassez de professores após campanhas bem-sucedidas de matrícula de estudantes (DeJaeghere et al., 2006; Moon; Villet, 2017; Aden; Kharbirymbai, 2019). Os sistemas educacionais têm se esforçado para acompanhar a demanda e ofertar formação adequada e boas condições de trabalho para uma força de trabalho docente em expansão (Pitsoe; Machaisa, 2012).

Além disso, algumas regiões do mundo estão enfrentando o envelhecimento da força de trabalho docente. Entre os sistemas educacionais da OCDE que participam da TALIS, 34% dos professores da educação secundária estão acima de 50 anos (OECD, 2019c). O relatório da TALIS conclui que, dado que a idade média de aposentadoria na OCDE é de 64,3 para homens e 63,7 para mulheres, os sistemas educacionais precisarão substituir pelo menos um terço de seus professores nos próximos 15 anos, presumindo que o número de estudantes permaneça constante (OECD, 2019c). A situação parece ser mais crítica em países como Bulgária, Estônia, Letônia, Lituânia e Geórgia, onde mais da metade dos professores do segundo nível da educação secundária está com mais de 50 anos (OECD, 2019c). Em outras regiões do mundo, como o Brasil, a proporção de professores com menos de 24 anos caiu 42% entre 2009 e 2021, enquanto a porcentagem de professores da educação primária com 50 anos aumentou 109% durante o mesmo período (Instituto SEMESP, 2022). A aposentadoria torna-se um problema apenas se os sistemas não forem capazes de atrair novos candidatos para a profissão. Essa questão está, portanto, intrinsecamente ligada à atratividade da profissão (Santiago, 2002).

> O envelhecimento da população docente pode apresentar dificuldades em alguns países como Bulgária, Estônia, Letônia, Lituânia e Geórgia, onde mais da metade dos professores do segundo nível da educação secundária tem mais de 50 anos de idade. Entre os países da OCDE, os sistemas educacionais precisarão renovar pelo menos um terço de sua força de trabalho docente nos próximos 15 anos devido ao envelhecimento da força de trabalho docente.

Alocação e distribuição de professores

A alocação e a distribuição de professores de qualidade, que envolve sua distribuição e sua atribuição em um sistema (UNESCO IIEP, 2015), é um fator importante em qualquer análise de escassez de professores. A escassez persiste quando há um desalinhamento entre as qualificações dos professores e as disciplinas ou áreas onde são necessárias. O mercado de trabalho pode ser capaz de aumentar a oferta de professores, mas é improvável que o aumento por si só possa garantir uma distribuição equitativa entre campos e disciplinas (Sutcher et al., 2016). A distribuição desigual em um sistema educacional pode aumentar a PTR, dificultando o ensino e a aprendizagem em algumas escolas, o que pode comprometer a qualidade da educação. Por exemplo, um estudo do UNICEF na Zâmbia mostrou que uma taxa mais elevada da PTR resultante da alocação desigual de professores está negativamente associada ao desempenho dos estudantes da 7ª série (Kabir, 2023a).

É essencial destacar que os professores podem ser alocados de forma desigual em diferentes níveis administrativos. Em outras palavras, podem existir desigualdades nos âmbitos nacional, provincial, distrital ou mesmo escolar. O mesmo estudo do UNICEF na Zâmbia demonstrou que as desigualdades dentro das escolas, ou seja, entre as séries, continuam a ser um desafio importante. As médias de PTRs são maiores do 1º ao 4º ano do que do 5º ao 7º ano, e criam grandes desafios na aquisição de habilidades básicas (Kabir, 2023b). Os mesmos padrões também são observados em Madagascar (Gouedard, 2023) e na Costa do Marfim (UNICEF Innocenti et al., 2023b). De fato, em Madagascar, a PTR é quase três vezes maior no 1º ano do que no último ano da educação primária.

A escassez em certas disciplinas é outro problema em diversas regiões e muitas vezes leva os professores a lecionar fora da área de sua formação. Devido às oportunidades de trabalho externo, algumas disciplinas

são mais propensas à escassez do que outras. Por exemplo, a falta de professores de STEM foi relatada como uma das causas mais comuns de escassez em todos os países da União Europeia (European Commission, 2021b). Nos EUA, a escassez é particularmente visível entre os graduados em STEM, pois há inúmeras oportunidades não relacionadas ao ensino com salários e condições mais favoráveis (Pitsoe; Machaisa, 2012; Sutcher et al., 2016). Na Inglaterra, em 2022, apenas 17% dos cargos de professor de física haviam sido preenchidos (Long; Danechi, 2022). A diversidade linguística é outra questão importante a considerar, pois as estimativas indicaram que cerca de 40% da população mundial não tem acesso à educação em uma língua que fala ou entende (Global Education Monitoring Report Team, 2016).

A escassez em disciplinas específicas também pode afetar desproporcionalmente certos tipos de escolas. De acordo com um banco de dados que vai de 2016 a 2017, no Brasil, 41% dos professores de matemática em escolas rurais não têm certificação nessa disciplina, enquanto 57% dos professores de ciências em escolas secundárias de renda baixa no Chile e 72% dos professores de línguas em escolas indígenas no Equador também não têm certificação em suas respectivas disciplinas (Bertoni et al., 2020). No Zimbábue, quase metade dos que ensinam ciências nas escolas rurais não tinham formação adequada, em comparação com cerca de um quarto nas áreas urbanas (Bashir et al., 2018). Da mesma forma, a distribuição desigual de professores qualificados entre as áreas rurais e urbanas e a escassez de educadores em disciplinas importantes, como ciências e matemática, também são desafios na Tailândia. Esses desequilíbrios fazem com que as escolas remotas lutem contra a escassez de pessoal no nível primário, enquanto as escolas urbanas apresentam um excedente de professores (World Bank, 2015).

> A escassez de professores também afeta a distribuição de professores qualificados entre áreas rurais e urbanas. No Zimbábue, quase metade dos professores de ciências nas escolas rurais não tinha formação adequada, em comparação com apenas cerca de um quarto nas áreas urbanas.

As áreas rurais têm muitas vezes lutado mais para atrair professores qualificados em algumas regiões do mundo. O acesso reduzido a instalações educacionais e comodidades pessoais, um maior senso de isolamento social e, às vezes, condições de vida menos satisfatórias, contribuem para o desafio de atrair professores nas áreas rurais. Como em outros contextos, muitos países da África Subsaariana enfrentam desafios na contratação de professores para escolas rurais, resultando em disparidades significativas nas PTRs (Mulkeen, 2010). A falta de atratividade dessas escolas na região até levou alguns professores a usar o suborno para evitar seu destino, o que aumenta ainda mais a escassez em ambientes rurais (Bennell, 2004). A mesma situação pode ser observada na América Latina, onde as escolas rurais apresentam uma das maiores carências de professores (Bertoni et al., 2020).

Dados da OCDE também sugerem que a escassez de professores é mais prevalente nas áreas rurais (OECD, 2020c), embora isso não seja verdade em todos os países. Embora as disparidades de qualidade de ensino entre as áreas rurais e urbanas sejam geralmente comuns, certos países apresentam grandes disparidades, como a Turquia, com 34% a mais de professores experientes nas áreas urbanas em comparação com as áreas rurais (OECD, 2022b). O Peru luta para equipar escolas públicas rurais em áreas empobrecidas com professores qualificados e competentes, já que muitos preferem trabalhar em regiões urbanas mais ricas. Professores menos qualificados muitas vezes preenchem esses cargos por meio de contratos de curto prazo não certificados (Bobba et al., 2022). Na China, a força de trabalho rural de professores muitas vezes encontra desvantagens significativas em comparação com suas contrapartes urbanas. Em geral, os professores rurais sofrem com estrutura etária desequilibrada, menos oportunidades de qualificação profissional, maior taxa de abandono, salários e benefícios de trabalho inadequados e desmotivação profissional. Na última década, atrair e reter professores de alta qualidade em áreas rurais tem sido, portanto, uma área de grande prioridade para o governo (Han, 2018a).

Com muita frequência, as escolas em áreas pobres e de alta minoria são as que mais sofrem com a falta de professores. Em um estudo transnacional sobre a Índia, o México e a Tanzânia, os professores responsáveis por crianças marginalizadas expressaram de forma mais consistente a insatisfação com suas condições de trabalho e o desejo de serem realocados (Luschei; Chudgar, 2017). Nos EUA, aqueles que trabalham em escolas de muita pobreza tinham duas vezes mais chances de abandonar a carreira do que aqueles em escolas de menos pobreza (Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll et al., 2019). Nos países da OCDE, os professores com menos experiência são encontrados em maior proporção em escolas que abrigam maiores proporções de estudantes de origens socioeconomicamente desfavorecidas, com deficiencia ou cuja primeira língua é diferente da língua de instrução. Além disso, há uma espécie de

compromisso entre os países da OCDE, onde as escolas de baixo desempenho recebem uma quantidade maior de professores do que as escolas de alto desempenho, enquanto as últimas recebem um número menor de professores, mas de maior qualidade (ou seja, mais anos de experiência e níveis mais avançados de educação) (OECD, 2018a).

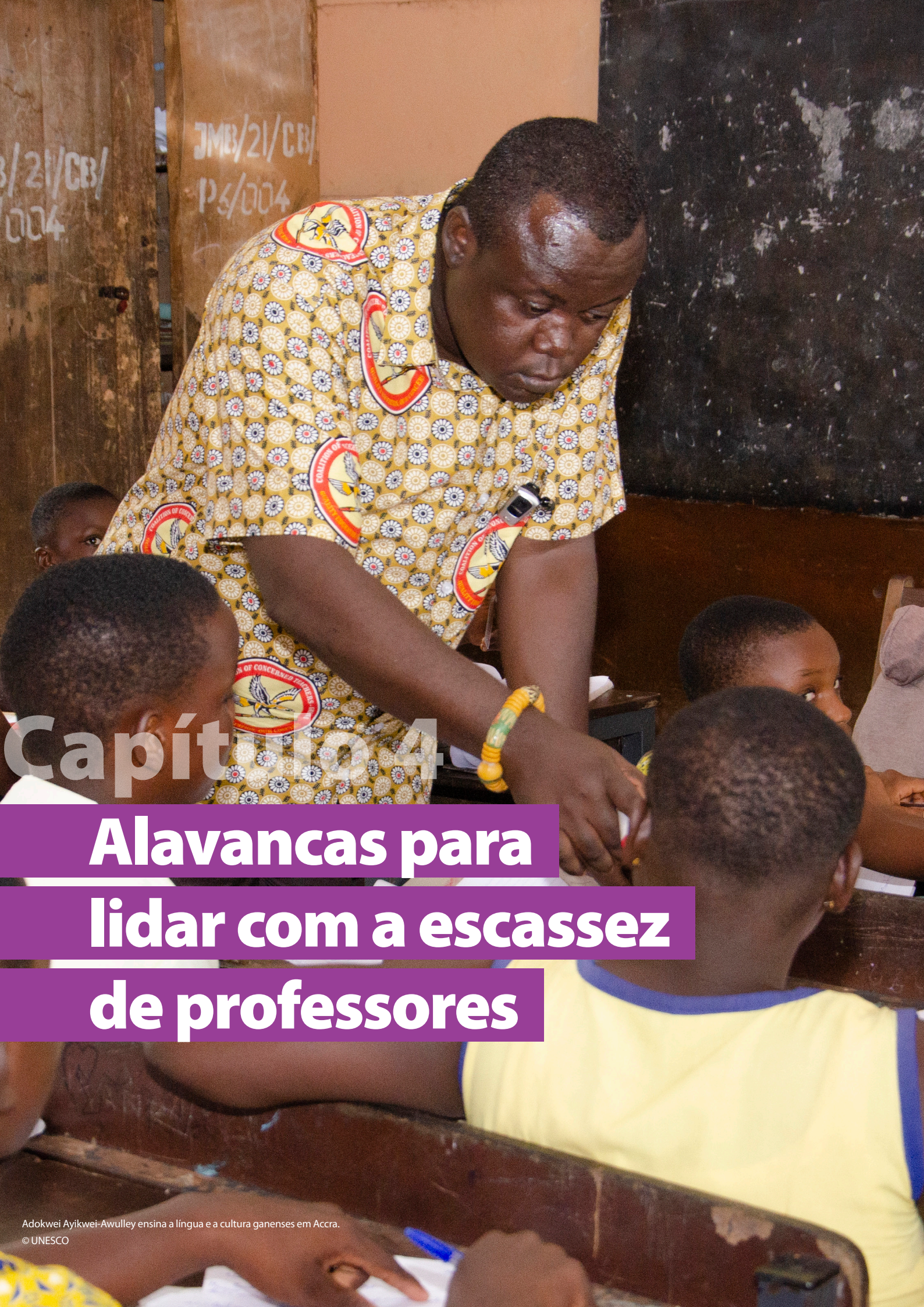
Gestão de professores e sistemas de informação

Conforme observado na seção anterior, em muitos casos, a questão da escassez de professores não decorre da falta de professores qualificados em um país ou um sistema educacional, e sim da alocação ineficiente de professores. Sistemas eficazes de informação sobre educação e gestão de professores (EMIS e TMIS, respectivamente[7]) são fundamentais para coletar e processar dados sobre professores. No entanto, muitas vezes, procedimentos de planejamento e gestão fracos, bem como ferramentas de monitoramento inexistentes ou inadequadas, resultam na falta de informações adequadas necessárias para a tomada de decisões. A questão da utilização de sistemas de informação para gerenciar e alocar melhor os professores pode ser prejudicada por um conjunto de desafios.

Inicialmente, muitos sistemas simplesmente não possuem sistemas integrados de gestão de recursos humanos, nem para gestão de pessoal nem para coleta de dados. Este problema surge especialmente em países de renda baixa que não possuem a infraestrutura ou os recursos humanos necessários para instalar e manter tais sistemas. Na Tanzânia, a Internet continua a ser precária em muitas partes do país, dificultando a ligação e a manutenção de redes integradas (Manyengo, 2021). Na Etiópia, muitos professores, diretores e funcionários da educação possuem baixos níveis de alfabetização digital e, em geral, têm uma percepção ruim das TICs (Yigezu, 2021).

Em combinação com a falta de sistemas estabelecidos e de pessoal para operá-los, muitos países lutam para coletar e utilizar dados de alta qualidade para o planejamento nos âmbitos local, distrital, regional e nacional, conforme observado no Capítulo II. Por exemplo, 81% dos países da África Subsaariana ainda coletam e inserem dados no EMIS por meio de registros em papel, em vez de compartilhar e inserir esses arquivos eletronicamente (UIS, 2020). Isso pode causar atrasos significativos na coleta, transmissão e processamento de dados, dificultando extremamente a alocação e a contratações adequadas e oportunas. A falta de dados oportunos também pode levar à questão dos professores fantasmas, aqueles listados em folhas de pagamento e recebendo salários, mas que não ensinam ativamente devido à à mudança, à aposentadoria, ou simplesmente à fraude no sistema educacional (Mulkeen et al., 2017).

7 Normalmente, um EMIS rastreia dados em sistemas inteiros e inclui categorias amplas de escolas, estudantes e recursos humanos. Um TMIS se concentra mais especificamente, nos recursos humanos de um sistema educacional, no gerenciamento e no processamento de dados sobre professores (UIS, 2020; UNESCO; Teacher Task Forece, 2019b).



Capítulo 4

Alavancas para lidar com a escassez de professores

Adokwei Ayikwei-Awulley ensina a língua e a cultura ganenses em Accra.
© UNESCO

Os países têm agido de várias maneiras para lidar com os fatores pessoais, de motivação e de pressão relacionados à escassez de professores. Os esforços para lidar com esses fatores visam a tornar a docência uma carreira mais atraente, o que é entendido como a capacidade de contratar e manter indivíduos qualificados e motivados em relação a outras profissões (Stevenson; Milner, 2023). Os líderes escolares e de sistemas educacionais podem utilizar uma variedade de alavancas à sua disposição para melhorar a atratividade do ensino, desde estratégias abrangentes de gestão e iniciativas políticas até decisões tomadas por diretores no âmbito escolar.

Este capítulo então explora maneiras potenciais de abordar algumas das questões centrais que diminuem a atratividade de uma carreira docente e causam dificuldades em atrair e reter professores de qualidade. Ele começa abordando as causas fundamentais dos fatores de atração e repulsão explorados no Capítulo III: melhorar os salários e as condições de trabalho dos professores. A partir daí, examina como os líderes escolares, bem como os programas de orientação e indução, podem melhorar a motivação e as condições de trabalho dos professores e, especialmente, impactar os professores jovens, que o Capítulo III destacou como um grupo potencialmente vulnerável ao abandono. O capítulo conclui com discussões sobre o aprimoramento da gestão de professores, especialmente com o auxílio de sistemas avançados de informação, e com o fornecimento de uma distribuição mais equitativa para que os sistemas possam evitar melhor a escassez localizada e regional.

Salários e incentivos

Conforme observado nos Capítulos II e III, os baixos salários em comparação com profissões que exigem qualificações semelhantes podem reduzir o prestígio e a atratividade de uma carreira docente e fazer com que os professores gravitem em torno de outros empregos. Ao mesmo tempo, pode ser fundamental que os sistemas garantam as condições salariais básicas dos professores antes de priorizar os investimentos em outras formas de profissionalização. Assim, oferecer salários competitivos ao longo da carreira docente pode servir como uma pedra angular para atrair os melhores candidatos para a profissão e manter sua motivação e retenção uma vez no cargo.

Os sistemas têm muitas opções sobre como podem melhorar os salários dos professores. Algumas estratégias incluem aumentos gerais para todos os professores ou aumentos mais direcionados, tanto para professores em início de carreira (quando há dificuldades para atrair candidatos) quanto para professores mais experientes (se houver dificuldades com a retenção). Por exemplo, o Cazaquistão começou a aumentar os salários dos professores em 25% ao ano em 2020 por quatro anos, dobrando efetivamente os salários dos professores até 2023. As respostas iniciais dos professores foram positivas, dizendo que se sentem mais apoiados pelo Estado (Press Service of Kazakhstan, 2020). Essas mudanças vieram em resposta a uma pesquisa nacional que descobriu que os professores no Cazaquistão se sentiam mal pagos e sobrecarregados, escolhendo uma carreira na docência sobretudo devido a um senso de altruísmo (Kopeyeva, 2019). Em 2011, o Quirguistão desenvolveu uma legislação que aumentou os salários dos professores para atrair mais jovens altamente qualificados para a profissão, bem como levar professores de maior qualidade para as escolas rurais. No geral, as reformas conseguiram reduzir a escassez de professores e melhorar os pagamentos, especialmente para professores em escolas rurais. No entanto, o processo enfrentou inúmeras dificuldades e precisou ser revisto várias vezes devido a restrições financeiras, bem como tensões entre professores mais experientes em áreas com escassez e professores mais jovens e menos experientes (UNICEF, 2014).

> O Cazaquistão efetivamente dobrou os salários dos professores entre 2020 e 2023, depois que uma pesquisa nacional revelou que os professores se sentiam sobrecarregados e mal pagos. Os professores responderam dizendo que agora se sentem mais apoiados pelo Estado: salários competitivos podem aumentar a satisfação no trabalho e a atratividade da profissão.

Outros sistemas fornecem aumentos mais direcionados ou outros incentivos financeiros para grupos específicos, como professores de STEM ou aqueles que trabalham em locais remotos. O município de Xangai desenvolveu um plano de pensão abrangente para professores, permitindo que um grande grupo de professores aposentados ganhe uma alta porcentagem da remuneração previdenciária. Os professores que servem por mais de 15 a 20 anos na China podem ganhar de 70% a 75% de pensões com base

em seus salários vigentes, respectivamente (State Council of People's Republic of China, 1978). O município de Xangai oferece um incentivo adicional para professores com muitos anos de serviço, ou seja, 30 anos de experiência de ensino, ou 25 anos no caso de professoras. Os indivíduos elegíveis podem ganhar um adicional de 5% a 15% de seus salários antes da aposentadoria (State Council of People's Republic of China, 1978). Esses benefícios de aposentadoria podem não apenas motivar os professores a permanecer na profissão, mas também aumentar seu prestígio e *status*.

Embora o aumento de salários e o fornecimento de incentivos sejam alavancas importantes para aumentar a atratividade da docência, também não é uma solução rápida ou imediata para a escassez de professores. Além disso, os efeitos das políticas podem não se tornar evidentes por várias décadas. Os salários devem ser um aspecto das políticas integrais para professores, que também abrangem a profissionalização dos professores e a melhoria das condições gerais de trabalho a partir de uma abordagem sistêmica, conforme será discutido nas seções a seguir.

Garantir condições de trabalho adequadas

Numerosos fatores influenciam a motivação docente e a decisão de entrar e permanecer na profissão. Conforme descrito no Capítulo III, os sistemas que oferecem más condições de trabalho (ou seja, longas horas, turmas grandes ou falta de apoio e reconhecimento) podem diminuir a atratividade de uma carreira docente e afastar os que já estão na profissão (Teacher Task Force, 2010; Podolsky et al., 2016). Da mesma forma, a pesquisa indicou que a satisfação dos professores em atividade está relacionada ao seu bem-estar, à sua motivação e à sua dedicação ao ensino, especialmente em contextos com poucos recursos, afetados por crises e conflitos. Embora seja improvável que uma única estratégia voltada para as condições de trabalho aumente drasticamente a atratividade de uma carreira na docência, várias estratégias utilizadas coletivamente podem ter um grande impacto. Portanto, as estratégias destacadas nesta seção podem funcionar de forma abrangente para melhorar a motivação docente e a satisfação no trabalho, bem como o prestígio e o apelo da profissão.

Muitas estratégias que abordam os fatores que afastam os professores da profissão podem ocorrer no âmbito escolar, como a melhoria da cultura e do ambiente organizacional. A construção de uma cultura escolar positiva pode incluir prioridades como fornecer uma escola saudável e segura, boas PTRs, horas de trabalho padrão ou apoio ao crescimento e desenvolvimento profissional (UNESCO; Teacher Task Force, 2019). Na Suécia, um estudo no primeiro nível da educação secundária descobriu que as condições de trabalho desempenharam um papel importante na satisfação no trabalho dos professores, especialmente no que diz respeito à cooperação e à carga de trabalho dos professores e à disciplina dos estudantes (Toropova et al., 2021). Ilustrando ainda mais a importância que uma cultura positiva pode ter, um estudo da Malásia entre professores da educação secundária pública descobriu que o ambiente organizacional tem uma relação positiva significativa com a satisfação no trabalho dos professores (Ghavifekr; Pillai, 2016). Da mesma forma, um estudo entre professores de educação profissional na China descobriu que uma percepção positiva do ambiente escolar não apenas aumenta a satisfação no trabalho, mas também afeta de maneira positiva a autoeficácia dos professores, o que, por sua vez, aumenta ainda mais a satisfação no trabalho. Os resultados também destacam o papel da autoeficácia dos professores como mediadora entre o ambiente escolar e a satisfação no trabalho (Fang; Qi, 2023).

Longas jornadas de trabalho e responsabilidades administrativas excessivas podem elevar os níveis de estresse docente e diminuir a motivação (Toropova et al., 2021). Para mitigar isso, as políticas dos professores podem desenvolver horários que ofereçam acordos flexíveis de trabalho e tempo para concluir todas as tarefas necessárias e permitir o desenvolvimento de um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal. O uso aprimorado da tecnologia também pode ajudar a aliviar a carga de trabalho dos professores. Avanços recentes fizeram com que a IA e outras tecnologias ajudassem os professores em tarefas administrativas básicas, como classificar tarefas ou organizar registros de desempenho dos estudantes (Makala et al., 2021; UNESCO, 2021a). Alguns países, como a França e a Coreia do Sul, fornecem plataformas *online* com amplos recursos que podem ajudar os professores a planejar e elaborar aulas de forma mais eficiente para melhor utilizar seu tempo (Global Education Monitoring Report Team, 2023a).

O Chile reduziu o tempo de ensino de 75% para 65% entre 2017 e 2019, para que os professores tivessem mais tempo para participar de atividades não pedagógicas. Os professores gostaram, mas enfatizaram a importância de proteger esse tempo de outras atividades, como a substituição de colegas ausentes, e pediram o estabelecimento de uma cultura escolar que priorizasse o tempo não letivo para o desenvolvimento profissional.

Para aumentar o bem-estar dos professores e promover o desenvolvimento profissional, tanto o Chile quanto a Coreia do Sul implementaram estratégias para alcançar um equilíbrio entre as tarefas docentes e não docentes, reduzindo assim a carga de trabalho geral dos professores. Em 2016, o Ministério da Educação da Coreia do Sul introduziu o Sistema de Licença para Autoformação. Esse programa permite que os professores tenham uma oportunidade única de licença para cursos de formação ou reciclagem (desde que tenham um mínimo de dez anos de experiência de ensino e a licença não exceda um ano), com o objetivo de promover o aperfeiçoamento profissional e o autoaperfeiçoamento, além de melhorar a retenção de professores (OECD, 2020f). Também em 2016, uma nova lei no Chile marcou uma redução progressiva no tempo de instrução: de 75% antes da lei, para 70% em 2017 e 65% em 2019. Apesar de apreciar o tempo extra, os professores notaram que essas horas eram distribuídas irregularmente e frequentemente alocadas para lidar com atividades imprevistas, como substituir colegas ausentes. Consequentemente, há a necessidade de salvaguardar as horas não letivas de outras atividades e estabelecer uma cultura escolar que priorize o tempo para o desenvolvimento profissional (UNDP, 2023a). Essa experiência ressalta a necessidade crítica de atenção meticulosa a esse assunto no planejamento e na implementação de políticas para garantir que os objetivos pretendidos sejam efetivamente alcançados.

O bem-estar, a saúde mental e o *status* profissional dos professores em situações de emergência e crise merecem prioridade especial nas políticas relacionadas aos professores. Uma abordagem integral e coordenada de todas as partes interessadas relevantes é essencial para garantir que as condições de trabalho sejam melhoradas para os professores que trabalham em contextos de crise. Além disso, é essencial estar bem ciente das necessidades e das condições contextuais específicas ao elaborar respostas políticas. Iniciativas no Quênia, em Uganda e no Sudão do Sul fornecem alguns exemplos de maneiras pelas quais esses professores tão necessários podem ser apoiados. O programa Professores para Professores no Campo de Refugiados de Kakuma, no Quênia, oferece formação de professores, formação entre pares e mentoria móvel. O desenvolvimento profissional da formação de professores – que se concentrou no fortalecimento da competência dos professores e no apoio ao seu bem-estar em contextos de deslocamento – foi testado de 2018 a junho de 2021 em locais no Sudão do Sul e em Uganda (Ladegaard, 2022). Juntamente com os cursos de formação, alguns dos professores participaram de observações, interações e diálogos entre pares. Embora a avaliação de meio-termo tenha mostrado que os professores precisavam de mais apoio para implementar totalmente sua aprendizagem, houve melhorias nas abordagens de ensino e os participantes relataram um maior sentimento de pertencimento às suas comunidades. A Política de Professores da UNRWA (2013) é outro forte exemplo de abordagem das múltiplas dimensões inter-relacionadas para garantir a oferta e a profissionalização de professores em contextos de crise, de modo que a motivação e o bem-estar dos professores sejam priorizados por meio do desenvolvimento de caminhos profissionais diversificados e robustos para a profissão.

Proteger os professores da violência pode ser outro fator-chave para evitar o abandono e promover a retenção. Embora nenhum plano possa garantir totalmente a segurança de todos os professores e os estudantes, especialmente em ambientes com histórico de violência ou conflito, várias organizações publicam guias de planejamento para ajudar os líderes escolares e os funcionários da educação a mitigar o risco de violência contra professores. A Coalizão Global para Proteger a Educação contra Ataques desenvolveu um guia técnico para professores e líderes escolares implementarem medidas de proteção, como sistemas de alerta precoce, apoio psicossocial e planos integrais de segurança escolar (GCPEA, 2017). Por exemplo, as escolas podem fazer parcerias com pais e comunidades para formar comitês de proteção, como na Libéria, no Nepal, em Sri Lanka e no Zimbábue (GCPEA, 2016). O TTF também complementou seu Guia de Desenvolvimento de Políticas para Professores com um módulo sobre planejamento sensível à crise que fornece orientação e recursos para tópicos como escolas seguras, bem-estar dos professores e avaliações de necessidades (Teacher Task Force, 2022b).

Em menor grau, os professores de todo o mundo têm enfrentado níveis cada vez mais elevados de estresse desde o início da pandemia da COVID-19. Para ajudar a lidar com tais situações estressantes ou condições de trabalho, os sistemas educacionais podem desenvolver um sistema hierárquico de apoio para incluir recursos de saúde mental ou serviços de aconselhamento (UIS

et al., 2022). Uma síntese de 40 iniciativas políticas dos países parceiros da GPE na África Subsaariana indica que a maioria dos países ofereceu camadas de assistência aos educadores, predominantemente na forma de apoio psicossocial, como aconselhamento, para ajudar a gerenciar as repercussões da pandemia (Association for the Development of Education in Africa et al., 2022). Especificamente, Camarões, República Centro-Africana, Chade, Comores, Costa do Marfim, Djibuti, Guiné, Guiné-Bissau, Mali, Mauritânia, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Zâmbia e Zimbábue ofereceram apoio psicossocial aos professores especificamente para lidar com os efeitos da pandemia. Muitos países também priorizaram o bem-estar durante a pandemia, tratando os professores como trabalhadores da linha de frente, proporcionando-lhes acesso prioritário ao apoio à prevenção da COVID-19. Alguns países, como Costa do Marfim, Quênia, Malawi, Ruanda e Uganda, priorizaram os professores na primeira rodada de campanhas de vacinação no âmbito nacional (Association for the Development of Education in Africa et al., 2022).

> A maioria dos países subsaarianos ofereceu assistência especial para apoiar os professores durante a pandemia da COVID-19: Camarões, República Centro-Africana, Chade, Comores, Costa do Marfim, Djibuti, Guiné, Guiné-Bissau, Mali, Mauritânia, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Zâmbia e Zimbábue ofereceram apoio psicossocial.

Quadro 4.1. Revitalizar o papel dos professores na República Dominicana por meio de iniciativas e reformas políticas

A República Dominicana, apesar de seu *status* de país de renda média-alta, continua a ter um desempenho inferior nos exames nacionais e internacionais. Reconhecendo o papel relevante dos professores na melhoria dos resultados de aprendizagem, o governo empreendeu reformas para atrair indivíduos altamente qualificados para a profissão, melhorar as condições de trabalho e fornecer apoio contínuo e desenvolvimento profissional.

O Ministério da Educação aumentou os salários dos professores da educação secundária em 73,4% de 2012 a 2019 (Dominican Republic Ministry of Education, 2019) e os recursos financeiros na forma de planos de aposentadoria suplementares foram vinculados aos anos de serviço dos professores (Dominican Republic INABIMA, 2022). As campanhas de contratação em massa e os programas de bolsas de estudo buscam enfatizar o valor dos professores na sociedade dominicana e incentivar os estudantes da educação secundária de alto desempenho a seguir carreiras docentes (Dominican Republic ISFODOSU, 2021). Um marco nacional de padrões de ensino foi estabelecido (Dominican Republic Ministry of Education, 2014) e dois novos testes padronizados foram incluídos nos requisitos de ingresso à formação inicial de professores ((Dominican Institute for the Evaluation and Research of Educational Quality, 2019). Esforços paralelos para melhorar a qualidade da formação de professores incluem a formação de educadores (formadores de professores) e o fornecimento de mais experiências práticas de ensino para professores em formação (Dominican Republic Ministry of Higher Education, Science, and Technology; Dominican Republic Ministry of Education, 2021).

Uma vez formados, os professores entram em um processo de candidatura competitivo (*concurso de oposición*) no qual lhes é cuidadosamente atribuído um papel, com base nas necessidades e nas vagas das escolas públicas (Dominican Institute for the Evaluation and Research of Educational Quality, 2019). Os professores participam do Programa Nacional de Indução, durante um período experimental de um ano, onde recebem supervisão e formação; após a conclusão bem-sucedida, os professores podem receber cargos permanentes (Dominican Republic Ministry of Education, 2022a, 2022b, 2023). O Sistema de Acompanhamento e Supervisão usa vários instrumentos para coletar dados sobre práticas de ensino e outros fatores no âmbito da escola que moldam os resultados da aprendizagem, e os técnicos distritais usam esses dados para elaborar um plano de apoio escolar que envolvem professores e líderes escolares (Morales Romero, 2017). Por último, os novos padrões de acreditação e regulamentação oferecem oportunidades adicionais para os aspirantes a professores melhorarem as suas competências por meio de formações de curto e longo prazos (Dominican Republic ISFODOSU, 2021).

Embora o governo dominicano tenha implementado diferentes iniciativas e reformas com o objetivo de tornar a profissão docente mais atraente, os desafios permanecem. As vagas de professores continuam sendo uma questão crítica e o governo continua ampliando os processos de seleção (El Caribe, 2019; Amparo, 2021). O Sistema de Acompanhamento e Supervisão Educacional não é implementado uniformemente nas escolas, especialmente em áreas rurais ou urbanas de difícil acesso (Morales Romero, 2017), e os resultados das avaliações dos professores raramente são utilizados, "para dar *feedback* aos professores de forma eficaz" (Sucre; Fiszbein 2015).

Na América Latina e no Caribe, dos 18 países, pelo menos 11 relataram a implementação de medidas políticas em âmbito nacional relacionadas à saúde mental e ao apoio psicossocial para professores da educação primária e secundária no ano letivo de 2021 e 2022 (UNICEF, 2023). Por exemplo, o Peru lançou o *I hear you, teacher*, uma plataforma que fornece apoio socioemocional e físico, incluindo recursos para a prevenção da COVID-19. Até julho de 2021, teve 955 mil visitas com 200 recursos em línguas inclusivas e indígenas (Garcia Jaramillo; Insua, 2022). Uma avaliação de seu primeiro ano (2020) indicou o alcance bem-sucedido da meta, alta aceitação e ampla participação. Notavelmente, os desafios socioemocionais mais comuns destacados pelos beneficiários foram estresse e ansiedade ocupacional (Peru Ministry of Education, 2021).

Também ganhando mais atenção durante a pandemia de COVID-19, outra estratégia para melhorar a motivação dos professores e as condições de trabalho é o simples reconhecimento das realizações. Respeitar e reconhecer o trabalho dos professores pode desempenhar um papel importante na construção da dignidade, identidade profissional e motivação, particularmente em contextos afetados por conflitos e crises (Falk et al., 2019). O reconhecimento pode vir em âmbitos escolar, local, nacional, continental ou mesmo mundial. Por exemplo, o Prêmio Continental de Professores da União Africana procurou aumentar a visibilidade da profissão e celebrar realizações notáveis (African Union, 2022). Em 2022, dez professores receberam uma recompensa em dinheiro e um certificado de reconhecimento.

Em linhas semelhantes, abordar a posição social dos professores também é importante para melhorar a contratação e a retenção, e as campanhas de mídia podem contribuir para esse objetivo. A República Dominicana é um exemplo de país que progrediu no sentido de aumentar a atratividade da profissão docente por meio de várias iniciativas e reformas, inclusive por meio de uma campanha na mídia (ver Quadro 4.1).

O papel dos líderes escolares na redução da escassez de professores

Uma liderança escolar eficaz pode possibilitar ambientes escolares motivadores, melhorar as condições de trabalho e capacitar os professores com maior autonomia. Os líderes escolares podem desenvolver um sistema de tomada de decisão distribuída que pode melhorar o senso de profissionalismo dos professores, pois estão envolvidos na formação dos ambientes onde trabalham, aumentando a satisfação, a motivação e a retenção no trabalho (OECD, 2014; UNESCO IIEP, 2019d; Shuls; Flores, 2020). Além disso, os líderes escolares eficazes podem promover o crescimento profissional dos professores, oferecendo orientação, apoio e oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, os líderes escolares eficazes não surgem do nada; os diretores precisam ser efetivamente selecionados e formados.

Um estudo recente realizado na China revelou que a liderança distribuída pode ter um impacto positivo significativo na satisfação da carreira docente. Além disso, a liderança distribuída exerceu efeitos significativos na satisfação com a carreira indiretamente, por meio do empoderamento dos professores e do compromisso organizacional. Notavelmente, o empoderamento dos professores exibe um efeito de mediação mais forte em comparação com o compromisso organizacional (Yao; Ma, 2024). A liderança escolar na Finlândia incentiva a tomada de decisões distribuídas, a colaboração e o foco na melhoria da pedagogia, e esses focos ajudam a garantir o *status* profissional dos professores do país (Lavonen, no prelo).

Os líderes escolares também podem desempenhar um papel vital na promoção das atividades de aprendizagem ao longo da vida dos professores. Ao definir horários e estabelecer a cultura escolar, os diretores exercem uma influência única na promoção do crescimento profissional dos professores. Por exemplo, a análise do ERCE 2019 mostra que os diretores na América Latina frequentemente se envolvem em ações de gestão administrativa e com menos frequência participam de práticas de liderança pedagógica, como observação em sala de aula ou promoção da colaboração entre professores.

A análise sugere que as escolas cujos diretores participam com mais frequência nessas ações de liderança pedagógica com os professores podem alcançar melhores resultados no desempenho acadêmico dos estudantes do 6º ano em matemática, linguagem e ciências (UNESCO OREALC, no prelo b).

> Os resultados do ERCE de 2019 sugerem que as escolas latino-americanas, cujos diretores participam com mais frequência na observação de salas de aula ou promovem a colaboração entre professores, podem obter melhores resultados em matemática, linguagem e ciências.

Para ajudar a atualizar o potencial dos líderes escolares, a Fundação Varkey e os Líderes Escolares Globais estabeleceram a Rede de Liderança Escolar, que pretende fortalecer os papéis de liderança nas escolas, ao mesmo tempo em que defende a liderança escolar como a chave para uma educação equitativa e de qualidade. A rede ajuda a identificar os desafios atuais e futuros dos líderes escolares. Além disso, promove a inovação e reforça as vozes dos educadores dentro da comunidade acadêmica e de formulação de políticas. Desde o seu lançamento em maio de 2021, mais de 500 diretores de escolas e 165 especialistas em liderança educacional de mais de 57 países aderiram à rede. Por meio de encontros virtuais, os participantes exploram um conjunto diversificado de tópicos que descompactam a parte integral que um líder escolar desempenha na transformação dos sistemas escolares (SLN, 2023). Os participantes da Rede de Liderança Escolar identificaram a necessidade de mais autonomia e melhor acesso à formação para ajudá-los a cumprir melhor as suas funções (SLN, 2023).

A liderança escolar eficaz requer definições claras de funções, condições de trabalho específicas, processos de seleção eficazes e sistemas de desenvolvimento profissional adaptados para reter líderes competentes. Em muitos países latino-americanos, as qualificações para diretores de escolas públicas geralmente exigem experiência prévia em sala de aula, e os pré-requisitos de graduação acadêmica variam dependendo do nível da escola e do país. Por exemplo, alguns países exigem que os diretores tenham um diploma universitário, enquanto outros exigem apenas educação pós-secundária não terciária. Alguns países exigem formação ou capacitação em administração ou liderança, enquanto outros o consideram opcional ou não o exigem (OEI, 2017; Flessa et al., 2018). Apenas alguns países latino-americanos têm regulamentos para programas de indução. Assim, Bolívia, Colômbia e Paraguai consideram a indução voluntária para diretores novatos, ao passo que Cuba, México, Panamá, Peru, Uruguai e certas regiões do Brasil a exigem (OEI, 2017). No México, por exemplo, os diretores novatos são obrigados a concluir um curso de liderança e gestão nos primeiros anos de nomeação (Mexico Secretary of Public Education, 2012; OEI, 2017). Na Colômbia, o Ministério da Educação Nacional realiza oficinas voluntárias e reuniões com diretores para apresentar seus novos papéis, motivá-los e enfatizar sua importância na melhoria educacional. A formação de diretores abrange vários tópicos, incluindo desenvolvimento pessoal, valorização do professor, papéis e desafios dos professores no ambiente atual e políticas nacionais, entre outros. Além disso, desde 2009, são organizadas sessões do ciclo de debates Encontros com Diretores para aprimorar as competências de liderança, comunicação e trabalho em equipe (OEI, 2017; Colombia Ministry of Education, 2021).

Apoio a professores em início de carreira

Os professores em início de carreira precisam de apoio contínuo para desenvolver sua motivação e profissionalismo, o que, por sua vez, evita o abandono no início da carreira. Conforme mostrado no Capítulo III, embora poucos países forneçam dados sobre quando os professores deixam a profissão ao longo de suas carreiras, alguns estudos mostram que os professores iniciantes são mais propensos a desistir da carreira do que seus colegas mais experientes (Ingersoll; Smith, 2003; Papay et al., 2017; United Kingdom Department for Education, 2023). A formação inicial de professores que incorpora uma experiência escolar adequada, seguida de indução e orientação nos primeiros anos, são elementos fundamentais para manter esses professores em início de carreira (Naylor et al., 2019). No entanto, nos países da OCDE, apenas aproximadamente 40% dos professores iniciantes relataram participar de alguma forma de indução, enquanto apenas 22% indicaram ter um mentor (OECD, 2019c).

Os programas de indução podem variar, mas geralmente oferecem alguma combinação de orientação de um colega mais experiente (geralmente na mesma área), apoio informal e curso formal mais estruturado. Em conjunto com isso, muitos sistemas iniciam novos professores em um período de experiência, onde cursos de formação continuada ou programas formais podem ser necessários antes da certificação final

(UNESCO; Teacher Task Force, 2019). Por exemplo, a Escócia exige que os novos professores concluam um ano inteiro de procedimentos de iniciação e concluam uma avaliação antes de atingir o *status* de qualificação completa (UNESCO; Teacher Task Force, 2019).

Ao desenvolver programas de indução, os sistemas precisam trabalhar para garantir que combinem e complementem o ITE e o desenvolvimento profissional contínuo. Por exemplo, o Chile promulgou reformas em 2016 que buscam fortalecer a profissão docente, melhorando a formação inicial, a indução, o reconhecimento e o desenvolvimento profissional contínuo. Os novos regulamentos concedem mais tempo para orientação e desenvolvimento profissional nas fases iniciais da carreira de um professor para apoiar sua progressão (Naylor et al., 2019). Na Coreia do Sul, os grupos de estudo associam novos professores a colegas mais experientes para alinhar a aprendizagem profissional e trocar ideias em ambas as direções. Para os professores em início de carreira, eles podem aprender com professores seniores e isso "fornece um local para uma integração gradual e sustentada na aprendizagem profissional e organizacional estruturada e ao longo da vida" (OECD, 2018b). No outro extremo, os professores mais experientes relatam entusiasmo em manter contato com novas ideias e conhecimentos que os novos professores recebem durante sua formação inicial.

Melhorar a gestão de professores com sistemas de informação avançados

Os sistemas precisam rastrear e analisar de forma abrangente suas forças de ensino para entender melhor o potencial de altas taxas de abandono ou de implementação desigual. Para isso, a utilização de um TMIS pode ajudar planejadores e formuladores de políticas a melhorar as necessidades do pessoal do projeto. Esses sistemas permitem que os planejadores acompanhem vários aspectos de seu corpo docente em grande detalhe, incluindo professores selecionados pela primeira vez, aqueles que deixaram a profissão e voltaram ou aqueles que se mudaram entre escolas ou distritos. Eles também podem permitir que os sistemas rastreiem as idades dos professores para antecipar melhor as próximas aposentadorias. Manter o controle de todos esses fatores pode permitir que os planejadores entendam e monitorem melhor as taxas de abandono em seus sistemas. No entanto, os sistemas de informação diferem amplamente em todo o mundo, colocando desafios para alguns países em termos de digitalização e utilização eficaz de dados educacionais. Assim, reconhecer as limitações do EMIS e as necessidades de investimento é vital. Para esse fim, a UNESCO criou uma Ferramenta de Avaliação de Maturidade EMIS para ajudar os países nesse processo e avaliar a qualidade dos dados e sua utilização.

O sistema MIRADOR do Senegal fornece um bom exemplo de como um sistema de informação avançado pode ajudar a planejar a rotatividade de professores. Possui módulos integrados que acompanham elementos como gestão de carreira, contratação, formação, número de funcionários e empregos (UNESCO IIEP Pole de Dakar, 2017). O sistema avançado também pode prever aposentadorias e necessidades de substituição de projetos para que os planejadores possam trabalhar para manter melhor os níveis de pessoal e contabilizar o abandono futuro (UNESCO IIEP Pole de Dakar, 2017). Também pode ajudar a prevenir "professores fantasmas", aqueles professores discutidos no Capítulo III que estão em folha de pagamento e recebem um salário, mas que na verdade não ensinam (Mulkeen et al., 2017).

A UNESCO fornece apoio técnico ao Ministério da Educação da Jordânia para fortalecer o planejamento com base em evidências, estratégico e sensível à crise por meio das melhorias do Sistema de Informação de Gestão da Educação (OpenEMIS). O sistema ajudou a melhorar a gestão de professores por meio da sua integração no modelo de procura e oferta de professores do Ministério. Esse apoio tem como objetivo melhorar a capacidade do Ministério para coletar, utilizar e analizar dados, além de incluir dados específicos dos professores, como carga horária por professor, qualificações acadêmicas, perfil de saúde e desenvolvimento profissional. O OpenEMIS é integrado à plataforma WebGIS (Sistema de Gestão de Informações Geográficas) do Ministério, que o apoia com seu planejamento de infraestrutura e racionalização escolar. O sistema GIS também permite que os planejadores do Ministério da Educação identifiquem as necessidades de pessoal docente (excedentes, déficits ou adequação) no sistema por disciplina, nível educacional e gênero. Este nível de integração e análise de dados permite a capacidade de recomendar transferências

de pessoal docente dentro e entre subdistritos. Mesmo assim, os dados sobre os professores nem sempre são coletados, analisados e compartilhados com as partes interessadas adequadas em tempo hábil, especialmente em relação aos professores em ambientes de refugiados. Assim, pode ser necessário formação e apoio contínuos para que os líderes em todos os níveis do sistema educacional utilizem melhor os dados nos processos de tomada de decisão (UNESCO IIEP; Education Development Trust, 2022).

> O sistema de informação de gestão de professores MIRADOR no Senegal possui módulos de dados integrados que podem rastrear elementos, incluindo gestão de carreira de professores, contratação, formação e número de funcionários. O sistema pode usar esses dados para apoiar os planejadores na previsão de aposentadorias e na projeção de futuras necessidades de substituição de professores.

Em colaboração com a UNESCO, Uganda implementou o seu próprio sistema TMIS digitalizado em 2019, que pretende agilizar a gestão de professores e ajudar os funcionários a acompanhar melhor os professores à medida que atingem a idade da aposentadoria (UNESCO, 2018a; UNESCO, 2021d; UNESCO, 2023d). Como parte da iniciativa Strengthening Multi-Partner Cooperation to Support Teacher Policy and Improve Learning, também conhecida como Norwegian Teacher Initiative[8], o país foi apoiado para fazer melhorias na plataforma TMIS com base no feedback dos professores, que incluiu novos recursos e facilitou o registro e o uso da plataforma. A iniciativa também apoiou a disseminação nacional e regional do TMIS e a capacitação de oficiais distritais de educação e tutores em instituições de formação de professores para apoiar ainda mais os professores a se inscreverem no sistema. Por ser uma plataforma baseada na internet, os dados dos professores são centralizados no TMIS e o Ministério da Educação utiliza esses dados sobre os professores para a gestão e o planejamento da força de trabalho na profissão docente. A iniciativa também fundamentou o desenvolvimento da Política Nacional de Professores, que foi apoiada pela UNESCO e lançada em 2019. Para garantir que os novos recursos do sistema, o processo de registro e o uso dos dados sejam conhecidos e compreendidos em todo o país, foi realizada uma formação adicional para funcionários do Ministério e funcionários de distritos remotos durante a segunda fase de implementação em 2023. Esforços anteriores em Uganda para melhorar a eficiência do seu sistema viu a identificação e remoção de mais de 5 mil professores fantasmas em 2012 (Mulkeen et al., 2017). Da mesma forma, o projeto de pesquisa Dividendo Demográfico do Professor na África do Sul procura reunir dados extensivos sobre a força de trabalho para modelar dinâmicas futuras, incluindo a identificação de janelas de oportunidade para melhorar a educação. Até agora, o projeto identificou o próximo desafio de substituir metade de todos os professores empregados pelo governo, que se aposentarão até 2035, juntamente com seu potencial impacto nos gastos públicos (Stellenbosch University, 2023).

Promover a distribuição equitativa de professores

Embora a utilização de dados de um TMIS possa ajudar a fornecer amplas visões gerais e opções de planejamento, outras ferramentas podem ajudar a alcançar objetivos mais específicos de melhorar a implantação equitativa. Como parte de sua iniciativa SABER-professores, o Banco Mundial desenvolveu uma estrutura política que fazia perguntas orientadoras para os planejadores considerarem ao tentar contratar professores de forma mais equitativa (World Bank, 2013). Em Serra Leoa e Malawi, as ferramentas de análise espacial ajudaram os planejadores a mergulhar mais profundamente nos dados de localização para ajudar na distribuição mais equitativa (Mackintosh et al., 2020; Asim et al., 2017). Com uma melhor compreensão do que eles precisam, os países podem tentar várias opções de longo e curto prazos para melhorar a distribuição equitativa.

A opção mais comum para que os sistemas melhorem a distribuição equitativa envolve a oferta de incentivos para que os professores trabalhem em escolas remotas ou desfavorecidas. Tais sistemas podem variar desde a ajuda financeira direta, como aumento de salários ou

8 A Norwegian Teacher Initiative é patrocinada pela Norad e foi implementada de 2017 a 2021. A UNESCO, a agência de coordenação, uniu forças com sete parceiros importantes na área de educação, a Education International (EI), a Global Partnership for Education (GPE), a OIT, o ACNUR, o UNICEF, o Banco Mundial e a TTF para formar uma sinergia de ações em questões de professores para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em Burkina Faso, Gana, Malawi e Uganda.

subsídios de habitação, até a oferta de oportunidades adicionais de desenvolvimento profissional ou vias rápidas de promoção (UNESCO; Teacher Task Force, 2019; Mulkeen et al., 2017; OECD, 2019c). Por exemplo, o Chile pagou aos professores de alto desempenho um bônus maior (cerca de 16% de seu salário) se trabalhassem em escolas desfavorecidas. Isso melhorou a retenção em cerca de 20%, mas teve pouco efeito na atração de mais professores de alto desempenho para essas escolas (Elacqua et al., 2022). A China ofereceu uma gama mais ampla de iniciativas para aumentar a atração e a retenção de professores de alta qualidade nas áreas rurais, começando em 2013 com uma política que forneceu subsídios de vida a mais de 1 milhão de professores rurais nas áreas ocidentais do país (Xinhua News Agency, 2013). Em 2015, o país lançou o Plano de Apoio ao Professor Rural para estender o apoio a uma gama mais ampla de educadores rurais na forma de subsídios mensais, benefícios de cuidados de saúde além do seguro médico básico, assistência a empréstimos estudantis e subsídios à habitação (habitação gratuita em dormitórios ou apoio à aquisição de imóveis em prestações) (The People's Republic of China General Office of the State Council, 2015). Até 2022, mais de 600 mil dormitórios foram construídos em escolas rurais para abrigar mais de 830 mil professores (China Daily, 2022).

> Para melhorar a distribuição equitativa de professores entre as escolas, a China lançou o Plano de Apoio ao Professor Rural para aumentar a atração e a retenção de professores nas áreas rurais por meio de medidas que incluem subsídios à habitação. Até 2022, foram construídas habitações para mais de 830 mil professores.

Alguns sistemas encontraram medidas inovadoras e de baixo custo para tentar melhorar a implantação em escolas remotas ou desfavorecidas simplesmente por meio da forma como listam as vagas de emprego. O Equador testou uma iniciativa que lista as escolas desfavorecidas primeiro em uma plataforma de candidatura a emprego. Quando comparados a um grupo de controle que simplesmente listou as postagens em ordem alfabética, os professores se candidataram com mais frequência a escolas desfavorecidas no grupo experimental (Ajzenman et al., 2021). Um programa no Peru testou dois métodos bem-sucedidos de publicação de vagas em escolas desfavorecidas. Um deles procurou privilegiar a natureza altruísta dos professores, enquanto o outro esclareceu os incentivos monetários pré-existentes. Ambas as iniciativas levaram a resultados positivos, e a iniciativa altruísta afetou especialmente os professores de alto desempenho (Ajzenman et al.; 2020, 2021). Essa pesquisa indica que os sistemas podem ser capazes de aproveitar o altruísmo dos professores e melhorar a contratação em locais de difícil oferta com medidas relativamente simples e de baixo custo. Esse conhecimento pode ser importante para sistemas como o do Chile. A análise do Diagnóstico Nacional de Formação Inicial de Professores de 2017 a 2019 mostra que os aspirantes a professores, em sua maioria formados em áreas urbanas, têm uma preferência notável por trabalhar em escolas rurais no futuro, e mais de 57% demonstraram essa inclinação. Além disso, mais de 66% expressaram interesse em ensinar em ambientes socioeconomicamente diversos, e 30% a 23% preferiram trabalhar em áreas atingidas pela pobreza como segunda escolha, e apenas cerca de 5% a 6% interessados em trabalhar em escolas com estudantes de renda média ou alta (Madero, no prelo). Esta é uma descoberta notável, uma vez que, embora o Chile antecipe uma escassez mais aguda de professores nas áreas urbanas do que nas rurais, as escolas rurais também enfrentam dificuldades de pessoal (Elige Educar, 2020, 2021). O potencial da motivação é significativo, mas não pode ser considerado uma bala de prata para reverter a escassez de professores. Por exemplo, na América Latina, mais de 90% dos estudantes são ensinados por professores que reafirmam sua escolha profissional. Além disso, apesar de algumas exceções, esses professores geralmente consideram que os benefícios de sua profissão superam suas desvantagens, embora na maioria dos países sintam que sua profissão é subvalorizada (UNESCO OREALC, no prelo a).

Para desenvolver práticas de implantação equitativas mais sustentáveis a longo prazo, os sistemas têm possibilidades adicionais. Uma opção é aumentar a contratação local em lugares difíceis de contratar. Estudos anteriores mostraram que alguns professores tendem a ficar perto de casa ou perto de ambientes urbanos ao aceitar ofertas de emprego (Raju, 2016; Bertoni et al., 2019). Portanto, contratar em locais difíceis pode ser mais benéfico para reter professores nessas áreas.

Alguns países desenvolveram um sistema de rotatividade em que os professores passam um número determinado de anos em um local antes de se mudarem para outra escola. Isso permite uma distribuição mais equitativa em todo o país, especialmente entre professores mais experientes e altamente qualificados (OECD, 2018a). Na Coreia do Sul, eles combinam um cronograma rotativo com um programa que se baseia em incentivos. Os professores alternam as escolas a cada cinco anos dentro de uma cidade ou província, e aqueles que trabalham em escolas desfavorecidas podem ganhar

um salário extra, ter menos horas de ensino ou ganhar mais oportunidades de promoção (OECD, 2018a; Jeong; Luschei, 2019). A análise estatística mostrou que a Coreia do Sul teve em grande parte uma distribuição equitativa de professores experientes entre escolas rurais e urbanas e com estudantes de diferentes origens socioeconômicas (Jeong; Luschei, 2019).

Dada a dimensão mundial da contratação de professores, em que os países potencialmente competem entre si pelos melhores candidatos, é necessária uma ação concertada internacional para evitar uma distribuição cada vez mais desigual entre os países. As medidas de retenção em nível nacional nos países de envio precisam ser acompanhadas de uma coordenação internacional, com melhor planejamento da força de trabalho e investimento nos países de origem e destino (Caravatti et al., 2014). O Protocolo de Contratação de Professores da Commonwealth (Commonwealth Secretariat, 2004) é um exemplo nesse sentido. Adotado pelos Ministérios da Educação em 2004, o Protocolo pretende equilibrar os direitos dos professores de migrar internacionalmente com a necessidade de proteger a integridade dos sistemas educacionais nacionais e prevenir a exploração de recursos humanos escassos em países de renda baixa. Em Barbados, após o estabelecimento do Protocolo de Contratação de Professores da Commonwealth, o país optou por uma abordagem de migração gerenciada que criou fatores de proteção contra a perda de talentos dos professores. Por um lado, o Ministério da Educação instituiu práticas como a licença não remunerada para professores, permitindo assim que os professores retornassem facilmente ao país após um período no exterior. Por outro lado, foram feitos esforços para reter os professores, fornecer incentivos e benefícios e fortalecer o relacionamento com os sindicatos de professores para chegar a acordos sobre termos e condições de serviço. O Ministério da Educação também negociou com governos e agências de emprego para desencorajar o contato direto com os professores, o que facilitou a determinação de quantos professores planejavam migrar e, portanto, quais eram as necessidades de substituição de professores (Bristol et al., no prelo).



Capítulo 5

Transformar a profissão: um novo contrato social para professores

Yuli Collazos Peñag é professora bilíngue do povo Nasa no território ancestral Kwet Kiná Las Mercedes, Caldono, Colômbia.
© UNESCO/Nadège Mazars

Olhando para o futuro, o desenvolvimento de um novo contrato social para a educação pode servir como eixo central para aumentar o prestígio e a atratividade da profissão e ajudar a reduzir as deficiências e carências mundiais. Como base para este contrato, a Comissão Internacional para os Futuros da Educação reimagina a educação como um contrato social compartilhado que se esforça em direção a um bem comum e exige que o ensino se torne uma profissão altamente colaborativa, com ênfase em reflexão, pesquisa, criação de conhecimento e inovação (International Commission on the Futures of Education, 2021). Esta ideia apoia pesquisas anteriores que mostram que a colaboração pode aumentar a motivação e a satisfação dos professores (OECD, 2020b; UNESCO IIEP, 2019d).

O reposicionamento da profissão de professor para garantir que os docentes atuem cada vez mais como guias e facilitadores criativos no processo de aprendizagem também foi solicitado pela TES, o que tem implicações para a política e a prática dos professores, a pesquisa, o financiamento e a cooperação internacional. Em termos de políticas, isso requer uma formulação participativa de políticas, envolvendo os professores e suas organizações na tomada de decisões educacionais, da sala de aula à escola e ao nível político. Mecanismos de consulta e diálogo social precisam ser implementados para capturar a voz do professor e se beneficiar do conhecimento que os docentes produzem em sala de aula.

É necessária a transformação da formação de professores e do desenvolvimento profissional de modelos de formação individuais, que se baseiem em cursos e créditos, para um processo colaborativo e liderado por professores ao longo da vida. Isso inclui a promoção de comunidades de prática e intercâmbio e a incorporação de pedagogias de cooperação e solidariedade na formação de professores, além de priorizar a aprendizagem e a pesquisa baseadas na participação da comunidade.

Quanto à pesquisa, são necessários mais e melhores dados para compreender os professores e suas necessidades, mas também para reconhecer e apoiar a capacidade de pesquisa dos professores, por exemplo, a produção e a sistematização do conhecimento pedagógico e sua absorção na pesquisa acadêmica e na pesquisa para a política. Os vínculos entre professores, academia e formuladores de políticas precisam ser fortalecidos e os professores considerados como parceiros de pesquisa.

A concretização dessa visão do ensino e a garantia de que os professores tenham condições de prosperar têm implicações para o financiamento e a cooperação internacional, que serão abordadas nos Capítulos VI e VII e nas conclusões e recomendações deste Relatório, que incluem a revisão dos instrumentos normativos relativos à situação dos professores e o aprimoramento do papel da comunidade internacional em seu monitoramento.

Avançar o ensino como vocação e profissão

Para construir a profissão docente em direção a esse novo contrato social, os sistemas precisam primeiro encontrar e selecionar os candidatos certos atraídos para o ensino como uma vocação. Em todos os sistemas, as estratégias de contratação eficazes devem atender a diversos grupos de futuros professores, incluindo potenciais candidatos a ensino no nível secundário, indivíduos que não consideraram anteriormente a profissão docente e professores mais velhos/qualificados que não estão exercendo a profissão atualmente. As motivações para escolher a profissão docente variam de indivíduo para indivíduo, mas são amplamente baseadas em fatores altruístas (servir e apoiar os outros), intrínsecos (paixão pelo ensino e crescimento pessoal e intelectual) e extrínsecos (equilíbrio entre vida profissional e pessoal, segurança no emprego e renda).

Como discutido no Capítulo III, os estudantes pré-universitários em muitos países não consideram a docência como uma profissão favorável. Os sistemas devem então diagnosticar e compreender a motivação dos potenciais candidatos ao ensino, para que possam adaptar melhor as estratégias de contratação para a formação inicial de professores. Para os estudantes da educação secundária que consideram uma carreira docente, as características individuais, como gênero, formação acadêmica e contextos locais, têm uma influência importante na motivação. Por exemplo, entre os estudantes da educação secundária na China, fatores altruístas e intrínsecos são fundamentais, como a oportunidade de CPD, personalidade compatível, interesse em uma disciplina e desejo de ajudar os outros (Ver et al., 2022; Lai et al., 2005). Um estudo envolvendo

professores em formação inicial da Tanzânia constatou que a motivação intrínseca é um fator importante para eles, pois tinham um forte compromisso com a aprendizagem dos estudantes (Moses et al., 2019; Ver et al., 2022). Enquanto isso, os dados da TALIS da OCDE mostraram que os professores eram altamente motivados pela segurança no emprego em países como a Letônia (93% rotulando-a como moderada ou altamente importante para se tornar um professor), a Coreia do Sul (88%) e o Japão (86%) (OECD, 2019b).

> As motivações para a escolha da profissão docente variam de indivíduo para indivíduo. Na China, fatores altruístas e intrínsecos, como personalidade compatível, interesse em uma disciplina, oportunidade de CPD e desejo de ajudar os outros motivam os estudantes da educação secundária a seguir uma carreira docente.

Pessoas que nunca pensaram em lecionar anteriormente podem ser candidatos em potencial, embora muitas vezes sejam um grupo negligenciado. Eles podem ajudar a melhorar a escassez de professores, uma vez que as decisões no início da carreira não são definitivas e as conversões tardias são sempre possíveis. Conforme destacado no Capítulo III, aqueles que nunca consideraram a docência tendem a priorizar fatores como salário, progressão na carreira, *status* e condições de trabalho em suas decisões de carreira (Ver et al., 2022). Campanhas de contratação enfatizando os benefícios externos do ensino poderiam potencialmente funcionar para esse grupo. Por outro lado, alguns programas voltados para profissionais de outras áreas destacam a natureza altruísta do ensino. Por exemplo, a bolsa *Teach for Nigeria* procura graduados universitários e outros profissionais para assumir um compromisso de ensino de dois anos em comunidades carentes ou de renda baixa (Teach for Nigeria, 2022). Os resultados da pesquisa de ex-estudantes do *Teach for Nigeria* de 2022, que abrangeu os grupos de 2017 a 2020, revelaram que 94% dos ex-estudantes estavam trabalhando na área de educação ou buscando um diploma relacionado à educação, sendo que 74% trabalhavam como professores em sala de aula (Teach for Nigeria, 2022). De forma semelhante, a pesquisa *Teach for India* indica que seus participantes são mais propensos a seguir carreiras no campo da educação (com um aumento de 55 pontos percentuais), assumindo papéis de liderança dentro e fora do ensino (Mo, 2021).

Professores qualificados que abandonam a profissão formam outro grupo de talentos importante. Entender suas razões para abandonar (e voltar) é fundamental para trazê-los de volta à profissão. São necessárias medidas políticas e apoio oportunos, uma vez que quanto mais tempo os professores ficarem afastados, menor a probabilidade de regressarem. A maioria que deixa o ensino faz a transição para diferentes funções dentro da educação (gestores ou pessoal de apoio), muitas vezes com salários mais baixos, sugerindo que o dinheiro não é o principal fator que influencia as decisões de permanecer ou abandonar a carreira. Por exemplo, a Inglaterra iniciou o programa piloto Retorno ao Ensino em 2015, que procurou contratar professores qualificados que estavam fora do ensino de volta à sala de aula em escolas que enfrentavam escassez. À medida que os retornantes se preocupavam com a falta de experiência e conhecimento recentes, o programa encontrou algum sucesso em atraí-los de volta, oferecendo apoio personalizado com base nas necessidades do retornante. No entanto, a análise do programa constatou que o custo de cada professor retornado era aproximadamente equivalente à formação de um novo professor (Buchanan et al., 2018). Esse alto custo é preocupante, pois a despesa da iniciativa deve ser vista além dos gastos originais de formação inicial dos retornantes, e os professores qualificados recém-formados provavelmente terão carreiras mais longas do que os professores que retornam (Buchanan et al., 2018). Um estudo que analisa as experiências de dois professores iniciantes na China, que deixaram a profissão após um ano para retornar dois anos depois, destaca alguns fatores importantes que contribuem para o abandono. Entre eles estavam expectativas irrealistas, falta de apoio, desafios na gestão da sala de aula e questões como dificuldades financeiras ou outras dificuldades pessoais. Além disso, o estudo enfatizou a importância dos contextos escolares entrelaçados com narrativas pessoais na formação da identidade profissional dos professores, contribuindo para sua resiliência e influenciando sua decisão de voltar à profissão. Essas descobertas sugerem que a oferta de oportunidades e tempo adequado para que os professores cresçam profissionalmente, ao mesmo tempo em que fomentam uma comunidade profissional dentro das escolas, estabelecem redes de apoio entre os professores, reconhecem a relevância das relações professor-estudante e promovem o valor da profissão docente, são elementos importantes para atrair aqueles que deixaram a profissão. Por fim, o estudo sugere que gerenciar as expectativas sobre as realidades da profissão, especialmente dentro das instituições de formação de professores, é um aspecto essencial da retenção de professores iniciantes (Harfitt, 2015).

Tornar o ensino uma profissão atraente para todos

Construir e desenvolver uma profissão atraente para todos deve abraçar a diversidade, ao mesmo tempo em que adota estratégias variadas para alcançar diferentes públicos ao tentar contratar e reter professores. As políticas educacionais que apoiam pessoas de origens sub-representadas no ensino podem contribuir para melhorar a equidade e o desempenho nos sistemas educacionais (Holt; Gershenson, 2015; Harbatkin, 2021).

Uma força de trabalho diversificada beneficia a todos, pois pode incluir uma ampla gama de conhecimentos e perspectivas historicamente excluídas da aprendizagem formal (Ware et al., 2022; Pesambil; Novelli, 2021). As estratégias para tornar a profissão docente mais atraente para todos podem ser legais, estruturais ou institucionais, e podem afetar indivíduos, grupos-alvo de professores ou toda a força de trabalho.

Inclusão de gênero

Os sistemas precisam desenvolver uma força de trabalho equilibrada em termos de gênero que reflita a comunidade em geral. As mulheres constituem a grande maioria dos professores em todo o mundo (exceto na África Subsaariana), mas estão sub-representadas em determinadas áreas e em cargos de liderança (Avolio et al., 2020; Bergmann et al., 2022). Embora os motivos para esses tipos de discrepâncias possam variar (conforme discutido no Capítulo III), algumas questões comuns decorrem de preconceito de gênero, falta de flexibilidade nos padrões de trabalho ou opções disponíveis de cuidados infantis e questões de bem-estar, como violência baseada em gênero ou falta de instalações WASH (Global Education Monitoring Report Team, 2019; Haugen et al., 2014; Education International, 2018).

Para apoiar a participação das mulheres em cargos de ensino e liderança escolar, os sistemas precisam trabalhar para desenvolver leis que protejam as mulheres da violência e garantam seus direitos – como a licença-maternidade – bem como desenvolver políticas mais inclusivas de gênero (CooperGibson Research, 2020; Education Support, 2021; Teacher Task Force, 2023b; Gromada; Richardson, 2021; Stromquist et al., 2017). Em países de renda alta, incluindo Nova Zelândia, Irlanda, Eslováquia, Suíça e Reino Unido, onde o custo dos cuidados infantis consome mais de 25% do salário médio (Gromada; Richardson, 2021), os governos podem procurar subsidiar ainda mais a oferta de cuidados infantis para que as mulheres possam voltar a ensinar.

Alguns países implementaram cotas ou esquemas de gênero para apoiar as mulheres em posições de liderança na educação. Um exemplo é uma iniciativa na Áustria que busca promover as mulheres a cargos de liderança no setor público, que inclui escolas. Cada departamento federal deve desenvolver um Plano de Promoção da Mulher que examine os níveis atuais de pessoal e desenvolva um plano de formação futuro concebido para eliminar a escassez de mulheres em cargos de liderança (OECD, 2019c). Ferramentas adicionais podem ajudar os sistemas a adotar uma abordagem mais personalizada ao avaliar sua força de trabalho ou tomar decisões de contratação. O Índice de Instituições Sociais e Gênero (SIGI) da OCDE, por exemplo, documenta a discriminação contra as mulheres, social e economicamente, em uma escala de 1 a 100 para cada país (Global Education Monitoring Report Team, 2019). Outros exemplos incluem o kit de ferramentas do Instituto Internacional para Capacitação na África (IICBA) da UNESCO para a criação de uma educação sensível a gênero e o guia do Forum for African Women Educationalists (FAWE) para pedagogia sensível a gênero. Ambos os recursos incluem ferramentas para ajudar os gestores e os líderes de educação a incluir a seleção e a contratação de pessoal com perspectiva de gênero, bem como a retenção e a promoção (UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa, 2020; FAWE, 2018).

Além disso, as abordagens comunitárias são um método promissor para incentivar as mulheres a seguirem a carreira docente, apoiando simultaneamente a educação das meninas. Os programas comunitários podem ser especialmente importantes em contextos únicos ou de crise. Por exemplo, a crise humanitária no Afeganistão continua a impedir que muitas meninas e mulheres tenham acesso à educação e ao emprego (UNESCO, 2023g). Desde 2022, a UNESCO estima que mais de 1 milhão de meninas foram impedidas de frequentar a escola secundária no país (UNESCO, 2023g). Para enfrentar essa exclusão, a UNESCO trabalhou com parceiros para desenvolver um Plano de Preparação e Resposta Multipaíses para incluir iniciativas que apoiem meninas e mulheres (UNESCO, 2023g). Isso inclui o programa comunitário de Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação Básica, onde os professores fornecem alfabetização básica e letramento matemático em suas casas (UNESCO, 2023a; UNESCO, 2023e). Esses professores passam por formação e certificação por

meio de um programa de formação organizado pela UNESCO em colaboração com ONGs locais. Até agora, mais de 25 mil participantes participaram do programa e cerca de 60% deles eram mulheres e meninas adolescentes (UNESCO, 2023e).

> Estima-se que mais de 1 milhão de meninas tenham sido impedidas de frequentar a escola secundária no Afeganistão desde 2022. Iniciativas comunitárias com professores especialmente formados procuraram preencher a lacuna, alcançando mais de 25 mil participantes, cerca de 60% dos quais são mulheres. Apoiar a educação de meninas e mulheres é um passo importante para incentivá-las a ensinar.

Por outro lado, os homens estão severamente sub-representados nos níveis mais baixos de educação, pois isso é frequentemente considerado um trabalho feminino devido ao preconceito de gênero e às normas culturais (Global Education Monitoring Report Team, 2019). Os sistemas também devem desenvolver estratégias para aumentar a presença de professores homens nos níveis educacionais iniciantes. A Alemanha, por exemplo, instituiu campanhas dispendiosas para selecionar homens para cargos de professores da primeira infância (MenTeach, 2012; Global Education Monitoring Report Team, 2020a). Embora esse esforço tenha mais do que dobrado o número de homens trabalhando na pré-escola ao longo de 12 anos de implementação (3,1% em 2006 para 6,6% em 2019), as mulheres ainda representavam mais de 93% dessa força de trabalho (MenTeach, 2012; Global Education Monitoring Report Team, 2020a). Em 2013, a Agência Nacional de Educação da Suécia iniciou uma campanha nacional destinada a motivar os homens a seguirem uma profissão de cuidados e educação na primeira infância. Da mesma forma, entre 2008 e 2011, a Comunidade Flamenga da Bélgica alocou financiamento para atrair grupos sub-representados para ingressar na profissão docente, com foco em homens, indivíduos com origem imigrante e pessoas com deficiência (OECD, 2015).

Os professores homens têm um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento psicológico (McGrath; Van Bergen, 2017) e social de meninas e meninos, bem como na formação de dinâmicas de igualdade de gênero na sociedade como um todo (Moosa; Bhana, 2017). No entanto, as evidências disponíveis são limitadas ao demonstrar que apenas o gênero dos professores afeta os resultados de aprendizagem dos meninos. No entanto, as políticas destinadas a melhorar o equilíbrio de gênero dentro da força de trabalho docente, juntamente com os esforços para aumentar sua diversidade étnica, podem contribuir para combater o desengajamento dos meninos e os objetivos mais amplos de justiça social e igualdade de gênero (UNESCO, 2022c).

Professores com origens minoritárias e migrantes

Professores com origens minoritárias e migrantes podem servir de modelo para estudantes de origens semelhantes (Global Education Monitoring Report Team, 2020b). Estudantes de grupos minoritários se beneficiam quando os professores compartilham suas origens étnicas, raciais, linguísticas ou culturais. No entanto, professores com origens minoritárias e migrantes correm maior risco de abandono da profissão em comparação com seus pares e podem enfrentar discriminação direta e indireta (European Commission, 2016; Ingersoll et al., 2019; Carver-Thomas, 2018). Para resolver esta questão, alguns sistemas desenvolveram programas que se dedicam especificamente a contratar professores minoritários ou migrantes para lhes oferecer apoio adicional. Por exemplo, as iniciativas de residência de professores nos EUA buscam melhorar a retenção entre grupos sub-representados, associando aprendizes de professores com mentores altamente experientes em escolas de alta necessidade. O aprendiz normalmente recebe apoio financeiro ou assistência escolar em troca de se comprometer a trabalhar por vários anos no distrito após a conclusão do programa. Pesquisas descobriram que essas iniciativas trazem mais professores de grupos sub-representados para a profissão e melhoram suas taxas de retenção (Carver-Thomas, 2018).

Um esquema lançado no Equador também se concentrou em atrair grupos sub-representados para o ensino em áreas carentes, contribuindo assim para a construção de uma força de trabalho docente profissionalmente estável e qualificada. Para conseguir isso, o governo lançou a iniciativa I Want to Be a Bilingual Intercultural Teacher (quero ser um professor intercultural bilíngue). Lançada em 2020, a iniciativa se concentrou em atrair professores bilíngues fluentes em línguas indígenas para se inscreverem em escolas de difícil acesso que oferecem programas de educação bilíngue intercultural. Devido à falta de professores permanentes, essas escolas devem contar com pessoal temporário, causando instabilidade, deterioração das condições de trabalho e ineficiência no ensino (Bocarejo et al., 2022). A fim de aumentar a conscientização sobre a iniciativa entre a população-alvo

de professores, foram realizados esforços de comunicação e disseminação. Por exemplo, as comunicações de rádio que descrevem a iniciativa foram transmitidas em áreas com altas proporções de indígenas, e o Ministério da Educação, apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, entrou em contato com os professores por e-mail e serviços de mensagens de texto para garantir que eles fossem mantidos a par das etapas do processo durante a pandemia. As comunicações lembraram os professores de que eles podem não ser nomeados para nenhuma de suas cinco escolas selecionadas e os convidaram a considerar a possibilidade de serem designados para uma escola de difícil acesso. A avaliação indicou que o número total de candidatos para as escolas de difícil acesso aumentou (Bocarejo et al., 2022). No entanto, certificar e contratar professores fluentes em línguas indígenas por meio do processo enfrentou dificuldades, pois alguns foram designados para escolas com diferentes línguas indígenas. Além disso, garantir relevância cultural e curricular nas avaliações dos professores representou desafios e, apesar dos esforços, algumas vagas remotas e dispersas tiveram baixas candidaturas (Bocarejo et al., 2022).

Professores com deficiência

Pesquisas mostraram que contratar pessoas com deficiência pode trazer benefícios positivos tanto para os funcionários quanto para os empregadores (Lindsay et al., 2018). No entanto, uma vez na profissão, os professores com deficiência podem enfrentar o isolamento no trabalho (Ware et al., 2022). Além disso, sua motivação para permanecer na profissão pode diminuir se eles não tiverem apoio ou enfrentarem discriminação, privando-os de sua justa igualdade de oportunidades e negando aos estudantes modelos e mentores essenciais (UN General Assembly, 2023).

Para enfrentar essas questões, os sistemas podem considerar o desenvolvimento de redes de pares e oportunidades de colaboração para que os professores com deficiência se sintam mais conectados com seus colegas. Além disso, cursos de formação e oportunidades de desenvolvimento profissional para professores com e sem deficiência devem incorporar a inclusão para melhor informar a equipe sobre como alcançar ambientes de trabalho inclusivos (Ware et al., 2022; Neca et al., 2022). Por exemplo, um estudo com professores na Inglaterra descobriu que as pessoas com deficiência às vezes se sentem isoladas no trabalho (Ware et al., 2022). O estudo sugeriu que as redes de professores e mais formação para colegas professores sem deficiência melhorariam as experiências dos professores com deficiência no local de trabalho (Ware et al., 2022).

Sistemas e governos também podem tomar medidas positivas para incentivar as pessoas com deficiência a ingressar na profissão. Por exemplo, o governo nepalês incentiva as pessoas com deficiência visual a ingressar na profissão docente como parte de seu plano de ação afirmativa. Quase 40% das pessoas com deficiência visual que possuem diplomas universitários no Nepal trabalham como professores em escolas regulares. Apesar dos desafios em relação ao acesso a materiais em braille, à utilização de ilustrações e demonstrações em sala de aula, ou à manutenção da disciplina na sala de aula, a pesquisa descobriu que tanto os estudantes quanto os diretores tinham percepções positivas a respeito desses professores (Lamichhane, 2015; Global Education Monitoring Report Team, 2020b).

> No Nepal, quase 40% das pessoas com deficiência visual com diploma universitário trabalham como professores em escolas regulares, o que é percebido como positivo tanto pelos estudantes quanto pelos diretores.

Melhorar a motivação dos professores por meio da aprendizagem ao longo da vida

Como parte da mudança para uma profissão mais profissionalizada e colaborativa, os programas de desenvolvimento profissional e de ITE devem ser reconhecidos como ecossistemas de aprendizagem que apoiam a aprendizagem contínua para educadores em vários ambientes. Os professores podem participar de investigação, pesquisa, experimentação e reflexão, ou conectar conhecimentos teóricos e práticos para atender a necessidades educacionais diversas e emergentes, o que os capacita a avaliar com senso

crítico as políticas e as práticas. Refletir sobre outros sistemas educacionais e participar de pesquisas pode ajudar os professores a identificar áreas de melhoria. A disponibilidade de oportunidades de desenvolvimento profissional em uma variedade de formatos (por exemplo, microcredenciais, formações formais, não formais, mais curtas durante um período sustentado, em vez de formações pontuais mais longas, etc.) e métodos de oferta (*online*, presencial, trabalho em grupo) é essencial para garantir relevância e flexibilidade para acomodar as cargas de trabalho dos professores. Para facilitar esse processo, os professores também precisam de apoio e orientação contínuos de colegas mais experientes e da liderança escolar, especialmente no início de suas carreiras.

Reformar a formação inicial de professores

Uma mentalidade de aprendizagem ao longo da vida precisa ser enfatizada desde o curso de formação inicial docente, pois uma forte preparação está associada à maior eficácia do professor, e professores mais bem preparados têm maior probabilidade de permanecer na profissão (Kini; Podolsky, 2016). Pesquisas descobriram que professores iniciantes com extensa preparação têm duas vezes mais chances de permanecer na sala de aula em comparação com professores com pouca ou nenhuma preparação (Kini; Podolsky, 2016). O ITE eficaz deve garantir que os candidatos à profissão docente tenham conhecimento fundamental e pedagógico, fornecer formação prática ou de campo suficiente para apoiar a teoria, alinhar-se com os currículos e o contexto do sistema e promover a inclusão de todos os candidatos (conforme discutido na seção anterior) (UNESCO; Teacher Task Force, 2019; Education Commission, 2019). Para melhor transmitir habilidades para o crescimento profissional contínuo em candidatos à formação inicial da profissão de ensino, o ITE também deve incluir o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe ou uso e produção de evidências (International Commission on the Futures of Education, 2021; Naylor et al., 2019). E, no entanto, a atual formação de professores muitas vezes não consegue preparar os professores adequadamente. Por exemplo, muitos se sentem despreparados para ensinar em salas de aula diversas, o que pode incluir estudantes com habilidades mistas ou ou que falam línguas diversas (Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020b; Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2021).

> Gana iniciou um programa em 2014 chamado Transformar a Formação e a Aprendizagem de Professores que apoia todas as faculdades de educação do país a desenvolver parcerias mais fortes com escolas e instrução prática para professores estagiários.

Para preparar melhor os futuros professores, os institutos de formação de professores devem fazer parcerias e colaborar com as escolas para fornecer lições práticas e relevantes aos aspirantes a professores em formação inicial (International Commission on the Futures of Education, 2021). Por exemplo, Gana iniciou um programa em 2014 chamado Transformar a Formação e a Aprendizagem de Professores que apoia todas as faculdades de educação do país a desenvolver parcerias mais fortes com escolas e instrução prática para professores estagiários. As revisões do programa encontraram altos níveis de sucesso na construção dessas parcerias e melhoraram a proporção de professores iniciantes que demonstram competência essencial em desenvolvimento e gestão profissional[9] de 1,6% para 31,8% ao longo de três anos letivos (T-TEL, 2018; Naylor et al., 2019). Nos Países Baixos, uma iniciativa levou escolas e institutos de ITE a se associarem na concepção, oferta e avaliação do programa de ITE. O Ministério da Educação informou que este programa levou a uma "forte cultura de colaboração, cooperação e preparação para a prática" e permitiu que os institutos ITE fornecessem um bom equilíbrio entre teoria e prática (OECD, 2018d).

Também é importante que as habilidades e os conhecimentos aprendidos nos programas de ITE se alinhem com futuras oportunidades de formação e crescimento profissional. Desta forma, os sistemas podem desenvolver um *continuum* de aprendizagem ao longo da vida que tem uma progressão natural ao longo da carreira de um professor. O Japão desenvolveu um sistema de crescimento profissional por meio de um processo conhecido como estudo de aula. O processo geralmente envolve uma equipe de professores que examinam um tópico específico da lição em termos de metas, planejamento e implementação da lição, observação e coleta de evidências e, finalmente, por reflexão e discussão (OECD, 2018c). Os professores em

9 Resultados com base em observações dos professores para determinar se atendem aos padrões profissionais e se tornam profissionais reflexivos e proficientes com base em dez competências essenciais (T-TEL 2018).

formação inicial recebem instruções sobre esse processo ao longo de seus cursos universitários, enquanto as escolas o incorporam ao procedimento de indução para professores em início de carreira (OECD, 2018c). Isso não apenas fornece consistência ao longo da vida profissional de um professor, mas também promove oportunidades de colaboração a partir do momento em que um professor inicia a formação inicial.

Olhando para o futuro, os sistemas precisarão continuar evoluindo a carreira docente e os programas de ITE para melhor direcionar as questões modernas, garantir relevância e atrair candidatos de alta qualidade. Os jovens modernos tendem a gravitar em torno de empregos que abordam questões que são significativas para eles e se alinham com objetivos maiores. Temas como ecologização, direitos humanos, cidadania e educação para a paz podem contribuir para manter o interesse dos futuros professores e desencadear sua motivação altruísta. Por exemplo, discussões em grupos focais em universidades de países como Armênia, Áustria, Brasil, Colômbia e Índia revelaram que os estudantes queriam seguir carreiras que correspondessem aos seus valores, especialmente em relação à equidade, inclusão e diversidade (Teach for All, 2022). Outra questão que muitas vezes atinge os jovens é o desafio contínuo da mudança climática. Programas relacionados à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como a Parceria de Educação Verde da UNESCO, buscam construir novos métodos de educação transformadora com a ecologização de escolas, currículo, formação de professores e comunidades (UNESCO, 2024). Esse tipo de iniciativa não se concentra apenas em uma questão de grande importância, mas permite que os professores ampliem suas formas de oferta para incluir pedagogias de cooperação, divulgação, aprendizagem e pesquisa com base na participação comunitária. A nova Recomendação da UNESCO sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos, Compreensão Internacional, Cooperação, Liberdades Fundamentais, Cidadania Global e Desenvolvimento Sustentável destaca o papel dos professores na promoção desses objetivos educacionais e as transformações pedagógicas necessárias para garantir segurança, saúde e bem-estar dos professores e do pessoal da educação, bem como apoio e capacitação necessários para que o pessoal docente melhore seu desenvolvimento profissional, pedagógico e didático, bem como sua capacidade de liderar e participar de pesquisas no campo da educação (UNESCO, 2024).

Aproveitar a tecnologia como parte da jornada de aprendizagem ao longo da vida

Talvez nenhuma questão ilustre mais a importância da jornada de aprendizagem ao longo da vida de um professor do que o rápido surgimento e mudanças em inovações tecnológicas, como tecnologias digitais e sistemas de IA. A tecnologia pode ser importante para os professores em várias frentes: facilitar sua própria formação inicial e contínua e oportunidades de colaboração (como mostrado mais adiante neste capítulo), bem como aumentar as oportunidades de ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, a utilização adequada de novas tecnologias requer suporte e formação integrados para professores, bem como contextualização adequada (Global Education Monitoring Report Team, 2023a; Global Education Monitoring Report Team; Education International, 2023). Em suma, os professores precisam estar bem formados e preparados para perceber quaisquer ganhos potenciais do uso da tecnologia.

No contexto do panorama educacional do Egito, surgiram exemplos sobre a utilização da tecnologia digital para a formação de professores, bem como a preparação de docentes para equipar os estudantes com habilidades tecnológicas. A Academia Profissional para Professores representa a primeira plataforma governamental integrada do Egito para professores, concebida para aprimorar e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores por meio de cursos, oficinas e recursos *online* (Professional Academy for Teachers, 2021). Inclui disposições para capacitar e credenciar os principais educadores, desenvolver pacotes de formação e qualificar professores para obter certificados alinhados aos padrões relevantes. Recentemente, foi estabelecida uma colaboração significativa com o projeto *Egypt Workforce* financiado pela Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional (Egypt Minister of Education and Technical Education, 2022). O projeto pretende apoiar e implementar atividades relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores de educação técnica (profissional/vocacional) para desenvolver pacotes de formação e capacitar professores para obter certificados em alinhamento com os padrões relevantes (Egypt Minister of Education and Technical Education , 2022). Também se concentra na preparação de professores de educação técnica para equipar os estudantes com as habilidades necessárias para uma integração eficaz no mercado de trabalho.

A pandemia da COVID-19 colocou nitidamente em foco a questão da integração de tecnologias como a IA nos programas de formação de professores. A pandemia serviu para acelerar a adoção de tecnologias digitais na educação, sublinhando o papel potencial da IA na reformulação do ensino e da aprendizagem. Como resposta, atualmente, a UNESCO está preparando um marco de competências em IA para professores, com base no seu Marco de Competências em TIC para Professores (UNESCO, 2018c), que se baseia em princípios de direitos humanos e é impulsionado pelo imperativo de salvaguardar a dignidade humana, a privacidade e capacitar a agência humana (UNESCO, 2018c). Espera-se que esse marco, a ser apresentado posteriormente em 2024, forneça um guia mundialmente reconhecido sobre esse tópico. Ele ressalta a importância de nutrir as competências de IA entre os professores, enfatizando os princípios éticos e o uso responsável da IA. Esse marco alinha-se com a Recomendação da UNESCO sobre Ética da IA (UNESCO, 2021c), promovendo uma abordagem integral à educação em IA que esteja bem fundamentada em considerações éticas.

Países como a Finlândia e a Coreia do Sul fizeram progressos louváveis na incorporação da educação em IA na formação de professores, ao mesmo tempo que ofereceram informações valiosas sobre como navegar pelas oportunidades e riscos associados a este esforço transformador. Na Finlândia, o Laboratório de Experimentação do Centro de Inovação da Agência Nacional Finlandesa de Educação (OCDE; OPSI, 2023) equipou os educadores com conhecimentos e habilidades de IA, capacitando-os para aproveitar ferramentas e plataformas baseadas em IA para melhorar as experiências de ensino e aprendizagem. A abordagem da Finlândia não apenas tratou das necessidades imediatas dos professores durante a pandemia, mas também os posicionou para prosperar em um cenário educacional digitalmente aumentado. A Coreia do Sul reconheceu a promessa e os riscos associados à integração da IA na educação (Lee; Lee, 2023). Por meio de iniciativas como a *AI Smart School*, a Coreia do Sul preparou os professores para alavancar a IA para aprendizagem personalizada, análise de dados e gestão de sala de aula. No entanto, a abordagem da Coreia do Sul também sublinhou a importância de um marco de decisão equilibrado. O país priorizou não apenas habilidades técnicas, mas também práticas éticas e responsáveis de IA, garantindo que os educadores estivessem bem equipados para lidar com os dilemas éticos e as preocupações com a privacidade de dados que a adoção da IA pode acarretar.

A Estratégia de Inteligência Artificial do governo federal austríaco inclui a integração de competências digitais e tópicos relacionados com IA em programas de formação de professores em instituições de ensino superior. Além disso, a estratégia indica que a IA deve ser usada por professores e estudantes para individualização e inovação didática em todo o sistema educacional (Austria Federal Ministry for Climate Action, Environment, Energy, Mobility, Innovation and Technology, 2021). Na China, um sistema de pesquisa de ensino utiliza IA para coletar e analisar o comportamento dos professores com base no reconhecimento de fala, corpo, rosto e localização. Esse processo desenvolve uma análise de ensino em sala de aula visualizada que pode fornecer *feedback* ao professor e permitir pesquisas de ensino em andamento (Yang, 2022). Isso se alinha ao plano de ação de 2018 do Ministério da Educação sobre IA, que planeja apoiar as universidades em pesquisa e inovação, bem como aplicar pesquisas futuras no desenvolvimento e construção de escolas inteligentes (People's Republic of China Ministry of Education, 2018).

> Por meio da iniciativa *AI Smart School*, a Coreia do Sul preparou os professores para alavancar a IA para aprendizagem personalizada, análise de dados e gestão de sala de aula, ao mesmo tempo em que prioriza práticas éticas e responsáveis de IA.

Embora a IA seja uma das tecnologias mais avançadas para se integrar nos sistemas educacionais, muitos países também estão se concentrando na incorporação de TICs e tecnologias digitais nas práticas de ensino e aprendizagem. No âmbito da sala de aula, essas tecnologias podem potencialmente permitir que os professores se envolvam melhor com seus estudantes e forneçam aulas mais dinâmicas (UNESCO, 2023f). O jogo como parte das lições digitais pode apoiar a aprendizagem em ciências, matemática e línguas, enquanto as estruturas inteligentes digitais podem apoiar melhor as experiências de aprendizagem visual, auditiva e tátil (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). Por exemplo, o governo tailandês implementou a iniciativa "Um *Tablet* por Criança" e distribuiu *tablets* para escolas em todo o país. Em conjunto com isso, eles incorporaram conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo em cursos de formação iniciais e de desenvolvimento de professores para melhor prepará-los para o desenvolvimento de estratégias instrucionais que integrem a tecnologia (UNESCO, 2023f).

Ao mesmo tempo, as evidências permanecem mistas sobre a eficácia geral da tecnologia para estudantes e professores em sala de aula. Por exemplo, o ensino à distância pareceu ter um efeito particularmente adverso nos estudantes mais jovens durante a pandemia da COVID-19 (Global Education Monitoring Report Team,

2023a). Além de um certo limite, a tecnologia também pode aumentar a distração e até mesmo diminuir a participação dos estudantes (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). Embora os professores na Tailândia geralmente favorecessem a iniciativa mencionada acima, as questões de conectividade muitas vezes faziam com que os estudantes tivessem que usar *tablets* sem conexão à internet (UNESCO, 2023f). Outras questões decorrem da falta de formação adequada para professores em competências de TIC (Darling-Hammond; Hyler, 2020). Fornecer tecnologia aos professores sem a formação ou a conectividade adequadas pode simplesmente aumentar os níveis de frustração e estresse. Assim, os planejadores e líderes de educação devem considerar cuidadosamente os planos para integrar a tecnologia nos sistemas para melhor atender às necessidades, às habilidades e à acessibilidade de professores e estudantes.

Desenvolvimento profissional contínuo: a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida

Os professores em formação e em início de carreira não são os únicos que precisam de apoio e desenvolvimento: os professores em todas as fases da sua carreira devem ter acesso a oportunidades de CPD de qualidade. Isto alinha-se com a visão de mudar o desenvolvimento profissional para uma aprendizagem contínua ao longo da vida que liga programas de formação inicial, indução e mentoria e desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente (International Commission on the Futures of Education, 2021). A pesquisa também mostrou que o estabelecimento de oportunidades de aprendizagem profissional contínua dessa maneira pode melhorar a motivação e o bem-estar docente (Education Commission, 2019).

Professores em diferentes áreas ou em diferentes estágios de sua carreira podem demandar opções de desenvolvimento profissional muito diferentes para melhor atender às suas necessidades. Além disso, os professores em ambientes rurais ou remotos podem não conseguir acessar facilmente as sessões presenciais de desenvolvimento profissional realizadas em locais mais populosos. Para todas essas diferentes necessidades e cenários, planejadores e formuladores de políticas precisam considerar a melhor forma de garantir que as oportunidades de CPD possam ser disponibilizadas aos professores, gratuitamente e dentro do horário de trabalho, para mantê-los engajados e permanecer relevantes para sua situação única.

Um aspecto fundamental do CPD envolve garantir que os professores estejam envolvidos e participem ativamente das sessões do curso de formação. A pesquisa mostrou que os adultos aprendem melhor com a participação ativa e ao buscar metas que melhorarão seu desempenho, em vez de ler ou ouvir passivamente o trabalho ou as observações dos outros (UNESCO; Teacher Task Force, 2019; Naylor et al., 2019). Traduzido para o desenvolvimento profissional do professor, esse tipo de formação ativa pode ser melhor alcançado com *workshops*, modelos ou sessões de mentoria, especialmente na própria escola. Por exemplo, um programa no estado brasileiro do Ceará forneceu *feedback* comparativo e orientação especializada para melhorar o desempenho dos professores. Os professores responderam bem ao longo do programa, com ganhos significativos no desempenho de aprendizagem dos estudantes (Bruns et al., 2017). Ao incorporar esse tipo de desenvolvimento profissional menos formal na escola regular, os sistemas podem ajudar a estabelecer uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, tornando-a uma parte normal das rotinas dos professores.

O desenvolvimento de sistemas de aprendizagem combinada que conciliam oportunidades de desenvolvimento profissional presencial e *online* oferece opções promissoras adicionais, especialmente para professores em ambientes remotos (Cilliers et al., 2021; McAleavy et al., 2018; Education Commission, 2019). Por exemplo, uma rede de professores *online* na Lituânia chamada iKlase cresceu de uma única entrada no blog para mais de 2.400 membros nos seus primeiros 10 anos de existência. Os membros compartilham informações pertinentes sobre as necessidades e programas de aprendizagem profissional, além de se expandirem para oferecer oficinas e seminários informais (Vuorikari, 2019). A plataforma eTwinning na União Europeia oferece oportunidades de aprendizagem profissional *online*, como cursos e eventos, mas também facilita reuniões presenciais em âmbitos nacional e internacional (Vuorikari, 2019).

O microcrédito oferece outra maneira inovadora de os sistemas melhorarem a relevância do desenvolvimento profissional dos professores. Essencialmente,

o microcrédito consiste em conjuntos de sessões de desenvolvimento profissional que permitem que os professores aprendam novas habilidades, obtenham *feedback* da avaliação, desenvolvam o domínio de um novo assunto e obtenham reconhecimento profissional (DeMonte, 2017). O microcrédito de alta qualidade pode permitir que os professores personalizem sua aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo em que fornece pesquisas e evidências atualizadas sobre os impactos do tópico selecionado (Tooley;Hood, 2021). Embora as avaliações quantitativas em larga escala permaneçam escassas, os professores participantes forneceram *feedback* positivo sobre o microcrédito nos EUA (DeMonte, 2017; Acree, 2016). Uma avaliação dos professores participantes descobriu que eles aplicaram diretamente as habilidades aprendidas à prática em sala de aula e 97% dos participantes queriam ganhar micro-credenciais adicionais (Acree, 2016).

> O microcrédito de alta qualidade pode permitir que os professores personalizem sua jornada de aprendizagem ao longo da vida, ao mesmo tempo em que fornece pesquisas e evidências atualizadas sobre os impactos de um tópico selecionado. Nos EUA, uma avaliação dos professores participantes descobriu que eles aplicaram diretamente as habilidades aprendidas à prática em sala de aula e 97% queriam ganhar micro-credenciais adicionais.

Para qualquer aprendizagem e formação profissional, é necessário que haja alguma forma de monitoramento, avaliação e planejamento contínuo com base nos resultados dos resultados atuais (Boeskens et al., 2020; OECD, 2020d; Education Commission, 2019; Research Partnership for Professional Learning, 2021). Dessa forma, os sistemas podem manter os resultados de aprendizagem dos estudantes na vanguarda ao considerar como abordar a aprendizagem profissional docente. Por exemplo, os educadores no Quênia receberam *tablets* que tinham *software* pré-carregado, o que lhes permitiu realizar facilmente observações padronizadas em sala de aula e fornecer melhor *feedback*. Esses dados, combinados com as taxas de fluência dos estudantes selecionados aleatoriamente, permitem que os educadores atualizem seu foco de formação e adaptem a aprendizagem profissional diretamente às necessidades docentes (McAleavy et al., 2018). Ao desenvolver esse tipo de ciclo de aprendizagem contínua que é constantemente atualizado com base nos resultados, os sistemas podem manter o desenvolvimento profissional atualizado e relevante ao longo da carreira de um professor.

Promover a profissionalização docente

Desenvolver a carreira docente na visão altamente colaborativa e inovadora do novo contrato social para a educação exige um certo nível de profissionalização para ser alcançado. Os professores que trabalham em contratos temporários ou em sistemas e escolas que não têm responsabilidade ou percursos de carreira eficazes também provavelmente terão dificuldade em construir relacionamentos colaborativos, criar conhecimento e participar na tomada de decisões. Os sistemas educacionais têm várias opções para continuar a aprimorar a profissionalização da profissão docente, o que serve para melhorar sua categoria, aumentar a retenção e reduzir o abandono.

Qualificação e certificação de professores

Os marcos de qualificação desempenham um papel importante na definição do profissionalismo e do conhecimento dos professores. Ao ter padrões mínimos em vigor, os sistemas podem elevar as condições dos professores qualificados e, por sua vez, o profissionalismo de uma carreira no ensino. O Marco Africano de Qualificação de Professores, por exemplo, incentiva a elevação dos requisitos mínimos de entrada para uma formação de professores de nível superior, entre outras medidas significativas (African Union, 2019). Outra iniciativa influente é a ISCED-T desenvolvida pelo UIS, que estabelece uma estrutura para reunir, compilar e analisar estatísticas transnacionais comparáveis sobre programas

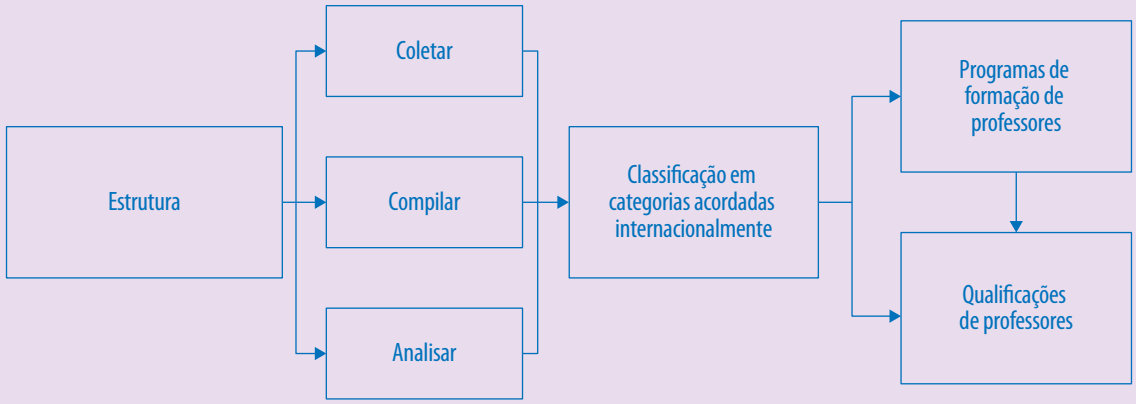
de formação de professores e qualificações de professores relacionadas (consulte o Quadro 5.1). Isso preenche uma lacuna fundamental em dados internacionalmente comparáveis, uma vez que o monitoramento atual depende de padrões nacionais variados. O ISCED-T também contribuirá para explorar a possibilidade de criar um padrão mínimo mundial para as qualificações dos professores (UIS, 2022a).

Quadro 5.1. Classificação Internacional Padronizada de Programas de Formação de Professores (ISCED-T)

Para aumentar a proporção de professores qualificados, é essencial poder monitorar e comparar o nível de qualificações dos professores nos âmbitos nacional, regional e internacional. No entanto, uma vez que os dados atuais sobre formação e qualificações de professores, por exemplo, o Indicador 4.c.1 do ODS 4 sobre a proporção de professores que receberam pelo menos a formação mínima para professores, se baseiam em padrões nacionais, não existe um método internacionalmente comparável para o fazer.

Para remediar isso, o UIS desenvolveu o ISCED-T (UIS, 2022). É uma estrutura para reunir, compilar e analisar estatísticas transnacionais comparáveis sobre programas de formação de professores e qualificações de professores relacionadas (consulte a Figura 5.1). Esta nova classificação baseia-se e complementa a Classificação Internacional Padronizada da Educação (ISCED) (UIS, 2012), que serve para classificar os programas de educação e as qualificações relacionadas por níveis e campos de educação.

Figura 5.1. Estrutura para a Classificação Internacional Padronizada de Programas de Formação de Professores (ISCED-T)



A ISCED-T é aplicada em cinco dimensões:

- Nível educacional de qualificação após a conclusão do programa de formação de professores, por exemplo, secundário, pós-secundário não terciário, terciário.
- Nível educacional alvo do programa de formação de professores (do pré-primário ao secundário).
- Nível educacional mínimo exigido para a entrada no programa de formação de professores.
- Duração teórica do programa de formação de professores.
- Taxa de prática de ensino, que é a duração do componente escolar com base no trabalho do programa de formação de professores em relação à duração total do programa.

Espera-se que a ISCED-T contribua para os esforços mundiais para esclarecer as definições de professores formados e qualificados por meio da melhoria da disponibilidade de dados de qualidade. Os dados relatados pela ISCED-T também ajudarão a explorar a viabilidade de desenvolver um padrão mínimo mundial para as qualificações dos professores, que poderia então ser usado juntamente com os padrões nacionais atualmente usados para monitoramento.

Fonte: UIS, 2022.

Da mesma forma, é fundamental que os países desenvolvam padrões de qualidade para monitorar e controlar a certificação de professores ou programas de licenciamento. Por exemplo, a acreditação de instituições de formação de professores, destinada a melhorar a qualidade na formação de professores, começou gradualmente em vários sistemas latino-americanos a partir do início dos anos 2000. Atualmente, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México e Peru empregam amplamente a acreditação de programas institucionais e pedagógicos. No que diz respeito à qualidade da formação de professores, na Argentina, Chile, Colômbia, Peru e México, a avaliação da qualidade da formação de professores ocorre indiretamente por meio de exames externos do conhecimento do conteúdo disciplinar dos professores, juntamente com o conhecimento pedagógico. Esses resultados ajudam a identificar áreas que precisam ser melhoradas em várias especializações de formação de professores (Voisin; Avalos-Bevan, 2022).

Além disso, no âmbito da iniciativa Ensinar para o Amanhã, o Ministério da Educação e Educação Técnica do Egito colabora ativamente com a USAID para moldar, implementar e supervisionar a evolução do sistema de desenvolvimento profissional dos professores. Esta parceria estratégica envolve a criação colaborativa dos padrões de professores iniciantes do país, que descrevem meticulosamente as habilidades e as competências necessárias essenciais para o sucesso dos professores da educação primária. Além disso, o programa está ativamente envolvido na formulação de um modelo abrangente de certificação e licenciamento de professores. Além desses elementos fundamentais, a iniciativa *Teach for Tomorrow* está liderando a criação de uma estrutura de incentivos inovadora que reconhece e recompensa os professores com base em seu desempenho demonstrado. Por meio desses esforços multifacetados, o programa busca elevar a qualidade da educação, equipando os professores com habilidades, certificações e motivação necessárias para se destacarem em seus papéis vitais dentro do sistema educacional (USAID, 2020).

Programas alternativos de certificação ou a admissão de professores com contratos temporários e professores comunitários podem ser uma resposta para reverter a escassez de professores em curto prazo (UNESCO; Teacher Task Force, 2019, 2020; OECD, 2019d). No entanto, essas práticas também podem criar uma escassez de professores qualificados se a qualidade desses programas e candidatos não for monitorada ou regulamentada de perto. Uma abordagem de longo prazo mais eficaz pode envolver a oferta de oportunidades para sair de um contrato de prazo fixo e entrar na força de ensino permanente. Os países usam várias estratégias para isso, incluindo exigir diplomas ou curso de formação avançado, oferecer um processo de inscrição competitivo ou permitir que professores com contratos temporários se tornem funcionários públicos depois de servir por um período definido (UNESCO; Teacher Task Force, 2020).

Existem muitos exemplos de oportunidades desenvolvidas como forma de os professores com contratos temporários conquistarem posições permanentes. Essa prática tem sido observada na África, onde alguns países fornecem ativamente rotas alternativas para a profissão, oferecendo formação continuada para professores com contratos temporários e voluntários (Bengtsson, no prelo). O México regularizou 800 mil professores com contratos temporários que se tornaram elegíveis para cargos permanentes após seis meses no trabalho (Education International, 2023a). Medidas semelhantes foram tomadas em Burkina Faso (Nagnon, no prelo) e na Indonésia (consulte o Quadro 5.2) para integrar professores com contratos temporários no serviço público. Em Camarões, os professores contratados temporariamente pelo Estado recebem um salário mensal básico equivalente a apenas dois terços da remuneração dos funcionários com contratos permanentes. Eles têm direito a vários bônus, subsídios, adiantamentos a cada dois anos e uma pensão de aposentadoria, espelhando os benefícios disponíveis para os funcionários públicos, enquanto realizam tarefas semelhantes em condições comparáveis (Abdourhaman, no prelo).

> Uma abordagem de longo prazo para lidar com a escassez de professores pode ser ajudá-los a fazer a transição de cargos temporários para permanentes. O México regularizou aproximadamente 800 mil professores com contratos temporários que se tornaram elegíveis para cargos permanentes após seis meses no trabalho.

Quadro 5.2. Integração de professores com contratos temporários na Indonésia

Em 2020, o governo indonésio iniciou uma reforma significativa no setor educacional, introduzindo um novo esquema de emprego chamado *Aparatur Sipil Negara Pegawai Pemerintah dengan Perjanjian Kerja* (Asn PPPK). Este esquema teve como objetivo abordar a questão dos professores com contratos temporários, proporcionando-lhes melhores cargos, benefícios e segurança no trabalho. No âmbito do sistema Asn PPPK, os professores contratados temporariamente são selecionados como funcionários públicos. Na verdade, em 2021, o governo indonésio anunciou a sua intenção de criar um milhão de cargos de funcionários públicos com base em contratos (PPPK) disponíveis para professores de todas as idades (The Republic of Indonesia Cabinet Secretariat, 2021).

Esta iniciativa teve como objetivo melhorar a qualidade da educação na Indonésia, motivando e mantendo professores qualificados na profissão. Ao conceder um *status* melhor, o governo procurou atrair mais indivíduos para seguir carreiras docentes, o que acabaria por melhorar o sistema educacional de modo geral. A seleção baseia-se na análise das necessidades dos professores, conduzida pelo governo nacional, bem como por cada região e escola. A necessidade de professores com contratos temporários é determinada pela escassez de professores qualificados em uma determinada disciplina ou área. Com base nos resultados dessa análise, o governo fornece orientações para a contratação temporária de professores em cada região.

A fase inicial do processo de seleção começou em 2020, com o anúncio de vagas e critérios de elegibilidade para professores com contratos temporários se tornarem ASN PPPK ou professores do governo. O governo conduziu um rigoroso processo de seleção para garantir a seleção de candidatos qualificados. Em 2021, o governo continuou o processo de seleção feito por meio de exames escritos e entrevistas para candidatos elegíveis. Essas avaliações pretendiam avaliar o conhecimento, as habilidades e a aptidão dos candidatos. Em 2022, registraram-se progressos significativos na contratação temporária de professores como funcionários públicos, uma vez que os candidatos aprovados das etapas anteriores foram submetidos a uma verificação adicional dos seus documentos e exames médicos para garantir a sua autenticidade e elegibilidade.

Entre 2021 e 2022, houve até 544 mil candidatos aprovados que se tornaram funcionários públicos sob este esquema e preencheram cargos vagos como professores qualificados em todo o país (ANTARA News, 2023). Esses números preencheram apenas cerca de 23 a 33% da alocação. A partir de 2023, o processo de seleção entrou em curso, com a fase final concentrada na nomeação e atribuição de professores para os seus respectivos cargos permanentes. O governo tem trabalhado ativamente na colocação de professores ASN PPPK qualificados em várias escolas em todo o país.

Padrões de ensino, sistemas de responsabilização e avaliações

Os sistemas de responsabilização podem servir como um aspecto fundamental para melhorar o profissionalismo da carreira docente, mas também podem atuar como uma espécie de faca de dois gumes para sistemas com potencial para afetar a atratividade da profissão de maneira positiva e negativa. Enquanto alguns países possuem sistemas de apoio não punitivos que podem construir profissionalismo e apoiar os professores, outros empregam medidas rigorosas de responsabilização, cujos relatos indicam que tais medidas afetaram de maneira negativa a contratação e a retenção de professores (Perryman; Calvert, 2020). Ao mesmo tempo, e como destacado no Capítulo III, os sistemas precisam encontrar o equilíbrio adequado, pois pouca supervisão e responsabilidade podem fazer com que os professores se sintam desvalorizados. As práticas observadas em sistemas educacionais bem-sucedidos tendem a envolver mecanismos de responsabilização profissional e participativa, envolvendo professores compartilhando perspectivas e recebendo *feedback* dos colegas para estimular a motivação autônoma (UNESCO IIEP, 2019). Um exemplo é o *Global Framework of Professional Teaching Standard*, desenvolvido em conjunto pela Education International e pela UNESCO, que consiste em dez padrões sustentados por 12 princípios e organizados em torno de três domínios principais: conhecimento e compreensão do ensino, prática de ensino e relações de ensino. Sua implementação enfatiza o papel essencial do julgamento profissional dos professores e o aprimoramento de sua posição profissional para promover a reputação da profissão docente (Education International; UNESCO 2019). Embora muitos sistemas educacionais invoquem sistemas de responsabilização docente com base em testes de larga escala e pontuações nos exames dos estudantes,

os dados do PISA 2015 de 50 países mostraram uma correlação negativa entre a responsabilização baseada em testes e a disposição dos estudantes altamente qualificados de se tornarem professores (Han, 2018b). Além disso, um estudo com mais de 40 países da OCDE descobriu que o estresse e a responsabilização estão ligados (Jerrim; Sims, 2022). Os sistemas educacionais podem então considerar métodos diferentes para utilizar os dados de testes de estudantes, em vez de um meio de avaliação sumária do desempenho docente. O único exame padronizado na Finlândia é o teste de matrícula secundária, mas os diretores não usam seus resultados para avaliar os professores. Pelo contrário, espera-se que os professores impulsionem seu próprio desenvolvimento, o que contribui para a categoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos (Akiba et al., 2023). Em vez de serem demitidos, os líderes escolares em escolas com dificuldades no Japão e em Xangai recebem apoio daqueles que trabalham em uma escola mais bem-sucedida (Crehan, 2017).

Outros sistemas educacionais começaram a mudar seus mecanismos de responsabilização, de supervisão ou de gestão com base em resultados, para sistemas mais apoiadores, especialmente nos âmbitos distrital ou regional. A pesquisa destacou o potencial dos líderes desta "instância intermediária" dos sistemas educacionais para atuar como líderes orientadores formativos para fornecer apoio aos professores e *feedback* sobre seus desempenhos, e dessa forma modelar os métodos eficazes e apoiar a análise e o uso de dados de avaliação (UNESCO IIEP et al., 2020; Education Development Trust; UNESCO IIEP, 2023). Ao mesmo tempo, os sistemas de responsabilização (ou prestação de contas) não devem tolerar o mau desempenho ou a má ética de trabalho dos professores; eles devem simplesmente fazer tentativas de construir capacidade e fornecer *feedback* de uma "maneira respeitosa e construtiva" (Education Commission, 2019; UNESCO IIEP et al., 2020). Por exemplo, as reformas na Jordânia, em 2015, procuraram mudar o papel dos supervisores do nível educacional secundário de um papel de supervisão para fornecer avaliações mais formativas para os professores. Uma revisão de um programa de capacitação de supervisores nesta transição percebeu melhorias na confiança e na motivação dos professores (Education Development Trust; UNESCO IIEP, 2023). Na Colômbia, o programa *Escuela Nueva* previu um novo papel administrativo para supervisores e chefes de redes de escolas que se transformou de um de controle para um de suporte técnico para professores. A análise do programa mostrou que isso serviu como um motivador para os professores continuarem a inovar (UNESCO IIEP et al., 2020; Colbert; Arboleda, 2016).

Vias de carreira

A estrutura da carreira é uma pedra angular da profissionalização do professor, pois está ligada à motivação, ao progresso, à estabilidade no trabalho e ao desenvolvimento. Para promover a profissionalização do ensino, melhorar a motivação e incentivar a retenção, muitos sistemas começaram a ir além dos modelos de progressão na carreira que aumentam os salários com base apenas no tempo de serviço (escalas de um único salário). Em vez disso, os sistemas utilizam planos de carreira, onde "os professores assumem um novo *status* ou função depois de cumprir os padrões exigidos para tal, e seus salários refletem seus novos postos" (UNESCO IIEP, 2019).

Os planos de carreira podem desenvolver caminhos mais aprimorados com oportunidades de crescimento horizontal e vertical[10], como os sistemas educacionais de países como África do Sul, Singapura e Lituânia (UNESCO IIEP, 2019). Esse tipo de plano pode então motivar os professores a melhorar seu desempenho ou buscar oportunidades de desenvolvimento profissional para obter promoções. Dessa forma, os planos de carreira permitem que os professores tenham um maior senso de propriedade sobre sua progressão na carreira, ao mesmo tempo em que recompensam a excelência. Por meio de oportunidades de promoção horizontal, também permite que eles se candidatem a cargos de nível superior sem precisar se afastar da sala de aula (UNESCO IIEP, 2019).

Por exemplo, Singapura desenvolveu vários caminhos que os professores podem seguir para obter promoção – ensino, liderança ou especialista sênior – que lhes permite uma ampla gama de opções para ganhar promoção por tempo de serviço e receber salários mais altos. Ao ganhar promoções pela opção "ensino", os professores de alto desempenho podem continuar sua progressão na carreira sem precisar assumir um

10 O crescimento horizontal refere-se a professores sendo promovidos a cargos de ensino mais altos, mas permanecendo na sala de aula, enquanto o crescimento vertical refere-se à promoção a cargos de liderança ou administrativos, com o ensino não sendo mais central para seu trabalho (UNESCO IIEP, 2019d).

papel administrativo e, ao mesmo tempo, adquirir responsabilidade extra para apoiar no desenvolvimento de outros professores (Jensen et al., 2016).

> Singapura permite aos professores uma ampla gama de opções para obter promoção por tempo de serviço e salários mais altos, incluindo as seguintes opções de promoção: ensino, liderança e especialista sênior. Garantir que os professores tenham carreiras com perspectivas de longo prazo é fundamental para mantê-los motivados ao longo de sua vida profissional.

Garantir que os professores tenham carreiras com perspectivas de longo prazo é fundamental para mantê-los motivados ao longo de sua vida profissional. Assim, o desenvolvimento de um plano de carreira estratégico inclui o desenvolvimento de políticas integrais que devem vincular a consideração de estruturas salariais e CPD aos requisitos de promoção. A implementação de reformas de carreira também deve se alinhar com a capacidade dos sistemas educacionais de mantê-los efetivamente ao longo do tempo (UNESCO IIEP, 2019d). Em suma, as atualizações de políticas para os planos de carreira não devem ocorrer no vácuo, mas devem fazer parte de uma visão abrangente para melhorar o profissionalismo de uma carreira de magistério. A Lituânia aprovou legislação ao longo dos anos de 1990 e 2000 que regulamentou e atualizou as estruturas de carreira docente no país, levando a um plano de carreira com fluxos ao longo dos percursos de ensino e gestão sênior. Em geral, os professores parecem estar de acordo com o modelo, mas surgiram desafios administrativos e financeiros, destacando a importância de garantir que todos os aspectos das políticas contribuam para o alinhamento das trajetórias de carreira (UNESCO IIEP, 2019b). A partir de 2023, a França também começou a introduzir reformas em seus sistemas de carreira para melhorar o apelo de longo prazo da profissão, permitindo que professores experientes progridam ainda mais em suas carreiras (France of National Education and Youth, 2023). No entanto, o monitoramento e a avaliação contínuos desse novo sistema serão necessários para determinar sua plena eficácia.

À medida que os professores avançam ao longo das carreiras, vincular oportunidades de desenvolvimento profissional contínuas a incentivos como promoção ou aumentos salariais pode ajudar a promover a relevância do CPD (UNESCO; Teacher Task Force, 2019; Education Commission, 2019). Por exemplo, o Equador adotou requisitos para o desenvolvimento profissional que os professores devem preencher antes de se candidatarem à promoção. Esses requisitos mudam dependendo da experiência dos professores ao progredirem da formação básica para cursos de orientação e gestão para trabalhar em pesquisas e publicar descobertas de sua experiência em campo. Pesquisas revelaram que 55% dos professores relataram que esses tipos de oportunidades de promoção melhoraram sua disposição para permanecer na profissão (UNESCO IIEP, 2019a, 2019d).

Construção de um novo contrato social

O ensino e a qualidade da instrução estão entre os determinantes mais importantes do desempenho dos estudantes na escola. No entanto, a profissão docente enfrenta sérios déficits e escassez. Um novo contrato social para a educação precisará reforçar o complexo trabalho profissional, pedagógico e relacional do ensino, que inclui reformular o ensino como uma profissão colaborativa; elevar as condições de trabalho profissional dos professores; imaginar a formação e o desenvolvimento de professores como um esforço vitalício em todo o ciclo de vida profissional; e envolver os professores na política, prática e pesquisa educacionais para futuros da educação mais responsivos.

O ensino como profissão colaborativa

A participação ativa em redes e comunidades de prática pode contribuir para aumentar o apelo da profissão docente, pois fornece um lugar para os professores se desenvolverem, compartilharem ideias e inovarem (Paniagua; Istance, 2018). As redes destinadas a encontrar novas soluções para os problemas às vezes são formalizadas em Comunidades de Prática (CoPs). As CoPs são redes de colegas que se reúnem regularmente

Quadro 5.3. Comunidades de prática em Ruanda

O governo ruandês prioriza o apoio aos professores por meio de oportunidades de CPD. Em alinhamento com esta prioridade e com o trabalho do país no sentido de melhorar a educação inclusiva e equitativa, o programa Liderar, Ensinar e Aprender Juntos foi implementado entre 2018 e 2021. Destinava-se a 680 escolas secundárias em 14 distritos. Como parte do programa, mentores e líderes de disciplinas escolares receberam capacitação em como fornecer oportunidades de CPD aos professores. Para incentivar a colaboração, a resolução coletiva de problemas e a troca de conhecimentos, mentores e líderes organizaram professores em CoPs que se reuniam pelo menos três vezes por ano. Essas CoPs se concentraram em discutir e abordar os desafios relevantes para a escola, como o absenteísmo dos estudantes, a falta de recursos, a gestão de turmas grandes ou a implementação do currículo (Rwanda Education Board,, 2019). Mesmo que a entrega de CPD tenha sido severamente interrompida pelo fechamento de escolas durante a emergência da COVID-19 (Cortez Ochoa et al., 2022), a avaliação do programa mostra resultados promissores. Os participantes em CoPs escolares relataram níveis elevados de generosidade, capacidade de resolução de problemas, autoeficácia e motivação (Three Stones International, 2021). Os diretores relataram melhor motivação, vínculos mais fortes com a comunidade e mais colaboração, e os professores também relataram maior motivação (VVOB; Education Development Trust, 2017). A avaliação descobriu que os participantes da CoP às vezes lutavam com suas cargas de trabalho e que as CoPs mais eficazes eram aquelas programadas dentro do horário escolar e que tinham apoio da direção (Three Stones International, 2021).

para discutir seu trabalho, compartilhar boas práticas e colaborar para encontrar soluções para problemas relacionados ao trabalho (Rwanda Education Board, 2019; Rossignoli et al., 2020). As CoPs podem operar em âmbitos transnacionais ou regionais, dentro de escolas individuais ou em uma rede de escolas.

Houve ensaios em larga escala de CoPs em alguns dos países da África Subsaariana, incluindo Quênia e Ruanda (consulte o Quadro 5.3). Há também exemplos da América Latina, onde na Argentina, as CoPs destinadas a apoiar professores iniciantes do segundo nível da educação secundária e graduados em Pedagogia foram estabelecidas na região de Mendoza. A avaliação indica que a iniciativa apoia com sucesso o desenvolvimento profissional e a formação de identidade de novos professores (Barroso; Cruz Garcette, 2022). No âmbito nacional, a política de Avaliação de Professores para o Desenvolvimento Profissional da Coreia do Sul incentiva a colaboração dos professores desde 2010, com pesquisas que encontram benefícios para os professores que se juntam a uma Comunidade de Aprendizagem Profissional em comparação com aqueles que não não se unem (Yoo; Jang, 2022). Especificamente, a participação em uma comunidade de aprendizagem profissional foi associada a melhorias na colaboração dos professores, fornecimento de *feedback*, satisfação no trabalho e autoeficácia.

As redes (*networking*) e as oportunidades de colaboração também podem ajudar os professores a lidar com situações de emergência ou outras circunstâncias imprevistas. Isso é importante, pois crises e incertezas têm impacto no bem-estar dos professores e na profissão docente, o que, por sua vez, pode contribuir para a diminuição da satisfação no trabalho e maiores taxas de rotatividade de professores (Pantić et al., no prelo). Durante a pandemia da COVID-19, as comunidades educacionais inclusivas ajudaram os professores a superar as dificuldades, fornecendo um espaço de colaboração e apoio para lidar com os desafios sociais e psicológicos (Zaalouk et al., 2021; Avalos et al., 2022). Além disso, a pandemia enfatizou a necessidade de uma pedagogia flexível, concedendo aos professores a capacidade de adaptar seu ensino a vários fatores, como ambiente de aprendizagem, tecnologia e método de avaliação (Huang et al., 2020). No Quênia, durante a pandemia, a Comissão de Serviço aos Professores os apoiou na adoção de metodologias de aprendizagem remota e virtual, incentivando o desenvolvimento de comunidades de professores *online* para colaboração e apoio entre pares, entre outros objetivos. Isso permitiu uma troca reflexiva de experiências de ensino e partilha de recursos que alimentaram os esforços em âmbito nacional para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores (Teacher Task Force, 2022a).

Para aproveitar melhor as qualidades benéficas das oportunidades de colaboração, os professores devem estar equipados com a capacidade de identificar e buscar apoio de diferentes fontes e atores, como colegas e comunidades (Pantić et al., no prelo). A disponibilidade de tecnologia e conectividade para acessar recursos *online* e oportunidades de formação à distância pode ajudar os professores a superar as barreiras de tempo e localização. Além disso, os professores podem usar a tecnologia para aprender uns com os outros, compartilhar as melhores práticas e trabalhar juntos em projetos (Global Education

Monitoring Report Team, 2023a). Por exemplo, as CoPs virtuais permitiram que os professores nos Estados Árabes continuassem o desenvolvimento profissional e o apoio emocional durante a pandemia de COVID-19 (Zaalouk et al., 2021; Ghamrawi, 2022).

> As comunidades virtuais de prática nos Estados Árabes permitiram que os professores continuassem o desenvolvimento profissional e oferecessem apoio emocional uns aos outros durante a pandemia de COVID-19.

A colaboração não ocorre apenas no nível profissional com outros professores ou líderes de educação. Professores de qualidade também colaboram e promovem suas comunidades, que, por sua vez, lhes fornecem apoio para prosperar e alcançar o crescimento profissional. Este é um fator fundamental para aumentar a motivação dos professores para permanecerem na profissão. No sul da Ásia, a retenção de professores aumentou quando os professores puderam trabalhar em suas áreas de origem, graças ao apoio social, às redes e à familiaridade com a comunidade (Bennell; Akyeampong, 2007).

Devido à natureza importante da colaboração para o crescimento e a motivação profissional de um professor, o tempo para construir relacionamentos e comunidades precisa fazer parte das horas contratuais, juntamente com o tempo de instrução, a fim de permitir que eles se envolvam com outras pessoas na resolução de problemas.

A alocação de tempo para a colaboração foi identificada como um fator importante para abordar o ensino e a aprendizagem durante a pandemia e além (Darling-Hammond; Hyler, 2020). No entanto, com base nas descobertas de uma escola e uma pesquisa de pessoal realizada nos EUA, o tempo de colaboração concedido aos professores é muitas vezes limitado, e muitos professores parecem fazer esse trabalho colaborativo fora das horas de expediente (voluntariamente, sem remuneração) (Kaplan et al., 2015).

Diálogo social e voz do professor

Para avançar efetivamente para o novo contrato social da educação, os professores precisam estar envolvidos em todas as fases dos processos de tomada de decisão da educação. Um aspecto essencial desse envolvimento inclui a participação no diálogo social para ter uma voz mais forte na política educacional e no desenvolvimento de currículos. Esse processo de incluir os professores em todo o processo de tomada de decisão educacional pode permitir que as escolas "se tornem organizações de aprendizagem, nas quais os professores moldam e compartilham uma visão concentrada na aprendizagem para todos os estudantes" (International Commission on the Futures of Education, 2021). Na Colômbia, por exemplo, a estratégia do governo lançada em 2023, que busca valorizar e dignificar a profissão docente, inclui um foco específico na participação dos professores no diálogo social para transformar a política educacional do país. Isso será alcançado por meio da organização de consultas regionais com professores e outras partes interessadas da educação, que compartilharão suas opiniões sobre tópicos como ETI e DPC, com uma consideração especial pelas necessidades dos professores em áreas rurais e remotas (Colombia Ministry of Education, 2023).

Sem a participação dos professores no diálogo social, as políticas podem ter dificuldades para serem implementadas ou perder realidades vitais das escolas e salas de aula afetadas. Por exemplo, o governo de Punjab, no Paquistão, aprovou uma reforma em 2009 que mudou a língua de ensino de todas as escolas primárias do governo para o inglês. No entanto, muitos professores não tinham nem mesmo conhecimento básico de inglês e rejeitaram essa reforma, fazendo com que o governo recuasse nessa implementação em 2014 (Aslam et al., 2021). Este exemplo não apenas ilustra a importância de incorporar as vozes e a experiência dos professores no aspecto de idealização da formulação de políticas, mas também mostra que os líderes educacionais precisam dar aos professores a formação e os recursos adequados para implementar com sucesso quaisquer novas reformas (Aslam et al., 2021).

Por outro lado, o diálogo social eficaz tem o potencial de elevar a categoria do ensino, capacitando os professores e dando-lhes voz (Stevenson et al., 2018). O diálogo social é um processo contínuo e não um evento isolado e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias e políticas mutuamente acordadas, incluindo aquelas relacionadas aos salários e às condições de trabalho dos professores. Isso, por sua vez, garante a atração contínua de um número adequado de professores para a profissão. A importância do diálogo social e da negociação coletiva é reconhecida pela Recomendação de 1966 sobre o *Status* do Professor (UNESCO;

International Labour Organization, 1996). Um dos princípios norteadores desse instrumento normativo internacional estabelece que o papel das organizações de professores deve ser reconhecido como um importante contributo para o progresso educacional e, como tal, devem participar na formação da política educacional. Como resultado, várias de suas disposições promovem o direito dos professores de participar ativamente da negociação de seus salários e condições de trabalho por meio de sindicatos de professores e em conjunto com seus empregadores. Esse instrumento também aborda o poder de decisão dos professores por meio da liberdade acadêmica. As organizações nacionais e internacionais de professores têm o direito de enviar comunicações sobre a não aplicação das disposições da Recomendação de 1966 em um determinado Estado ao Grupo de Trabalho sobre Alegações do CEART (International Labour Organization; UNESCO, 1999). Esse corpo de especialistas considera e examina tais alegações e incentiva todas as partes envolvidas a aplicar suas recomendações, com vistas a alcançar uma solução.

> Na Zâmbia, por exemplo, o Marco de Ação Nacional para o Diálogo Social para Professores foi lançado para orientar formas de facilitar a contribuição dos professores no processo de formulação de políticas.

Além disso, uma voz democrática estruturada permite a participação dos professores na tomada de decisões. Na Zâmbia, por exemplo, foi lançado o Marco de Ação Nacional para o Diálogo Social para Professores para orientar formas de facilitar a contribuição dos professores no processo de formulação de políticas (Teacher Task Force, 2023a). Da mesma forma, a Associação de Professores do Nepal e o Sindicato dos Professores das Escolas Institucionais acordaram com os governos locais nepaleses a realização de reuniões semestrais de diálogo social (Education International, 2023b). Na Europa, uma coligação de mais de 100 sindicatos de professores de todas as partes do continente influencia a União Europeia por meio de espaços de diálogo social e grupos de trabalho para a educação. Isso teve impacto em vários países membros da UE, desde o nível primário até programas de educação profissional e superior (Wiborg, no prelo). Quando os professores são trazidos para a fase inicial de planejamento e concepção de iniciativas políticas, eles podem facilitar a transição para novas práticas e ajudar a construir a adesão de seus colegas. Por exemplo, o estado de Tamil Nadu, na Índia, teve sucesso na implementação da reforma da Aprendizagem Baseada em Atividades, que reorganizou as estruturas da sala de aula e alterou as técnicas pedagógicas dos professores. Embora essa reforma tenha marcado uma grande mudança de estratégia e pudesse ter sofrido resistência por parte dos professores, o programa começou lentamente (em apenas 13 escolas) e envolveu os professores durante as etapas de implementação do projeto (Aslam et al., 2021). Isso levou a um senso de propriedade e adesão dos professores; e a reforma cresceu e se espalhou não apenas por Tamil Nadu, mas também para outros estados indianos e até mesmo outros países. Embora vários fatores contextuais tenham desempenhado um papel nesse crescimento, incorporar as vozes dos professores em todo o processo de reforma provou ser um fator importante para o sucesso (Aslam et al., 2021).

> Em Tamil Nadu, na Índia, a reforma da Aprendizagem Baseada em Atividades, que reorganizou as estruturas de sala de aula e as técnicas pedagógicas, envolveu os professores nas fases de concepção e implementação do projeto, levando a um sentimento de propriedade e adesão e à disseminação da reforma para outros estados indianos e outros países.

Melhorar a inovação e a autonomia dos professores

Os professores podem contribuir ainda mais para moldar decisões e práticas dentro do mundo da educação, inovando e realizando pesquisas. As oportunidades de inovação podem aumentar a atratividade do ensino para os graduados, pois podem profissionalizar os professores como "atores centrais nos processos educacionais" (OECD, 2019b). A inovação pode ser definida como "um processo de resolução de problemas enraizado no profissionalismo dos professores, uma resposta normal para abordar as mudanças diárias das salas de aula em constante mudança" (Paniagua; Istance, 2018). Os professores podem inovar em três categorias: conhecimento e métodos; produtos e serviços; e/ou tecnologia, ferramentas ou instrumentos (OECD, 2014). Com base em seus conhecimentos profissionais, suas habilidades e sua experiência, os professores podem encontrar novas abordagens ou soluções para os desafios – eles podem experimentar a gamificação das experiências de aprendizagem dos estudantes, testar tecnologias como um complemento de aprendizagem ou usar a tecnologia

para ajudar a reduzir sua própria carga de trabalho. De forma encorajadora, a maioria (79%) dos professores dos países da OCDE concorda que os professores de suas escolas se esforçam para desenvolver novas ideias para o ensino e a aprendizagem, e a abertura a novas ideias e métodos é mais prevalente entre os professores mais jovens (OECD, 2019b). Em comparação com outras profissões, os professores inovam mais quando se trata de conhecimento e métodos (OECD, 2019b), o que ilustra que o ensino pode ser uma carreira emocionante e criativa do século XXI .

Inovações que usam a tecnologia podem reunir os professores em uma comunidade profissional. Por exemplo, Botsuana e Caribe lançaram o Future Teacher Kit, que é um serviço de formação e colaboração de professores de baixa tecnologia (UNESCO, 2022e). O serviço oferece formação e troca de conhecimento por meio de serviços de mensagens instantâneas, como Signal e Telegram. A tecnologia também pode ser usada durante emergências para permitir que os professores se mantenham conectados e recebam apoio de seus colegas. Uma pesquisa com professores que experimentaram um módulo de teste chamado Kit do Futuro Professor, descobriu que a maioria (95%) achou "útil" e percebeu (98%) um melhor envolvimento dos estudantes após a participação com as atividades do Kit (Von Lautz-Cauzanet; Buchstab, 2023). Como mostrado aqui, as tecnologias inovadoras podem ajudar na colaboração dos professores e ter benefícios indiretos para seus estudantes. Todos esses são resultados que podem melhorar seu senso de comunidade, satisfação no trabalho e, portanto, sua disposição para permanecer na profissão a longo prazo.

A inovação docente também pode se encaixar com oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional para capacitar melhor os professores em atividades de aprendizagem ao longo da vida. No Egito, a Educate Me Foundation administra uma escola comunitária e programas de desenvolvimento profissional para professores com foco em capacitar professores, estudantes e líderes escolares para se tornarem aprendizes ao longo da vida e impulsionar inovações locais para os desafios da educação. A Fundação enfatiza a importância dos valores e trabalha a mentalidade de professores e estudantes, oferecendo-lhes respeito e dignidade. Durante a pandemia, os professores foram vistos aproveitando esses programas para adaptar as práticas de ensino, apesar dos escassos recursos (Teacher Task Force, 2022a).

O Projeto de Formação de Professores de Uganda respondeu com uma Experiência Tecnológica Sandbox Ed no início da pandemia, quando as faculdades de pedagogia foram fechadas. Educadores, professores e estudantes de cinco faculdades de pedagogia receberam materiais *online* e ferramentas digitais abertas e gratuitas, além de criar espaços de aprendizagem digital para os professores inovarem. As avaliações do projeto indicaram que a grande maioria dos educadores e estudantes de pedagogia considerou o material útil e se envolveram ativamente com os recursos (Teacher Task Force, 2022a).

Embora os professores precisem de uma voz em processos de tomada de decisão mais amplos e incentivo para inovar, eles também requerem um certo nível de autonomia e liberdade acadêmica em suas próprias salas de aula. A ideia de liberdade acadêmica é com frequência discutida e bem definida no nível terciário, mas é essencial em todos os níveis de ensino (Maxwell et al., 2019). A ideia de autonomia dentro da sala de aula inclui professores que tomam decisões sobre métodos e materiais de ensino, adaptação de currículos ou medidas de avaliação dos estudantes (UNESCO; Teacher Task Force, 2019).

Conceder autonomia aos professores é mais uma chave para a profissionalização e tem o potencial de aumentar significativamente a satisfação no trabalho e a autoeficácia, mas requer formação e apoio adequados para que não seja percebido como um fardo extra pelos professores. Além disso, níveis mais altos de autonomia apoiam a capacidade dos professores de atuar como profissionais altamente experientes. Professores com autonomia podem se tornar atores que entendem as necessidades de seus estudantes e comunidades, em vez de meros implementadores de políticas elaboradas por outros (Pantić et al., no prelo). Por exemplo, uma pesquisa do Reino Unido descobriu que os professores que vivenciam os mais altos níveis de autonomia[11] pretendem permanecer na profissão a uma taxa de 85%, em comparação com apenas 50% dos professores que vivenciam níveis baixos (Worth; Van den Brande, 2020).

11 Para este estudo, o nível de autonomia dos professores foi determinado com base no nível de controle sobre as horas de trabalho, o ritmo de trabalho, as tarefas, a ordem das tarefas e a maneira de trabalhar (Worth; Van den Brande, 2020).

Implementação de políticas para reduzir a escassez de professores

Tanto este capítulo quanto o anterior expuseram uma abundância de alavancas que os líderes em todos os níveis de sistemas educacionais podem utilizar para melhorar potencialmente a atratividade da profissão docente. No entanto, essas estratégias precisam ser cuidadosamente consideradas; envolver as principais partes interessadas por meio do diálogo social, especialmente os professores e seu senso de apropriação de reformas; e estar fundamentadas nos dados atuais. Além disso, essas estratégias devem mostrar flexibilidade, adaptar-se a diversos contextos e abordar as questões mais prementes que moldam a escassez de professores em âmbito local. Além disso, o estabelecimento de sistemas de monitoramento é essencial para acompanhar o progresso e facilitar os ajustes necessários. É também fundamental que essas intervenções sejam concebidas e implementadas abordando as desigualdades existentes, promovendo a igualdade e a inclusão na e por meio da educação, garantindo simultaneamente a sua sustentabilidade financeira a longo prazo. Por último, mas não menos importante, essas iniciativas precisam ser consideradas e integradas dentro de uma estratégia abrangente que aborde o desafio multidimensional da escassez de professores.

Políticas cuidadosamente elaboradas e implementadas podem valer a pena para aumentar o prestígio da profissão de alto desempenho, como na Finlândia, conhecida por sua abordagem lenta e constante ao desenvolvimento de políticas (Sahlberg, 2015). Por outro lado, mudanças frequentes nas políticas públicas podem levar a um maior estresse e abandono dos professores, tanto quanto à falta de reforma. Por exemplo, o País de Gales implementou reformas em larga escala em seu sistema educacional em 2011 para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes. No entanto, o elevado número de novas políticas combinadas com prazos curtos de implementação sobrecarregaram os líderes escolares e levaram a uma sensação de fadiga de reforma nos primeiros anos da iniciativa (OECD, 2017).

Questões como fadiga de reforma destacam a importância contínua do diálogo social e da manutenção das vozes dos professores nos processos de tomada de decisão de novas políticas e reformas. Depois de inicialmente lutar com o movimento de reforma mencionado acima, o País de Gales fez um esforço conjunto, em 2014, para construir políticas de maneira colaborativa com diversas partes interessadas, incluindo professores, líderes escolares e funcionários regionais (OECD, 2017). Além disso, as mudanças nas políticas em relação aos salários dos professores e às trajetórias de carreira afetam diretamente os meios de subsistência das pessoas e, sem dúvida, causam uma certa ansiedade, mesmo que sejam bem tratadas (UNESCO IIEP, 2019d). Esses tipos de reformas precisam da contribuição dos professores desde sua fase de concepção até as etapas de implementação. Ao desenvolver um novo modelo de carreira na cidade de Nova York, as autoridades começaram com um programa piloto que incluía entrevistas e discussões em grupo para incorporar melhor o *feedback* dos professores. Isso permitiu uma implementação progressiva e uma flexibilidade suficiente para que o programa crescesse e se desenvolvesse (Crehan et al., 2019).

As políticas destinadas a reduzir a escassez de professores e aumentar a atratividade da profissão também podem levar algum tempo para mudar a cultura e a percepção da profissão docente, especialmente se a partir de um baixo grau de prestígio. Assim, os líderes precisam ter um senso de paciência para permitir que um novo programa tenha os efeitos pretendidos (UNESCO IIEP, 2023d). O programa de Coordenador de Desenvolvimento de Professores em Nova Deli criou dois novos cargos para fornecer orientação, apoio e liderança instrucional aos professores. No início, os professores e os diretores estavam céticos em relação ao programa, especialmente porque ele havia sido criado em meio a uma vastidão de novas reformas no sistema, mas as autoridades deram tempo para que ele crescesse e se desenvolvesse, e ambos acabaram reconhecendo seus benefícios e falando sobre como ele mudou positivamente a cultura nas escolas para um ambiente mais acadêmico (Education Development Trust; UNESCO IIEP, 2023).

As políticas também devem levar em consideração as barreiras individuais e de nível de sistema que impedem a adoção por parte dos professores e a escalabilidade de políticas para encontrar o sucesso. Para abordar as barreiras individuais nas políticas dos professores, as mudanças devem ser claras, alcançáveis e benéficas para os professores. Os sistemas devem então comunicar claramente quaisquer intenções políticas ou de reforma, juntamente com o plano de implementação para melhorar a cooperação e a compreensão entre professores e líderes educacionais. No Peru, o Ministério

da Educação desenvolveu uma plataforma *online* que permitiu que os professores fornecessem insumos e sugerissem melhorias às políticas educacionais. Além disso, o Ministério realizou conferências e exposições e comunicou por meio de programas de rádio e televisão para promover e explicar os esforços de reforma (Mendoza Choque, 2019). A análise descobriu que isso permitiu um melhor diálogo entre professores e funcionários, melhorando a adesão dos professores (Mendoza Choque, 2019; UNESCO IIEP, 2019d).

Finalmente, em um nível sistêmico, o sucesso das políticas e a sustentabilidade dependem de inúmeras variáveis, incluindo questões como viabilidade operacional (capacidades de financiamento e gestão) e aceitabilidade política (um ambiente político de apoio) (World Bank, 2023a). Os sistemas também devem ter o cuidado de monitorar de perto as iniciativas políticas para garantir que elas tenham os efeitos pretendidos. O Sistema de Desenvolvimento Profissional de Professores no Chile apresenta um estudo de caso interessante das complexidades do desenvolvimento de políticas sistêmicas destinadas a melhorar a atratividade da profissão docente (ver Quadro 5.4).

Quadro 5.4. O Sistema de Desenvolvimento Profissional do Chile e os desafios da implementação de políticas integrais para professores

Promulgada em 2016, a Lei de Carreira Docente é uma estratégia abrangente que pretende atrair, formar, treinar, apoiar e reter professores, melhorando a qualidade e o desempenho da educação. A legislação abrange várias dimensões de uma carreira ao longo da vida na educação, a partir do ITE, progredindo por meio de contratação, mentoria, indução e CPD, e avançando por meio de um plano de carreira integral destinado a estabelecer o Sistema de Desenvolvimento Profissional de Professores. Fundamentalmente, o processo de promulgação dessa reforma levou a uma lei de compromisso que obteve apoio tanto dos proponentes do governo quanto do sindicato dos professores (Mizala; Schneider, 2020).

Os resultados positivos da sua implementação incluem um melhor reconhecimento e valorização social da profissão docente, aumentos salariais, diferenças salariais reduzidas, aumento das horas não letivas, uma estrutura de avaliação padrão para todos os professores, apoio ao desenvolvimento de professores e instituições educacionais e o incentivo à orientação para o crescimento profissional colaborativo e contínuo. No entanto, após seis anos de sua implementação, o sistema abrangente de desenvolvimento profissional de professores previsto ainda não se materializou totalmente. Em vez disso, programas separados operam de forma independente, sem coesão como um sistema unificado. Alguns desafios importantes identificados incluem negligência das particularidades da educação pré-primária, recursos humanos e financeiros limitados (especialmente em formação e apoio), desconexão institucional das comunidades educacionais que impedem o acesso a informações relacionadas à lei, maiores responsabilidades para professores e diretores e a ausência de um sistema de monitoramento para acompanhar o progresso e os desafios (UNDP, 2023b). Além disso, as avaliações dos professores dão mais ênfase aos avanços individuais, em vez de promover o trabalho em equipe e a colaboração entre os colegas.

Embora a lei tenha procurado padronizar a qualidade da formação inicial de professores, obrigando a acreditação para programas de pedagogia e instituições de formação, observou-se que ela carrega um viés punitivo e carece de consideração diferenciada para os contextos específicos, recursos e origens dos estudantes de cada instituição. Isso impactou particularmente as universidades regionais menores, com financiamento e recursos acadêmicos limitados, que lutam para atender às demandas de credenciamento e critérios de admissão mais altos. Este último coloca em risco a sustentabilidade das ofertas pedagógicas em algumas universidades, apesar de seu papel central em regiões onde muitas vezes são a única opção disponível para futuros estudantes de pedagogia. Com base nessas evidências, um dos principais riscos de curto prazo é o agravamento da escassez de professores e o aumento da desigualdade de acesso às carreiras pedagógicas (UNDP, 2023b).

Este exemplo do Chile ajuda a ilustrar os desafios envolvidos na concepção e implementação de políticas integrais destinadas a atrair e reter professores. Ressalta a importância de manter uma perspectiva sistêmica, reconhecendo que as leis não operam isoladamente. Em vez disso, elas interagem dentro de contextos, estruturas, instituições existentes e entre várias partes interessadas, cada uma com suas características únicas e recursos disponíveis. Isso evidencia a necessidade de que as políticas sejam integradas, adaptáveis e responsivas às complexidades inerentes a cada sistema educacional.

Não importa o quão bem elaborada ou escrita uma política possa ser, haverá desafios e dificuldades assim que o plano entrar em vigor. Portanto, os sistemas precisam monitorar e adaptar continuamente as estratégias para se alinharem às realidades locais e regionais. Isso pode consistir em alguma combinação de diálogo social e recebimento de *feedback* dos professores, coleta e análise de dados e estudos de monitoramento e avaliação para determinar a eficácia das políticas em relação aos objetivos definidos. Elevar o prestígio e a categoria da profissão docente é uma tarefa complexa que exige tempo, esforço e paciência por parte dos líderes educacionais. No entanto, como discutido no Capítulo VI, é uma tarefa que os sistemas educacionais não podem se dar ao luxo de evitar.

Dados para apoiar a implementação, a defesa e a comparabilidade

A Meta 4.c. do ODS 4 sobre professores prevê seis indicadores temáticos e um indicador global como parte de uma estrutura maior para monitorar a preparação, a retenção e os salários dos professores. Apesar disso, a disponibilidade e o monitoramento de dados de alta qualidade e comparáveis continuam sendo um grande desafio em muitos países. Os indicadores que refletem as qualificações e a formação dos professores têm uma cobertura relativamente alta, enquanto aqueles que refletem o abandono dos professores, o acesso ao CPD e os salários dos professores têm uma cobertura mais baixa (UIS, no prelo).

A disponibilidade limitada de dados sobre o abandono dos professores (conforme destacado no Capítulo II deste relatório) dificulta a identificação de tendências de longo prazo, particularmente no que diz respeito aos professores iniciantes da educação primária e secundária. Além disso, há poucos dados sobre os custos ocultos de contratação e retenção de professores e sobre o custo do abandono, o que seria importante para aconselhar melhor as partes interessadas sobre formas de obter uma oferta econômica. Isso permitiria que os formuladores de políticas considerassem os custos-benefícios relativos dos custos de retenção e outras iniciativas como o CPD, cuja oferta pode ser extremamente econômica. Permitir que esses dados sejam combinados com uma infraestrutura de dados mais ampla sobre escolas, professores e estudantes permitiria uma extensa quantidade de pesquisas relevantes para as políticas capazes de responder a questões urgentes.

Existem várias razões para a lacuna existente nos dados disponíveis, como a baixa taxa de conclusão de pesquisas relevantes do UIS nos países, mas também a falta de recursos humanos e materiais adicionais e adequadamente formados, infraestrutura e capacidade de coletar dados relevantes no âmbito nacional (UIS, no prelo). Outro desafio que pode levar a relatórios limitados está diretamente ligado aos indicadores da Meta 4.c. do ODS 4, que não refletem adequadamente as pesquisas mais recentes sobre uma dimensão específica da política de professores e da qualidade do ensino. Este é, por exemplo, o caso da formação eficaz de professores: os indicadores globais e temáticos existentes para a Meta 4.c. carecem de aspectos relacionados à duração dos programas de formação/formação de professores, modalidades de formação, localização das instituições de de ensino de pedagogia, desenho curricular relevante, estratégias de avaliação de professores e outras questões identificadas na literatura como dimensões críticas para o sucesso da formação inicial e continuada de professores (UIS, no prelo). Além disso, embora as pesquisas produzidas pelo UIS tenham disposições para relatar dados desagregados, elas nem sempre capturam de maneira integral as dimensões múltiplas, e às vezes sobrepostas, das desigualdades que afetam a qualidade do ensino e a disponibilidade de professores de alta qualidade em sistemas nacionais complexos de educação (Rose; Sayed, 2023).

As lacunas na disponibilidade de dados também estão ligadas ao desafio de garantir a comparabilidade mundial da preparação de professores, uma vez que as qualificações e a formação de professores são frequentemente definidas com base em normas e definições nacionais e há uma falta de coordenação da governança global em relação à definição de professores formados e qualificados (UIS, no prelo). Abordar as dimensões multifacetadas da política docente em vários contextos para tratar das causas complexas e interligadas da escassez de professores – conforme descrito nos Capítulos II e III do Relatório – e desenvolver respostas políticas adequadas, bem planejadas e com recursos para as múltiplas alavancas para lidar

com a escassez de professores – conforme identificado nos Capítulos IV e V do relatório – exigiria indicadores robustos que combinassem os pontos de dados existentes com os resultados de indicadores recém-desenvolvidos. Além disso, também são necessários indicadores mais robustos para monitorar as condições sistêmicas necessárias para garantir a qualidade dos professores e do ensino, a fim de se concentrar nas circunstâncias que promovem experiências de ensino e aprendizagem equitativas e de alta qualidade (Rose; Sayed, 2023).

A necessidade de disponibilidade de dados qualitativos deve ser considerada em todo o "canal de fornecimentos", começando com a seleção de estagiários até os esquemas de aposentadoria que apoiam os professores aposentados. Esses dados devem ser integrados a uma estrutura de dados mais ampla. Uma abordagem integrada permitiria, por exemplo, que dados sobre diferentes itinerários de formação fossem combinados com dados de retenção de professores para permitir análises de custo-benefício e permitir que as partes interessadas considerassem a relação custo-benefício total de diferentes opções ao longo da vida profissional dos professores estagiários (Allen et al., 2016). Também pode informar o planejamento da força de trabalho a longo prazo. A aquisição de dados quantitativos atualizados e abrangentes sobre as escalas salariais e os fatores que influenciam o crescimento na carreira é fundamental para a criação de uma estrutura salarial atraente para os professores. Compreender a composição demográfica da força de trabalho docente é igualmente imperativo para compreender as implicações financeiras de várias estruturas salariais.

Este Relatório defende uma maior cooperação internacional para compartilhar as melhores práticas existentes na concepção e implementação de estruturas de dados nacionais. Para facilitar e desenvolver tal estrutura, uma ampla gama de especialistas deve colaborar para garantir que essa infraestrutura reúna dados suficientes para permitir que os analistas respondam às questões prementes de política educacional do nosso tempo, incluindo a melhor forma de garantir o fornecimento equitativo de professores para áreas onde eles são mais necessários, bem como meios para garantir que esses professores sejam tão eficazes quanto possível ao longo de suas carreiras.



Capítulo 6

Financiamento da profissão docente

Chanda Soren leciona em uma escola primária na vila de Tarapurdanga, em Bengala Ocidental, na Índia.
© UNESCO/Taniya Sardar

Este Relatório explorou o desafio global da escassez de professores de vários ângulos. O Capítulo II forneceu análises aprofundadas dos dados disponíveis, projetando que o mundo precisará de mais 44 milhões de professores até 2030 para alcançar a meta de educação primária e secundária universal. O Capítulo III explorou a natureza multidimensional do desafio da escassez de professores, destacando as dificuldades que o abandono pode causar para os sistemas, bem como os inúmeros fatores que diminuem a categoria e a atratividade da profissão e aumentam o abandono. Os Capítulos IV e V discutiram um conjunto de possíveis alavancas políticas e exemplos do mundo real que podem fazer parte de um plano integral para reduzir a escassez. Em um contexto ideal, as autoridades educacionais e os formuladores de políticas poderiam selecionar e implementar políticas prioritárias sem esforço. No entanto, a situação prática é notavelmente complexa: numerosas reformas implicam despesas consideráveis, particularmente aquelas relativas a salários ou a incentivos dos professores, tornando complexo o seu processo de implementação.

Este capítulo explorará questões relacionadas ao financiamento da profissão docente em relação às alavancas políticas discutidas nos Capítulos IV e V. Aborda vários aspectos de financiamento e políticas docentes, começando com uma análise do progresso dos gastos dos países para entender melhor o ambiente em torno dos orçamentos educacionais em todo o mundo. A partir daí, o Capítulo VI cobre os custos de investimento em contratação e retenção e apresenta exemplos com destaque aos custos de abandono docente. Também discute a importância de desenvolver estratégias para financiar itens como salários de professores ou outros incentivos, desenvolvimento profissional e investimentos de capital. Conclui com novas projeções sobre o custo de financiamento dos novos professores necessários para cumprir as Metas do ODS 4 e os valores de referência (*benchmarks*) nacionais.

Despesas com educação: disparidades, desafios e implicações para os professores

Fatores macroeconômicos como COVID-19, conflitos armados, inflação, mudança climática e gastos com educação estão causando estresse para a economia global. Evidências sugerem uma correlação positiva entre a qualidade da educação e o crescimento econômico (Hanushek; Woessmann, 2021). Portanto, investir na educação pode estabelecer uma relação cíclica que fomenta uma educação de melhor qualidade e consequente prosperidade social e econômica. No entanto, melhorar a eficiência dos gastos com educação e promover a equidade desses gastos é essencial para todos os países, especialmente aqueles com níveis de renda relativamente baixos (UNESCO et al., 2023).

O financiamento da oferta de educação deve priorizar a oferta de experiências de aprendizagem equitativas e de alta qualidade aos estudantes a um custo razoável. No entanto, o abandono docente prejudica a relação custo-benefício dos gastos com educação de várias maneiras. O aumento das taxas de abandono dos professores implica ineficiência nos gastos com educação relacionados à contratação, à formação e ao desenvolvimento de professores. Essa tendência não apenas produz ineficiências, mas também aumenta os custos e prejudica a qualidade da aprendizagem. A substituição de professores que abandonam a carreira por outros profissionais inadequadamente apoiados e menos experientes agrava essas questões (Carver-Thomas; Darling- Hammond, 2017).

> Os gastos mundiais com educação, provenientes de fundos públicos, de doadores e domésticos, tiveram um ligeiro aumento de US$ 5,3 trilhões em 2019 e 2020 para US$ 5,4 trilhões em 2021.

O financiamento da educação engloba um processo de tomada de decisão política e social. Envolve a arrecadação de receitas públicas e outros recursos, que são então alocados para apoiar a educação e as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Financiar a educação requer uma governança eficaz, políticas bem definidas, regulamentos, estruturas administrativas e alocação de recursos pelos governos a várias instituições educacionais, autoridades e níveis de educação. A forma como esses recursos são distribuídos entre áreas geográficas e grupos específicos impacta significativamente a igualdade de oportunidades educacionais.

O investimento público na educação é fundamental quando consideramos a educação como um bem público comum (UNESCO, 2015; International Commission on the Futures of Education, 2021). A educação beneficia indivíduos, economias e sociedades, com suas vantagens na aprendizagem ao longo da vida que se estendem por gerações. Além disso, a educação como direito humano

também está ligada ao exercício de outros direitos humanos, portanto, os governos devem garantir o livre acesso à educação, removendo barreiras e promovendo oportunidades para todos. No entanto, o cumprimento desses benefícios requer financiamento consistente e sustentado dos governos, que muitos países lutam para garantir, representando riscos para gerações inteiras.

No Marco de Ação para a Educação 2030, a meta de financiamento estabelecida foi fixada em 4 a 6% do PIB atribuído à educação. Em relação à alocação dos gastos do governo em educação, o objetivo era dedicar um mínimo de 15 a 20% dos gastos públicos à educação. A Declaração de Incheon exortou à adesão a estes "pontos de referência essenciais" e expressou o compromisso de aumentar o financiamento público para a educação, levando-se em conta as situações específicas de cada país.

As três principais fontes de financiamento da educação são: governos, doadores e famílias. Os gastos mundiais com educação, provenientes de fundos públicos, de doadores e domésticos, tiveram um ligeiro aumento de US$ 5,3 trilhões em 2019 e 2020 para US$ 5,4 trilhões em 2021. Esse crescimento foi impulsionado principalmente pelo aumento das alocações governamentais em países de rendas baixa e média (UNESCO et al., 2023).

Em 2021, as alocações governamentais constituíram 78% do total dos gastos mundiais com educação, continuando a ser a principal fonte de financiamento da educação em todos os grupos de renda dos países e aumentando 2% a partir de 2020 (Global Education Monitoring Report Team; World Bank, 2023). Além disso, as famílias destinaram parcelas significativas de suas finanças à educação. Em 2021, nos países de renda baixa e de renda média-baixa, as famílias contribuíram substancialmente para a despesa geral, representando 37% e 36% do total, respectivamente (Global Education Monitoring Report Team; World Bank, 2023).

Os fundos de doadores também continuam sendo um componente essencial dos orçamentos de educação em países de renda baixa, compreendendo 13% de suas despesas totais com educação em 2021 (UNESCO et al., 2023). Além disso, apesar de experimentar um aumento de 15% de 2019 e 2020, a alocação da ODA para a educação diminuiu 7% de 2020 a 2021 (UNESCO et al., 2023). O declínio na ajuda educacional afetou principalmente a educação básica dos países de renda baixa (Global Education Monitoring Report Team; World Bank, 2023). Além disso, em todas as regiões, a África Subsaariana recebe um pouco mais de um terço da ajuda total alocada para a educação básica, apesar do fato de que a região é responsável por mais da metade das crianças do mundo em idade escolar primária que estão fora da escola (Global Education Monitoring Report Team; World Bank, 2023).

Despesas com educação em porcentagem do PIB

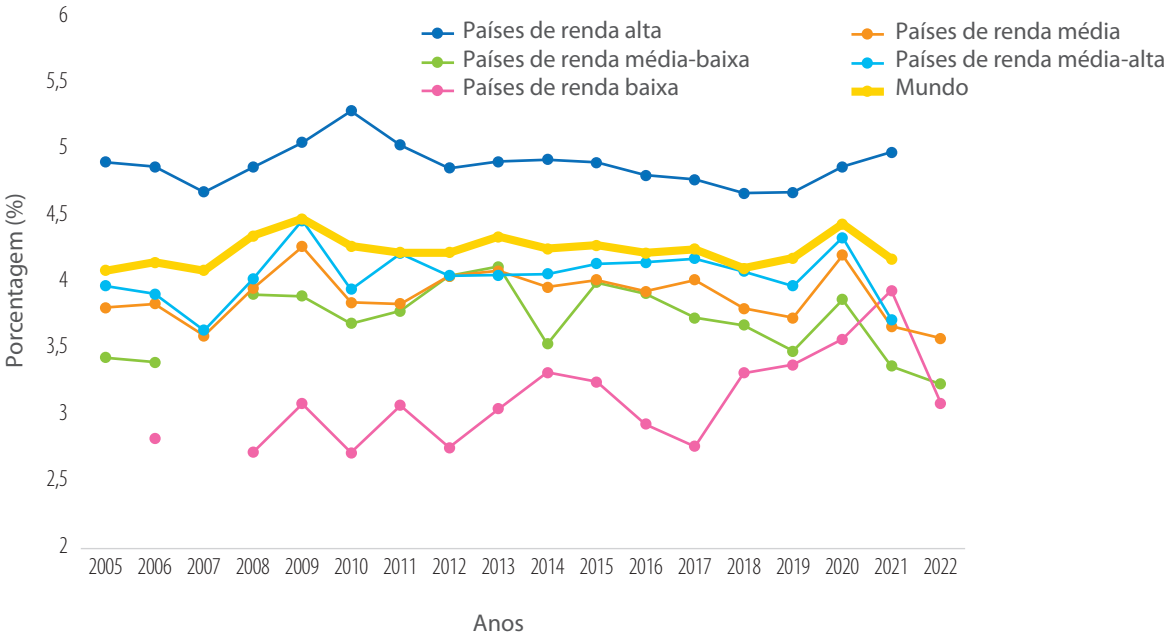
As médias globais das despesas com educação pública apresentam apenas um ligeiro aumento de 4,1% do produto interno bruto (PIB) em 2005 para 4,2% em 2021. No entanto, ainda existem desigualdades significativas no financiamento educacional entre os grupos de renda dos países, variando de 5% em países de renda alta em 2021 (o ano mais recente com dados) a 3,1% em países de renda baixa em 2022 (World Bank, 2023c). Isso indica que os países de renda alta gastaram 1,9 ponto percentual do PIB a mais em educação do que os países de renda baixa (consulte a Figura 6.1). Em países de renda baixa, os gastos do governo com educação como parcela do PIB aumentaram de 2,8% em 2017 para 3,9% em 2021, mesmo em meio aos desafios impostos pela pandemia. No entanto, em 2022, os países de renda baixa reduziram seus gastos para 3,1% do PIB (World Bank, 2023c), talvez devido a medidas de austeridade e à atual crise da dívida examinada mais adiante nesta seção. Embora ainda abaixo do valor de referência de 4% do PIB, os gastos do governo com educação nesses países ultrapassaram metade dos gastos totais (incluindo governo, família e ajuda ao desenvolvimento) em educação (UNESCO et al., 2023).

Em todas as regiões, as despesas com educação como porcentagem do PIB variam de 3,3% no Leste e Sudeste da Ásia a 5,4% na Oceania (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). Na América Latina e no Caribe, dos 34 países com dados para 2020, 10 não atingiram a meta mínima de 4% e cinco países estão acima do valor de referência de 6% do PIB: Bolívia, Costa Rica, Curaçao, Cuba e Montserrat. Da mesma forma, dos 38 países da África Subsaariana com dados para 2021, mais da metade não alcançou a meta mínima de 4%, e Cabo Verde, Lesoto, Moçambique, Namíbia, Serra Leoa e África do Sul gastaram além de 6% do PIB (UIS, 2024).

As despesas do governo com educação como parcela do PIB aumentaram de 2,8% em 2017 para 3,9% em 2021 em países de renda baixa, mas caíram para 3,1% em 2022. Os gastos do governo com educação ainda ultrapassaram metade do gasto total com educação.

Além disso, quando se trata de porcentagem do PIB, destina para a educação, a maioria dos países aloca o menor percentual destinado à educação pré-primária. Em contraste, a maior parte de seus orçamentos de educação, como uma porcentagem de PIB, é direcionado para os níveis primário e secundário (UIS, 2024).

Figura 6.1. Despesas governamentais com educação como porcentagem do PIB, por grupo de renda dos países, 2017-2022



Fonte: World Bank, 2023c. Com base em (UIS, 2024). Data da consulta à base de dados: 28 de dezembro de 2023.

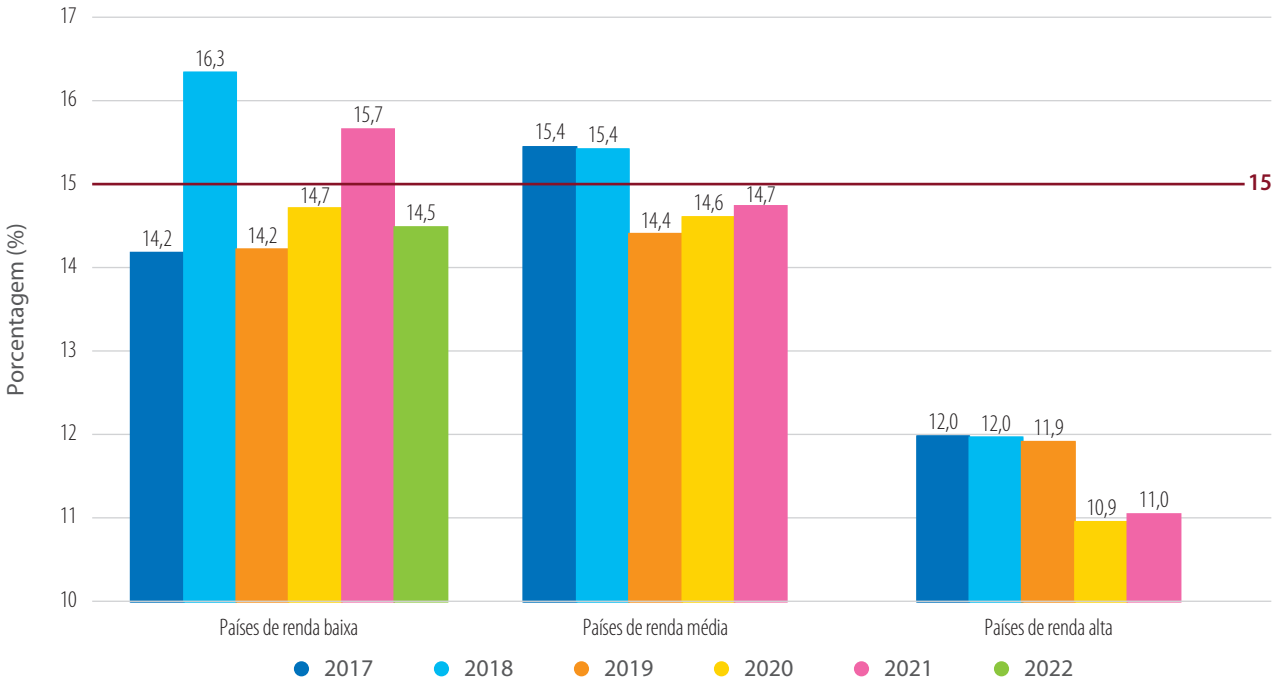
Gastos com educação como porcentagem do total de gastos do governo

No mundo, a proporção média de gastos do governo alocados à educação permaneceu abaixo do valor de referência mínimo de 15% desde 2005. De 2005 a 2019, a média global permaneceu bastante estável, ficando dentro de meio ponto percentual acima ou abaixo de 14% antes de cair abaixo de 13% em 2020 (12,8%) e em 2021 (12,7%) (World Bank, 2023c). Assim como o primeiro valor de referência dos gastos com educação como porcentagem do PIB, existem variações entre países de diferentes níveis de renda quando se trata de gastos com educação como porcentagem dos gastos do governo.

Embora a maioria dos países de renda alta normalmente aloque mais de 4% de seu PIB para despesas com educação, eles tendem a gastar consideravelmente menos em despesas com educação como porcentagem dos gastos do governo. Em média, os países de renda alta ficam aquém do padrão de referência, variando de 12,0% a 10,9% entre 2016 e 2020. Por outro lado, os países de renda média atingiram e até superaram o valor de referência mínimo de 2012-2018, mas ficaram aquém entre 2019 e 2021 (consulte a Figura 6.2). Os países de renda baixa também alcançaram a meta de 15% de 2013-2015 e novamente em 2018 e 2021. Mesmo em meio à pandemia em 2021, os países de renda baixa alocaram cerca de 4,5 pontos percentuais a mais do que os países de renda alta no total de gastos do governo com educação (consulte a Figura 6.2).

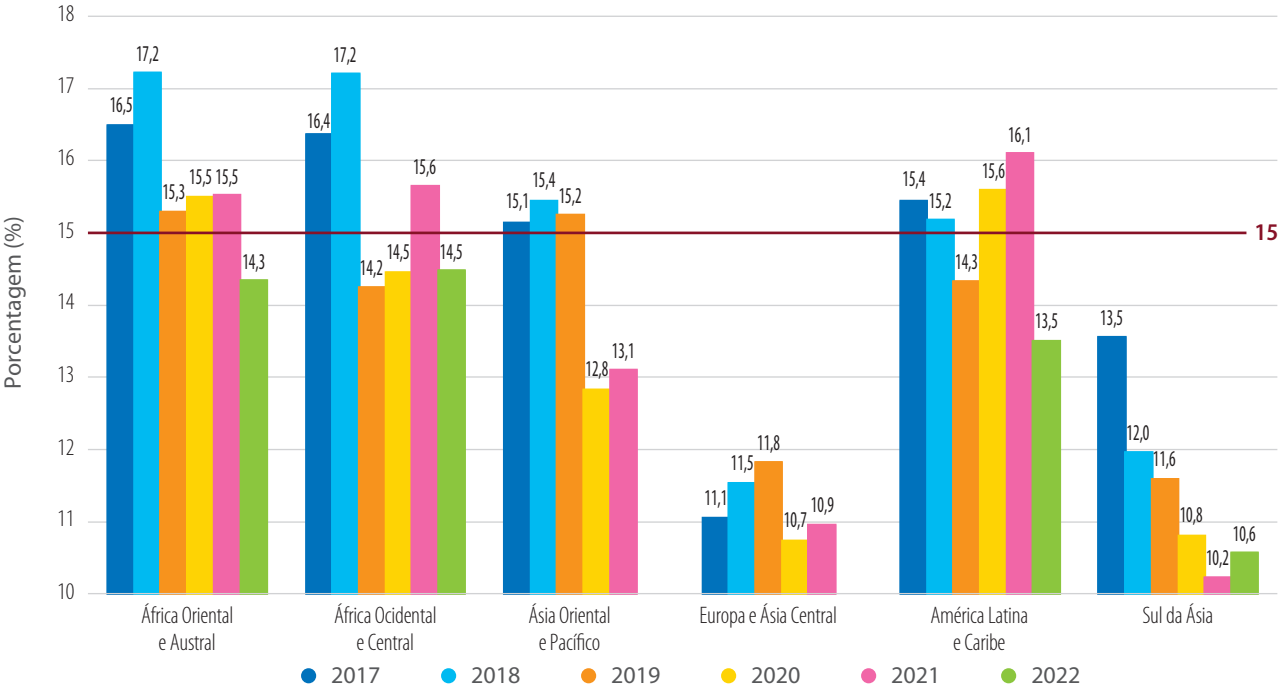
Em 2021, os países de renda baixa alocaram 4,5 pontos percentuais a mais, enquanto os países de renda média alocaram 3,7 pontos percentuais a mais de seus gastos totais do governo com educação em comparação com países de renda alta.

Figura 6.2. Gasto médio com educação como porcentagem do gasto total do governo, por grupo de renda dos países, 2017-2022



Fonte: World Bank, 2023c. Com base em (UIS, 2024). Data da consulta ao banco de dados: 28 de dezembro de 2023.

Figura 6.3. Despesa média com educação como porcentagem da despesa total do governo, por região, 2017-2022



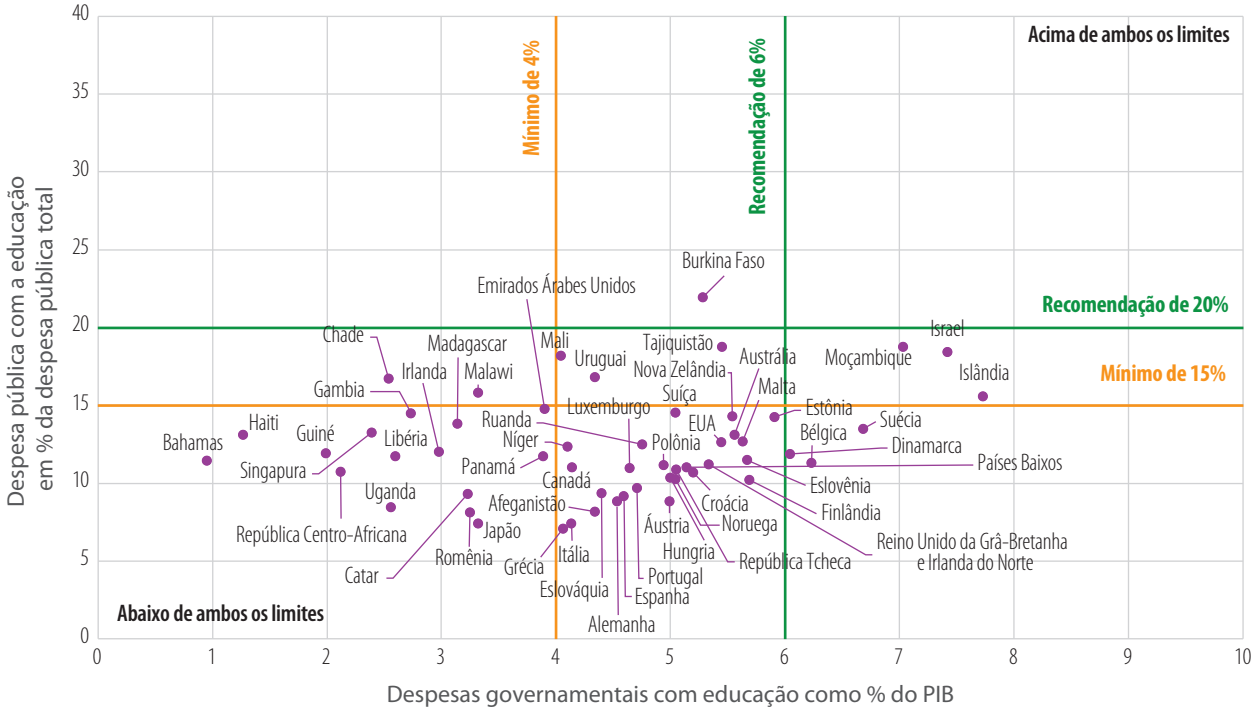
Fonte: World Bank, 2023c. Com base em (UIS, 2024). Data da consulta ao banco de dados: 28 de dezembro de 2023.

A análise por regiões mostra que a média global experimentou flutuações, mas geralmente oscilou em torno de 15% entre 2017 e 2018 (consulte a Figura 6.3). Houve queda em 2019 e 2020, seguida de ligeiro aumento em 2021. No entanto, esse aumento foi insuficiente para atingir o valor de referência mínimo de 15%. Duas regiões, Sul da Ásia e Europa e Ásia Central, apresentam consistentemente médias mais baixas de gastos governamentais em educação em comparação com as outras, com a Europa e a Ásia Central pairando em torno de 10,5% e 12% entre 2017 e 2021, mostrando relativa estabilidade.

A análise também alerta para tendências alarmantes em várias regiões: África Oriental e Austral, África Ocidental e Central e Sul da Ásia. Há um declínio acentuado na porcentagem da despesa pública em educação de 2017 a 2022, uma vez que a África Oriental e Austral reduziram de 16,4% para 14,5%, a África Ocidental e Central diminuíram de 16,4% para 14,5%, e o sul da Ásia caiu de 13,5% para 10,6% (consulte a Figura 6.3).

Considerando ambos os valores de referência (*benchmarks*), há grande variação entre e dentro das regiões em termos de gastos com educação. Alguns países assumiram fortes compromissos com a educação, com gastos que excedem as metas preestabelecidas. No entanto, vale ressaltar que pouquíssimos países, independentemente de seu nível de renda, superam ambos os valores de referência mínimos. Por exemplo, os únicos exemplos de países de rendas baixa e alta (mostrados na Figura 6.4) são Burkina Faso, Islândia, Israel, Mali, Moçambique, Tajiquistão e Uruguai. Em 2022, a África Subsaariana como um todo alocou apenas 3,22% do seu PIB para a educação, apesar de alguns países da região alocarem uma parte substancial das suas despesas para a educação (World Bank, 2023c; UNESCO UIS, 2023). Por exemplo, em 2022, Burkina Faso alocou mais de 20% das suas despesas totais do governo em educação, enquanto Moçambique e Mali alocaram 18,8% e 18,2%, respetivamente, das suas despesas totais do governo em educação em 2021. Alguns países atendem a um padrão de referência, mas não ao outro, e um número significativo não atende a nenhuma das metas.

Figura 6.4. Limites de gastos (PIB e gasto público total) em países de rendas alta e baixa, em 2022 ou dados mais recentes disponíveis



Fonte: UNESCO; Teacher Task Force, 2023a; World Bank, UIS, 2024. Data da consulta ao banco de dados: 28 de dezembro de 2023.

Priorizar e partilhar as despesas de educação nos orçamentos nacionais para melhor apoiar os professores

O nível de gastos com educação descrito no orçamento de um país é fundamental para estimular investimentos que os sistemas educacionais podem canalizar para seus professores – seja financiando novos cargos, aumentando a remuneração dos funcionários atuais ou desenvolvendo iniciativas para melhorar as condições de trabalho. No entanto, os gastos com educação sofrem mudanças ou reduções de ano para ano, mesmo quando os países têm aumentos na receita.

De 2000 a 2020, os países testemunharam um crescimento em suas receitas governamentais gerais por meio de impostos e contribuições sociais, atingindo 26% do PIB, acima dos 24% (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). No entanto, o aumento da receita tributária não equivale necessariamente a uma prioridade mais alta atribuída à educação. Alguns países podem aumentar, diminuir ou manter um nível constante de gastos com educação, independentemente do aumento das receitas do governo (Global Education Monitoring Report Team; World Bank, 2023a). Assim, é imperativo redirecionar as receitas fiscais para garantir um financiamento consistente e sustentável para a educação (consulte o Quadro 6.1).

Além disso, a escalada da crise da dívida em países de renda baixa representa uma ameaça aos gastos com educação pública. De acordo com o FMI, a proporção de países que enfrentam dificuldades de endividamento, ou correm um alto risco de se endividar, aumentou de 21% em 2013 para 58% em 2022 (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). Experiências passadas da crise da dívida da década de 1980 e seus ajustes estruturais associados demonstraram uma diminuição resultante nos gastos públicos com educação, maior volatilidade nos gastos e implicações para a equidade de gênero. Embora a crise atual não tenha atingido a gravidade do passado, os governos, particularmente os de países de renda baixa, foram afetados negativamente pelo aumento das despesas e pela diminuição das receitas devido à pandemia da COVID-19.

Quadro 6.1. Oferta de novos professores por meio de receitas fiscais

Um estudo que examinou as taxas de impostos em 89 Estados-membros da Parceria Global para a Educação (*Global Partnership for Education* – GPE) revelou que mais de 70% têm uma taxa de impostos baixa (menos de 20%). Metade desses países apresenta uma relação imposto/PIB extremamente baixa, destacando os desafios que enfrentam na produção de receitas adequadas para apoiar os serviços públicos. Em comparação, o imposto médio em relação ao PIB para os países da OCDE foi de 33,5%, um valor de referência que nenhum país da GPE alcançou (consulte a Tabela 6.1).

Aumentando a base tributária em cinco pontos percentuais, esses países poderiam arrecadar mais US$ 455 bilhões. Além disso, se 20% desse valor fosse destinado à educação, isso levantaria mais de US$ 93 bilhões para a educação nesses países todos os anos

Tabela 6.1. Base tributária dos países parceiros da GPE

Número de Estados-membros da GPE	Relação imposto/PIB
17	Menos de 10%
7	10-15%
19	15-20%
22	20-30%
4	Acima de 30%

Fonte: ActionAid International, 2023.

> A escalada da crise da dívida mundial representa uma ameaça para a educação pública: a proporção de países que enfrentam problemas ou correm um alto risco de endividamento aumentou de 21% em 2013 para 58% em 2022.

Os recentes picos em certos preços, provocados pelo conflito na Ucrânia, agravaram ainda mais os desafios financeiros de muitos países. Uma análise recente descobriu que, entre 71 países parceiros da GPE, 90% correm um risco significativo de endividamento. Além disso, 42 estão gastando mais de 12% de seus orçamentos nacionais em serviço da dívida, atingindo um ponto de inflexão em que o serviço da dívida normalmente desencadeia reduções nos gastos públicos (ActionAid International, 2023). Além disso, 25 desses países estão gastando mais no serviço de suas dívidas externas do que na educação (ActionAid International, 2023).

As medidas de política de austeridade esperadas em alguns países podem afetar significativamente a despesa pública. Dos 89 países da GPE, 75% planejam diminuir os gastos totais do governo, como parcela do PIB entre 2023 e 2025, com apenas 21 países planejando aumentar os gastos. Além disso, estudos sugerem que, entre 36 desses países da GPE, 24 foram aconselhados a cortar as contas salariais do setor público como porcentagem do PIB, e outros 10 países foram aconselhados a congelar essas contas (ActionAid International, 2023). Esta medida afetará principalmente os professores, uma vez que constituem o maior grupo do setor público em muitos países, levando a cortes em números ou nos seus salários, mesmo em países com escassez de professores e onde os professores são mal pagos (ActionAid International, 2023). Assim, é fundamental proteger o financiamento educacional das medidas de austeridade, mesmo quando operando dentro das diretrizes apoiadas por organizações financeiras globais.

Não há opções fáceis para países que enfrentam esses tipos de realidades econômicas. No entanto, uma ampla gama de ministérios governamentais pode ter um impacto considerável no financiamento da educação, uma vez que a natureza multidimensional dos gastos educacionais destaca o potencial de sinergias quando as políticas são integradas entre os departamentos. A colaboração, tanto no planejamento quanto no financiamento de políticas de apoio aos professores, pode ocorrer em todos os ministérios para ajudar a aliviar os encargos de financiamento. Habitação, transporte e saúde são áreas relacionadas onde a cooperação poderia potencialmente beneficiar a contratação de professores. Em Sobral, Brasil, por exemplo, a reforma educacional de longo prazo bem-sucedida surgiu de ações políticas coordenadas em vários níveis de governo (Cruz; Loureiro, 2020). Isso incluiu políticas de transporte, fornecimento de refeições escolares e reconhecimento pecuniário e não pecuniário para os professores. Outros aspectos importantes incluíram a liderança para a colaboração política de longo prazo (Becskehazy, 2018), a despolitização da reforma e a continuidade da reforma a longo prazo (Pontes, 2016). Isso foi possível dado o estabelecimento de um mecanismo de transferência intergovernamental para financiar a educação com base na matrícula dos estudantes e um mecanismo municipal para coordenar fundos para infraestrutura e autonomia escolar (Cruz; Loureiro, 2020).

As realidades apresentadas nesta seção ressaltam a urgência de mobilizar recursos financeiros adicionais, em consonância com o apelo da TES para que todos os países aumentem os orçamentos para cumprir ambas as Metas do ODS 4. Isso é fundamental, particularmente para proteger o financiamento da educação do ambiente fiscal restrito resultante da pandemia da COVID-19 e da crise econômica global (UNESCO, 2022e). Além disso, é fundamental acompanhar e avaliar de perto a eficácia e a eficiência do financiamento educacional, especialmente as despesas relacionadas aos professores.

Contextualizar o investimento nos professores

Embora os gastos com educação possam abranger uma ampla variedade de itens orçamentários, os professores tendem a compor a maior parte dos gastos entre salários e outros programas ou iniciativas relacionados. Esta seção ilustra a importância do financiamento eficiente e eficaz quando se trata do custo dos professores de duas maneiras separadas, mas importantes. Inicialmente, esta seção destaca o grande volume de despesas: os salários dos professores e outras despesas relacionadas aos professores (como formação inicial e continuada) compõem a maioria dos orçamentos de educação. Além disso, esta seção ilustra a importância de mitigar o abandono dos professores devido aos custos ocultos contínuos de contratação, formação e ingresso de novos professores em sistemas presos em ciclos viciosos de rotatividade.

O custo da formação de professores

Os aspirantes a professores investem tempo e energia consideráveis para se tornarem professores, e isso geralmente é apoiado por um amplo financiamento do governo. Se os sistemas enfrentam altas taxas de abandono docente e são constantemente forçados a contratar e formar novos professores, essa despesa do governo pode aumentar rapidamente. Um exemplo do Reino Unido ajuda a ilustrar essa questão. O Gabinete Nacional de Auditoria do Reino Unido estimou que mais de £ 920 milhões[12] foram gastos em contratação e formação de professores anualmente em 2013/2014 (National Audit Office, 2016). Ao analisar a retenção de professores no Reino Unido, no entanto, apenas 77,6% dos professores permaneceram na profissão dois anos após a qualificação em 2016 (United Kingdom Department for Education, 2023). Isso significa que o custo para o governo do Reino Unido de professores desistirem no primeiro ou segundo ano foi de aproximadamente £ 208 milhões por ano. Embora nenhum sistema possa esperar manter 100% de retenção, grandes quantidades de despesas governamentais para formar professores que não permanecem em sala de aula podem ressaltar a importância de reter professores.

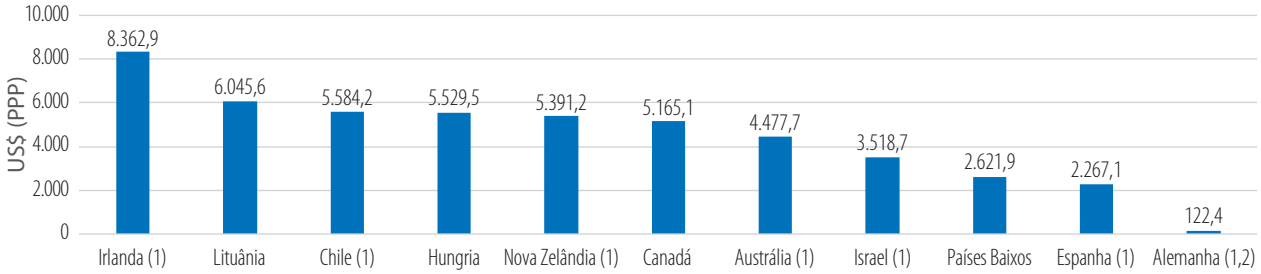
Infelizmente, os dados internacionais específicos para a formação de professores e os custos associados são escassos. Mesmo assim, os gastos gerais por estudante da educação superior podem atuar como um proxy para o custo de formar professores para melhor estimar os custos. Os gastos podem variar consideravelmente de acordo com o país – por exemplo, países com gastos mais baixos, como Colômbia, Grécia e México, gastam US$ (PPP) 4.192, US$ 4.601 e US$ 7.341, respectivamente, enquanto países com gastos mais altos, como Luxemburgo, EUA e Reino Unido, gastam US$ (PPP) 51.978, US$ 35.347 e US$ 29.687, respectivamente (OECD, 2022a). Além das grandes somas gastas pelos governos na educação superior, os professores estudantes em muitos países pagam grandes taxas para se formarem. Como visto na Figura 6.5, os estagiários na Irlanda pagam US$ (PPP) 8.362, enquanto os estagiários na Hungria, Nova Zelândia e Chile pagam mais de US$ (PPP) 5.000. À luz desses custos, o abandono docente se torna muito caro.

No nível individual, recompensas e bolsas de estudo para professores em potencial e iniciantes podem contribuir para fortalecer a atratividade da profissão docente do ponto de vista financeiro. A Nova Zelândia introduziu um esquema de vínculo voluntário que recompensa professores recém-formados que concordam em trabalhar em áreas de necessidade, ajudando a reduzir seus empréstimos estudantis ou como uma renda complementar (TeachNZ, 2024). Da mesma forma, a Hungria criou o Programa de Bolsas de Formação da Klebelsberg (Hungary Ministry of Culture and Innovation, 2022), para ofertar uma bolsa significativa aos estudantes que concordarem em aceitar um cargo de professor após a graduação e se comprometerem a permanecer na profissão docente por um período equivalente ao tempo gasto no programa de bolsas de estudo (OECD, 2019b).

No entanto, são mistas as pesquisas sobre políticas que atraem estudantes academicamente fortes para a profissão docente por meio de incentivos, como bolsas de estudo (Montero; Fernandez, 2022). Por exemplo, o programa Teaching Fellows no estado da Carolina do Norte, nos EUA, atraiu graduados de alto desempenho e teve um impacto positivo na educação matemática, mas sua eficácia em outras disciplinas pode ser reduzida em comparação com outros professores. Além disso, a pesquisa descobriu que, embora os bolsistas geralmente permanecessem em escolas públicas, eles tendiam a ensinar em instituições educacionais de alto desempenho (Henry et al., 2012). Na China, um estudo sobre um programa de isenção de matrícula mostrou que a educação gratuita é uma motivação maior entre os beneficiários do que a paixão por serem professores ao longo da vida (Zhao; Chang, 2013). As avaliações no Chile indicam efeitos iniciais positivos da Bolsa de Vocação de Professores implementada desde 1998, que a princípio aumentou a matrícula de estudantes com alto desempenho em programas de ensino. No entanto, essa tendência estagnou posteriormente devido às mudanças nos requisitos de ingresso e à introdução de uma política nacional de educação superior gratuita em 2018 (Avalos, 2014; Bonomelli, 2017; Montero; Fernandez, 2022). Em 2022, efeitos inesperados da bolsa foram relatados com os beneficiários tendendo a se matricular em universidades menos seletivas com pontuações mais baixas do que nas universidades de maior prestígio (Bastias-Bastias; Iturra-Herrera, 2022; Madero, no prelo).

12 Valor convertido para o valor de 2023 usando o Banco da Inglaterra. A estimativa original era de £ 700 em valor de 2014 (National Audit Office, 2016).

Figura 6.5. Taxas de educação terciária para estudantes nacionais em tempo integral em programas de mestrado ou equivalentes em educação – em dólares equivalentes usando US$ PPP (2019/20)



Fonte: OECD,2022, Figura C5.3.
Observação: 1. Ano de referência: ano de 2018 para Austrália e Alemanha, 2019 para Chile, Israel e Nova Zelândia; ano letivo de 2018/19 para Espanha; 2020/21 para Irlanda. 2. Incluindo programas de bacharelado e doutorado.

Salários dos professores como porcentagem dos gastos com educação

Os salários dos professores são tipicamente a maior parte dos orçamentos educacionais (Crawfurd; Pugatch, 2020). De fato, aproximadamente 75% dos gastos com educação em países de rendas baixa e média são alocados aos custos dos professores (Global Partnership for Education, 2022). Da mesma forma, nos Estados-membros da União Europeia, a parcela predominante dos gastos públicos com educação em 2019 foi atribuída à remuneração total paga ao pessoal docente e a outros funcionários não docentes, como líderes escolares ou pessoal de apoio educacional especial, no valor de 64,4% (European Commission, 2021a). Além disso, de 2020 até os dados mais recentes, um conjunto variado de países, como Albânia, Croácia, Chipre, Equador, Guiné, Ilhas Marshall, México, Palestina, Portugal e Romênia, em algum momento, alocaram mais de 70% de suas despesas educacionais em instituições públicas para remuneração do pessoal docente (UIS, 2023). Além disso, os professores não são apenas o maior investimento financeiro no sistema educacional, eles também dão vida e facilitam o uso de outros investimentos do sistema educacional, como salas de aula, livros didáticos e diversos materiais de aprendizagem (Global Partnership for Education, 2022).

O alto custo do abandono docente

O abandono docente afeta os países em uma variedade de contextos e níveis de renda, tornando a questão cada vez mais premente. Como visto nas previsões atualizadas no Capítulo II, três quartos dos 13,5 milhões de professores primários necessários são para substituir o abandono de pessoal. No nível secundário, metade dos professores necessários para cumprir as Metas do ODS 4 são necessários devido ao abandono. Os custos associados a essas taxas de abandono são altos e incluem não apenas os impactos financeiros imediatos colocados nos sistemas; o abandono pode prejudicar a aprendizagem dos estudantes e, por sua vez, ter impactos negativos no capital humano de um país (como mostrado no Capítulo III).

O custo do abandono docente surge em grande escala a nível sistêmico. Nos EUA, a Alliance for Excellent Education estima que os custos de abandono e rotatividade de professores, que chegaram a 16% da força de trabalho docente de 2011 e 2012 (Goldring et al., 2014), estejam entre US$ 1 e US$ 2,2 bilhões em 2008 (All4Ed, 2014). Tais estimativas nem sequer contabilizam o custo para os governos que formam professores. Em uma análise de dados administrativos ingleses, os resultados sugerem que custa mais de £ 29.000 para treinar um novo professor recém-formado. Com base nessa estimativa, argumenta-se que, entre 2010 e 2014, o "uso excessivo ou perda" desses professores nas escolas que fazem parte da amostra equivale a aproximadamente £ 11 milhões (Sims; Allen, 2018). Apesar desses grandes custos, os pesquisadores sugerem que os custos combinados de rotatividade e abandono raramente são considerados (Levy et al., 2012) e a pesquisa nessa área é muito limitada (Sorensen; Ladd, 2020).

> Os salários dos professores são tipicamente a maior parte dos orçamentos de educação: aproximadamente 75% dos gastos com educação em países de renda baixa e média-baixa são alocados aos custos dos professores.

As escolas também incorrem em uma pesada carga de custos devido ao abandono, pois assumem despesas adicionais a partir do momento em que um professor se demite. Inicialmente, pode haver encargos administrativos, como a realização de entrevistas de desligamento e despesas financeiras, se houver necessidade de pagar benefícios acumulados aos funcionários que são exonerados, como pagamento de férias. Os anúncios de vagas possivelmente são por escrito e devidamente divulgados, e os candidatos adequados selecionados e entrevistados. Em áreas de escassez de professores, a falta de candidatos adequados significa que as posições devem ser anunciadas diversas vezes. Caso as agências de emprego estejam envolvidas, isso pode resultar em "taxas de comissão" (*finder fees*) de até 20% do salário (Lock, 2018). Além disso, há custos associados à integração de novos funcionários (Watlington et al., 2010) e um risco de aumento de custos decorrentes da necessidade de se pagar mais aos novos candidatos (Levy et al., 2012). Estimativas dos EUA sugerem que o custo total da substituição de um professor é de aproximadamente US$ 20.000 (Carver-Thomas; Darling-Hammond, 2017), e em alguns estados, isso pode ser consideravelmente maior.

Embora algumas escolas possam procurar economizar dinheiro preenchendo vagas com profissionais menos experientes, isso apresenta inúmeros riscos. Conforme discutido no Capítulo III, a falta de experiência do professor prejudica a cultura escolar e a aprendizagem. O aumento dos riscos financeiros é ainda agravado pelo fato de que profissionais inexperientes correm maior risco de abandono. Em outras palavras, eles precisarão ser substituídos com mais frequência, o que pode aprisionar as escolas em um ciclo vicioso de contratação sem fim, e lacunas no corpo docente podem se tornar um problema crônico para a escola. Investir recursos no apoio às escolas para diminuir a alta rotatividade levaria a reduções significativas de custos para os orçamentos da educação e, portanto, deve ser considerado uma prioridade política.

Devido à falta de dados internacionais sobre os custos de formação de novos professores e as taxas de abandono docente, poucas análises de custo-benefício foram realizadas para determinar o verdadeiro custo financeiro do abandono docente para os sistemas educacionais. Um exemplo de um estudo que providenciou essa análise verificou os efeitos do projeto The New Teacher (EUA), que forneceu suporte aprimorado para os dois primeiros anos de carreira dos professores. Os pesquisadores realizaram uma análise de custo-benefício e projetaram que o programa produziria um retorno positivo sobre o investimento após cinco anos (Villar; Strong, 2007). É urgente que os governos determinem o custo total da formação de novos professores, o que ajudará a dimensionar melhor os custos do abandono e possibilitará mais estudos de custo-benefício no futuro. Pesquisas adicionais dessa natureza em contextos econômicos mais amplos podem ajudar a quantificar melhor o retorno dos investimentos feitos no apoio aos professores.

Financiar um ensino de qualidade

Com os altos custos associados ao abandono e aos subsequentes ciclos repetidos de formação, o dinheiro gasto com professores pode ser visto mais como um investimento do que como uma despesa direta para se alcançar metas. Ao gastar de forma mais eficaz e eficiente em salários de professores, investimentos de capital ou iniciativas de profissionalização, os sistemas educacionais podem potencialmente economizar dinheiro a longo prazo, melhorar o prestígio da profissão e, por sua vez, reduzir o abandono dispendioso de professores. Em segundo lugar, ao investir no ensino e elevar o prestígio da profissão, os sistemas podem aumentar os resultados de ensino e aprendizagem, manter um corpo docente mais experiente e profissional e desenvolver um ciclo virtuoso dentro do sistema educacional.

O cumprimento do ODS 4 também exigirá aumentos significativos no número de professores, tanto para atender às matrículas extras quanto para substituir os professores que abandonam a força de trabalho (ver Capítulo II). As despesas associadas a tantos novos professores podem aumentar rapidamente, especialmente em países com populações em crescimento. Esses custos devem ser considerados

ao desenvolver planos e estratégias financeiras de educação. Esta seção explorará algumas maneiras pelas quais os sistemas podem financiar iniciativas que apoiem os professores, elevem o prestígio da profissão, atraiam novos candidatos e encontrem meios melhores para retê-los na profissão de ensino com qualidade.

Em seguida, concluirá fornecendo estimativas para os custos de financiamento dos novos professores necessários para cumprir as metas do ODS 4 e os padrões de referência nacionais, de acordo com as novas projeções do Capítulo II.

Financiamento de salários de professores e incentivos

Há discussões em andamento sobre se os níveis existentes de remuneração e incentivos aos professores são suficientes e estão à altura para atrair e manter candidatos de alta qualidade na profissão docente. Os debates persistem à medida que as greves dos professores, muitas vezes alimentadas por preocupações com salários inadequados, podem ser ampliadas no futuro (Evans al., Conover; Wallet, 2022; Deutsche Welle, 2023). Por exemplo, o Capítulo II destacou dados globais que indicam que os salários dos professores em muitos países permanecem pouco atraentes em comparação com profissões de níveis comparáveis de qualificação. Embora os salários não sejam o único fator que atrai bons candidatos à profissão docente, eles desempenham um papel essencial para atrair e reter professores de alta qualidade (Global Partnership for Education, 2022; Education Commission, 2019). Além disso, um sistema salarial bem projetado provavelmente será um fator importante para maximizar o impacto dos gastos com educação (Education Commission, 2019).

Apesar de sua importância, estabelecer o nível "certo" de salários é complexo, e existe pouca orientação sobre como os níveis salariais devem ser definidos (Global Partnership for Education, 2022). Esse processo varia significativamente entre diferentes países e regiões. Por exemplo, as estruturas salariais são estabelecidas no âmbito distrital nos EUA, enquanto o processo apresenta alguma flexibilidade no âmbito escolar no Reino Unido (com orientação centralizada e apoio do Independent Pay Review Board). Em países de renda baixa, em geral, os níveis salariais dos professores são determinados no âmbito nacional por meio de entidades como Comissões de Serviço Público ou Comissões de Serviço de Ensino, ou negociados por meio de acordos estabelecidos coletivamente (Global Partnership for Education, 2022). A diversidade nos métodos de determinação de escala salariais, juntamente com diferenças econômicas substanciais, pode produzir discrepâncias significativas nos níveis salariais, mesmo entre países dentro das mesmas regiões ou categorias de renda. Por exemplo, análises recentes dos salários dos professores nos países da África Subsaariana destacam grandes variações entre países (Evans et al., 2020; Bennell, 2023b).

> Professores em países como Botsuana, Gâmbia e Catar ganham inicialmente apenas metade do PIB *per capita* e, portanto, menos do que a renda média na economia geral desses países, mas oferecem melhores perspectivas de avanços futuros na carreira.

Para atrair professores qualificados, é fundamental oferecer-lhes salários iniciais competitivos e percursos para a progressão na carreira. No entanto, em países como Botsuana, Gâmbia e Qatar, os professores ganham inicialmente apenas metade do PIB *per capita*[13], o que pode dificultar a seleção de candidatos qualificados, uma vez que os salários dos professores nesses países são significativamente mais baixos em comparação com a renda média que um indivíduo pode ganhar na economia geral desses países (ver Tabela 6.2). Apesar dos salários iniciais mais baixos nesses países, há melhores perspectivas de progressão na carreira no futuro em comparação com países como o Laos ou a Guiné, onde as oportunidades de crescimento para os professores proporcionam aumentos inferiores a duas vezes os seus salários iniciais.

13 À medida que a renda nacional aumenta, os salários absolutos geralmente também aumentam (Evans et al., 2020). Para comparar melhor os salários em diferentes países, a análise muitas vezes considerou os salários em relação ao PIB *per capita*. O pressuposto central dessa abordagem é que a divisão dos salários pelo PIB *per capita* serve como um método simples, mas aproximado, para contextualizar e avaliar a importância desses salários, fornecendo assim uma compreensão de como os salários se relacionam com as condições econômicas de cada país (Bennell, 2023b). Desde o início dos anos 2000 até meados dos anos 2010, houve alguma ênfase dos doadores para se buscar a meta de usar 3,5 vezes o PIB *per capita* como ponto de referência para o índice de remuneração dos professores. No entanto, embora ainda em uso para dar contexto, desde então tem havido um afastamento da meta de 3,5 vezes o PIB *per capita* como um indicador de tamanho único para o salário, e em direção a medidas mais sutis que levam em conta contextos comparáveis dentro de cada país (Bennell, 2023b; Ramírez et al., no prelo b).

Tabela 6.2 Número de escalas e medidas salariais iniciais entre os países selecionados, últimos dados disponíveis (2015-2021)

Região	País	Número de escalas	Salário (PPP EUA)	Salário como múltiplo do PIB	Vezes salário inicial
Leste e Sudeste da Ásia	Laos	28	244	0,5	1,8
América Latina e Caribe	Colômbia	16	1.275	1,1	2,3
	México	7	632	0,5	3,3
	Peru	8	1.504	1,5	2,1
Norte da África e Ásia Ocidental	Egito	5	559	0,5	1,9
	Catar	10	2.711	0,4	5,6
	Arábia Saudita	103	2.746	0,7	4,5
África Subsaariana	Botsuana	12	296	0,3	8,4
	Gâmbia	4	68	0,4	3,7
	Guiné	3	383	2,0	1,6
	Serra Leoa	11	233	2,0	4,5

Observação: Botswana tem escalas salariais adicionais para os gestores; a Figura 12 refere-se especificamente a essas escalas para os professores. Serra Leoa tem um total de 12 escalas, mas uma escala tem apenas um único funcionário e foi excluída desta análise.
Fonte: Análise de dados adaptada de (Ramírez et al., no prelo b).

Aumentar a remuneração dos professores para melhorar a atratividade da profissão pode assumir muitas formas, dependendo da situação e da necessidade. Alguns países optam por aumentar todos os salários dos professores em todo o sistema para tentar elevar a categoria da profissão e melhorar a atração e a retenção de professores de maior qualidade. De 2004 a 2013, a Tailândia aumentou os salários dos professores para fechar a lacuna salarial com profissões que exigem um nível comparável de qualificação (Punyasavatsut, 2019). Da mesma forma, a Escócia aumentou os salários dos professores em 23% depois que uma pesquisa descobriu que eles se sentiam sobrecarregados e mal pagos (Crehan et al., 2019). Pesquisas descobriram que essas mudanças geralmente tornavam a carreira mais atraente para os professores e aumentavam o prestígio geral da profissão (Punyasavatsut, 2019; Crehan et al., 2019).

> De 2004 a 2013, a Tailândia aumentou os salários dos professores para fechar a lacuna salarial com profissões que exigem níveis comparáveis de qualificação, aumentando o prestígio da profissão docente e tornando a carreira mais atraente.

Como o aumento do salário de todos os professores está além das capacidades orçamentárias de muitos sistemas educacionais, outra opção vem na forma de aumentos salariais mais direcionados. Para sistemas que lutam para reter jovens professores ou atrair novos candidatos para a profissão, aumentar os salários de professores novos ou em início de carreira pode ajudar a mitigar essas questões (UNESCO IIEP, 2019d). Por exemplo, em 2022, o Reino Unido aumentou os salários iniciais de ensino em até 8,9% (em comparação com aproximadamente 5% para professores mais experientes) em 2022 para ajudar a enfrentar o abandono no início da carreira e atrair mais candidatos ao ensino (United Kingdom Department for Education, 2022; Sibieta, 2023).

Outros países podem enfrentar dificuldades para reter professores se as oportunidades de aumento de salário ocorrerem com pouca frequência ou oferecerem pouco aumento nos salários. Por exemplo, pesquisas indicam que as estruturas salariais na África Subsaariana tendem a ser notavelmente estáveis. Dados de países como Gâmbia, Lesoto, Malawi e Zâmbia demonstraram que um professor primário formado em pedagogia, mesmo com promoções automáticas, após 15 anos, recebe um aumento modesto entre 11 e 36% em comparação com o seu salário inicial (Mulkeen, 2010). A Figura 6.6 ilustra o contraste entre os salários máximos atingíveis em nove países: Botsuana, Egito, Gâmbia, Guiné, Laos,

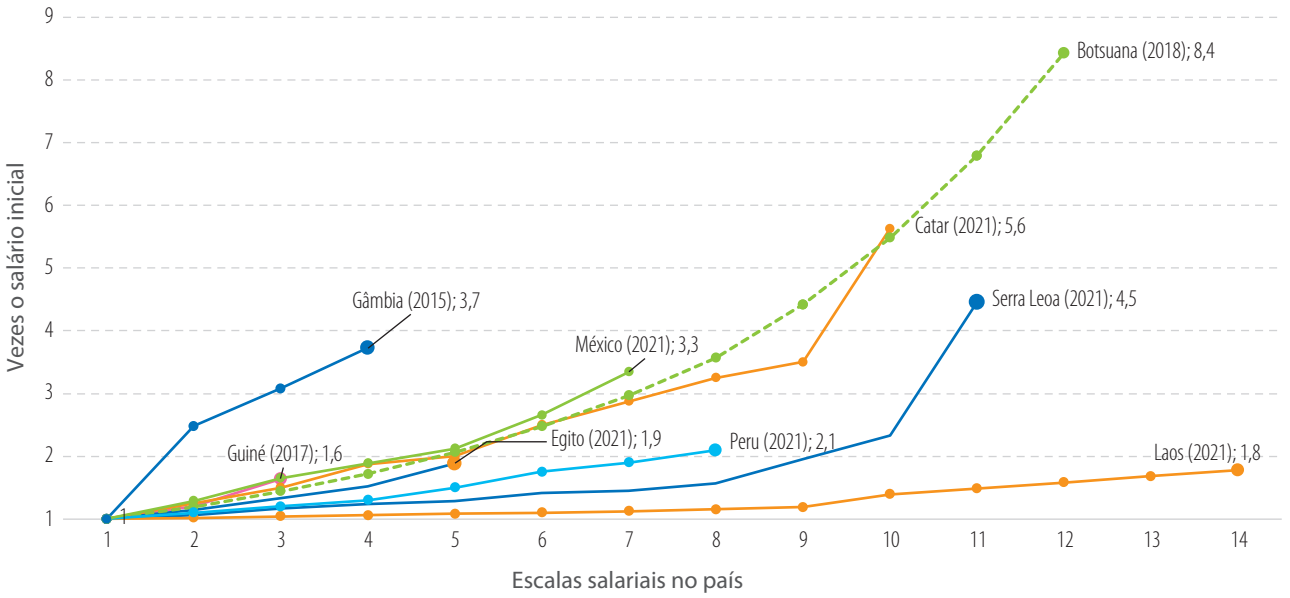
México, Peru, Catar e Serra Leoa. A variação vai desde alguns aumentos na escala salarial, exceto um aumento notavelmente acentuado (como visto em Gâmbia), até muitos aumentos nas escalas salariais que são relativamente nivelados (como observado no Laos).

Para sistemas educacionais que lutam para reter professores mais experientes, seus planejadores e seus formuladores de políticas podem querer examinar como oferecer oportunidades atraentes de crescimento salarial ao longo da carreira de um professor. Pesquisas descobriram que isso pode influenciar se os candidatos de alta qualidade são atraídos pelo ensino e permanecem motivados (UNESCO IIEP, 2016). Dessa maneira, os sistemas podem considerar a melhoria de seus planos de carreira (conforme discutido no Capítulo V) para os professores, em vez de simplesmente aumentar os salários em um intervalo fixo. Essas opções contrastam com as estruturas de carreira mais tradicionais que usam uma única tabela salarial que oferece aumentos salariais aos professores com base apenas no tempo de trabalho e experiência (UNESCO IIEP, 2016, 2019d).

Os formuladores de políticas têm muitas opções à sua disposição, em vez de considerar apenas um simples aumento salarial para todos os professores. Embora algumas estruturas salariais sejam mais equitativas, outras oferecem incentivos diferentes ou refletem possíveis compromissos políticos, por exemplo, se a contratação é acompanhada por salários iniciais mais altos, se a flexibilidade salarial local resolve os desafios da oferta local ou se a promessa de pensões significativas incentiva os professores a permanecer ensinando ao longo de suas vidas profissionais. Infelizmente, não há respostas óbvias para essas perguntas; apesar dessa variação nos padrões salariais, muitos países estão enfrentando escassez de professores e atualmente procuram aumentar os níveis salariais para atrair e reter professores.

Além disso, é importante destacar que a remuneração docente engloba mais do que apenas salários, pois vários elementos influenciam a atratividade do ensino como profissão. Em todo o mundo, existe uma gama diversificada de incentivos financeiros, conforme destacado no Capítulo IV. Os dados sobre os destinatários e os valores desses incentivos são muitas vezes desconsiderados, mas, sempre que possível, devem ser incluídos nas análises, pois podem ser substanciais. Por exemplo, em Gâmbia, o subsídio de privação para professores da educação primária que trabalham em áreas remotas incluía um bônus salarial que aumentava de 30 a 40% do seu salário base, dependendo da distância da escola à capital (Pugatch; Schroeder, 2014). Também é fundamental avaliar os resultados pretendidos de tais incentivos e se eles justificam o investimento financeiro. No caso de Gâmbia, embora esta medida tenha conseguido aumentar a presença de professores qualificados em regiões remotas, não levou a melhorias no desempenho médio dos estudantes. Em geral, no entanto, ainda existem poucos estudos de avaliação de qualidade que identifiquem vínculos causais entre intervenções que não sejam incentivos financeiros, bem como atração e retenção de professores em locais difíceis de contratar (Ver et al., 2020), e mais pesquisas são necessárias nessa área.

Figura 6.6. Proporção de progressão na escala salarial entre países selecionados, últimos dados disponíveis (2015-2021)



Fonte: Análise de dados adaptada de (Ramírez et al., no prelo b).

Remuneração baseada no desempenho

Embora muitos sistemas tenham experimentado esse conceito de várias formas, conectar os salários dos professores ao desempenho dos estudantes traz consigo desafios substanciais. Por exemplo, aplicar testes padronizados para avaliar os estudantes pode não capturar adequadamente o impacto abrangente que os professores exercem na aprendizagem e nas experiências gerais de seus estudantes. A análise de experiências de 15 programas em países de rendas baixa e média mostra que apenas um pequeno número de programas de remuneração baseada no desempenho (*Performance-based pay* – PFP) para professores melhorou a aprendizagem dos estudantes; a maioria não melhorou, e cerca de 50% desses programas relataram um pequeno aumento de apenas 0,06 de desvio padrão nos resultados de aprendizagem dos estudantes (Breeding et al., 2021). Algumas dessas iniciativas até apresentaram efeitos negativos, como casos de fraude, professores que ensinaram o gabarito do teste, ou manipularam testes e excluíram os estudantes mais fracos ou se concentravam em um grupo promissor selecionado. Além disso, sustentar o impacto do PFP além do período de avaliação provou ser desafiador, pois apenas 33% dos programas de PFP de professores avaliados foram mantidos após a avaliação e apenas um deles mostrou impactos significativos nos desempenhos dos estudantes (Breeding et al., 2021). Embora seja necessário ter cautela contra sua adoção, a pesquisa identificou três etapas para aprimorar a estrutura dos programas de PFP de professores: 1) garantir a presença de requisitos técnicos para monitorar capacidades, recursos e apoio político; 2) avaliar várias fases do desempenho e definir destinatários de recompensas, critérios, distribuição e valor ou formato; e 3) reconhecer obstáculos de implementação e o risco de conluio (Breeding et al., 2021).

Investimentos e projetos de infraestrutura

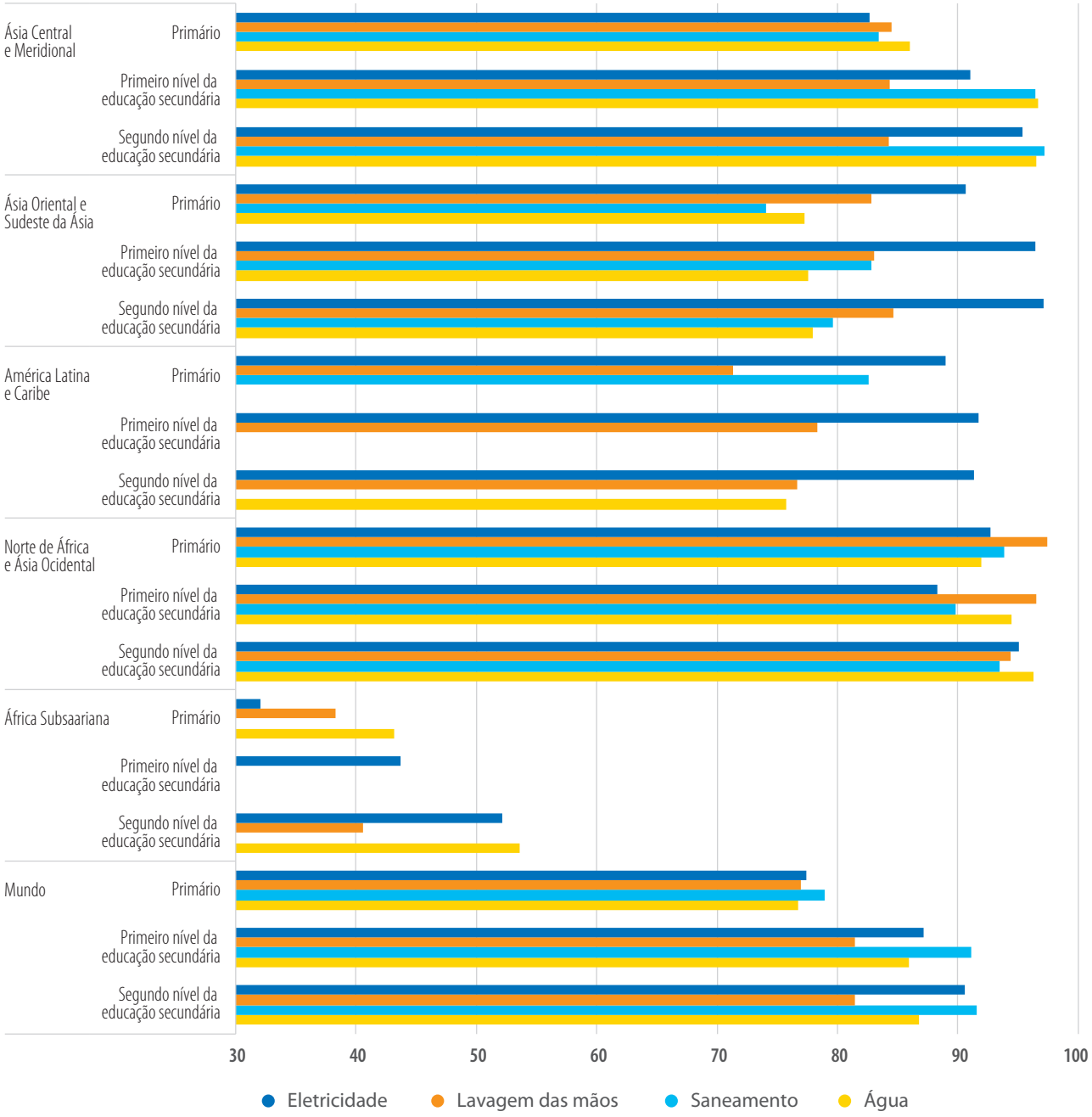
O financiamento dos custos de capital de longo prazo é relevante para o seu impacto na contratação e retenção de professores. Conforme destacado no Capítulo III, as más condições de trabalho podem ser uma das principais causas de abandono docente. Dados os custos diretos e indiretos do abandono, o fornecimento de condições adequadas deve orientar fortemente as decisões orçamentárias.

Em particular, os sistemas educacionais precisam promover a retenção de professores, fazendo investimentos de capital que cubram as necessidades básicas, como o fornecimento de banheiros escolares e instalações sanitárias apropriadas. Essa questão pode afetar de maneira desproporcional os países de renda baixa e pode ter efeitos especialmente prejudiciais na retenção de professoras, conforme destacado no Capítulo III. O Programa Conjunto de Monitoramento da OMS e do UNICEF para o Abastecimento de Água, Saneamento e Higiene indicou que, em 2016, 18% das escolas primárias e 13% das escolas secundárias em todo o mundo não dispunham de instalações de saneamento. Essa proporção aumentou para as escolas secundárias, com 24% na Africa Subsaariana, 19% na Oceania (excluindo Austrália e Nova Zelândia) e 18% na Ásia Central e Meridional (UNESCO, 2019). A análise da taxa de estudantes formados e das preferências dos professores no Malawi, por exemplo, sugere fortemente que o fornecimento de serviços básicos de WASH está relacionado a menos escassez de professores e melhor oferta de professores (Asim et al., 2019). Além disso, muitas escolas não possuem eletricidade ou água potável. É muito provável que esses fatores afetem a retenção de professores, particularmente na África Subsaariana, onde apenas 32% das escolas primárias têm acesso à eletricidade (2022) e apenas 43% (2016) têm acesso à água potável básica (consulte a Figura 6.7).

> Na África Subsaariana, apenas 32% das escolas primárias tinham acesso à eletricidade em 2022, enquanto apenas 43% tinham acesso à água potável em 2016, fatores que provavelmente afetaram a retenção de professores.

Indo um passo além, os sistemas precisam fazer investimentos de capital que preparem estudantes e professores para os ambientes de aprendizagem do século XXI. Ao examinar a tecnologia da informação (TI) para fins pedagógicos, menos da metade das escolas primárias fornece esse tipo de acesso em todo o mundo (Global Education Monitoring Report Team, 2023a). Essa situação melhora um pouco no primeiro e no segundo nível da educação secundária. O acesso à TI tem implicações financeiras importantes para as escolas. Em uma revisão recente das intervenções de maior custo-benefício em países de rendas baixa e média, o acesso à pedagogia estruturada e à educação no nível certo, que também pode

Figura 6.7. Proporção de escolas com eletricidade, água, saneamento e instalações para lavar as mãos



Observação: Europa, América do Norte, Austrália e Nova Zelândia não aparecem na figura por se aproximarem de 100%. PEIDs foram omitidos por falta de dados. Os dados são de 2022 ou do último ano disponível.
Fonte: UIS, 2024. Consulta ao banco de dados: 2 de janeiro de 2024.

empregar tecnologias educacionais, foi apontado como uma das três intervenções mais econômicas (Angrist et al., 2022) e permitiria que os países fizessem uso mais eficiente de seus orçamentos de educação.

Como prioridade final dos investimentos, os formuladores de políticas também devem criar margens para o orçamento, para que as escolas possam fazer adaptações e provisões para estudantes e professores com deficiência.

Os dados relacionados especificamente para instalações e serviços para professores com deficiência são extremamente escassos em todo o mundo, mas existem informações sobre acesso dos estudantes. Os dados indicaram que apenas cerca de metade das escolas primárias em todo o mundo tinha acesso a infraestruturas e materiais adaptados para estudantes com deficiência. No nível secundário, essa taxa aumenta ligeiramente para pouco mais de 62% (UIS, 2022). Esses números indicam que muitos sistemas têm um longo caminho a percorrer

para proporcionar um ambiente inclusivo para estudantes e professores com deficiência. Conforme observado no Capítulo V, fornecer ambientes inclusivos e recursos adequados para professores com deficiência é imperativo para sua inclusão e retenção. Tais adaptações apoiam os direitos humanos dos professores e viabilizam um ambiente escolar de apoio que é conhecido por reduzir o abandono (Kraft; Papay, 2014).

Investir na profissionalização do ensino

Embora os salários dos professores e as condições básicas de trabalho possam ser pontos de partida lógicos para investir na retenção de professores, os formuladores de políticas também devem considerar investir em estratégias que melhorem o prestígio e a profissionalização da carreira. Isso pode incluir programas de indução e orientação que apoiem professores em início de carreira ou aprimorem iniciativas de DPC.

Como este capítulo expôs os custos significativos associados à formação e à contratação de novos professores, uma estratégia direta de redução de custos para muitos sistemas é reter melhor os professores em início de carreira. Conforme explorado no Capítulo III, esses professores tendem a deixar a profissão em taxas mais altas do que seus colegas mais experientes e, portanto, são um alvo natural para iniciativas que os manteriam na profissão. Embora alguns líderes escolares possam trabalhar sob a noção equivocada de que os professores iniciantes são mais baratos, pois tendem a ganhar salários mais baixos, os custos de formação e contratação rapidamente superam essas falsas economias. Existem vários fatores, incluindo indução e orientação abrangentes, necessários para ajudar os professores em início de carreira a prosperar e sobreviver em seus primeiros anos (Allen; Sims 2018b; OECD, 2019c; Rockoff, 2008). No entanto, olhando para 48 países e economias membros e parceiros da OCDE, o ciclo de 2018 da TALIS descobriu que apenas cerca de 40% dos professores do primeiro nível da educação secundária entrevistados relataram ter recebido alguma forma de indução. Além disso, apenas 22% dos professores iniciantes receberam um mentor (OECD, 2019b).

> Em 48 países membros e parceiros da OCDE, apenas cerca de 40% dos professores do primeiro nível da educação secundária entrevistados relataram receber alguma forma de indução, enquanto apenas 22% dos professores iniciantes receberam um mentor.

Conforme discutido no Capítulo V, os sistemas também podem elevar a profissionalização de uma carreira docente, investindo na oferta de opções de desenvolvimento profissional de mais alta qualidade. Por exemplo, um estudo nacional na Inglaterra oferece evidências usando dados do censo nacional da força de trabalho escolar para estimar o impacto da formação de professores de ciências nas taxas de retenção. Usando os dados para criar um grupo de controle correspondente, os pesquisadores descobriram que frequentar os cursos de formação melhorou substancialmente as chances de um professor permanecer no ensino – por exemplo, para aqueles que não recebem formação, 1 em 12 deixará a profissão docente. Em contraste, a proporção melhora para apenas 1 em cada 30 professores que recebem formação que abandonarão a profissão (Allen; Sims, 2017). Outra iniciativa da Etiópia chamada Programa de Desenvolvimento de Professores investiu grandes quantias em desenvolvimento e formação de professores, o que reduziu as taxas de abandono no país (ver Quadro 6.2). Uma análise de custo-benefício de um programa inglês descobriu que a melhoria da retenção equivalia a uma economia ao longo de dez anos de aproximadamente £ 2,2 bilhões em preços de 2019 (Van den Brande; Zuccollo, 2021). Ao considerar os benefícios do CPD para o desempenho dos estudantes e, portanto, os ganhos ao longo da vida, a pesquisa estimou que fornecer o direito a 35 horas de CPD de alta qualidade todos os anos para os professores da Inglaterra custaria aproximadamente £ 4 bilhões em dez anos, mas criaria um benefício social líquido de £ 61 bilhões (Van den Brande; Zuccollo, 2021).

Quadro 6.2. Grandes investimentos na formação de professores na Etiópia enfrentam o abandono

Desde 2000, a Etiópia aumentou rapidamente seu número de matrículas de estudantes e vagas para professores. Entre 2000 e 2010, o número de professores primários cresceu com sucesso de 86 mil para 308 mil. Isso também beneficiou as PTRs, que caíram de 60 para 51 neste período. Para isso, a dotação orçamental da Etiópia para a educação cresceu de 17,8% em 2005 para 25,4% em 2010 (Nordstrum, 2013).

Em 2007, uma Avaliação Nacional de Aprendizagem identificou que eram necessários mais recursos para a formação de professores, e inúmeras iniciativas foram lançadas em duas fases de 2009 a 2016. Essa avaliação foi financiada por um mecanismo de financiamento conjunto que combinou contribuições de parceiros de desenvolvimento (Nordstrum, 2013).

O Programa de Desenvolvimento de Professores foi uma iniciativa fundamental que procurou aumentar a oferta de professores eficazes para todos os níveis educacionais após o governo ter aumentado as expectativas de formação e certificação (Nordstrum, 2013). Para apoiar os estagiários, o Ministério da Educação financiou seu transporte para prestar assistência na oferta de educação em áreas rurais e pagou os custos de viagem e subsistência de aproximadamente 25 mil candidatos a professores e supervisores na colocação. Também estavam disponíveis oportunidades para os professores existentes estudarem por meio de módulos de auto-estudo e formação residencial durante os períodos de férias. Os professores elegíveis também receberam apoio financeiro para formação e custos associados, como transporte e alojamento (Nordstrum, 2013). Além disso, a Etiópia selecionou um grande número de novos professores e, entre 2009 e 2010, havia 142.935 candidatos a professores matriculados em faculdades e instituições de ensino em pedagogia. Este número subiu para um máximo de 257.356 entre 2016 e 2017 (Federal Democratic Republic of Ethiopia Ministry of Education, 2021).

Esses números representam um alto compromisso financeiro, e é encorajador que o abandono entre os professores primários etíopes tenha diminuído de 5% entre 2014 e 2015 para 1,7% entre 2020 e 2021. O abandono docente na educação secundária também tem diminuído e foi de 2,4% entre 2020 e 2021, o que é substancialmente menor do que países de renda alta, conforme destacado no Capítulo II. No entanto, o Ministério da Educação etíope continua a trabalhar em direção a uma meta de apenas 1% de abandono em todas as séries (Federal Democratic Republic of Ethiopia Ministry of Education, 2021).

Embora esses programas tenham exigido um esforço sustentado do Ministério Federal da Educação e dos doadores, esse grande investimento no desenvolvimento dos professores parece ter sido bem-sucedido. Em um período de tempo relativamente curto, a Etiópia selecionou e formou um grande número de professores, enquanto observava uma taxa de abandono em declínio.

Financiamento dos professores necessários até 2030

Determinar o quanto pagar aos professores atuais ou investir em iniciativas de infraestrutura ou profissionalização são decisões financeiras fundamentais para qualquer sistema educacional, por isso, muitos países também devem levar em conta os custos projetados de novos cargos de ensino. Conforme apresentado no segundo capítulo deste Relatório, no total, cerca de 13 milhões de professores são necessários para a educação primária até 2030, dos quais 2,9 milhões serão para novos cargos. Em todo o mundo, são necessários 31 milhões de novos professores da educação secundária com novos cargos representando metade deles (15,6 milhões). No total, ambos os níveis combinados indicam a necessidade de 18,5 milhões de novos cargos de ensino. Essa demanda substancial enfatiza a necessidade urgente de os governos estarem preparados financeiramente para atender a esses requisitos educacionais. Para fornecer uma estimativa geral dos custos envolvidos na cobertura dos professores adicionais necessários para se alcançar as metas de 2030 da educação primária e secundária universal, foi realizada uma estimativa considerando

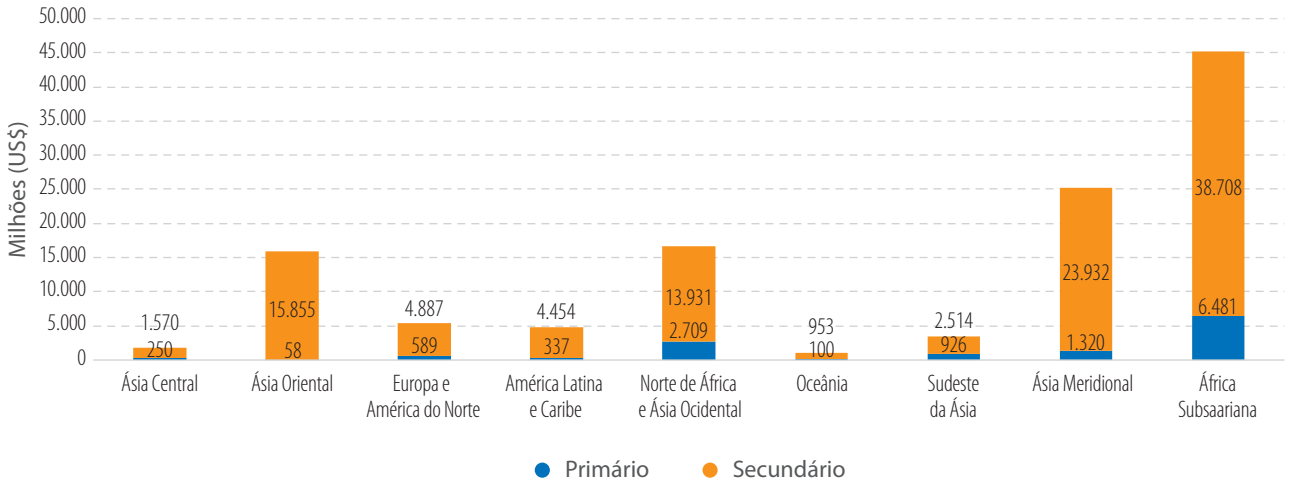
apenas novos postos de ensino necessários.[14] Com base nessas estimativas, os 2,9 milhões de professores primários adicionais que serão necessários até 2030 para alcançar a Meta do ODS 4 de educação primária universal custarão US$ 12,8 bilhões. No entanto, há uma variação significativa entre as regiões. A África Subsaariana requer o maior número de novos professores e, portanto, também requer o maior financiamento adicional, equivalente à metade do déficit total (US$ 6,5 bilhões). O norte da África e a Ásia Ocidental exigem a próxima maior despesa (US$ 2,7 bilhões) no nível primário, seguida pelo sul da Ásia (US$ 1,3 bilhão), que requer mais professores, mas normalmente oferece salários mais baixos (consulte a Figura 6.8 e Tabela 6.3).

As necessidades de financiamento no nível secundário são ainda mais desafiadoras. Os salários dos professores muitas vezes podem ser mais altos na educação secundária do que na primária, mas o maior fator que impulsiona as necessidades de financiamento nesse nível educacional é que a necessidade de professores é ainda mais significativa. Para este nível, serão necessários 15,6 milhões de novos postos de ensino até 2030 para alcançar a educação secundária universal, custando aproximadamente 106,8 bilhões de dólares. A África Subsaariana requer novamente a maior parte do financiamento, mas o aumento da extensão da necessidade em outros lugares significa que essa parcela é de cerca de um terço (36%) do déficit total da educação secundária. O sul da Ásia requer o segundo maior número de novos professores e, consequentemente, tem o segundo maior custo adicional necessário, equivalente a 22,4% do total. A Ásia Oriental requer pouco financiamento no nível primário, mas é a terceira região com mais necessidade no nível secundário, devido a quase um milhão de professores adicionais necessários na China (ver Tabela 6.3).

Se combinados, o financiamento adicional necessário para cobrir os novos salários dos postos na educação primária e secundária até 2030 atinge 120 milhões de dólares por ano (consulte o Quadro 6.3), sendo África e Ásia as regiões com maiores necessidades, particularmente no nível secundário (consulte a Figura 6.8).

> De acordo com as últimas projeções, e para cumprir a Meta 4 dos ODS 4, o financiamento dos professores adicionais necessários custará US$ 12,8 bilhões para a educação primária universal e US$ 106,8 bilhões para a educação secundária universal. Combinado, o financiamento adicional necessário para cobrir os salários de novos cargos de ensino primário e secundário até 2030 atinge US$ 120 bilhões por ano.

Figura 6.8. Financiamento total necessário para cobrir salários de novos postos de ensino para atender às matrículas universais primárias e secundárias até 2030 por região (milhões de dólares, constante de 2015)



Fonte: Ramírez et al., no prelo a.

14 O método geral utilizado estima os novos professores necessários para cada país até 2030 e multiplica isso pelos salários estimados dos professores para cada país, para então estimar o financiamento necessário para contratar esses professores. Isso é agregado em valores regionais. Para fornecer uma estimativa global, onde os dados do país não estavam disponíveis, as médias salariais foram inseridas com base na sub-região e no nível de renda do país, com ajustes feitos para países sem dados comparáveis dentro de sua faixa de renda.

Para contextualizar as estimativas do financiamento adicional necessário para acomodar os novos professores necessários na folha de pagamento até 2030, os custos são comparados com a despesa média atual com educação. Se o financiamento adicional de US$ 120 bilhões fosse compartilhado uniformemente entre todos os países, isso implicaria apenas um aumento da necessidade de 3,1% do orçamento atual de educação em todos os países.

Em termos de valores de referência (*benchmarks*) internacionais, a média global é de 4,2% do PIB gasto em educação. Se esse número fosse aumentado para a meta de 6,0% para todos os países, isso seria suficiente para cobrir o financiamento de todos os novos postos de ensino. No entanto, as necessidades variam muito de acordo com a região e o país (Ramírez et al., no prelo a).

Embora os salários dos professores sejam mais altos em países de renda mais alta, a disparidade muito maior na necessidade de professores significa que as necessidades adicionais de financiamento são maiores em países de renda mais baixa. Regiões de renda mais alta, como a Europa e a América do Norte, exigem apenas 0,2% adicionais para financiar novos professores, enquanto a África Subsaariana enfrenta um desafio substancial, exigindo um aumento significativo de 79,3% no orçamento para os salários dos professores (ver Tabela 6.3). Em termos de porcentagem do PIB com despesas na educação, a África Subsaariana tem uma média de 3,01%. Esse número precisaria aumentar 2,39% na região para atender às necessidades de financiamento para novos professores, o que significaria um gasto geral de 5,4% do PIB, o que é um aumento significativo, mas dentro da meta de 6%. Examinar países individuais além da análise regional revela desafios significativos adicionais. Ao combinar as necessidades dos níveis primário e secundário, 17 países devem dobrar seus orçamentos atuais de educação apenas para atender aos requisitos salariais necessários dos professores. Além disso, para 11 desses 17 países que enfrentam as necessidades mais prementes, mesmo que os gastos com educação atingissem os valores de referência superiores das metas internacionais (alocando 6% do PIB à educação), ainda não cobririam as despesas associadas aos professores adicionais necessários para alcançar o acesso universal à educação (Ramírez et al., no prelo a).

Tabela 6.3 Orçamento adicional necessário para financiar novos professores até 2030

Região dos ODS	Despesas totais de educação (milhões de USD$, constante)*	Financiamento total necessário para novos postos de ensino (milhões de USD$, constante 2015)		Orçamento adicional necessário (como porcentagem da despesa total com educação)		
Ásia Central	19.025	250,1	1.570,2	1,31%	8,25%	9,57%
Ásia Oriental	785.215	58,0	15.854,9	0,01%	2,02%	2,03%
Europa e América do Norte	2.243.967	589,1	4.887,2	0,03%	0,22%	0,24%
América Latina e Caribe	287.155	337,4	4.453,6	0,12%	1,55%	1,67%
Norte da África e Ásia Ocidental	138.795	2.708,9	13.930,7	1,95%	10,04%	11,99%
Oceania	101.212	99,6	952,7	0,10%	0,94%	1,04%
Sudeste da Ásia	96.282	926,0	2.514,1	0,96%	2,61%	3,57%
Sul da Ásia	170.258	1.319,7	23.931,8	0,78%	14,06%	14,83%
África Subsaariana	56.960	6.481,0	38.708,4	11,38%	67,96%	79,34%
Total	3.898.868	12.769,8	106.803,6	0,33%	2,74%	3,07%

Fonte: Ramírez et al., no prelo a.
Observação: * Despesas do governo com educação, total (% do PIB). Último ano disponível por país.

Embora a necessidade no nível secundário permaneça muito alta, essa estimativa pelo menos destaca o progresso que foi feito no nível primário. Na África Subsaariana, a região mais necessitada, estima-se que, em âmbito regional, o custo de professores primários adicionais necessários seja de 11,4% das despesas atuais com educação.

Conforme discutido no Capítulo II, os países estabeleceram padrões de referência nacionais devido aos desafios estruturais e financeiros para atingir as metas do ODS 4 até 2030. As projeções de custos, considerando o número de novos professores necessários para atender a esses valores de referência, reduzem consideravelmente os custos projetados nos níveis primário e secundário. Para o nível primário, 2,5 milhões de novos postos de ensino são necessários até 2030 com base em valores de referência (*benchmarks*) nacionais, com um custo projetado de US$ 11,3 bilhões – ou quase 11,5% menor do que a projeção para alcançar a educação primária universal até 2030.

No nível secundário, 12,8 milhões de novas funções de ensino são necessárias com base em valores de referência (*benchmarks*) nacionais, custando US$ 85,6 bilhões– ou quase 20% menos do que as projeções para a educação secundária universal (Ramírez et al., no prelo a). Combinado, o financiamento adicional necessário para cobrir os salários de novos cargos de ensino primário e secundário até 2030, de acordo com os valores de referência nacionais, atinge US$ 96,9 bilhões por ano, o que representa uma redução em relação aos US$ 120 bilhões necessários para alcançar a educação primária e

Quadro 6.3. Investir nos professores: quanto é necessário até 2030

13 M
professores primários adicionais

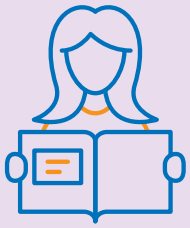


31 M
professores secundários adicionais

Necessidade geral de professores adicionais

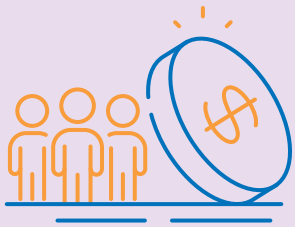
Para alcançar a educação primária e secundária universal até 2030, são necessários 13 milhões de professores primários e 31 milhões de professores secundários em todo o mundo.

Isso inclui a criação de 2,9 milhões de novos cargos de ensino no nível primário e 15,6 milhões de novos cargos de ensino no nível secundário.



As despesas com professores dominam os orçamentos da educação

Aproximadamente 75% dos gastos com educação são alocados aos custos com professores em países de rendas baixa e média-baixa.



Necessidades totais de financiamento

O custo anual combinado necessário para cobrir novos cargos de ensino primário e secundário até 2030 é estimado em US$ 120 bilhões.

secundária universal. Mesmo com esses valores reduzidos, várias regiões ainda precisarão aumentar os orçamentos de educação em 10% ou mais, incluindo a África Subsaariana (aumentos de 9,4% no primário e 46,9% no secundário), Sul da Ásia (0,7% no primário e 13,7% no secundário) e Norte da África e Ásia Ocidental (1,8% no primário e 8,7% no secundário) (Ramírez et al., no prelo a). Na África Subsaariana, 12 países precisarão dobrar (ou mais) suas despesas, mesmo para atender aos padrões de referência nacionais.

Combinado, o financiamento adicional necessário para cobrir os salários de novos cargos de ensino primário e secundário até 2030, de acordo com os valores de referência (*benchmarks*) nacionais, atinge US$ 96,9 bilhões por ano, o que representa uma redução em relação aos US$ 120 bilhões necessários para alcançar a educação primária e secundária universal.



Capítulo 7

Cooperação internacional e solidariedade

Moumouni Badini é professora voluntária do ensino primário em Bourzanga, Burkina Faso.
© UNESCO/Kilayé Bationo

Como mostrado ao longo deste relatório, a escassez de professores é um desafio complexo com causas multifacetadas e requer um conjunto de políticas e estratégias financeiras para abordá-la. Embora alguns países possam ser capazes de enfrentar de forma abrangente a falta de professores por meio de suas próprias iniciativas e financiamento, muitos outros precisam de cooperação e apoio internacional para receber orientações sobre estratégias e ações ou fornecer recursos humanos, técnicos ou financeiros.

Este capítulo explora várias vias de cooperação internacional e solidariedade para lidar com a escassez de professores em todo o mundo. Inicia-se com uma análise do diálogo internacional, centrando-se especificamente na TES de 2022 e nos subsequentes compromissos nacionais dele decorrentes. A partir daí, destaca como os professores e os sistemas educacionais podem trabalhar além das fronteiras nacionais para apoiar e colaborar uns com os outros, concentrando-se especificamente na cooperação Sul-Sul e triangular. A seção final promove discussões e questões levantadas no Capítulo VI, discutindo o financiamento internacional e a ajuda oferecida para apoiar o ensino.

Diálogo internacional, recomendações e compromissos

A colaboração em âmbito global é fundamental para enfrentar desafios estruturais e mundiais, como a escassez de professores. A TES 2022 destacou um marco na cooperação global no campo da educação e trouxe questões críticas de volta à vanguarda das agendas políticas nacionais e internacionais. A cúpula ocorreu em Nova York durante a 77ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas e reuniu mais de 2 mil partes interessadas em educação e 65 chefes de Estado e de governo (United Nations, 2023c). Em preparação para essa Cúpula Mundial, foram realizadas extensas consultas nacionais e regionais, presenciais e virtuais. Mais de 350 mil pessoas em todo o mundo participaram das consultas nacionais, incluindo cerca de 39% dos professores e educadores (United Nations, 2023c). Além disso, visões para transformar a educação foram compartilhadas e discutidas em 8 consultas regionais e subregionais. A importância da cooperação regional por meio do diálogo e de iniciativas conjuntas foi um dos resultados comuns dessas consultas.

O processo de consulta foi fundamentado e estruturado por cinco áreas de ação temáticas que abordaram questões mundiais fundamentais para acelerar os esforços para alcançar a Agenda 2030 e transformar a educação. Além de temas importantes como inclusão, educação para o desenvolvimento sustentável, aprendizagem digital e financiamento da educação, a Action Track 3 foi dedicada a "Professores, ensino e profissão docente" e, assim, destacou o papel central dos professores na educação. Como parte da Action Track 3, foi elaborado um documento de discussão destacando o papel central dos professores na transformação da educação e no desenvolvimento de uma visão com recomendações de ações, parcerias e iniciativas em âmbitos nacional e mundial para apoiar os professores em todo o mundo como atores de mudança na transformação da educação. Os resultados das Trilhas de Ação e os resultados das consultas nacionais e regionais contribuíram significativamente para a Pré-Cúpula que ocorreu em junho de 2022. Mais de 150 ministros e outras partes interessadas na educação participaram da Pré-Cúpula em Paris. As vozes dos professores foram trazidas em diferentes níveis da TES – não apenas durante as sessões da Pré-Cúpula e da Cúpula, mas também durante as várias consultas relacionadas à Action Track 3 e por meio de uma campanha de comunicação dedicada aos professores (#TeachersTransform), organizada pela International Task-Force on Teachers for Education 2030.

Além dos documentos de discussão e das consultas nacionais, alguns dos principais resultados da TES são os compromissos nacionais apresentados por mais de 140 países (consulte o Quadro 7.1). A fim de apoiar os países na transformação das visões expressas nesses compromissos em medidas concretas, cinco iniciativas globais foram estabelecidas com foco nos seguintes tópicos: Educação em situações de crise, Aprendizagem Fundamental, Educação Verde, Igualdade de gênero por meio da educação e Aprendizagem Digital. O Comitê Gestor de Alto Nível (HLSC), copresidido pela UNESCO e Serra Leoa, está apoiando os países nesse processo e monitorando o progresso. Como mencionado no Capítulo I como um dos resultados da TES, o secretário-geral das Nações Unidas estabeleceu o HLP sobre a Profissão Docente no início de 2023.

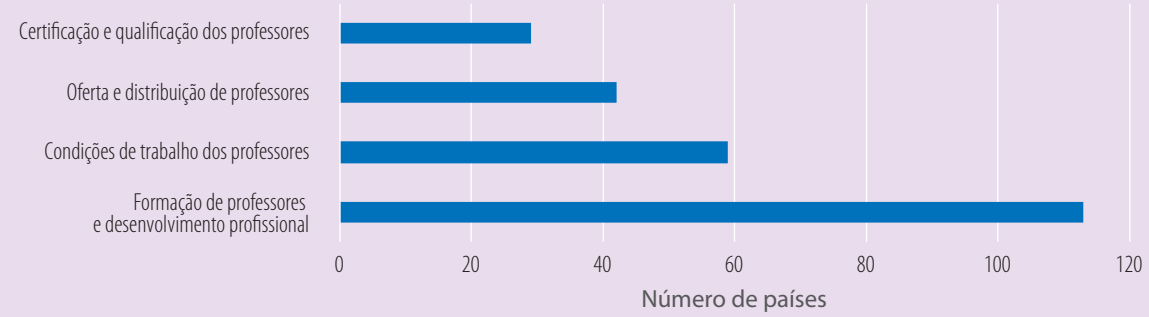
Quadro 7.1. Declarações Nacionais de Compromisso

As Declarações Nacionais de Compromisso que resultaram da TES reconheceram o papel central dos professores, educadores e pessoal docente. Em novembro de 2023, um total de 143 Estados-membros apresentaram declarações nacionais em torno dos cinco tópicos-chave identificados na preparação da TES, e 120 países abordaram o tema dos professores nos seus compromissos. A maioria dos países (79%) destacou a melhoria dos programas de formação pedagógica e CPD para torná-los acessíveis e alinhados às prioridades educacionais, às demandas dos professores e às políticas de desenvolvimento de carreira como um determinante fundamental para melhorar a qualidade da aprendizagem. Menos países mencionaram a melhoria das condições de trabalho dos professores (41%), enquanto as dimensões incluíam, mas não se limitavam a: salários e incentivos financeiros, carga de trabalho, equilíbrio entre vida pessoal e profissional, *status* profissional, tamanho da turma, recursos didáticos, autonomia, relação de trabalho, violência escolar e medidas de governança do comportamento dos estudantes. Quarenta e dois países abordaram o fornecimento e a contratação de professores (29%) e 29 países abordaram a certificação e a qualificação de professores (20%) (consulte a Figura 7.1). Brasil, Croácia, França e Letônia estão entre os países que se comprometeram com aumentos salariais, enquanto o Egito se comprometeu a nomear 150 mil novos professores nos próximos cinco anos para enfrentar a escassez.

Outros tópicos relevantes para a profissão docente frequentemente referenciados nas declarações nacionais incluem apoiar e melhorar a aprendizagem digital no sistema educacional (77%); inovações no ensino e aprendizagem, incluindo abordagens e métodos pedagógicos orientados para o futuro (46%); e contribuir para o avanço da educação para o desenvolvimento sustentável (33%).

No entanto, a importância de financiar a implementação dos compromissos em âmbito nacional deve ser levada em consideração. 105 países (73%) se comprometeram a aumentar o financiamento doméstico para a educação, incluindo a infraestrutura educacional. Entretanto, apenas 12 países doadores declararam que aumentariam o volume, a previsibilidade e a eficácia da ajuda internacional à educação e garantiriam que ela esteja alinhada com os planos nacionais de educação e compatível com os princípios de eficácia da ajuda. Mais informações sobre o financiamento da educação e dos professores são fornecidas no Capítulo VI deste Relatório.

Figura 7.1. Declarações Nacionais de Compromisso com os Professores, Cúpula de Transformação da Educação, 2022



Fonte: UNESCO, 2023b. Data da consulta: 21 de dezembro de 2023..

Cooperação e intercâmbio internacional

Desenvolver o ensino como uma profissão mais colaborativa pode ir muito além dos âmbitos escolar, local ou mesmo nacional. O diálogo e a troca de conhecimentos no âmbito internacional também são vitais para a realização do ODS 4. Isso é especialmente verdadeiro para os países do Sul Global, que podem se beneficiar da cooperação Sul-Sul ou triangular.[15] Nessas relações, os países podem reunir e compartilhar recursos, desenvolver autossuficiência por meio da capacitação e do intercâmbio de ideias e ampliar

15 A cooperação Sul-Sul envolve "dois ou mais países em desenvolvimento que buscam seus objetivos individuais e/ou compartilhados de desenvolvimento de capacidades nacionais por meio de trocas de conhecimentos, habilidades, recursos e *know-how* técnico" (UNOSSC, 2023a). A cooperação triangular então "envolve parcerias impulsionadas pelo Sul entre dois ou mais países em desenvolvimento apoiados por um ou mais países desenvolvidos ou por uma ou mais organizações multilaterias para implementar programas e projetos de cooperação para o desenvolvimento" (UNOSSC, 2023a).

a participação e a cooperação para que os países do Sul Global participem da atividade econômica internacional (UNOSSC, 2023a). Para promover essas relações, o Escritório das Nações Unidas para a Cooperação Sul-Sul (UNOSSC) desenvolveu a Galáxia Sul-Sul, que serve como uma plataforma global de compartilhamento de conhecimento e parcerias para a cooperação Sul-Sul e triangular (UNOSSC, 2023b).

> A análise das declarações de 143 Estados-membros da TES revela um forte foco na melhoria da aprendizagem por meio de uma melhor formação de professores (79%), enquanto apenas 41% abordam as condições de trabalho dos professores. As preocupações com a contratação e a certificação de professores também são observadas por 29% e 20% dos países, respectivamente.

As iniciativas de cooperação triangular e Sul-Sul podem beneficiar os professores de várias maneiras em vários contextos em todo o mundo. Por exemplo, a UNESCO em Kingston, em parceria com a Blackboard Academy e a Agência Alemã de Cooperação Internacional (GIZ), estabeleceu um programa que apoia professores em 20 PEID para fortalecer as técnicas pedagógicas de ensino à distância e criação de conteúdo (UNESCO et al., 2023a). Esta iniciativa veio em resposta às dificuldades que os professores enfrentaram durante a pandemia da COVID-19. A resposta tem sido tão favorável dos professores e sistemas educacionais que uma nova iniciativa Sul-Sul está planejada entre as representações da UNESCO no Caribe e na África Austral para compartilhar lições aprendidas e fortalecer as capacidades (UNOSSC 2023b). Outro exemplo vem do projeto Fortalecimento de Professores na Região do Sahel, que teve como alvo professores em cinco países: Burkina Faso, Chade, Mali, Mauritânia e Níger. Por meio desta iniciativa, a UNESCO e a União Europeia forneceram apoio técnico e financeiro para que os países possam melhorar a formação e a gestão de professores, resultando em marcos de ação de cada país para melhor identificar padrões mínimos e orientar futuras reformas (UNESCO et al., 2023a).

Ajuda internacional para financiar professores

O investimento do governo em uma força de trabalho docente sustentada, bem qualificada e adequadamente apoiada a longo prazo melhora a qualidade e a durabilidade dos sistemas educacionais. No entanto, em muitos países de renda baixa, o tamanho limitado do orçamento da educação deixa espaço mínimo – especialmente depois de cobrir os custos salariais dos professores – para investimentos em ITE, CPD e melhorias nas condições de trabalho e infraestrutura. Os números apresentados no Capítulo VI sobre os custos projetados para cargos de ensino recém-criados enfatizam ainda mais a pressão financeira sobre os orçamentos de educação dos países de renda baixa. Os parceiros de ajuda internacional podem oferecer assistência aos países para preencher as lacunas para investir em seus professores, seja por meio de financiamento, apoio, formação ou defesa (*advocacy*).

> Os níveis de ajuda educacional internacional têm sofrido um ligeiro declínio geral desde 2019 e nem sempre alcançam os mais necessitados de maneira equitativa.

Abordagens coordenadas para apoiar os professores estão sendo adotadas por financiadores externos em colaboração com governos, como a Fundação Mastercard por meio do Programa Líderes no Ensino. Isso foi testado em cerca de metade das escolas secundárias ruandesas durante um período de cinco anos, reunindo parceiros para fornecer apoio coordenado apoiados por um ou mais países desenvolvidos ou por uma ou mais organizações multilaterias e foi complementado pelo fortalecimento dos dados dos professores e dos serviços TMIS. Com foco na contratação, na formação inicial e continuada e no apoio à motivação dos professores e à liderança da escola, o programa está associado a melhores resultados de aprendizagem. É importante ressaltar que meninas e meninos, e aqueles de origens desfavorecidas, se beneficiaram igualmente. Também foi destacada a necessidade de apoio por um ou mais países desenvolvidos ou por uma ou mais organizações multilaterias altamente sub-representadas (Colenbrander, 2021).

Para garantir que a oferta de professores qualificados seja apoiada e atinja seu potencial máximo, os doadores são incentivados a se envolver e fortalecer a capacidade dos parceiros sociais – incluindo os professores – como parceiros no desenvolvimento de políticas. Esse envolvimento local é exemplificado em Madagascar, onde a GPE forneceu financiamento para o ministério alinhar melhor o calendário escolar às necessidades climáticas e agrícolas, com o objetivo de minimizar o absenteísmo de estudantes e professores (Global Partnership for Education, 2023b). Esta ação fez parte de um quadro mais amplo intitulado Sistemas de Educação Inteligentes para o Clima, onde a GPE também prevê os professores como parceiros ativos na luta contra a mudança climática (Global Partnership for Education, 2023a).

Embora esses tipos de iniciativas de doadores possam ajudar os países de renda baixa em algumas circunstâncias, os níveis gerais de ajuda diminuíram ligeiramente desde 2019 e nem sempre estão alcançando de forma equitativa os mais necessitados (Hares et al., 2023). Embora os principais doadores incluam países de renda alta e instituições multilaterais[16], a análise revela prioridades variadas dos doadores em meio à preocupação de que o financiamento possa ser isolado e que muito pouco financiamento da ajuda vá diretamente para os países beneficiários[17] (Hares et al., 2023).

> O Banco Mundial surge como o principal doador nas iniciativas de formação de professores na África Subsaariana, a região com maior escassez de professores. De 2013 a 2022, o apoio financeiro do Banco Mundial nesta área foi mais que o dobro do próximo maior doador.

O Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE publica o relatório de Assistência Oficial ao Desenvolvimento usando seu Sistema de Relatórios de Credores (*Creditor Reporting System* – CRS). Na estrutura do CRS, a formação de professores é definida como formação inicial e formação continuada e desenvolvimento de materiais com o nível de educação não especificado e categorizado como um subconjunto do setor de educação dentro da ajuda alocável. O CRS registra as atividades de ajuda dos doadores com base na alocação de desembolso, organizada por projeto. Apesar dos projetos de ajuda educacional incorporarem a formação de professores, a menos que constitua um componente significativo, a alocação não se enquadra na subcategoria de formação de professores. Consequentemente, o valor calculado pode subestimar os fundos reais dedicados ao desenvolvimento de professores.

No que diz respeito aos desembolsos para a formação de professores no setor educacional, houve um aumento gradual ao longo dos anos, atingindo um pico de US$ 435 milhões em 2022 (consulte a Figura 7.2). As flutuações nos padrões de desembolso podem ser atribuídas ao número limitado de doadores que contribuem para essa área, levando a variações ao longo de períodos de três anos. Por exemplo, os dados para 2021 indicam uma alocação de aproximadamente US$ 300 milhões para a formação de professores, enquanto 2020 e 2022 chegam a US$ 400 milhões.

A ODA na educação, especificamente os desembolsos para a formação de professores, aumentou constantemente ao longo dos anos, atingindo um pico de 435 milhões de dólares em 2022.

Entre os doadores bilaterais e multilaterais que contribuem com dados para o CRS da OCDE, o Banco Mundial manteve consistentemente a posição de maior doador para a formação de professores nos últimos dez anos, contribuindo com uma média anual substancial de US$ 121 milhões. O Reino Unido, com US$ 50 milhões, e o Canadá, com US$ 37 milhões, contribuem com os valores mais altos de qualquer país individual (consulte a Figura 7.3).

Ao considerar o aumento da população estudantil, a África Subsaariana surge como a região com maior necessidade de professores. Notavelmente, o Banco Mundial se destaca como o principal doador de apoio à formação de professores nesta região, fornecendo um montante mais que o dobro do segundo maior doador, o Reino Unido, durante o período de 2013 a 2022.

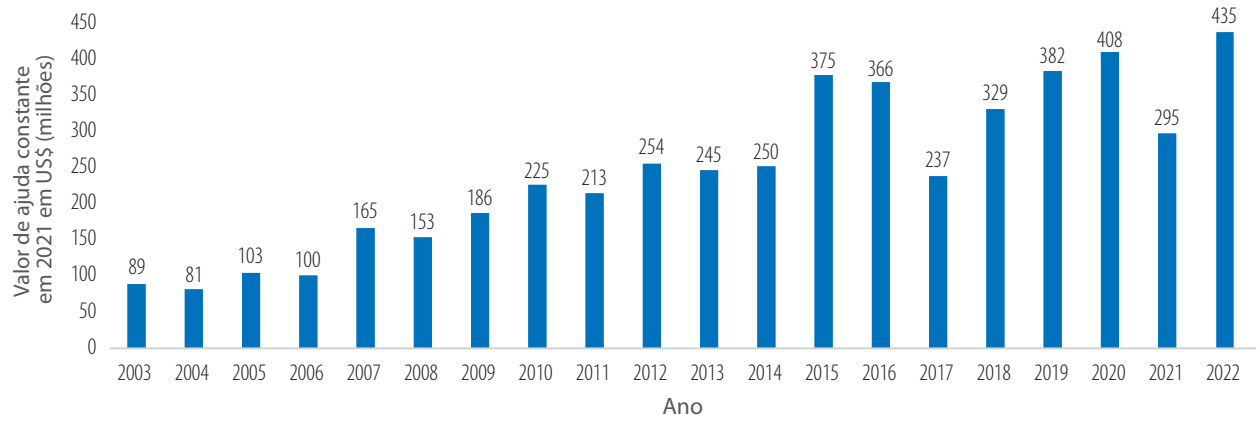
Embora nenhum montante de despesa razoável com ODA possa ajudar todos os países de rendas baixa a média-baixa a atingir a meta total de alcançar a educação primária e secundária universal até 2030, o apoio contínuo pode ser vital para alcançar valores de referência mais atingíveis em curto prazo. Por exemplo, a GPE teve 75 bolsas alocadas para atividades relacionadas a professores com um valor total de mais de US$ 490 milhões em 2023. Esses subsídios visam a muitas atividades, incluindo formação inicial, formação continuada, orientação de professores, gestão de professores e avaliação da qualidade do ensino (Global

16 Como o Banco Mundial, bancos regionais, GPE, Education Cannot Wait (ECW) e a United Nations Relief and Works Agency.
17 Em vez disso, o financiamento da ajuda é predominantemente canalizado pelas partes sediadas em países doadores ou é gasto em países doadores, por exemplo, bolsas de estudo para estudar em países doadores.

Partnership for Education, 2023c). O ECW formou mais de 72 mil professores em situações de crise em 2022 em tópicos como conhecimentos temáticos, saúde mental, gênero, inclusão e WASH (Education Wait, 2023). Mesmo assim, o financiamento de projetos que envolvam formação de professores ou mentoria pode ser apenas uma gota no oceano para países que precisam de grandes quantidades de financiamento adicional apenas para pagar os salários dos professores em cargos recém-criados (conforme discutido no Capítulo VI). Para mitigar esse desafio, mais doadores podem considerar a criação de janelas de financiamento específicas para que os professores abordem as questões críticas de forma mais eficaz que impedem que os países – especialmente os países de rendas baixa e média-baixa – reduzam significativamente a escassez de professores.

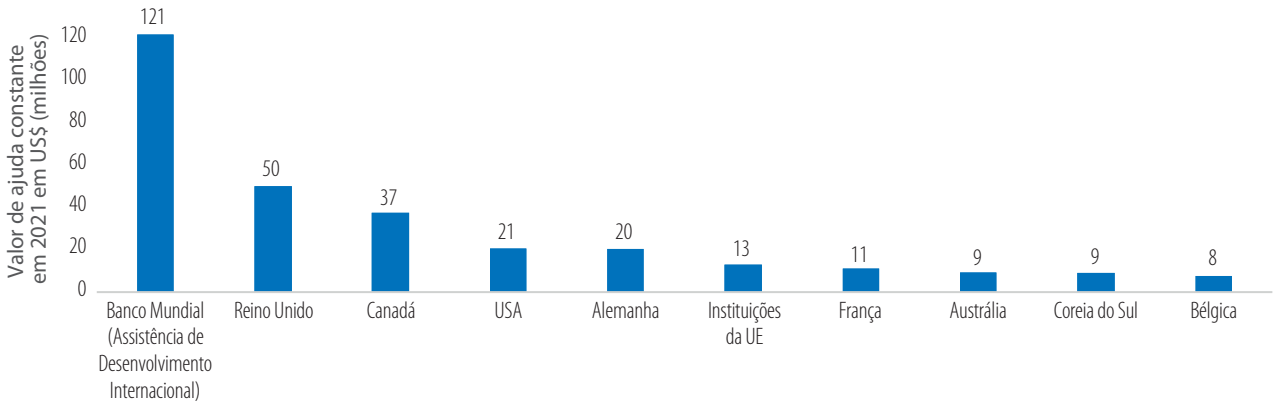
> Em 2023, a GPE atribuiu 75 bolsas avaliadas em mais de 490 milhões de dólares e dedicadas explicitamente a apoiar várias atividades relacionadas aos professores. Essas iniciativas abrangem formação inicial, formação continuada, orientação de professores, gestão de professores e avaliação da qualidade do ensino.

Figura 7.2. Ajuda educacional para a formação de professores, 2003-2022



Observação: Os valores apresentados refletem os desembolsos brutos de ODA de todos os doadores por meio de todos os canais para a formação de professores a preços constantes com base no dólar americano em 2021.
Fonte: Adaptado da análise da equipe do Relatório GEM com base em (OECD, 2023a). Data da consulta ao banco de dados: 2 de janeiro de 2024.

Figura 7.3. Os 10 maiores doadores em formação de professores, média 2013-2022



Observação: Os valores apresentados refletem os desembolsos brutos de ODA dos doadores por meio de todos os canais para a formação de professores a preços constantes com base no US$ em 2021. O financiamento das instituições da UE é administrado pela Comissão Europeia e pelo Banco Europeu de Investimento (OECD, 2023b).
Fonte: Adaptado da análise da equipe do Relatório GEM com base em (OECD, 2023a). Data da consulta ao banco de dados: 2 de janeiro de 2024.

Capítulo 8

Conclusões e recomendações



Kagiso Maimela ensina geografia em uma escola secundária na província do Noroeste, na África do Sul.
© UNESCO/Ilan Godfrey

Conclusões

Os professores estão no centro de todos os sistemas educacionais e são fundamentais para alcançar o ODS 4: garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. No entanto, existem carências persistentes e crescentes de professores em todo o mundo, que são agravadas pelo abandono contínuo, o uso de pessoal contratado e não qualificado para preencher as lacunas dos professores, a falta de desenvolvimento e apoio profissional, condições de trabalho e salários inadequados, falta de financiamento adequado e contextos de crise, entre outros.

Este primeiro Relatório Global sobre Professores soa o alarme sobre o déficit mundial projetado de 44 milhões de professores necessários para alcançar a meta de educação primária e secundária universal até 2030. O Relatório examina as terríveis consequências dessas carências, incluindo o aumento da carga de trabalho e a diminuição do bem-estar, o desânimo dos futuros educadores, a perpetuação das desigualdades educacionais causadas pela distribuição desigual de professores qualificados, as implicações para a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes e o aumento da carga financeira colocada sobre os sistemas educacionais.

> Este Relatório Global inaugural sobre Professores soa o alarme sobre a escassez de professores que afeta todos os países, embora o tamanho do desafio seja distribuído de forma desigual. Destaca o déficit mundial de 44 milhões de professores necessários para alcançar as Metas do ODS 4 para a educação primária e secundária universal até 2030.

Após uma análise dos motivos da escassez, o relatório destaca as alavancas de ação que podem ser tomadas para melhorar a situação. Usando exemplos de várias regiões do mundo e de países de diferentes níveis de renda, o Relatório demonstra que é possível reverter a tendência. Suas análises oferecem conclusões, recomendações e medidas políticas necessárias para lidar com a escassez global sistêmica e persistente e garantir uma oferta adequada de professores para alcançar a educação primária e secundária universal, acelerar o cumprimento do ODS 4 (incluindo a Meta 4.c sobre professores) e, de forma mais geral, avançar na Agenda Educação 2030.

O Relatório detalha as maneiras pelas quais o desafio é distribuído de forma desigual. Por exemplo, por nível de educação, vemos que quase 70% dos professores necessários são para a educação secundária, enquanto, geograficamente, as necessidades variam muito com a África Subsaariana exigindo a maior parcela de professores adicionais, com 15 milhões. Da mesma forma, o Relatório mostra que a força de trabalho docente nem sempre reflete a diversidade das comunidades que serve, linguisticamente, culturalmente e de outra forma. Há uma escassez de professores homens, especialmente nos níveis iniciais, e uma sub-representação de professoras mulheres, especialmente nos níveis de ensino superior, em certas disciplinas e em cargos de liderança. Isso tem consequências em termos de modelos a seguir e de reprodução de preconceitos com base em gênero. A falta de professores de origens sub-representadas tem implicações na relevância da educação.

Além das novas seleções necessárias como resultado da mudança demográfica e do crescimento da população estudantil, 58% dos professores necessários devem substituir aqueles que deixam a profissão em taxas alarmantes. O Relatório mostra que, nos últimos sete anos, as taxas de abandono docente da educação primária saltaram de 4,6% em 2015 para 9% em 2022. As taxas de abandono de professores homens e iniciantes são mais altas, especialmente nos primeiros cinco anos de prática: até 40% dos novos professores podem abandonar os sistemas educacionais em países como Canadá, Hong Kong (RAE da China), Reino Unido e EUA.

O Relatório revela que o desafio da escassez de professores é complexo, influenciado por uma interação de fatores, incluindo motivação, contratação, retenção, formação, condições de trabalho e *status* social. Consequentemente, abordagens integrais e sistêmicas são necessárias para enfrentar o desafio de forma eficaz. Uma dessas abordagens é dignificar a profissão por meio do reconhecimento social e de condições de trabalho que correspondam às aspirações que a sociedade oferece para os professores e a educação. Os dados calculados para este Relatório mostram que, na educação primária, metade de todos os países paga menos aos professores do que outras profissões que exigem qualificações semelhantes. Não é de se surpreender que as gerações mais jovens não contemplem a profissão de ensino como uma perspectiva de carreira. A análise mostra que em países como Áustria, Chile, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Alemanha, Hungria, Itália, Portugal,

Rússia, Eslováquia e Suíça, menos de 2% dos estudantes da educação secundária superior optariam por uma carreira docente.

Seguindo a TES e o HLP do secretário-geral das Nações Unidas sobre a profissão docente, o Relatório argumenta que é necessário um novo contrato social para a educação, que desenvolva oportunidades de colaboração, incorporando o diálogo social e promovendo a inovação docente. Isso inclui a transformação da formação de professores e do desenvolvimento profissional a partir de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, contando com o conhecimento pedagógico e a convicção dos professores para liderar seu próprio crescimento na carreira. Por exemplo, as avaliações na América Latina e na África Subsaariana mostraram que a criação de comunidades de prática nos âmbitos local, nacional ou mesmo internacional, não apenas apoiou com sucesso o desenvolvimento profissional, como também promoveu uma identidade profissional e um sentimento de pertencimento. Fomentar a profissionalização docente pode elevar o prestígio da profissão e melhorar a motivação dos professores.

> O Relatório defende um contrato social renovado para a educação, com foco na promoção de oportunidades de colaboração, no diálogo social e na criação de sistemas que estimulem a inovação dos professores.

O relatório mostra como as políticas que proporcionam percursos de carreira atraentes com acesso equitativo ao desenvolvimento profissional são vitais para reter os professores e mantê-los motivados ao longo da sua vida profissional. A análise do próximo Relatório ERCE para a América Latina sugere que as escolas cujos diretores participam com mais frequência na observação de salas de aula ou que promovem a colaboração entre professores podem alcançar melhores resultados em matemática, linguagem e ciências.

Um novo contrato social para a educação inclui a melhoria das condições de trabalho dos professores: inúmeros estudos atestam o descontentamento com as cargas de trabalho. Uma recente pesquisa mundial com sindicatos de professores em 94 países revelou que 60% dos entrevistados discordaram da afirmação de que os professores podem manter um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal. O Relatório também mostra que, para atrair professores qualificados, é essencial oferecer-lhes salários iniciais competitivos e percursos para a progressão na carreira. O Cazaquistão, o Quirguistão, a Tailândia e a Escócia aumentaram os salários, o que levou a uma melhoria no prestígio da carreira e a que os professores se sentissem mais apoiados. Da mesma forma, um diálogo social eficaz tem o potencial de elevar a categoria da profissão de ensino, capacitando os professores e dando-lhes voz. Iniciativas em locais como a União Europeia, Índia, Nepal e Zâmbia viram o bom efeito da participação dos professores na tomada de decisões.

As estratégias para reverter a escassez de professores precisam abordar a atratividade geral e a categoria da profissão, o que influencia os esforços de contratação e retenção. Melhorar os salários dos professores e as condições de trabalho – como regular as horas de trabalho ou envolvê-los na tomada de decisões – é fundamental para aumentar a oferta de professores de qualidade.

Recomendações

Tendo em vista as análises atuais realizadas para este Relatório e seguindo o trabalho do Comitê de Peritos sobre a Aplicação das Recomendações relativas aos Professores (CEART), o Relator Especial sobre o direito à educação e o HLP sobre a Profissão Docente do secretário-geral, as seguintes recomendações são essenciais para abordar a escassez global sistêmica e persistente de professores e garantir uma oferta adequada de professores para alcançar a educação primária e secundária universal, acelerar a realização do ODS 4, (incluindo a Meta 4.c sobre professores) e, de forma mais geral, avançar na Agenda para a Educação 2030.

1. Desenvolver políticas integrais para professores alinhadas às prioridades nacionais e ao cenário de políticas que incluam todas as dimensões que afetam os professores de forma integrada, usando uma estrutura colaborativa e o diálogo social. Esta abordagem pretende melhorar a categoria da profissão, garantindo que os objetivos nacionais são efetivamente alcançados, ao mesmo tempo que refletem as necessidades dos professores. A participação dos professores e suas organizações na formulação de políticas educacionais não é apenas

uma alavanca importante para democratizar a política educacional, mas também para tornar a profissão mais atraente.

2. Coletar mais e melhores dados. Acompanhar o progresso em direção à Meta 4.c requer maiores esforços para relatar sistematicamente os indicadores acordados no Marco de Ação da Educação 2030. São necessários mais dados desagregados para saber quem e onde estão os professores e o que eles precisam em termos de desenvolvimento profissional, mobilidade de carreira e outros. Para isso, o desenvolvimento de TMISs é fundamental para prever e gerenciar estrategicamente a demanda por professores, acompanhar sua profissionalização e desenvolvimento de carreira e garantir a seleção equitativa de professores qualificados em todas as regiões, níveis de educação e setores da sociedade, incluindo os mais marginalizados. A adoção e aplicação da ISCED-T será um passo importante para dados mais comparáveis internacionalmente.

3. Transformar a formação de professores e o desenvolvimento profissional de esforços individuais com base em cursos para processos ao longo da vida, colaborativos e liderados por professores. O papel dos professores como produtores de conhecimento e a sistematização, uso e troca de suas soluções pedagógicas devem estar no centro da transformação da educação. Tornar o ensino uma profissão intelectualmente estimulante melhorará a atratividade e a retenção de futuros professores. As qualificações mínimas para professores primários e secundários devem ser elevadas para um grau de ensino superior de primeiro nível, conforme recomendado pelo HLP sobre a Profissão Docente.

4. Melhorar as condições de trabalho dos professores, começando com salários e incentivos para garantir que eles recebam remuneração e benefícios competitivos, especialmente quando comparados a outras profissões que exigem níveis semelhantes de qualificação, e garantir a igualdade de gênero em remuneração e tratamento. Itinerários de carreira verticais e horizontais bem estruturados e definidos que ofereçam oportunidades equitativas de progresso são importantes para motivar os professores a permanecerem na profissão, assim como o bem-estar e o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional dos professores. O reconhecimento, a confiança e a valorização do trabalho dos professores estão entre as condições simbólicas mais eficazes que fazem a diferença na retenção de professores.

5. Garantir um financiamento público e nacional adequado que seja consistente com os valores de referência existentes de 6% do PIB e 20% das despesas totais do governo, e cuja distribuição se concentre não apenas na massa salarial dos professores, mas também o que é necessário para tornar a profissão mais atraente e elevar a qualidade do ensino.

6. Reforçar a cooperação internacional para envolver diferentes círculos eleitorais no âmbito internacional em esforços colaborativos para abordar a escassez de professores e ampliar o alcance das políticas de professores. Isso inclui ajuda ao desenvolvimento para a educação e programas coordenados e parceiros múltiplos para lidar com a escassez, mas também para melhorar a colaboração e a aprendizagem mútua a partir de experiências compartilhadas e boas práticas em todo o mundo.

No futuro, a cooperação internacional se tornará fundamental para apoiar os esforços dos países no enfrentamento da escassez global de professores e importantes discussões e consultas estão em andamento a esse respeito.

> A cooperação internacional se tornará fundamental para apoiar os esforços dos países na abordagem da escassez global de professores, particularmente no que diz respeito à revisão dos instrumentos normativos internacionais relacionados às condições do pessoal docente e à coordenação e monitoramento da implementação das recomendações do HLP sobre a Profissão Docente.

Em primeiro lugar, os marcos normativos internacionais que reconhecem e protegem as condições da profissão docente devem ser abordados. O CEART, em conjunto com a OIT/UNESCO e o HLP sobre a Profissão Docente indicaram que as Recomendações relativas ao *Status* do Pessoal Docente de 1966 e 1997 fossem revisadas para incluir novas áreas relacionadas aos professores e ao ensino, e para acomodar as mudanças que ocorreram desde a sua adoção. Isso inclui questões de inclusão, diversidade e equidade – incluindo igualdade de gênero – no corpo docente; a relevância e a validade de caminhos não tradicionais e formas de qualificação e certificação profissional para professores com base em reconhecimento, validação e credenciamento de experiências ou aprendizagens anteriores; o aumento das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem (incluindo IA e aprendizagem híbrida combinando

modalidades de ensino presencial e à distância) e como isso afeta o pessoal docente, bem como a necessidade de disposições específicas para professores em situações de crise (por exemplo, conflitos, mobilidade humana, catástrofes naturais).

Em segundo lugar, em relação ao apoio aos professores no acompanhamento das transformações educacionais, em 2023, o HLP sobre a Profissão Docente elaborou um conjunto de recomendações para governos, organizações de professores, empregadores, escolas, universidades, sociedade civil, estudantes e instituições financeiras internacionais, sobre como cumprir o compromisso de que cada estudante tem um professor profissionalmente formado, qualificado e bem apoiado que pode florescer em um sistema educacional transformado. As recomendações enfatizam a urgência de melhores políticas para a profissão docente, investindo nos professores, garantindo-lhes trabalho decente e melhor formação, bem como equidade, diversidade e inclusão. O HLP também apela a uma cooperação internacional mais ousada em duas questões críticas, sendo elas a criação de um Fundo Global para os Salários dos Professores e uma revisão dos instrumentos internacionais das Nações Unidas para a profissão docente, incluindo as Recomendações de 1966 e 1997, conforme mencionado acima.

Embora a data em que o secretário-geral das Nações Unidas apresentará oficialmente as recomendações do HLP à comunidade internacional ainda não tenha sido definida e os possíveis próximos passos para o HLP ainda não tenham sido comunicados, o ODS 4 HLSC já incentivou, na sua reunião de novembro de 2023, todos os Estados-membros e parceiros a apoiar e a monitorar a implementação das recomendações do HLP por meio dos mecanismos de coordenação e monitoramento existentes, incluindo o CEART, a International Task Force on Teachers for Education 2030 e este Relatório Global sobre Professores.

Se as várias medidas em discussão no âmbito internacional forem implementadas (ou seja, a revisão dos instrumentos normativos internacionais relativos ao *status* do pessoal docente e a coordenação e o monitoramento da implementação das recomendações do Painel de Alto Nível), o CEART, cuja principal missão é promover, monitorar e informar sobre a aplicação da OIT, e as Recomendações da UNESCO relativas ao *status* do pessoal docente, terão de ser reforçadas em termos de composição, mandato, capacidade e recursos.

Para enfrentar a dupla crise de equidade e relevância na educação, a TES apelou ao empoderamento e o reposicionamento dos professores, a fim de enfrentar a escassez mundial de professores e evitar as restrições salariais do setor público que bloqueiam a contratação de novos professores, juntamente com a melhoria da sua remuneração e condições de trabalho. Para que isso aconteça, os países precisam aderir aos compromissos assumidos durante a Cúpula e se engajar ativamente na transformação do ensino e da profissão docente.

Faltando seis anos para 2030, a UNESCO, como organização líder no monitoramento do ODS 4, da Meta 4.c e dos compromissos assumidos na TES, e a Força-Tarefa de Professores, como uma parceria fundamental que reúne todas as partes interessadas para compartilhar experiências e práticas promissoras para abordar questões mundiais sobre professores, continuarão a produzir dados e identificar soluções políticas para garantir que cada estudante tenha um professor profissionalmente formado, qualificado e bem apoiado que possa prosperar em um sistema educacional transformado.

Referências

Abdourhaman, I. no prelo. *Les enseignants contractuels au Cameroun* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Abu-Amsha, O. 2023. *Education Crisis in Syria*. Teacher Perspectives. Disponível em: https://inee.org/blog/education-crisis-syria-teacher-perspectives. Acesso em: 09 fev. 2024.

Acree, L. 2016. *Seven Lessons Learned from Implementing Micro-credentials*. Disponível em: https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-phase-2-seven-lessons-about-implementing-microcredentials-lauren-acree.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

ActionAid International. 2023. *Breaking out of the Bubble to Transform Education Financing*. How the Strategic Finance Agenda from the Transforming Education Summit Could Deliver Breakthroughs in 89 Countries. Disponível em: https://actionaid.org/sites/default/files/publications/Breaking%20Out%20of%20the% 20Bubble.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Adelman, E. 2019. When the Personal Becomes the Professional: Exploring the Lived Experiences of Syrian Refugee Educators. *Journal on Education in Emergencies* 5(1), pp. 94-122. doi: https://doi.org/10.33682/dkey-2388.

Aden, A.; and Kharbirymbai, B. 2019. Teacher Shortage in Kenya: Trends and Policy Implications. *Online International Interdisciplinary Research Journal* 9(5), pp. 128-137. Disponível em: https://www.researchgate.net/ profile/Abdi-Aden-5/publication/344304225_Teacher_Shortage_in_Kenya_Trends_and_Policy_Implications/links/5f65051492851c14bc86aec8/Teacher-Shortage-in-Kenya-Trends-and-Policy-Implications.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Africa Press. 2022. *Over 52,000 teachers, head-teachers recruited to improve education quality*. Disponível em: https://www.africa-press.net/rwanda/all-news/over-52000-teachers-head-teachers-recruited-to-improve-education-quality. Acesso em: 19 jan. 2024.

African Union. 2019. *African Teacher Qualification Framework for Teacher Quality, Comparability and International Mobility*. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/african-teacher-qualification-frameworkteacher-quality-comparability-and. Acesso em: 09 fev. 2024.

African Union. 2022. *AU Continental Teachers Award Ceremony 2022*. Disponível em: https://au.int/en/pressreleases/20221130/au-continental-teachers-award-ceremony-2022. Acesso em: 20 dez. 2023.

Ajzenman, N.; Bertoni, E.; Elacqua, G.; Marotta, L.; Mendez Vargas, C. 2020. *Altruism or Money?* Reducing Teacher Sorting Using Behavioral Strategies in Peru. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18235/0002625.

Ajzenman, N.; Elacqua, G.; Marotta, L.; Westh Olsen, A. S. 2021. *Order Effects and Employment Decisions:* Experimental Evidence from a Nationwide Program. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18235/0003558.

Akiba, M.; Byun, S.; Jiang, X.; Kim, K.; Moran, A. J. 2023. *Do Teachers Feel Valued in Society?* Occupational Value of the Teaching Profession in OECD Countries. AERA Open 9. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584231179184. Acesso em: 19 out. 2023.

Alhamdan, B.; Al-Saadi, K.; Baroutsis, A.; Du Plessis, A.; Hamid, O. M.; Honan, E. 2014. Media representation of teachers across five countries. *Comparative Education* 50(4), pp. 490-505. doi: 10.1080/03050068.2013.853476.

All4Ed. 2014. *On the Path to Equity:* Improving the effectiveness of beginning teachers. Washington, DC. Disponível em: https://all4ed.org/wp-content/uploads/2014/07/PathToEquity.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

Allegretto, S. 2023. *Teacher pay penalty still looms large:* Trends in teacher wages and compensation through 2022. Disponível em: https://www.epi.org/publication/teacher-pay-in-2022/. Acessado em: 15 jan. 2024.

Allen, R.; Belfield, C.;Greaves, E.; Sharp, C.; Walker, M. 2016. *The longer-term costs and benefits of different initial teacher training routes*. IFS. Disponível em: https://www.ifs.org.uk/publications/8368. Acesso em: 29 maio 2018.

Allen, R.; Sims, S. *Improving Science Teacher Retention:* do National STEM Learning Network professional development courses keep science teachers in the classroom? Education Datalab. Disponível em: https://www.stem.org. uk/resources/elibrary/resource/418071/improving-science-teacher-retention-do-national-stem-learning. Acesso em: 09 fev. 2024.

Allen, R.; Sims, S. 2018a. Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools. *Oxford Review of Education* 44(4), pp. 441-458. doi: 10.1080/03054985.2017.1421152.

Allen, R.; Sims, S. 2018b. *The Teacher Gap*. London: Routledge. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315189222/teacher-gap-sam-sims-rebecca-allen. Acesso em: 09 fev. 2024.

Amparo, H. 2021. *ADP estima en esta semana se fijara fecha de concurso docente*. Disponível em: https://listindiario.com/ la-republica/2021/09/27/689854/adp-estima-en-esta-semana-se-fijara-fecha-de-concurso-docente.html Acesso em: 11 jan. 2024.

Angrist, N.; Aurino, E.; Patrinos, H. A.; Psacharopoulos, G.; Vegas, E.; Nordjo, R.; Wong, B. 2023. Improving Learning in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *Journal of Benefit-Cost Analysis,* pp. 1-26. doi: 10.1017/bca.2023.26.

ANTARA News. 2023. *Ministers discuss efforts for inducting 1 mln contract teachers*. Disponível em: https://kalsel.antaranews.com/berita/396078/ministers-discuss-efforts-for-inducting-1-mln-contract-teachers. Acesso em: 19 jan. 2024.

Aragon, S. 2016. *Teacher Shortages:* What We Know. Education Commission of the States. Disponível em: https://www.ecs. org/wp-content/uploads/Teacher-Shortages-What-We-Know.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Arora, A. 2021. *In a first, India's fertility rate falls below replacement level*. What it means. India Times, 26 de novembro. Disponível em: https://www.indiatoday.in/india/story/india-fertilitaty-rate-declines-replacement-level-meaning-nfhs-survey-1880894-2021-11-25. Acesso em: 09 fev. 2024.

Asbury, K.; Kim, L. E. 2020. *"Lazy, lazy teachers":* Teachers' perceptions of how their profession is valued by society, policymakers, and the media during COVID-19. PsyArXiv. Disponível em: https://osf.io/65k8q. Acesso em: 4 dez. 2023.

Asim, S.; Chimombo, J.; Chugunov, D.; Gera, R. 2017. *Moving Teachers to Malawi's Remote Communities:* A Data-Driven Approach to Teacher Deployment. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/28914. Acesso em: 11 jan. 2024.

Asim, S.; Chimombo, J.; Chugunov, D.; Gera, R. 2019. Moving teachers to Malawi's remote communities: A data-driven approach to teacher deployment. *International Journal of Educational Development* 65, pp. 26-43. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.12.002.

Aslam, M.; Rawal, S.; Kingdon, G. 2021. The Political Economy of Teachers in South Asia. In: Sarangapani, P. M. and Pappu, R. eds. *Handbook of Education Systems in South Asia*. Global Education Systems. Singapore: Springer, pp. 1147-1169. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-15-0032-9 20. Acesso em: 19 jan. 2024.

Association for the Development of Education in Africa; African Union's International Center for Girls' and Women's Education in Africa; African Population and Health Research Center. 2022. *Teacher Training and Support in Africa During the COVID-19 Pandemic*. Disponível em: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-08/2022 ADEA AU- CIEFFA APHRC Teacher-training-support-in-Africa-during-Covid-19 EN.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

Austria Federal Ministry for Climate Action, Environment, Energy, Mobility, Innovation and Technology. 2021. *Artificial Intelligence Strategy of the Austrian Federal Government*. Disponível em: https://digital-skills-jobs.europa.eu/sites/ default/files/2023-10/Artifiicial%20Intelligence%20Mission%20Austria%202030 AIM AT 2030.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Avalos, B. 2014. Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control. *Estudios pedagogicos* (Valdivia) 40(ESPECIAL), pp. 11-28. doi: 10.4067/S0718-07052014000200002.

Avalos, B.; Flores, M. A.; Araneda, S. 2022. Battling to keep education going: Chilean and Portuguese teacher experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching* 28(2), pp. 131-148. doi: 10.1080/13540602.2021.2012758.

Avalos, B.; Valenzuela, J. P. 2016. Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development* 49, pp. 279-290. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.03.012.

Avolio, B.; Chavez, J.; Vilchez-Roman, C. 2020. Factors that contribute to the underrepresentation of women in science careers worldwide: a literature review. *Social Psychology of Education* 23(3), pp. 773-794. doi: 10.1007/s11218- 020-09558-y.

Bank of England calculator. 2023. *Inflation calculator*. Disponível em: https://www.bankofengland.co.uk/monetary-policy/inflation/inflation-calculator. Acesso em: 30 jan. 2024.

Barber, M.; Mourshed, M. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. Report. McKinsey. Disponível em: https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top. Acesso em: 09 fev. 2024.

Barroso, E.; Cruz Garcette, L. 2022. Dispositivo de apoio a professores iniciantes: os componentes estruturantes de uma comunidade de pratica. *Educação: Teoria e Pratica* 32(65), p. e42[2022]-e42[2022]. doi: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16543.

Bashir, S.; Lockheed, M.; Ninan, E.; Tan, J. -P. 2018. *Facing Forward:* Schooling for Learning in Africa. Washington: World Bank. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/region/afr/publication/facing-forward-schooling-for-learning-in-africa. Acesso em: 19 out. 2023.

Bastias-Bastias, L. S.; Iturra-Herrera, C. 2022. La formacion inicial docente en Chile: Una revision bibliografica sobre su implementacion y logros. *Revista Electronica Educare* 26(1), pp. 1-22. doi: 10.15359/ree.26-1.13.

Becskehazy, I. 2018. *Institucionalização do direito a educação de qualidade:* o caso de Sobral, CE. texto, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-175052/. Acesso em: 26 nov. 2023.

Behrstock-Sherratt, E. 2016. *Creating Coherence in the Teacher Shortage Debate:* What Policymakers Should Know and Do. Education Policy Center, American Institutes for Research. Disponível em: https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/Creating-Coherence-Teacher-Shortage-Debate-June-2016.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

Bengtsson, S. no prelo. *Teacher qualifications*. (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Bennell, P. 2004. *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia.* Brighton: Knowledge and Skills for Development. Disponível em: https://www.academia.edu/87724445/Teacher_motivation_and_incentives_in_sub_Saharan_Africa_and_Asia.

Bennell, P. 2022. Missing in action? The World Bank's surveys of teacher absenteeism in sub-Saharan Africa. *Comparative Education* 58(4), pp. 489-508. doi: 10.1080/03050068.2022.2083342.

Bennell, P. 2023a. Dissatisfied but nowhere to go: teacher attrition in the context of mass unemployment in Sub-Saharan Africa. *Globalisation, Societies and Education* 0(0), pp. 1-12. doi: 10.1080/14767724.2023.2233481.

Bennell, P. 2023b. How well paid are primary school teachers in Sub-Saharan Africa? A review of recent evidence. *International Journal of Educational Development* 98, p. 102755. doi: 10.1016/j.ijedudev.2023.102755.

Bennell, P.; Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Department for International Development: Educational Papers. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Motivation-in-Sub-Saharan-Africa-and-South-Bennell-Akyeampong/3cc9f441406101b06d801906b62c97150c3d01b4 Acesso em: 19 out. 2023.

Bergmann, J.; Conto, M. C. A.; Brossard, M. 2022. *Increasing Women's Representation in School Leadership:* A promising path towards improving learning. UNICEF. Disponível em: https://www.unicef-irc.org/publications/1399-increasing-womens-representation-in-school-leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.html. Acesso em: 19 out. 2023.

Berlanda, S.; Fraizzoli, M.; de Cordova, F.; Pedrazza, M. 2019. Psychosocial Risks and Violence Against Teachers. Is It Possible to Promote Well-Being at Work? *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(22), p. 4439. doi: 10.3390/ijerph16224439.

Bertoni, E.; Elacqua, G.; Soares, S.; Marotta, L.; Martínez, M.; Montalva, V.; Westh Olsen, A.; Mendez, C. 2020. *El problema de la escasez de docentes en Latinoamerica y las politicas para enfrentarlo*. Inter-American Development Bank. Disponível em: https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo. Acesso em: 09 fev. 2024.

Bertoni, E.; Elacqua, G.; Hincapie, D.; Mendez, C.; Paredes, D. 2019. *Teachers' Preferences for Proximity and the Implications for Staffing Schools:* Evidence from Peru. Disponível em: https://publications.iadb.org/en/teachers-preferences-proximity-and-implications-staffing-schools-evidence-peru. Acesso em: 13 dez. 2023.

Bobba, M.; Ederer, T.; Leon-Ciliotta, G.; Neilson, C.; Nieddu, M. G. 2022. *Teacher Compensation and Structural Inequality:* Evidence from Centralized Teacher School Choice in Peru. National Bureau of Economic Research. Disponível em: https://christopherneilson.github.io/work/teacherSchoolChoice.html. Acesso em: 19 out. 2023.

Bocarejo, D.; Arias, M. D.; Elacqua, G.; Marotta, L.; Mendez, C.; Ramos, M. 2022. *¿Como reclutar mejores docentes para las escuelas interculturales bilingues?:* lecciones del concurso Quiero Ser Maestro en Ecuador. IDB Publications. Disponível em: https://publications.iadb.org/es/como-reclutar-mejores-docentes-para-las-escuelas-interculturales-bilingues-lecciones-del-concurso. Acesso em: 19 dez. 2023.

Boeskens, L.; Nusche, D.; Yurita, M. 2020. *Policies to support teachers' continuing professional learning:* A conceptual framework and mapping of OECD data. Paris: OCDE. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/policies-to-support-teachers-continuing-professional-learning 247b7c4d-en. Acesso em: 19 jan. 2024.

Bonomelli; F. 2017. *Doc. de trabajo No 3:* Seguimiento de la Beca Vocacion de Profesor: Desde su implementacion hasta puntos de encuentro con la Gratuidad y el Nuevo Sistema de Desarrollo Docente. Ministerio de Educacion – Centro de Estudios. Disponível em: http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/392. Acesso em: 29 jan. 2024.

Bora, J. K.; Saikia, N.; Kebede, E. B.; Lutz, W. 2023. Revisiting the causes of fertility decline in Bangladesh: the relative importance of female education and family planning programs. *Asian Population Studies* 19(1), pp. 81-104. doi: 10.1080/17441730.2022.2028253.

Brand, L. A. 1994. *Jordan's Inter-Arab Relations:* The Political Economy of Alliance Making. New York: Columbia University Press

Breeding, M. E.; Beteille, T.; Evans, D. 2021. *Teacher Pay-for-Performance:* What Works Where and How (English). Washington DC: World Bank Group. Disponível em: https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/183331619587678000/Teacher-Pay-for-Performance-What-Works-Where-and-How. Acesso em: 19 out. 2023.

Bristol, L.; Leacock, C. J.; Veira, A.; Knight, V.; Alleyne, P.; Robinson, J. C.; Warrican, S. J. no prelo. *Teacher migration and retention in the Caribbean:* Processes and challenges (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Bruns, B.; Costa, L.; Cunha, N. 2017. *Through the Looking Glass:* Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil? Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/7ecfcd7e-c817-5d0a-a368-9ff4646e0f2d/content. Acesso em: 09 fev. 2024.

Bruns, B.; Luque, J. 2015. *Great Teachers:* How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank Group. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/20488. Acesso em: 3 jun. 2023.

Buchanan, E.; Sharp, C.; Martin, K.; Bamford, S.; Clayes, Z. D. 2018. *Evaluation of the Return to Teaching pilot programme*. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b33aeef40f0b67f6744de9d/Evaluation_of_the_Return_to_Teaching_pilot_programme.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Burge, P.; Lu, H.; Phillips, W. D. 2021. *Understanding Teaching Retention:* Using a discrete choice experiment to measure teacher retention in England. RAND Corporation. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/research_reports/ RRA181-1.html. Acesso em: 9 jan. 2024.

Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages. 2016. *Decret n°2016-429/ PRES/ PM/MFTPS/MINEFID du 30 mai 2016 portant tableau de reversement des agents de la fonction publique*.

Burkina Faso Ministry of National Education, Literacy and Promotion of National Languages. 2021. *Rapport statistique sur les ressources humaines du MENAPLN, annee scolaire 2020-2021*. Ouagadougou: General Directorate of Sectoral Studies and Statistics. Disponível em: http://cns.bf/IMG/pdf/rapport_statistique_les_ressources_humaines_2021.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Cameroon Ministry of Basic Education. 2022. *Annuaire statistique*. Yaoundé, Camarões: Ministere de l'Education de Base (MINEDUB).

Cao, W.; Fang, Z.; Hou, G.; Han, M.; Xu, X.; Dong, J.; Zheng, J. 2020. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research* 287, p. 112934. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934.

Caravatti, M.-L.; Lederer, S.; Lupico, A.; Van Meter, N. 2014. *Getting teacher migration and mobility right*. Disponível em: https://www.ei-ie.org/en/item/25652:getting-teacher-migration-and-mobility-right.

Carrasco, A.; Barraza Rubio, D. 2021. An Approach to the Characterization of Female Leadership: The Case of Female School Principals in Chile. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa* 26, pp. 887-910.

Carver-Thomas, D. 2018. *Diversifying the Teaching Profession:* How to Recruit and Retain Teachers of Color. Learning Policy Institute. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/product/diversifying-teaching-profession-report. Acesso em: 19 out. 2023.

Carver-Thomas, D.; Darling-Hammond, L. 2017. *Teacher Turnover:* Why It Matters and What We Can Do About It. Learning Policy Institute. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-turnover-report. Acesso em: 19 out. 2023

Centre of Excellence in Teacher Education. 2023. *The Right Teacher for Every Child.* State of Teachers, Teaching and Teacher Education Report for India 2023. Mumbai, India: Tata Institute of Social Sciences. p. 40. Disponível em: https://tiss. edu/uploads/files/SoTTTER-2023 CETE-TISS.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Chetty, R.; Friedman, J. N.; Rockoff, J. E. 2014. Measuring the Impacts ofTeachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review* 104(9), pp. 2633-2679. doi: 10.1257/aer.104.9.2633.

China Daily. 2022. *Ministry pushes to get more talented teachers in rural areas*. Disponível em: //global.chinadaily.com.cn/a/202204/15/WS6258c8c6a310fd2b29e5721a.html. Acesso em: 12 jan. 2024

Choi, S.-H.; Kim, D.; Kim, D. 2023. *South Korean teachers hold protest rally after colleague's death*. Reuters. 4 September. Disponível em: https://www.reuters.com/world/asia-pacific/south-korean-teachers-rally-after-colleagues-death-2023-09-04/. Acesso em: 24 jan. 2024.

Cilliers, J.; Fleisch, B.; Kotze, J.; Mohohlwane, N.; Taylor, S.; Thulare, T. 2021. *Can Virtual Replace In-person Coaching?* Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning. Disponível em: https://riseprogramme.org/publications/can-virtual-replace-person-coaching-experimental-evidence-teacher-professional. Acesso em: 19 jan. 2024.

Colbert, V.; Arboleda, J. 2016. Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change* 17(4), pp. 385-410. doi: 10.1007/s10833-016-9283-7.

Colenbrander; K. 2021. *Understanding teaching quality in Rwandan secondary schools – Learning from the Leaders in Teaching*. Disponível em: https://www.educ.cam.ac.uk/centres/real/publications/Annual%20Learning%20Synthesis%20 Understanding%20teaching%20quality%20in%20Rwandan%20secondary%20schools-%20Learning%20from%20the%20Leaders%20in%20Teaching%20initiative%20in%202020.pdf . Acesso em: 19 dez. 2023.

Colombia Ministry of Education. 2021. *Encuentros con Rectores*. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Bienestar-y-Seguridad-Social/Encuentros-con-Rectores/310248:Encuentros-con-Rectores. Acesso em: 29 jan. 2024.

Colombia Ministry of Education. 2023. *Inician los encuentros del Poder Pedagogico Popular sobre formacion docente para el mejoramiento de la calidad educativa y las practicas de aula*. Disponível em: https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/416328:Inician-los-encuentros-del-Poder-Pedagogico-Popular-sobre-formacion-docente-para-el-mejoramiento-de-la-calidad-educativa-y-las-practicas-de-aula. Acesso em: 09 fev. 2024.

Commonwealth Secretariat. 2004. *Protocol for the recruitment of Commonwealth teachers.* Disponível em: https://inee.org/sites/default/files/resources/Teacher Recruitment Protocol.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Connolly, V. 2023. Less Can Be More: Rethinking the use of time in schools. *The Buckingham Journal of Education* 4(1), pp. 73-92.

Conover, A.; Wallet, P. 2022. *We must pay attention to West Africa's teacher strikes*. Disponível em: https://teachertaskforce.org/blog/we-must-pay-attention-west-africas-teacher-strikes. Acesso em: 24 jan. 2024.

CooperGibson Research. 2020. *Exploring flexible working practice in schools*. Department for Education. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5fbf7565e90e077edda570c2/Exploring flexible_working_practice_in_schools-final_report.pdf. Acesso em: 19 out. 2023

Cortez Ochoa, A. A.; Rose, P.; Leonard, P. 2022. *STEM teacher and school leader engagement with continuous professional development in Rwanda since the outbreak of COVID-19*. Disponível em: https://www.laterite.com/wpcontent/uploads/2020/05/Stem-teacher-and-school-leader-engagement-with-CPD.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Crawfurd, L.; Pugatch, T. 2020. *Teacher Labor Markets in Developing Countries*. Disponível em: https://www.cgdev.org/publication/teacher-labor-markets-developing-countries. Acesso em: 18 dez. 2023.

Creagh, S.; Thompson, G.; Mockler, N.; Stacey, M.; Hogan, A. 2023. Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review* 0(0), pp. 1-20. doi: 10.1080/00131911.2023.2196607.

Crehan, L. 2017. *School Accountability Around the World:* Providing Support, Not Shame. Disponível em: https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-school-accountability-around-the-world-providing-support-not-shame/2017/02.

Crehan, L.; Tournier, B.; Chimier, C. 2019. *Teacher Career Pathways in New York City*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367666/PDF/367666eng.pdf.multi. Acesso em: 19 jan. 2024.

Croft, M.; Guffy, G.; Dan, V. 2018. *Encouraging More High School Students to Consider Teaching*. ACT Research & Policy. Disponível em: https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/pdfs/Encouraging-More-HS-Students-to-Consider-Teaching.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Cruz, L.; Loureiro, A. 2020. *Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions:* The Case of Sobral in Brazil. Washington, DC: World Bank Group. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/143291593675433703/pdf/Achieving-World-Class-Education-in-Adverse-Socioeconomic-Conditions-The-Case-of-Sobral-in-Brazil.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

Cuenca; R. 2015. *Las carreras docentes en America Latina.* La accion meritocratica para el desarrollo profesional. UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074. Acesso e: 09 de fev. 2024.

Cui, B.; Richardson, A. 2016. *Factors influencing Australian teachers' intent to leave the teaching profession*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311735299_Factors_influencing_Australian_teachers%27intent_to_leave_the_teaching_profession. Acesso em: 09 fev. 2024.

Darling-Hammond, L.; Hyler, M. E. 2020. Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal ofTeacher Education* 43(4), pp. 457-465. doi: 10.1080/02619768.2020.1816961.

Darling-Hammond, L.; Hyler, M. E.; Gardner, M. 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED606743. Acesso em: 19 out. 2023.

Day, C.; Sammons, P.; Stobart, G.; Kington, A.; Gu, Q. 2007. *Teachers Matter:* Connecting Work, Lives and Effectiveness. McGraw-Hill Education (UK).

Day, C.; Stobart, G.; Sammons, P.; Kington, A.; Gu, Q.; Smees, R.; Mujtaba, T. 2006. *Variations in Teachers'Work, Lives and Effectiveness*. Final report for the VITAE project.

De Villiers, R.; Weda, Z. 2017. Zimbabwean teachers in South Africa: A transient greener pasture. *South African Journal of Education* 37(3), pp. 1-9.

DeJaeghere, J. G.; Chapman, D. W.; Mulkeen, A. 2006. Increasing the supply of secondary teachers in sub-Saharan Africa: A stakeholder assessment of policy options in six countries. *Journal of Education Policy* 21(5), pp. 515-533. doi: 10.1080/02680930600866116.

Dembele, M.; Kyelem, M.; Diatta, M. S.; Sirois, G. no prelo. *Gender dynamics in reformed K-6 teacher preparation in Burkina Faso:* an analysis of the first three cohorts (2020-2024).

DeMonte, J. 2017. *Micro-credentials for Teachers:* What Three Early Adopter States Have Learned So Far. Disponível em: https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Micro-Creditials-for-Teachers-September-2017.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Deutsche Welle. 2023. *Portugal:* Thousands of teachers strike, demanding better pay. Disponível em: https://www.dw.com/en/portugal-thousands-of-teachers-strike-demanding-better-pay/a-64396609#:~:text=Protesting%20teachers%20are%20wanting%20better,atypical%2C%20disproportionate%20and%20radical.%22 . Acesso em: 24 jan. 2024.

Diatta, A. no prelo. *Contract teachers in Senegal* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Dolton, P.; Marcenaro, O.; De Vries, R.; She, P. 2018. *Global Teacher Status Index 2018*. London: Varkey Foundation. Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/_files/ugd/5c330e_6df4627a869444728143dc4b04f19494.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Dominican Institute for the Evaluation and Research of Educational Quality. 2019. *La carrera docente en Republica Dominicana:* formacion inicial e ingreso. Santo Domingo, Dominican Republic: Educational Policy Monitoring and Evaluation Unit (USEPE). Dominican Republic Ministry of Education. pp. 1-8.

Dominican Republic INABIMA. 2022. *Plan de Retiro Complementario*. Disponível em: https://inabima.gob.do/plan-de-retiro-complementario/. Acessado em: 20 de dezembro de 2023].

Dominican Republic ISFODOSU. 2021. *La Normativa 09-15 para la formacion docente de calidad en Republica Dominicana en el ISFODOSU*. Una experiencia de crecimiento. Santo Domingo, Dominican Republic: Instituto Superior de Formacion Docente Salome Urena (ISFODOSU). Disponível em: https://publicaciones.isfodosu.edu.do/index.php/publicacionesisfodosu/catalog/book/167. Acesso em: 09 fev. 2024.

Dominican Republic Ministry of Education. 2014. *Estandares Profesionales y del Desempeno para la Certificacion y Desarrollo de la Carrera Docente*. Disponível em: https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/izaS-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docentepdf.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Dominican Republic Ministry of Education. 2019. *Situacion del Personal Docente de la Republica Dominicana 2019*. Santo Domingo, Dominican Republic: Oficina Nacional de Planificacion y Desarrollo Educativo. Disponível em: https://ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/presupuesto/evolucion-contratacion-de-recursos-humanos/ITI-situacion-del-personal-docente-de-la-republica-dominicana-2019pdf.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Dominican Republic Ministry of Education. 2022a. *Programa Nacional de Induccion*. Disponível em: https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/programa-nacional-de-induccion/sobre-nosotros. Acesso em: 31 jan. 2024.

Dominican Republic Ministry of Education. 2022b. *Resolucion No. 11-2022, mediante la cual se reglamenta el Programa Nacional de Induccion (PNI) para docentes de nuevo ingreso al sistema educativo publico preuniversitario de la Republica Dominicana*. Disponível em: https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/programa-nacional-de-induccion/ wcZT-resolucion-na11-2022-resolucion-que-reglamenta-el-programa-nacional-de-induccionpdf.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Dominican Republic Ministry of Education. 2023. *Programa Nacional de Induccion dirigido a docentes principiantes del Sistema Educativo Publico Preuniversitario de la Republica Dominicana, anos escolar 2022-2023*. Boletin PNI#0. Disponível em: https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/programa-nacional-de-induccion/yhoq-boletin-induccionpdf. pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Dominican Republic Ministry of Higher Education, Science, and Technology; Dominican Republic Ministry of Education. 2021. *Potftica de formacion docente integral, de calidad y equidad*. Disponível em: https://mescyt.gob.do/wp-content/uploads/2021/09/1.-Politica-de-Formacion-Docente-Integral-de-Calidad-y-Equidad.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Donaldson, M. L.; Johnson, S. M. 2010. The Price of Misassignment: The Role of Teaching Assignments in Teach For America Teachers' Exit From Low-Income Schools and the Teaching Profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32(2), pp. 299-323. doi: 10.3102/0162373710367680.

Eagly, A.; Carli, L.L. 2007. *Women and the Labyrinth of Leadership*. Harvard Business Review. 1 September. Disponível em: https://hbr.org/2007/09/women-and-the-labyrinth-of-leadership. Acesso em: 24 jan. 2024.

Edge, K.; Dapper, E.; Stone-Johnson, C.; Frayman, K.; Terwindt, R.; Townsend, J.; Jeevan, S. 2017. *Securing the 21st Century Teacher Workforce:* Global perspectives on teacher motivation and retention. Disponível em: https://www.wise- qatar.org/app/uploads/2019/04/rr.13.2017 ucl.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024

Education and Solidarity Network. 2023. *#I-BEST:* International Barometer of Education Staff Edition 2023. Disponível em: https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2023/09/IBEST23-Info-international-EN.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Education Cannot Wait. 2023. *With Hope and Courage:* 2022 Annual Results Report. Moving Fast Forward into Our Next Strategic Plan. Disponível em: https://www.educationcannotwait.org/annual-report-2022/. Acesso em: 09 fev. 2024.

Education Commission. 2019. *Transforming the Education Workforce:* Learning Teams for a Learning Generation. Disponível em: https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2019/09/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

Education Development Trust; UNESCO IIEP. *Leading Teaching and Learning Together:* The Role of the Middle Tier. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384504/PDF/384504eng.pdf.multi. Acesso em: 29 jan. 2024.

Education Endowment Foundation. 2023. *Reducing class size:* Low impact for very high cost based on very limited evidence. Disponível em: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/reducing-class-size. Acesso em: 15 fev. 2024

Education International. 2018. *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Disponível em: https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018 ei research statusofteachers eng final.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

Education International. 2021. *The Global Report on the Status of Teachers 2021*. Disponível em: https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021. Acesso em: 19 out. 2023.

Education International. 2023a. *Mexico:* together we school. Disponível em: https://www.ei-ie.org/en/item/27376:mexico- together-we-school. Acesso em: 19 out. 2023.

Education International. 2023b. *Nepal:* Education unions agree to social dialogue with local governments. Disponível em: https://www.ei-ie.org/en/item/27213:nepal-education-unions-agree-to-social-dialogue-with-local-governments. Acesso em: 19 out. 2023.

Education International; UNESCO. 2019. *Global Framework of Professional Teaching Standards*. Disponível em: https://www.ei-ie.org/en/item/25734:global-framework-of-professional-teaching-standards. Acesso em: 09 fev. 2024.

Education Support. 2021. *Flexible working in schools*. Why we need it and how to do it. Disponível em: https://teachershub.educationsupport.orq.uk/sites/default/files/2021-03/Flexible%20workinq%20in%20schools 0.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Egypt Minister of Education and Technical Education. 2022. *The Professional Academy for Teachers and the "Egypt Workforce" Project Launch New Accreditation Standards for Training Programs, Trainers and Training Centers for Technical Education*. Disponível em: https://moe.gov.eg//en/what-s-on/news/egypt-workforce-project/. Acesso em: 29 jan. 2024.

El Caribe. 2019. *Minerd realizo en 2019 concurso de oposicion docente con mas de 49 mil postulantes*. Disponível em: https://www.elcaribe.com.do/panorama/minerd-realizo-en-2019-concurso-de-oposicion-docente-con-mas-de-49-mil-postulantes/. Acesso em: 11 jan. 2024.

Elacqua, G.; Hincapie, D.; Hincapie, I.; Montalva, V. 2022. Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Attract and Retain High-Performing Teachers? Evidence from Chile. *Journal of Policy Analysis and Management* 41(2), pp. 603-631. doi: 10.1002/pam.22375.

Elacqua, G.; Hincapie, D.; Vegas, E.; Alfonso, M. 2018. *Profesion:* Profesor en America Latina. Por que se perdio el prestigio docente y como recuperarlo? Washington: Inter-American Development Bank. Disponível em: https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo. Acesso em: 09 fev. 2024.

Elige Educar. 2020. *Informe 3.* Analisis y Proyeccion de la Dotacion Docente en Contextos Rurales. Disponível em: https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ee-anaxxlisis-y-proyeccioxxn-de-la-dotacion-docente-actualizacion-sept2020.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Elige Educar. 2021. *Analisis y proyeccion de la dotacion docente en Chile*. Disponível em: https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/04/ppt-deficitactualizado-sitioweb.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

European Commission. 2016. *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background – Publications Office of the EU*. Disponível em: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1. Acesso em: 19 out. 2023.

European Commission. 2020. *Supporting teacher and school leader careers:* a policy guide. Report. LU: Publications Office. Disponível em: https://data.europa.eu/doi/10.2766/972132. Acesso em: 4 dez. 2023.

European Commission. 2021a. *Investment and quality of expenditure in education and training*. Disponível em: https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/chapters/chapter3.html. Acesso em: 09 fev. 2024.

European Commission. 2021b. *Teachers in Europe:* careers, development and well-being. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402. Acesso em: 22 dez. 2023.

Eurostat. 2023. *Primary education statistics – Statistics Explained*. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary education statistics. Acesso em: 5 jan. 2024.

Evans, D. K.; Mendez Acosta, A. 2023. How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries. *Economics of Education Review* 95(C). Disponível em: https://ideas. repec.org//a/eee/ecoedu/v95y2023ics0272775723000778.html. Acesso em: 19 out. 2023.

Evans, D. K.; Yuan, F.; Filmer, D. 2020. *Are Teachers in Africa Poorly Paid?* Evidence from 15 Countries. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/34355. Acesso em: 15 dez. 2023.

Falk, D.; Varni, E.; Johna, J. F.; Frisoli, P. 2019. *Landscape Review:* Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings | INEE. Disponível em: https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings. Acesso em: 20 dez. 2023.

Fang, J.; Qi, Z. 2023. The influence of school climate on teachers'job satisfaction: The mediating role of teachers' selfefficacy. *PLOS ONE* 18(10), p. e0287555. doi: 10.1371/journal.pone.0287555.

FAWE. 2018. *Gender Responsive Pedagogy*. Disponível em: https://www.ungei.org/sites/default/files/Gender-Responsive-Pedagogy-Toolkit-Teachers-Schools-2020-eng.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Federal Democratic Republic of Ethiopia Ministry of Education. 2021. *Education Statistics Annual Abstract*. Disponível em: https://ecde.aau.edu.et/jspui/bitstream/123456789/276/1/MoE 18 ESAA 2013 E.C %282020-2021 G.C%29.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Flessa, J.; Bramwell, D.; Fernandez, M.; Weinstein, J. 2018. School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership* 46(2), pp. 182-206. doi: 10.1177/1741143217717277.

France Ministry of National Education and Youth. 2023. *Revalorisation des remunerations et amelioration des perspectives de carriere des equipes educatives*. Disponível em: https://www.education.gouv.fr/revalorisation-des-remunerations-et-amelioration-des-perspectives-de-carriere-des-equipes-educatives-379155. Acesso em: 09 fev. 2024

Gallant, A.; Riley, P. 2014. Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development* 18(4), pp. 562-580. doi: 10.1080/13664530.2014.945129.

Garcia, E.; Weiss, E. 2019. *The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought:* The first report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor' series. Disponível em: https://www.epi.org/publication/the-teacher-shortage- is-real-large-and-growing-and-worse-than-we-thought-the-first-report-in-the-perfect-storm-in-the-teacher-labor- market-series/. Acesso em: 9 jan. 2024.

Garcia Jaramillo, S.; Insua, I. 2022. *Politicas docentes en America Latina en tiempos de pandemia:* Lecciones aprendidas y retos a futuro. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/policies-teachers-latin-america-during-pandemic-lessons-learned-and-challenges-ahead. Acesso em: 09 fev. 2024.

GCPEA. 2016. *What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use*. New York: Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). Disponível em: https://www.unicef.org/ukraine/sites/unicef.org.ukraine/files/2019-07/what schools.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

GCPEA. 2017. *Technical Guide:* What Teachers and School Administrators Can Do to Protect Education from Attack. New York: Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). Disponível em: http://protectingeducation.org/wp- content/uploads/documents/documents technical guide 2017.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Ghamrawi, N. 2022. Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad? *Education and Information Technologies* 27(5), pp. 5889-5915. doi: 10.1007/s10639-021-10857-w.

Ghavifekr, S.; Pillai, N. S. 2016. The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review* 17(1), pp. 87-106. doi: 10.1007/s12564-015-9411-8.

Ghawi, G.; AlQbeilat, N. 2020. *Jordan's Teachers in a Global Landscape*. Amman: Ministry of Education – Queen Rania Foundation. Disponível em: https://www.qrf.org/sites/default/files/2021-01/jordans_teachers_in_a_global_landscape.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Global Education Monitoring Report Team. 2016. *If you don't understand, how can you learn?* Policy Paper 24. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713. Acesso em: 19 out. 2023.

Global Education Monitoring Report Team. 2018. *Global education monitoring report 2019*. Migration, displacement and education: building bridges, not walls. Paris: UNESCO. p. 362. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866. Acesso em: 19 out. 2023.

Global Education Monitoring Report Team. 2019. *Global education monitoring report 2019*. Gender Report. Building bridges for gender equality. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753. Acesso em: 18 dez. 2023.

Global Education Monitoring Report Team. 2020a. *Global education monitoring report 2020*. Gender Report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514. Acesso em: 19 jan. 2024.

Global Education Monitoring Report Team. 2020b. *Global education monitoring report 2020*. Inclusion and education: all means all. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718. Acesso em: 20 dez. 2023.

Global Education Monitoring Report Team. 2021. *Global education monitoring report 2021/2*. Non-state actors in education: who chooses? who loses? Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875. Acesso em: 11 jan. 2024.

Global Education Monitoring Report Team. 2022. *Global education monitoring report 2022*. Gender Report. Deepening the debate on those still left behind. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329. Acesso em: 13 dez. 2023.

Global Education Monitoring Report Team. 2023a. *Global education monitoring report 2023*. Technology in education: a tool on whose terms? Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723?posInSet=1&queryId=c0b6 2a82-08d4-4149-9b23-7fb613bba32d. Acesso em: 14 dez. 2023.

Global Education Monitoring Report Team. 2023b. *SDG 4 mid-term progress review:* progress since 2015 has been far too slow. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386852 . Acesso em: 11 jan. 2024.

Global Education Monitoring Report Team; Education International. 2023. *Teachers and technology:* advocacy brief. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387203. Acesso em: 17 jan. 2024.

Global Education Monitoring Report Team; UIS. 2022. *New estimation confirms out-ofschool population is growing in sub-Saharan Africa*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577. Acesso em: 11 jan. 2024.

Global Education Monitoring Report Team; World Bank. 2023. *Education finance watch 2023*. Paris. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387042. Acesso em: 18 dez. 2024.

Global Partnership for Education. 2022. *Value for money guidance note:* Teachers and teaching. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/content/value-money-guidance-note-teachers-and-teaching. Acesso em: 19 out. 2023

Global Partnership for Education. 2023a. *Climate smart education systems initiative*. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/content/climate-smart-education-systems-initiative. Acesso em: 18 dez. 2023.

Global Partnership for Education. 2023b. *Confronting climate change through education*. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/content/factsheet-confronting-climate-change-through-education. Acesso em: 18 dez. 2023.

Global Partnership for Education. 2023c. *Results Report 2023*. Washington D.C.: Global Partnership for Education. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2023. Acesso em: 09 fev. 2024.

Gloster, A. T.; Lamnisos, D.; Lubenko, J.; Presti, G.; Squatrito, V.; Constantinou, M.; Nicolaou, C.; Papacostas, S.; Aydin, G.; Chong, Y. Y.; Chien, W. T.; Cheng, H. Y.; Ruiz, F. J.; Garcia-Martin, M. B.; Obando-Posada, D. P.; Segura-Vargas, M. A.; Vasiliou, V. S.; McHugh, L.; Hofer, S.; Baban, A.; Neto, D. D.; Silva, A. N. da; Monestes, J.-L.; Alvarez-Galvez, J.; Paez-Blarrina, M.; Montesinos, F.; Valdivia-Salas, S.; Ori, D.; Kleszcz, B.; Lappalainen, R.; Ivanovic, I.; Gosar, D.; Dionne, F.; Merwin, R. M.; Kassianos, A. P.; Karekla, M. 2020. Impact of COVID-19 pandemic on mental health: An international study. *PLOS ONE* 15(12), p.e0244809. doi: 10.1371/journal.pone.0244809

Goldring, R.; Taie, S.; Riddles, M.; Owens, C. 2014. *Teacher Attrition and Mobility:* Results From the 2012-13 Teacher Follow-up Survey (NCES 2014-077). Washington, DC: US Department of Education National Center for Education Statistics. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546773.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Goldstein, R. A. 2011. Imaging the Frame: Media Representations ofTeachers, Their Unions, NCLB, and Education Reform. *Educational Policy* 25(4), pp. 543-576. doi: 10.1177/0895904810361720.

Gouedard, P. 2023. *Teachers for All:* Ameliorer requite dans l'allocation des enseignants a Madagascar. UNICEF Innocenti - Global Office of Research and Foresight. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/media/3621/file/Teachers-For-All-Madagascar-2023.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Green, D.; Wright, M. 2021. *Wellbeing:* Leading and Managing a Well Workplace. Disponível em: https://neu.org.uk/sites/default/files/2023-05/NEU2290%20Health%20and%20wellbeing%20v3.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Green, F. 2021. British teachers' declining job quality: evidence from the Skills and Employment Survey. *Oxford Review of Education* 47(3), pp. 386-403. doi: 10.1080/03054985.2020.1847719.

Gromada, A.; Richardson, D. 2021. *Where Do Rich Countries Stand on Childcare?* UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence. p. 30. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/reports/where-do-rich-countries-stand-childcare. Acesso em: 19 out. 2023.

Gruodyte, E.; Pasvenskiene, A. 2013. The legal status of Lithuanian teachers. *International Journal for Education Law and Policy* 9(1-2), pp. 89-102.

Guarino, C.; Santibanez, L.; Daley, G.; Brewer, D. 2004. *A Review of the Research Literature on Teacher Recruitment and Retention*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR164.html. Acesso em: 09 fev. 2024.

Hallinger, P.; Dongyu, L.; Wang, W.-C. 2016. Gender Differences in Instructional Leadership: A Meta-Analytic Review of Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Educational Administration Quarterly* 52(4), pp. 567-601. doi: 10.1177/0013161X16638430.

Han, J. 2018a. *China's small rural schools:* challenges and responses (Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266071. Acesso em: 9 jan. 2024.

Han, S. W. 2018b. Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective. *Teaching and Teacher Education* 75, pp. 141-152. doi: 10.1016/j.tate.2018.06.012.

Han, S. W.; Borgonovi, F.; Guerriero, S. 2018. What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal* 55(1), pp. 3-39.

Hanberger, A.; Carlbaum, S.; Hult, A.; Lindgren, L.; Lundstrom, U. 2016. School evaluation in Sweden in a local perspective: A synthesis. *Education Inquiry* 7(3), p. 30115. doi: 10.3402/edui.v7.30115.

Hanushek, E. A.; Rivkin, S. G.; Schiman, J. C. 2016. Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review* 55, pp. 132-148. doi: 10.1016/j.econedurev.2016.08.004.

Hanushek, E. A.; Woessmann, L. 2021. Education and Economic Growth. In: *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. Disponível em: https://oxfordre.com/economics/economics/view/10.1093/acrefore/9780190625979.001.0001/acrefore-9780190625979-e-651. Acesso em: 19 out. 2023.

Harbatkin, E. 2021. Does student-teacher race match affect course grades? *Economics of Education Review* 81(C). Disponível em: https://ideas.repec.org//a/eee/ecoedu/v81y2021ics0272775721000042.html. Acesso em: 19 out. 2023.

Hares, S.; Rossiter, J.; Dongyi, W. 2023. *The State of Global Education Finance in Nine Charts:* Another Update. Disponível em: https://www.cgdev.org/blog/state-global-education-finance-nine-charts-another-update. Acesso em: 2 dez. 2023.

Harfitt, G. J. 2015. From attrition to retention: a narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43(1), pp. 22-35. doi: 10.1080/1359866X.2014.932333.

Hargreaves, A.; Fullan, M. 2012. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. *Journal of School Choice* 6(4), pp. 515-517. doi: 10.1080/15582159.2012.733288.

Hascher, T.; Waber, J. 2021. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review* 34, p. 100411. doi: 10.1016/j.edurev.2021.100411.

Haugen, C. S.; Klees, S. J.; Stromquist, N. P.; Lin, J.; Choti, T.; Corneilse, C. 2014. Increasing the number of female primary school teachers in African countries: Effects, barriers and policies. *International Review of Education* 60(6), pp. 753-776. doi: 10.1007/s11159-014-9450-0.

Heffernan, A.; Magyar, B.; Bright, D.; Longmuir, F. 2021. *The Impact of COVID-19 on Perceptions of Australian Schooling:* Research Brief. Monash University.

Henderson, C. 2023. *To address teacher shortages in crisis contexts we must protect teachers from attack*. Disponível em: https://teachertaskforce.org/blog/address-teacher-shortages-crisis-contexts-we-must-protect-teachers-attack. Acesso em: 10 jan. 2024.

Henderson, C. no prelo. *Teacher wellbeing and the shaping of teacher shortages in crisis contexts* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Henry, G. T.; Bastian, K. C.; Smith, A.A. 2012. Scholarships to Recruit the "Best and Brightest" Into Teaching: Who Is Recruited, Where Do They Teach, How Effective Are They, and How Long Do They Stay? *Educational Researcher* 41(3), pp. 83-92. doi: 10.3102/0013189X12437202.

Henry, J. 2023. Newly-qualified teachers quit UK for schools abroad due to abject pay and conditions. *The Observer*. 5 November. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2023/nov/05/newly-qualified-teachers-quit-uk-for- schools-abroad-due-to-abject-pay-and-conditions. Acesso em: 9 jan. 2024.

Holmes, W. 2023. *The Unintended Consequences of Artificial Intelligence and Education*. Education International. Disponível em: https://www.ei-ie.org/en/item/28115:the-unintended-consequences-of-artificial-intelligence-and-education. Acesso em: 15 jan. 2024.

Holt, S. B.; Gershenson, S. 2015. *The Impact of Teacher Demographic Representation on Student Attendance and Suspensions*. IZA Discussion Paper No. 9554. Disponível em: https://www.iza.org/publications/dp/9554/the-impact-of-teacher-demographic-representation-on-student-attendance-and-suspensions. Acesso em: 19 out. 2023.

Hungary Ministry of Culture and Innovation. 2022. *The Klebelsberg Training Scholarship Program 2022/2023 application announcement has been published*. Disponível em: https://kormany.hu/hirek/megjelent-a-klebelsberg-kepzesi-osztondij-program-20222023-tanevi-palyazati-felhivas. Acesso em: 5 fev. 2024.

Immordino-Yang, M. H. 2016. *Emotions, learning, and the brain:* Exploring the educational implications of affective neuroscience. New York, NY, US: W. W. Norton & Company. p. 208. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2014-37480-000. Acesso em: 09 fev. 2024.

IIngersoll, R.; May, H.; Collins, G. 2019. Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives* 27, pp. 37-37. doi: 10.14507/epaa.27.3714.

Ingersoll, R.; Smith, T. M. 2003. The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership* 60, pp. 30-33.

Instituto SEMESP. 2022. *Risco de "apagão" de professores no Brasil*. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

International Commission on the Futures of Education. 2021. *Reimagining our futures together:* a new social contract for education. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707. Acesso em: 19 out. 2023.

International Labour Organization. 2023. *High-Level Panel on the Teaching Profession*. Disponível em: https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/teaching-profession/lang--en/index.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

International Labour Organization; UNESCO. 1999. *Revised Mandate of tge Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Disponível em: https://www.ilo. org/wcmsp5/groups/public/---ed dialogue/---sector/documents/genericdocument/wcms 368325.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Játiva, X.; Karamperidou, D.; Mills, M.; Vindrola, S.; Wedajo, H.; Dsouza, A.; Bergmann, J. 2022. *Time to Teach:* Teacher attendance and time on task in West and Central Africa. p. 68. Disponível em: https://www.unicef-irc.org/publications/1565-time-to-teach-teacher-attendance-and-time-on-task-in-west-and-central-africa.html. Acesso em: 09 fev. 2024.

Jensen, B.; Sonnemann, J.; Roberts-Hull, K.; Hunter, A. 2016. *Beyond PD:* Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC: The National Center on Education and the Economy (NCEE). Disponível em: https://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDWeb.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

Jeong, D. W.; Luschei, T. F. 2019. Teacher Sorting within and across Schools and Nations: A Comparative Study of South Korea and the United States. *Teachers College Record* 121(8), pp. 1-40. doi: 10.1177/016146811912100804.

Jerrim, J.; Sims, S.2022. School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 34(1), pp. 5-32. doi: 10.1007/s11092-021-09360-0.

Jiménez, A.; Parraguez-Núñez, P. Liderazgo Pedagogico Femenino en Escuelas de America Latina. *Revista de Educacion* 1(402). Disponível em: https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/97477. Acesso em: 09 fev. 2024.

Kabir, M. 2023a. *Teachers for All:* Improving Primary School Teacher Deployment in Zambia. Florença, Itália: UNICEF Innocenti - Global Office of Research and Foresight. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/reports/teachers-for-all-zambia. Acesso em: 09 fev. 2024.

Kabir, M. 2023b. *Teachers for All:* Improving primary school teacher deployment in Zambia. UNICEF Innocenti - Global Office of Research and Foresight. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/reports/teachers-for-all-zambia. Acesso em: 07 de jun. 2023.

Kaplan, C.; Chan, R.; Farbman, D. A.; Novoryta, A. 2015. *Time for Teachers:* Leveraging Expanded Time to Strengthen Instruction and Empower Teachers. National Center on Time & Learning. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED561995. Acesso em: 7 jun. 2023.

Karamperidou, D.; Brossard, M.; Peirolo, S.; Richardson, D. 2020. *Time to Teach*. Teacher attendance and time on task in Eastern and Southern Africa. Florença, Itália: UNICEF Office of Research – Innocent. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/reports/time-to-teach-eastern-and-southern-africa. Acesso em: 09 fev. 2024.

Katete, S.; Nyangarika, A. 2020. Impact of Teachers' Delayed Salaries and its Effects on Teaching Process in Public Secondary Schools Coast Region. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education* 6, pp. 1291-1305.

Kelchtermans, G. 2017. 'Should I stay or should I go?': unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 961-977. doi: 10.1080/13540602.2017.1379793.

Kerr, S. P.; Kerr, W.; Çag˘lar, Ö.; Parsons, C. 2016. Global Talent Flows. *Journal of Economic Perspectives* 30(4), pp. 83106. doi: 10.1257/jep.30.4.83.

Kini, T.; Podolsky, A. 2016. *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness?* A Review of the Research. Learning Policy Institute. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research. Acesso em: 19 out. 2023.

Klassen, R.; Wilson, E.; Siu, A. F. Y.; Hannok, W.; Wong, M. W.; Wongsri, N.; Sonthisap, P.; Pibulchol, C.; Buranachaitavee, Y.; Jansem, A. 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education* 28(4), pp. 1289-1309. doi: 10.1007/s10212-012-0166-x.

Koomson, I.; Affu, B.; Villano, R.A. 2017. *Relationship between Financial Stress, Moonlighting and Teacher Attrition*. Disponível em: https://papers.ssrn.com/abstract=2995561. Acesso em: 24 jan. 2024.

Kopeyeva, A. 2019. *Kazakhstan's Teachers:* Underpaid, Overburdened, and Undervalued. Disponível em: https://thediplomat.com/2019/04/kazakhstans-teachers-underpaid-overburdened-and-undervalued/. Acesso em: 11 jan. 2024.

Kraft, M. A.; Papay, J. P.2014. Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 36(4), pp. 476-500. doi: 10.3102/0162373713519496.

Ladd, H. F.; Sorensen, L. C. 2017. Returns to Teacher Experience: Student Achievement and Motivation in Middle School. *Education Finance and Policy* 12(2), pp. 241-279. doi: 10.1162/EDFP_a_00194.

Ladegaard, L. 2022. *Promising Practices in Teacher Well-being, Management, and School Leadership*. INEE. Disponível em: https://inee.org/resources/promising-practices-teacher-well-being-management-and-schoolleadership. Acesso em: 19 out, 2023.

Lai, K.; Chan, K.; Ko, K.; So, K. 2005. Teaching as a Career: A Perspective from Hong Kong Senior Secondary Students. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 31(3), pp. 153-168.

Lamichhane, K. 2015. Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 20(1), pp. 16-31. doi: 10.1080/13603116.2015.1073374.

Lavonen, J. no prelo. *Finnish teachers' autonomy and agency are supported through research-based teacher education, collaboration culture and education policy* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Lee, S.; Lee, K. 2023. Smart teachers in smart schools in a smart city: teachers as adaptive agents of educational technology reforms. *Learning, Media and Technology* 0(0), pp. 1-22. doi: 10.1080/17439884.2023.2207143.

Leuven, E.; Oosterbeek, H. 2018. *Class size and student outcomes in Europe*. LU: Publications Office. Disponível em: https://data.europa.eu/doi/10.2766/28340. Acesso em: 15 jan. 2024.

Levy, A. J.; Joy, L.; Ellis, P.; Jablonski, E.; Karelitz, T. M. 2012. Estimating Teacher Turnover Costs: A Case Study. *Journal of Education Finance* 38(2), pp. 102-129.

Lindsay, S.; Cagliostro, E.; Albarico, M.; Mortaji, N.; Karon, L. 2018. A Systematic Review of the Benefits of Hiring People with Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation* 28(4), pp. 634-655. doi: 10.1007/s10926-018-9756-z.

Lock, S. 2018. *What impact are finders fees having on teacher recruitment?* | Tes. Disponível em: https://www.tes.com/jobs/careers-advice/recruitment/what-impact-are-finders-fees-having-teacher-recruitment. Acesso em: 18 dez. 2023.

Loeb, S.; Kalogrides, D.; Béteille, T. 2012. Effective Schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy* 7(3), pp. 269-304. doi: 10.1162/EDFP_a_00068.

Long, R.; Danechi, S. 2022. *Teacher recruitment and retention in England.* House of Commons Library. Disponível em: https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7222/CBP-7222.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

Luna-Bazaldua, D.; Molina, E.; Pushparatnam, A. 2021. A Generalizability Study of Teach, a Classroom Observation Tool. In: Wiberg, M., Molenaar, D., Gonzalez, J., Bockenholt, U., and Kim, J.-S. eds. *Quantitative Psychology*. Springer Proceedings in Mathematics & Statistics. Cham: Springer International Publishing, pp. 477-485. Disponível em: https://link. springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-74772-5 42. Acesso em: 09 fev. 2024.

Luschei, T. F.; Chudgar, A. 2017. *Teacher distribution in developing countries:* Teachers of marginalized students in India, Mexico, and Tanzania. New York: Palgrave Macmillan US. Disponível em: http://link.springer.com/10.1057/978-1-137-57926-3. Acesso em: 19 out. 2023.

Mackintosh, A.; Ramírez, A.; Atherton, P.; Collis, V.; Mason-Sesay, M.; Bart-Williams, C. 2020. *Education Workforce Supply and Needs in Sierra Leone*. The Education Commission. p. 41. Disponível em: https://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/3-EW-Supply-and-Needs-Paper.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

Madero, C. no prelo. *Atraer y retener a mas y mejores:* la clave para mitigar el fenomeno de la escasez docente en Chile y Latinoamerica (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Makala, B.; Schmitt, M.; Caballero, A. 2021. *How Artificial Intelligence Can Help Advance Post-Secondary Learning in Emerging Markets*. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/16430532-6bae-51ef-9b1c-f7b6ad2395d2/content. Acesso em: 09 fev. 2024.

Mann, T.; Denis, V.; Schleicher, A.; Ekhtiari, H.; Forsyth, T.; Liu, E; Chambers, N. 2020. *Dream Jobs?* Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work. Paris: OCDE. Disponível em: https://issuu.com/oecd.publishing/docs/dream_jobs_teenagers_career_aspirations_and_the_f. Acesso em: 09 fev. 2024.

Manyengo, P. R. 2021. *Digitalization in Teaching and Education in the United Republic of Tanzania*. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed dialogue/---sector/documents/publication/wcms 783673.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Marais, P. 2016. "We can't believe what we see": Overcrowded classrooms through the eyes of student teachers. *South African Journal of Education* 36(2). Disponível em: https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/136823. Acesso em: 19 out. 2023..

Martínez, M. M.; Molina-López, M. M.; de Cabo, R. M. 2021. Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration & Leadership* 49(6), pp. 863-882. doi: 10.1177/1741143220918258.

Maxwell, B.; Waddington, D. I.; McDonough, K. 2019. Academic freedom in primary and secondary school teaching. *Theory and Research in Education* 17(2), pp. 119-138. doi: 10.1177/1477878519862543.

McAleavy, R. T.; Hall-Chen, A.; Horrocks, S.; Riggall, A. 2018. *Technology- supported professional development for teachers:* lessons from developing countries. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593386.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

McGrath, K.; Sinclair, M. 2013. More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education* 25(5), pp. 531-547. doi: 10.1080/09540253.2013.796342.

McGrath, K. F.; Van Bergen, P. 2017. Are male teachers headed for extinction? The 50-year decline of male teachers in Australia. *Economics of Education Review* 60, pp. 159-167. doi: 10.1016/j.econedurev.2017.08.003.

McMahon, S. D.; Anderman, E. M.; Astor, R. A.; Espelage, D. L.; Martinez, A.; Reddy, L. A.; Worrell, F. C. 2022. *Violence Against Educators and School Personnel:* Crisis During COVID. Policy brief. American Psychological Association. Disponível em: https://www.apa.org/education-career/k12/violence-educators.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Medina-Guillen, L. F.; Quintanilla-Ferrufin, G. J.; Palma-Vallejo, M.; Guillen, M. M. 2021. Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia* 35(2), pp. 1-13. doi: 10.15359/ru.35-2.15.

Mendenhall, M.; Gomez, S.; Varni, E. 2018. *Teaching amidst conflict and displacement:* persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers (Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060. Acesso em: 9 jan. 2024.

Mendenhall, M.; Gomez, S.; Varni, E.; Guven, O. 2019. Teachers in Forced Displacement Contexts: Persistent Challenges and Promising Practices in Teacher Supply, Quality, and Well-Being. *Journal on Education in Emergencies* 5, pp. 123-132. doi: 10.33682/98cy-cb43.

Mendoza Choque, M. 2019. *Teacher career reforms in Peru*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370859/PDF/370859eng.pdf.multi. Acesso em: 19 jan. 2024.

MenTeach. 2012. *Germany is spending loads of money to recruit male child care workers*. Disponível em: https://www.menteach.org/world-news/germany-is-spending-loads-of-money-to-recruit-male-child-care-workers/. Acesso em: 19 jan. 2024.

Mexico Secretary of Public Education. 2012. *Acuerdo Numero 657, por el que se establecen los lineamientos generales para la seleccion de aspirantes a ocupar el cargo de Director en los Planteles Federales de la Secretaria de Educacion Publica en los que se imparte educacion del tipo medio superior, asi como los mecanismos de formacion y evaluacion de los directores de los referidos planteles, que se encuentren en funciones*. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/ nota detalle.php?codigo=5279131&fecha=26/11/2012#gsc.tab=0. Acesso em: 31 jan. 2024.

Mizala, A.; Ñopo, H. 2016. Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997-2007. *International Journal of Educational Development* 47, pp. 20-32. doi: 10.1016/j.ijedudev.2015.11.014.

Mizala, A.; Schneider, B. 2020. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy* 35(4), pp. 529-555. doi: 10.1080/02680939.2019.1585577.

Mo, C. 2021. *Teach For All and Social Sector Leadership.* In event: "Developing leadership at all levels of education for sustained development outcomes," at the Comparative and International Education Society | 65th Annual Conference. Disponível em: https://tinyurl.com/yc8scup5. Acesso em: 22 mar. 2024.

Molina, E.; Fatima, S. F.; Ho, A. D.; Melo, C.; Wilichowski, T. M.; Pushparatnam, A. 2020. Measuring the quality of teaching practices in primary schools: Assessing the validity of the Teach observation tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education* 96, p. 103171. doi: 10.1016/j.tate.2020.103171.

Molina, E.; Pushparatnam, A.; Rimm-Kaufman, S.; Wong, K. K.- Y. 2018. *Evidence-Based Teaching:* Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/30929. Acesso em: 15 jan. 2024.

Montero, A.; Fernández, M. B. 2022. Desde incentivar la demanda a regular la oferta: Politicas chilenas de admision en formacion docente. *Education Policy Analysis Archives* 30, p. (26)-(26). doi: 10.14507/epaa.30.5606.

Moon, B.; Villet, C. 2017. Can New Modes of Digital Learning Help Resolve the Teacher Crisis in Sub-Saharan Africa? *Journal of Learning for Development - JL4D* 4(1), pp. 23-35.

Moosa, S.; Bhana, D. 2017. Men managing, not teaching Foundation Phase: teachers, masculinity and the early years of primary schooling. *Educational Review* 69(3), pp. 366-387. doi: 10.1080/00131911.2016.1223607.

Morales Romero, D. 2017. *Evaluacion del Impacto del SAS en los indicadores de la escuela*. Disponível em: https://ideice.gob.do/pdf/publications/20180425104539.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Morgan, J.; Sives, A.; Appleton, S. 2006. *Teacher Mobility, 'Brain Drain, Labour Markets and Educational Resources in the Commonwealth.* Department for International Development: Educational Papers. Disponível em: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=250f8259c150abdda3ba1b95c83086de608f978c. Acesso em: 09 fev. 2024.

Moses, I.; Admiraal, W.; Berry, A.; Saab, N. 2019. Student-teachers' commitment to teaching and intentions to enter the teaching profession in Tanzania. *South African Journal of Education* 39(1), pp. 1-15. doi: 10.15700/saje.v39n1a1485.

Mpundu, M.; Assan, T. E. B.; Mokoena, M. 2023. An Analysis of High Teacher Turnover and Attrition in the NorthWest Province of South Africa. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences* 4(4), pp. 404-414. doi: 10.38159/ehass.20234413.

Mulkeen, A. 2010. *Teachers in Anglophone Africa:* Issues in Teacher Supply, Training, and Management. Washington, D.C. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/13545. Acesso em: 09 fev. 2024.

Mulkeen, A.; Chapman, D. W.; DeJaeghere, J. G.; Leu, E. 2007. *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/75ffe288-1e89-5f2f-bdec-cf18defd3c08. Acesso em: 19 out. 2023.

Mulkeen, A.; Ratteree, W.; Voss-Lengnik, I. 2017. *Teachers and teacher policy in primary and secondary education*. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/teachers-and-teacher-policy-primary-and-secondary-education. Acesso em: 13 dez. 2023.

Nagnon, A. no prelo. *Contract teachers in Burkina Faso* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

National Audit Office. 2016. *Training New Teachers* – National Audit Office (NAO) report. Disponível em: https://www.nao.org.uk/reports/training-new-teachers/. Acesso em: 19 jan. 2024.

Naylor, R.; Jones, C.; Boateng, P. 2019. *Background Paper Transforming the Education Workforce Strengthening the Education Workforce.* Disponível em: https://educationcommission.org/wp-content/uploads/2020/02/strengthening-the-education-workforce.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024

Neca, P.; Borges, M. L.; Pinto, P. C. 2022. Teachers with disabilities: a literature review. *International Journal of Inclusive Education* 26(12), pp. 1192-1210. doi: 10.1080/13603116.2020.1776779.

Nerlino, E. 2023. "From Heroes to Scapegoats": Teacher Perceptions of the Media and Public's Portrayal of Teachers during COVID-19. *The Educational Forum* 87(4), pp. 282-303. doi: 10.1080/00131725.2023.2169874.

Newberry, M.; Allsop, Y. 2017. Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 863-880. doi: 10.1080/13540602.2017.1358705.

Newlove-Delgado, T.; McManus, S.; Sadler, K.; Thandi, S.; Vizard, T.; Cartwright, C.; Ford, T. 2021. Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. *The Lancet Psychiatry* 8(5), pp. 353-354. doi: 10.1016/S2215- 0366(20)30570-8.

Niang, F. 2017. *Accountability, instructional time loss and the impact on quality education:* a Senegalese primary education case study. UNESCO, GEMR. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259574. Acesso em: 19 out. 2023.

Nkengne, P.; Pieume, O.; Tsimpo, C.; Ezeugwu, G.; Wodon, Q. 2021. Teacher satisfaction and its determinants: analysis based on data from Nigeria and Uganda. *International Studies in Catholic Education* 13(2), pp. 190-208. doi: 10.1080/19422539.2021.2010458.

NLS. 2023. *Teacher shortage in the Nordic countries*. Comparing the current situation. Disponível em: https://www.csee-etuce.org/images/Reports/Teacher shortage NLS-report 22.11.2023.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Nordstrum, L. 2013. *Teacher supply, training and cost in the context of rapidly expanding enrolment:* Ethiopia, Pakistan and Tanzania. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225952. Acesso em: 13 ago. 2023. Acesso em: 09 fev. 2024.

Ochs, K. 2003. A Summary of 'Teaching at Risk': Teacher Mobility and Loss in Commonwealth Member States. In: *Commonwealth Small States:* Issues and Prospects. London: Commonwealth Secretariat. Disponível em: https://www.thecommonwealth-ilibrary.org/index.php/comsec/catalog/view/808/808/6511. Acesso em: 09 fev. 2024.

OECD. 2014. *Measuring Innovation in Education:* A New Perspective. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education 9789264215696-en. Acesso em: 19 out. 2023

OECD. 2015. *The ABC of Gender Equality in Education:* Aptitude, Behaviour, Confidence. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-abc-of-gender-equality-in-education 9789264229945-en. Acesso em: 19 jan. 2024.

OECD. 2017. *The Welsh Education Reform Journey.* Disponível em: https://web-archive.oecd.org/2018-10-21/429167-The-Welsh-Education-Reform-Journey-FINAL.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

OECD. 2018a. *Effective Teacher Policies:* Insights from PISA. OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies 9789264301603-en. Acesso em: 5 jun. 2023.

OECD. 2018b. *Promising Practices:* Professional Learning Communities and Master Teacher Networks. Building Collective Responsibility for the Profession and for Supporting New Teachers. Disponível em: https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Korea-4-Master-Teacher-Network.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

OECD. 2018c. *Promising Practices:* Promising Practice 3. The Use of Lesson Study to Develop Teachers in Japan. Disponível em: https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Japan-3-Lesson-study.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

OECD. 2018d. *Promising Practices:* Schools and Teacher Education Institutions Co-creating ITE Programmes in the Netherlands. Disponível em: https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/Promising-Practice-Netherlands-3-Co-constructing-ITE.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

OECD. 2019a. *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems.* OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/a-flying-start cf74e549-en. Acesso em: 30 nov. 2024.

OECD. 2019b. *Education Policy Outlook 2019:* Working Together to Help Students Achieve their Potential. OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2019 2b8ad56e-en. Acesso em: 5 fev. 2024.

OECD. 2019c. *TALIS 2018 Results (Volume I):* Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i 1d0bc92a-en. Acesso em: 19 out. 2024.

OECD. 2019d. *Working and Learning Together:* Rethinking Human Resource Policies for Schools. OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together b7aaf050-en. Acesso em: 4 dez. 2023.

OECD. 2019e. *TALIS 2018 Results (Volume I):* Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i 1d0bc92a-en. Acesso em: 03 jun. 2023.

OECD. 2019f. *Working and Learning Together:* Rethinking Human Resource Policies for Schools. OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/working-and-learning-together b7aaf050-en. Acesso em: 4 dez. 2023.

OECD. 2020a. *Boosting the prestige and standing of the profession.* Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii db0bca51-en. Acesso em: 9 jan. 2023.

OECD. 2020b. *OECD Education Policy Perspectives.* Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-policy-perspectives 5cc2d673-en. Acesso em: 19 jan. 2023.

OECD. 2020c. *PISA 2018 Results (Volume V):* Effective Policies, Successful Schools. OECD. Disponível em: https://www.oecd- ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v ca768d40-en. Acesso em: 19 out. 2024

OECD. 2020d. *Professional growth in times of change:* Supporting teachers' continuing professional learning and collaboration. Paris: OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/professional-growth-in-times-of-change_753eaa89-en. Acesso em: 19 jan. 2024.

OECD. 2020e. *Results from TALIS 2018:* Volume II. Country note: European Union countries and economies. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018participantnotes/TALIS2018_CN_EAVG.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

OECD. 2020f. *TALIS 2018 Results (Volume II):* Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii 19cf08df-en. Acesso em: 19 out. 2023.

OECD. 2020g. *Teachers' well-being:* A framework for data collection and analysis. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary. org/education/teachers-well-being c36fc9d3-en. Acesso em: 4 dez. 2023

OECD. 2021. *Education at a Glance 2021:* OECD Indicators. Indicator D7. What proportion of teachers leave the teaching profession? OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bcc79d57-en/index.html?itemId=/content/component/bcc79d57-en. Acesso em: 19 out. 2023.

OECD. 2022a. *Education at a Glance 2022:* OECD Indicators. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022 3197152b-en. Acesso em: 18 dez. 2023.

OECD. 2022b.OECD. 2022b. *Education at a Glance 2022:* OECD Indicators. OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary. org/education/education-at-a-glance-2022 3197152b-en. Acesso em: 17 jul. 2023.

OECD. 2022c. *TALIS 2018 results:* equity. Country note: Turquia. Disponível em: https://search.oecd.org/education/talis/TALIS2018TR Equity CN TUR.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

OECD. 2023a. *Creditor Reporting System (CRS)*. Disponível em: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1 . Acesso em: 12 jan. 2024.

OECD. 2023b. European Union institutions. In: *Development Co-operation Profiles*. Paris: OECD publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/c0ad1f0d-en. Acesso em: 09 fev. 2024.

OECD. 2023c. *PISA 2022 Results (Volume II):* Learning During - and from - Disruption. OECD. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii a97db61c-en. Acesso em: 26 dez. 2023.

OECD. 2023d. *Purchasing Power Parities* – Frequently Asked Questions (FAQs). Disponível em: https://www.oecd.org/fr/sdd/prix-ppa/purchasingpowerparities-frequentlyaskedquestionsfaqs.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

OECD. 2023e. *SIGI 2023 Global Report:* Gender Equality in Times of Crisis. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/development/sigi-2023-global-report4607b7c7-en. Acesso em: 19 out. 2023.

OECD; OPSI. 2023. *The Experimentation Lab* – Finnish schools and education government exploring complexity together. Disponível em: https://oecd-opsi.org/innovations/experimentation-lab/. Acesso em: 21 dez. 2023.

OEI. 2017. *Miradas sobre la educacion en Iberoamerica 2017*. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamerica. Disponível em: https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa. Acesso em: 29 jan. 2024.

Opoku, M. P.; Asare-Nuamah, P.; Nketsia, W.; Asibey, B. O.; Arinaitwe, G. 2020. *Exploring the factors that enhance teacher retention in rural schools in Ghana*. Cambridge Journal of Education 50(2), pp. 201-217. doi: 10.1080/0305764X.2019.1661973.

Oxley, L.; Kim, L. 2023. Newspapers' portrayal of the teaching profession during the COVID-19 pandemic in England: A content analysis. *Psychology of Education Review*. Disponível em: https://eprints.whiterose.ac.uk/198636/. Acesso em: 09 fev. 2024.

Ozoglu, M. 2015. Teacher Allocation Policies and the Unbalanced Distribution of Novice and Senior Teachers across Regions in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education* 40(40). Disponível em: http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss10/2. Acesso em: 9 jan. 2024.

Palm, A. 2020. *Causes of teacher attrition from the perspective of selected teachers who left the profession*. Disponível em: https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/26927. Acesso em: 19 out. 2023.

Palma-Vasquez, C.; Carrasco, D.; Tapia-Ladino, M. 2022. Teacher Mobility: What Is It, How Is It Measured and What Factors Determine It? A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19(4), p. 2313. doi: 10.3390/ijerph19042313.

Paniagua, A.; Istance, D. 2018. *Teachers as Designers of Learning Environments:* The Importance of Innovative Pedagogies. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learningenvironments9789264085374-en. Acesso em: 09 fev. 2024.

Pantić, N.; Smith, W.; Persson, A. no prelo. *The Future of Teaching as a Collaborative Profession:* The Importance of teacher agency and inclusive learning communities in increasingly diverse and uncertain educational settings.

Papay, J.P., Bacher-Hicks, A., Page, L.C. and Marinell, W.H. 2017. The Challenge of Teacher Retention in Urban Schools: Evidence of Variation from a Cross-Site Analysis. *Educational Researcher* 46(8), pp. 434-448. doi: 10.3102/0013189X17735812.

PASEC. 2020. *Rapport international PASEC 2019*. Disponível em: https://www.confemen.org/actualite/rapport-international-pasec2019/. Acesso em: 17 jan. 2024.

Paudel, A. no prelo. *Contract teachers in Nepal* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Pearce, F. 2021. India defuses its population bomb. *Science* 374(6574), pp. 1422-1423.

Penson, J. 2013. The role and status of forced migrant teachers in education in emergencies. *Commonwealth Education Partnerships* 2012/13, pp. 192-197.

People's Republic of China Ministry of Education. 2018. *MOE holds press conference to present action plan on promoting AI in universities*. Disponível em: http://en.moe.gov.cn/features/ChinaEducationEndeavor2018/Pressreleases/201806/t20180612 339230.html. Acesso em: 29 jan. 2024.

Perryman, J.; Calvert, G. 2020. What Motivates People to Teach, and Why Do They Leave? Accountability, Performativity and Teacher Retention. *British Journal of Educational Studies* 68(1), pp. 3-23. doi: 10.1080/00071005.2019.1589417.

Peru Ministry of Education. 2021. *Evaluacion de implementacion del servicio de contencion emocional "Te Escucho Docente".* Recomendaciones para el diseno, implementacion y sostenibilidad. Informe ejecutivo. Disponível em: https:// repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7629 . Acesso em: 09 fev. 2024.

Pesambili, J. C.; Novelli, M. 2021. Maasai students' encounter with formal education: Their experiences with and perceptions of schooling processes in Monduli, Tanzania. *International Journal of Educational Research Open* 2, p. 100044. doi: 10.1016/j.ijedro.2021.100044.

Pitsoe, V.; Machaisa, P. R. 2012. Teacher Attrition Catastrophe in sub-Saharan Africa: A hurdle in the achievement of the UPE, EFA policy goals and MDGS. *Science Journal of Sociology and Anthropology* 2012, p. 7. doi: 10.7237/sjsa/215.

Pitsoe, V. J. 2013. Teacher Attrition in South Africa: Trends, Challenges and Prospects. *Journal of Social Sciences* 36(3), pp. 309-318. doi: 10.1080/09718923.2013.11893197.

Podolsky, A.; Kini, T.; Bishop, J.; Darling-Hammond, L. 2016. *Solving the Teacher Shortage:* How to Attract and Retain Excellent Educators. Disponível em: https://learningpolicyinstitute.org/product/solving-teacher-shortage. Acesso em: 9 jan. 2024.

Podolsky, A.; Kini, T.; Darling-Hammond, L. 2019a. Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community* 4(4), pp. 286-308. doi: 10.1108/JPCC-12-2018-0032.

Podolsky, A.; Kini, T.; Darling-Hammond, L. ; Bishop, J. 2019b. Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives* 27, p. 38. doi: 10.14507/epaa.27.3722.

Pommiers, E. 2023. Murder of French teacher in Arras sends lasting shockwaves through profession. *Le Monde.fr*. 7 November. Disponível em: https://www.lemonde.fr/en/france/article/2023/11/07/murder-of-french-teacher-in-arras-sends-lasting-shockwaves-through-profession 6233853 7.html. Acesso em: 10 jan. 2024.

Pontes, T. 2016. *The Politics of Education Reform in Brazilian Municipalities.* Cambridge, MA: Harvard University. Disponível em: https://undergrad.gov.harvard.edu/files/undergradgov/files/comp thesis 7.pdf . Acesso em: 26 nov. 2023.

Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E. and Arancibia, V. 2021. Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer* 37(1), pp. 107-136. doi: 10.1093/wbro/lkab006.

Press Service of Kazakhstan. 2020. *Implementing Law "On the Teacher's Status" and increasing prestige of Kazakhstani educators*. Disponível em: https://primeminister.kz/en/news/interviews/realizaciya-zakona-o-statuse-pedagoga-i-povyshenie-prestizha-kazahstanskih-uchiteley-intervyu-s-b-asylovoy. Acesso em: 11 jan. 2024.

Professional Academy for Teachers. 2021. *Teacher Platform* – Professional Academy for Teachers. Disponível em: http://pat. edu.eg/platform/programs/. Acesso em: 31 jan. 2024.

Pugatch, T.; Schroeder, E. 2014. *Teacher Pay and Student Performance:* Evidence from the Gambian Hardship Allowance. Disponível em: https://papers.ssrn.com/abstract=2529330. Acesso em: 19 dez. 2023.

Punyasavatsut, C. 2019. *Teacher career reforms in Thailand*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370862/PDF/370862eng.pdf.multi. Acesso em: 09 fev. 2024.

Raju, D. 2016. *Public school teacher management in Sri Lanka:* issues and options. Disponível em: https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/483901468193734005/Public-school-teacher-management-in-Sri-Lanka-issues-and-options. Acesso em: 11 jan. 2024.

Ramírez, A.; Mackintosh, A.; Atherton, P. no prelo a. *Financing the teachers needed for universal primary and secondary education by 2030* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Ramírez, A.; Mackintosh, A.; Atherton, P. no prelo b. *Teacher remuneration and rewards* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Research Partnership for Professional Learning. 2021. *A Learning Agenda for Improving Teacher Professional Learning at Scale*. Disponível em: https://annenberg.brown.edu/sites/default/files/rppl-agenda.pdf. Acesso: 09 fev. 2024.

Rinke, C. R.; Mawhinney, L. 2017. Insights from teacher leavers: push and pull in career development. *Teaching Education* 28(4), pp. 360-376. doi: 10.1080/10476210.2017.1306047.

Rivkin, S. G.; Hanushek, E. A.; Kain, J. F. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement | Eric A. Hanushek. *Econometrica* 73(2), pp. 417-458.

Robinson, V. 2017. *Reduce Change to Increase Improvement* (First edition). London: Corwin.

Rockoff, J. E. 2008. *Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees?* Evidence from Teachers in New York City. Disponível em: https://papers.ssrn.com/abstract=1915434. Acesso em: 18 dez. 2023.

Rose, P.; Sayed, Y. 2023. Assessing progress in tracking progress towards the education Sustainable Development Goal: Global citizenship education and teachers missing in action? *International Journal of Educational Development* 104, p. 102936. doi: 10.1016/j.ijedudev.2023.102936.

Rossignoli, S.; Amenya, D.; Jones, C.; Kamana, D.; Tiganescu, A.; Kudenko, I. 2020. *Teacher collaborative learning at scale:* governance and the role of school and system-level actors. Disponível em: https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/JONES.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Rwanda Education Board. 2019. *Learning from each other through sharing good practices and solving challenges*. Disponível em: https://www.reb.gov.rw/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=27605&token=cbbcbbd34ee4e8788323bad416a59460fa9b60ab. Acesso em: 09 fev. 2024.

Ryan, S. V.; von der Embse, N. P.; Pendergast, L. L.; Saeki, E.; Segool, N.; Schwing, S. 2017. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education* 66, pp. 1-11. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.016.

Sahlberg, P. 2015. *Finnish lessons 2.0:* what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press. Disponível em: https://www.academia.edu/34598324/Finnish_Lessons_2_0_What_Can_t_Pasi_Sahlberg. Acesso em: 19 out. 2023.

Santiago, P. 2002. *Teacher Demand and Supply:* Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-demand-and-supply_232506301033. Acesso em: 16 maio 2023.

Sarangapani, P. M. no prelo. *Contract Teachers in India* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

Sayed, Y., Subramanian, V. and Jain, M. 2020. Framing Teachers in National Education Policy and in the Popular Media: Discourses on Teachers and their Work in South Asia. In: Sarangapani, P. M.; Pappu, R. (eds.). *Handbook of Education Systems in South Asia*. Global Education Systems. Singapore: Springer Singapore, pp. 1-24. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/978-981-13-3309-5_28-1 . Acesso em: 4 dez. 2023.

Schleicher, A. 2021. *Learning from the Past, Looking to the Future:* Excellence and Equity for all. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-from-the- past-looking-to-the-future f43c1728-en. Acesso em: 19 out. 2023.

See, B. H.; Gorard, S. 2020. Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education* 35(4), pp. 416-442. doi: 10.1080/02671522.2019.1568535.

See, B. H.; Morris, R.; Gorard, S.; El Soufi, N. 2020. What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education* 46(6), pp. 678-697. doi: 10.1080/03054985.2020.1775566.

See, B. H.; Munthe, E.; Ross, S. A.; Hitt, L.; El Soufi, N. 2022. Who becomes a teacher and why? *Review of Education* 10(3). Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rev3.3377. Acesso em: 19 out. 2023.

Senegal Ministry of Economy, Planning, and Cooperation. 2020. *Annuaire statistique 2020.* Dakar, Senegal: Ministere de l'economie du plan et de la cooperation. Republique du Senegal.

Shaked, H.; Glanz, J.; Gross, Z. 2018. Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management* 38(4), pp. 417-434. doi: 10.1080/13632434.2018.1427569.

Shanghai Municipal Human Resources and Social Security Bureau. 1998. *Measures of the Shanghai Municipal Bureau of Labor and Social Security and the Shanghai Municipal Commission of Education on the Implementation of Preferential Pension Benefits for Female Teachers Engaged in Primary and Secondary Education for 25 Years or Older upon Retirement*. Disponível em: https://rsj.sh.gov.cn/tshbx 17729/20230919/t0035 1418427.html. Acesso em: 09 fev. 2024.

Shuls, J. V.; Flores, J. M. 2020. Improving Teacher Retention through Support and Development. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies* 4(1). Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1282763. Acesso em: 19 out. 2023.

Sibieta, L. 2023. *How big is the teacher pay offer in England?* Disponível em: https://ifs.org.uk/articles/how-big-teacher-pay-offer-england. Acesso em: 24 jan. 2024.

Sikora, J. 2021. Does teenage interest in a teaching career lead to becoming a teacher? Evidence from Australia. *Teaching and Teacher Education* 101. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X21000391. Acesso em: 19 out. 2023.

Sims, S.; Allen, R. 2018. Identifying Schools with High Usage and High Loss of Newly Qualified Teachers. *National Institute Economic Review* 243, pp. R27-R36. doi: 10.1177/002795011824300112.

Skaalvik, E. M.; Skaalvik, S. 2017. Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education* 20(1), pp. 15-37. doi: 10.1007/s11218- 016-9363-9.

SLN. 2023. *School Leadership Network 1st Global meeting of 2023* – Summary report. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/school-leadership-network-1fl-global-meeting-2023-summary-report. Acesso em: 21 dez. 2023.

Smith, K.; Ulvik, M. 2017. Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching* 23(8), pp. 928-945. doi: 10.1080/13540602.2017.1358706.

Sorensen, L. C.; Ladd, H. F. 2020. The Hidden Costs of Teacher Turnover. *AERA Open* 6(1), p. 2332858420905812. doi: 10.1177/2332858420905812.

Šťastný, V.; Chvál, M.; Walterová, E. 2021. An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development* 81, p. 102351. doi: 10.1016/j. ijedudev.2021.102351.

State Council of People's Republic of China. 1978. *State Council Temporary Measures on Workers' Retirement, Resignation*. Disponível em: https://www.cecc.gov/resources/legal-provisions/state-council-circular-on-issuing-state-council-temporary-measures-on. Acesso em: 09 fev. 2024.

Stellenbosch University. 2023. *The Teacher Demographic Dividend (TDD) project*. Disponível em: https://resep.sun.ac.za/the-teacher-demographic-dividend-tdd-project/sample-post/. Acesso em: 09 fev. 2024.

Stevenson, H.; Milner, A. 2023. *Towards a Framework of Action on the Attractiveness of the Teaching Profession through Effective Social Dialogue in Education*. Disponível em: https://www.csee-etuce.org/en/resources/ publications/5092-towards-a-framework-of-action-on-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-through-effective-social-dialogue-in-education-2023. Acesso em: 09 fev. 2024.

Stevenson, H.; Milner, A.; Winchip, E. 2018. *Education Trade Unions for the Teaching Profession:* Strengthening the capacity of education trade unions to represent teachers' professional needs in social dialogue. European Trade Union Committee for Education (ETUCE). Disponível em: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/331403512/RPTeachProfNeeds.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Stromquist, N.; Klees, S.; Lin, J. (eds.). 2017. *Women Teachers in Africa:* Challenges and possibilities. London: Routledge. doi: 10.4324/9781315412375.

Sucre, F.; Fiszbein, A. 2015. *The State of Teacher Policies in Central America and the Dominican Republic.* PREAL Policy Brief. Disponível em: https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/09/Policy-Brief-Regional-Report-9-14-152.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Sutcher, L.; Darling-Hammond, L.; Carver-Thomas, D. 2016. *A Coming Crisis in Teaching?* Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S. Disponível emt: https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching. Acesso em: 19 out. 2023.

Teach for All. 2022. *Insights:* Recruiting and Retaining Teachers in this Era. Disponível em: https://teachforall.org/sites/default/files/2022-12/InsightSummaryRecruitingandRetainingTeachersinthisEra 0.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Teach for Nigeria. 2022. *Annual Report 2022:* Breaking Barriers. Disponível em: https://teachfornigeria.org/wpcontent/uploads/2023/07/2022-Annual-Report-Teach-for-Nigeria.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

Teach for Nigeria. 2023. *Fellowship FAQs.* Disponível em: https://teachfornigeria.org/fellowship-faqs/. Acesso em: 10 jan. 2024.

Teacher Task Force. 2010. *Teacher attrition in Sub-Saharan Africa:* the neglected dimension of the teacher supply challenge; a review of literature. UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000188197. Acesso em: 9 jan. 2024.

Teacher Task Force. 2020. *Response to the COVID-19 Outbreak* – Call for Action on Teachers. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/response-covid-19-outbreak-call-action-teachers-0. Acesso em: 10 jan. 2024.

Teacher Task Force. 2021a. *Closing the gap* – Ensuring there are enough qualified and supported teachers in subSaharan Africa. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/closing-gap-ensuring-there-are-enough-qualified-and-supported-teachers-sub-saharan. Acesso em: 9 jan. 2024.

Teacher Task Force. 2021b. *Qualified teachers urgently needed:* What TIMSS data reveal about teacher training and student learning. pp. 1-12. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/qualified-teachers-urgently-needed-what-timss-data-reveal-about-teacher-training-and. Acesso em: 19 jan. 2024.

Teacher Task Force. 2022a. *Innovation in teacher policy and practice in education recovery*. Disponível em: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-05/2022 April TTF 13th-Policy-Dialogue-Forum-final-report EN.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Teacher Task Force. 2022b. *Teacher Policy Development Guide.* Disponível em: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-04/Crisis%20sensitive%20teacher%20policy V5.pdf . Acesso em: 09 fev. 2024.

Teacher Task Force. 2023a. *Building capacity in Zambia to develop a comprehensive teacher policy and strengthen teachers' voices through social dialogue*. Disponível em: https://teachertaskforce.org/blog/20-23-june-zambia-training-workshops. Acesso em: 09 fev. 2024.

Teacher Task Force. 2023b. *Effective approaches to attract and retain teachers and ensure equitable deployment:* A contribution from the Teacher Task Force to the discussions of the High-Level Panel on the Teaching Profession. Paris: International Task Force on Teachers for Education 2030. p. 15. Disponível em: https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/effective-approaches-attract-and-retain-teachers-and-ensure-equitable-deployment. Acesso em: 19 out. 2023.

TeachNZ. 2024. *Voluntary Bonding Scheme.* Disponível em: https://www.teachnz.govt.nz/finding-a-teaching-job/voluntary-bonding-scheme/. Acesso em: 5 fev. 2024.

The People's Republic of China General Office of the State Council. 2015. *The Rural Teacher Support Plan in China*. Disponível em: https://www.gov.cn/. Acesso em: 12 jan. 2024.

The Republic of Indonesia Cabinet Secretariat. 2021. *Gov't to Hire 1 Million Contract Teachers:* Education Minister. Disponível em: https://setkab.go.id/en/govt-to-hire-1-million-contract-teachers-education-minister/. Acesso em: 19 jan. 2024.

Three Stones International. 2021. *Leading, Teaching and Learning Together:* Final Evaluation of the Secondary Education Program. VVOB. Disponível em: https://rwanda.vvob.org/sites/rwanda/files/vvob ltlt endline evaluation report nov21 0.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Timothy, V. L.; Nkwama, S. 2017. Moonlighting among teachers in urban Tanzania: A survey of public primary schools in Ilala District. Wiseman, A. W. ed. *Cogent Education* 4(1), p. 1334434. doi: 10.1080/2331186X.2017.1334434.

Tooley, M.; Hood, J. 2021. *Harnessing Micro- credentials for Teacher Growth:* A National Review of Early Best Practices. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612409.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Top Africa News. 2019. *Rwanda seeks to reduce number of students per teacher to 46 by 2024.* Disponível em: https://www.topafricanews.com/2019/10/17/rwanda-strives-to-reduce-the-student-teacher-ratio-to-46-by-2024/?pr=197389&lang=fr. Acesso em: 24 jan. 2024.

Toropova, A.; Myrberg, E.; Johansson, S. 2021. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review* 73(1), pp. 71-97. doi: 10.1080/00131911.2019.1705247.

T-TEL. 2018. *Endline Survey Report* – T-TEL Phase 1. Transforming teacher education and learning (T-TEL). Acra, Gana. Disponível em: https://t-tel.org/download/t-tel-endline-report-2018/?wpdmdl=4413&refresh=63bf06ccd24 5b1673463500. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS (ed.). 2006. *Teachers and educational quality:* monitoring global needs for 2015. Montreal: UNESCO Inst. for Statistics. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000145754. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS. 2009. *Projecting the Global Demand for Teachers:* Meeting the goal of Universal Primary Education by 2015. Disponível em: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/projecting-the-global-demand- for-teachers-meeting-the-goal-of-universal-primary-by-2015-en 0.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS. 2012. *International Standard Classification of Education, ISCED 2011*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109. Acesso em: 19 jan. 2024.

UIS. 2016. *The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000246124. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS. 2018. *Metadata for the global and thematic indicators for the follow-up and review of SDG 4 and Education 2030*. Disponível em: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/metadata-global- thematic-indicators-sdg4-education2030-2017-en 1.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS. 2020. *Data Innovation for Producing SDG 4 Indicators:* A Global Analytical Report. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374784.locale=en. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS. 2022a. *International Standard Classification of Teacher Training Programmes, ISCED-T 2021*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383023. Acesso em: 19 jan. 2024.

UIS. 2022b. *ISCED-T* – a new monitoring tool for helping global efforts to improve teacher quality. Disponível em: https://teachertaskforce.org/news/isced-t-new-monitoring-tool-helping-global-efforts-improve- teacher-quality. Acesso em: 29 jan. 2024.

UIS. 2023a. *Official List of SDG 4 Indicators*. Disponível em: https://tcg.uis.unesco.org/wp- content/uploads/sites/4/2020/09/SDG4 indicator list.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS. 2023b. *Teacher Attrition Rate by Education Level.* UNESCO Institute for Statistics Glossary. Disponível em: https://uis.unesco.org/en/glossary-term/teacher-attrition-rate-education-level. Acesso em: 09 fev. 2024.

UIS. 2023c. *Teaching requirement policies globally and their implications for monitoring SDG 4.* Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387002. Acesso em: 19 out. 2023.

UIS. 2024. *UNESCO Institute for Statistics database*. Disponível em: http://data.uis.unesco.org/ Index.aspx. Acesso em: 13 dez. 2023.

UIS. no prelo. *Teachers' indicators: what are the challenges going forward?* UNESCO Conference on Education Data and Statistics. Disponível em: https://ces.uis.unesco.org/wp-content/uploads/ sites/23/2023/10/Teachers-position-paper-2023.touse .pdf.

UIS; Global Education Monitoring Report Team. 2022. *Setting commitments.* National SDG 4 benchmarks to transform education 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382076. Acesso em: 13 dez. 2023.

UIS; Global Education Monitoring Report Team. 2024. *Average 2025 benchmark values, by indicator and region:* trained teachers.

UIS; UNICEF; World Bank; OECD. 2022. *From learning recovery to education transformation*. Insights and Reflections from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures. Disponível em: https://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2022/09/from-learning-recovery. pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UN Department of Economic and Social Affair. 2022. *Revision of World Population Prospects*. Disponível em: https://population.un.org/wpp/. Acesso em: 19 out. 2023.

UN General Assembly. 2023. *Securing the Right to education:* Advances and Critical Challenges. Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Farida Shaheed. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc5327-securing-right-education-advances-and-critical-challenges. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNDP. 2023a. *Building blocks out of the crisis:* The UN's SDG Stimulus Plan. Disponível em: https://www.undp.org/publications/dfs-building-blocks-out-crisis-uns-sdg-stimulus-plan. Acesso em: 11 jan. 2024.

UNDP. 2023b. *Resumen Ejecutivo* | Evaluacion del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promocion de la Ley 20.903. Disponível em: https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/resumen-ejecutivo-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO. 1960. *Recommendation against Discrimination in Education*. Disponível em: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-against-discrimination-education. Acesso em: 11 jan. 2024.

UNESCO. 1997. *1997 Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel.* Disponível em: https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNESCO. 2015. *Rethinking education:* towards a global common good? Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555. Acesso em: 15 dez. 2023.

UNESCO. 2016a. *Education 2030:* Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656. Acesso em: 15 dez. 2024.

UNESCO. 2016b. *Teachers in the Asia-Pacific:* career progression and professional development. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246011?posInSet=16&queryId=9ddbc901-ff80-44f1-a35a- ce241730b4ea. Acesso em: 21 jul. 2023.

UNESCO. 2018a. *A new era for Teacher Management in Uganda*. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/new- era-teacher-management-uganda. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNESCO. 2018b. *Activating policy levers for Education 2030:* the untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies. p. 130. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951. Acesso em: 17 jan. 2024.

UNESCO. 2018c. *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers.* Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721. Acesso em: 22 jan. 2024.

UNESCO. 2019. *Global education monitoring report 2019:* gender report: Building bridges for gender equality. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753. Acesso em: 18 dez. 2023.

UNESCO. 2021a. *AI and education:* guidance for policy-makers. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709. Acesso em: 20 dez. 2023.

UNESCO. 2021b. *Getting every school climate-ready:* how countries are integrating climate change issues in education. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591. Acesso em: 11 jan. 2024.

UNESCO. 2021c. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.* p. 21. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000380455. Acesso em: 22 jan. 2024.

UNESCO. 2021d. *Uganda* – Nationwide dissemination of the Teacher Management Information System. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/uganda-nationwide-dissemination-teacher-management-information-system. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNESCO. 2022a. *Education 2030:* UNESCO's SDG4 Global Education Cooperation Mechanism. Disponível em: https://www. unesco.org/sdg4education2030/en. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO. 2022b. *Leave No Child Behind.* Boys' Disengagement from Education. Kuwait case study. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000381174. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO. 2022c. *Leave No Child Behind.* Global Report on Boys' Disengagement from Education. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000381105. Acesso em: 15 dez. 2023.

UNESCO. 2022d. *Transforming education from within:* Current trends in the status and development of teachers. Paris. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000383002. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO. 2022e. *World Teachers' Day:* UNESCO sounds the alarm on the global teacher shortage crisis. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis. Acesso em: 22 dez. 2023.

UNESCO. 2023a. *Community-based Literacy and Complementary Learning Possibilities*. Disponível em: https://www.unesco.org/en/node/85308. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO. 2023b. *Dashboard of Country Commitments and Actions to Transform Education*. Disponível em: https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/dashboard. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNESCO. 2023c. *Generative Artificial Intelligence in education:* What are the opportunities and challenges? Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/generative-artificial-intelligence-education-what-are-opportunities-and-challenges. Acesso em: 11 jan. 2024.

UNESCO. 2023d. *How Uganda's new Teacher Management System will transform schools and education planning*. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/how-ugandas-new-teacher-management-system-will-transform-schools-and-education-planning. Acesso em: 12 jan. 2024

UNESCO. 2023e. *How UNESCO is supporting Afghan girls and women with literacy classes*. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/how-unesco-supporting-afghan-girls-and-women-literacy-classes . Acesso em: 19 jan. 2024.

UNESCO. 2023f. *Integrating ICT for Teaching and Learning in selected SEAMEO countries*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387734. Acesso em: 29 jan. 2024.

UNESCO. 2023g. *Protecting education in Afghanistan*. Disponível em: https://www.unesco.org/en/emergencies/education/afghanistan. Acesso em: 19 jan. 2024.

UNESCO. 2023h. *The UN High-Level Panel on the Teaching Profession will be supported by a joint UNESCO-ILO Secretariat*. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/un-high-level-panel-teaching-profession-will-be-supported-joint-unesco-ilo-secretariat. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNESCO. 2024. *The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development:* an explainer. Paris: UNESCO. p. 14. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000388330. Acesso em: 25 jan. 2024.

UNESCO; Commonwealth Secretariat. 2011. *Women and the teaching profession:* exploring the feminisation debate. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000212200. Acesso em: 15 jan. 2024.

UNESCO; IEA.2020. *Measuring global education goals:* How TIMSS helps. Monitoring progress towards Sustainable Development Goal 4 using TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375119. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO IIEP. 2015. *Module 4. Teacher Allocation and Utilisation*. Disponível em: https://www.iiep.unesco.org/sites/default/ files/unit 4 eng.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO IIEP. 2016. *Exploring the impact of career models on teacher motivation.* Paris: UNESCO IIEP. p. 140. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252. Acesso em: 19 out. 2023.

UNESCO IIEP. 2019a. *Reforma de la carrera docente en Ecuador.* Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0 000370074?posInSet=1&queryId=287e167d-d2b7-44f7-acf8-ccde0326c441. Acesso em: 19 jan. 2024.

UNESCO IIEP. 2019b. *Teacher career reforms in Lithuania.* Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000370857. Acesso em: 29 jan. 2024.

UNESCO IIEP. 2019c. *Teacher career reforms:* learning from experience. Paris: UNESCO IIEP. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372505. Acesso em: 19 out. 2023.

UNESCO IIEP. 2019d. *Why Reform Teacher Careers and What Models are Emerging?* UNESCO IIEP. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372127. Acesso em: 19 out. 2023.

UNESCO IIEP; Education Development Trust. 2022. *Ensuring Effective Teacher Management in Refugee Settings:* Public Schools in Jordan. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000381744. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO IIEP; Education Development Trust; International Commission on Financing Global Education Opportunity. 2020. *Change agents:* emerging evidence on instructional leadership at the middle tier. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000374918. Acesso em: 29 jan. 2024.

UNESCO IIEP Pole de Dakar. 2017. *Regional workshop on teacher deployment:* experience sharing for more effective teacher management in basic education in Africa. Nairobi, 17-19 May 2017. Disponível em: https://www.iiep.unesco.org/ en/publication/regional-workshop-teacher-deployment-experience-sharing-more-effective-teacher-0. Acesso em: 11 jan. 2024.

UNESCO IIEP Pole de Dakar. 2023. *The Role of Women School Principals in Improving Learning in French-speaking Africa*. Dakar, Senegal: UNESCO IIEP Dakar. p. 55. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/arfc/48223/pf0000387192/PDF/387192eng.pdf.multi. Acesso em: 15 jan. 2024.

UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa. 2017. *Teacher support and motivation framework for Africa:* emerging patterns. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935 . Acesso em: 17 jan. 2024.

UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa. 2020. *Gender-responsive education:* toolkit for teachers, teacher educators, school managers and curriculum developers in Africa. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375869. Acesso em: 19 dez. 2023.

UNESCO; International Labour Organization. 1966. *Recommendation concerning the Status of Teachers.* Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNESCO; Teacher Task Force. 2019b. *Teacher policy development guide*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966. Acesso em: 13 dez. 2023.

UNESCO; Teacher Task Force. 2020. *A review of the use of contract teachers in sub-Saharan Africa*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374581. Acesso em: 13 dez. 2023.

UNESCO; Teacher Task Force. 2023a. *Global Report on Teachers:* addressing teacher shortages. Highlights. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400. Acesso em: 10 jan. 2024.

UNESCO; Teacher Task Force. 2023b. *The teachers we need for the education we want*. The global imperative to reverse the teacher shortage. Factsheet. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001. Acesso em: 19 out. 2023.

UNESCO; UNICEF; World Bank; OECD; UNESCO UIS. 2021. *What's next?* Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. Disponível em: https://unesdoc. unesco.org/ark:/48223/pf0000379117.

UNESCO; UNICEF; UNOSSC. 2023a. *Good practices in South-South and triangular cooperation:* transforming education and delivering on SDG 4. Disponível em: https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386723. Acesso em: 29 jan. 2024.

UNESCO; World Bank. 2023. *Key Findings about Education Financing*.

UNESCO; World Bank; UNESCO UIS. 2023. *Education finance watch 2023:* key findings about education financing. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387057. Acesso em: 15 dez. 2023.

UNHCR. 2017. *Left behind.* Refugee education in crisis. Disponível em: https://www.unhcr.org/media/left-behind-refugee-education-crisis-0. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNICEF. 2014. *Situation Analysis of Teachers in Kyrgyzstan:* Salary, Teaching Hours and Quality of Instruction. Disponível em: https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/6026/file/Situation%20Analysis%20of%20Teachers%20in%20Kyrgyzstan:%20Salary,%20Teaching%20Hours%20and%20Quality%20of%20Instruction.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNICEF. 2023. *Latin America and the Caribbean.* Results from the 4th Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures and the Global Education Recovery Tracker. Disponível em: https://www.unicef.org/media/136626/file/Education%20in%20a%20Post-COVID%20World.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNICEF; African Union Commission. 2021. *Transforming Education in Africa:* An evidence-based overview and recommendations for long-term improvements. UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/media/106686/file/Transforming%20Education%20in%20Africa.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNICEF Innocenti; Lao People's Democratic Republic Ministry of Education and Sports; UNICEF Lao PDR. 2023a. *Data Must Speak:* What can we learn about the practices and behaviours of highly effective schools? Florença, Itália: UNICEF Innocenti. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/media/3156/file/UNICEF-DMS-Lao-What-Can-We-Learn-2023.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNICEF Innocenti; Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire; Bureau de l'UNICEF en Côte d'Ivoire. 2023b. *Data Must Speak:* Comprendre les facteurs de performance des ecoles ivoiriennes. Florença, Itália: UNICEF Innocenti. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/media/2981/file/UNICEF-DMS-Cote-dIvoire-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-11.09.2023-FR.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

UNICEF Innocenti; Togo Ministry of Primary, Secondary, Technical and Artisanal Education; UNICEF Togo. 2023c. *Data Must Speak:* Unpacking Factors Influencing School Performance in Togo. Florença, Itália: UNICEF Innocenti - Global Office of Research and Foresight. Disponível em: https://www.unicef.org/innocenti/media/3026/file/UNICEF-DMS-Togo-Unpacking-Factors-Influencing-School-Performance-2023.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

United Kingdom Department for Education. 2018. *Analysis of teacher supply, retention and mobility.* Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bc0b80de5274a362f62c16c/Teachers Analysis Compendium4 .pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

United Kingdom Department for Education. 2022. *Government Evidence to the STRB March 2022.* Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bc0b80de5274a362f62c16c/Teachers_Analysis_Compendium_4_.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

United Kingdom Department for Education. 2023. *School workforce in England, Reporting year 2022*. Disponível em: https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england. Acesso em: 19 out. 2023.

United Nations. 2022a. *Transforming Education Summit Convened by the United Nations Secretary-General.* 19 September 2022 - Leaders Day 16-17 September 2022 - Mobilization and Solutions Days. Information Note. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/tes information note en.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

United Nations. 2022b. *United Nations Strategic Framework 2022-2024.* Syria. Disponível em: https://syria.un.org/sites/default/files/2022-10/UNSF%202022-2024%20English%20Final%20Signed.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

United Nations. 2023a. *Our Common Agenda.* Transforming Education. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-transforming-education-en.pdf . Acesso em: 09 fev. 2024.

United Nations. 2023b. *Press Release: UN establishes High-Level Panel on Teaching Profession to build on outcomes of Transforming Education Summit*. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2023/06/press-release-un-establishes-high-level-panel-on-teaching-profession-to-build-on-outcomes-of-transforming-education-summit/. Acesso em: 29 jan. 2024.

United Nations. 2023c. *Report on the 2022 Transforming Education Summit*. Convened by the UN Secretary-General. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

UNOSSC. 2023a. *About South-South and Triangular Cooperation*. Disponível em: https://unsouthsouth.org/about/about- sstc/. Acesso em: 29 jan. 2024.

UNOSSC. 2023b. *About South-South Galaxy.* Disponível em: https://www.southsouth-galaxy.org/about/. Acesso em: 30 jan. 2024.

USAID. 2020. *Teach for Tomorrow.* Disponível em: https://2017-2020.usaid.gov/egypt/basic-education/teachtomorrow. Acesso em: 29 jan. 2024.

Van den Brande, J.; Zuccollo, J. 2021. *Evidence review: The effects of high-quality professional development on teachers and students*. Education Policy Institute. Disponível em: https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2021/04/EPI- CPD-entitlement-cost-benefit-analysis.2021.pdf . Acesso em: 19 out. 2023.

Villar, A.; Strong, M. 2007. *Is Mentoring Worth the Money?* A Benefit-Cost Analysis and Five-Year Rate of Return of a Comprehensive Mentoring Program for Beginning Teachers. Disponível em: https://edsource.org/wp-content/uploads/ old/ment-8.pdf . Acesso em: 19 out. 2023.

Voisin, A.; Ávalos-Bevan, B. 2022. Global Discourses, Teacher Education Quality, and Teacher Education Policies in the Latin American Region. In: *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Cham: Springer International Publishing, pp. 1-18. Disponível em: https://link.springer.com/10.1007/978-3-030-59533-3 51-1. Acesso em: 09 fev. 2024.

Von Lautz-Cauzanet, E.; Buchstab, A. 2023. *Low-Tech, High Impact:* Whatsapp and Other Messenger System as Catalysator for Scaled Teacher Training (Background paper prepared for the 2023 Global Education Monitoring Report). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386110.locale=en. Acesso em: 15 dez. 2023.

Vuorikari, R. 2019. *Innovating professional development in compulsory education:* an analysis of practices aimed at improving teaching and learning. Luxemburgo: Departamento de Publicações da União Europeia. Disponível em: https://data. europa.eu/doi/10.2760/948518. Acesso em: 19 jan. 2024.

VVOB; Education Development Trust. 2017. *The impact of Professional Learning Networks on headteacher and teacher intrinsic motivation in Rwanda*. Disponível em: https://www.vvob.org/en/downloads/impact-professional-learning-networks-headteacher-and-teacher-intrinsic-motivation-rwanda. Acesso em: 19 out. 2023.

Wallet, P. 2015. The UNESCO Institute for Statistics (UIS) Strategy on Teacher Statistics: Developing Effective Measures of Quantity and Quality in Education. In: *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce*. International Perspectives on Education and Society. Emerald Group Publishing Limited, pp. 39-85. Disponível em: https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027002. Acesso em: 19 jan. 2024.

Ware, H.; Singal, N.; Groce, N. 2022. *The work lives of disabled teachers:* revisiting inclusive education in English schools. Disability & Society 37(9), pp. 1417-1438. doi: 10.1080/09687599.2020.1867074.

Watlington, E.; Shockley, R.; Guglielmino, P.; Felsher, R. 2010. *The High Cost of Leaving:* An Analysis of the Cost of Teacher Turnover. Disponível em: https://muse.jhu.edu/article/389251. Acesso em: 18 dez. 2023.

Wiborg, S. no prelo. *Teacher Attrition and the Influence of Teacher Unions on Retention Policy* (Background paper for Global Report on Teachers 2024).

World Bank. 2013. *What Matters Most for Teacher Policies:* A Framework Paper. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/b3e0877a-d33e-532d-8766-df2af41d5b78. Acesso em: 11 jan. 2024.

World Bank. 2015. *Thailand:* Wanted, A Quality Education for All. Disponível em: http://hdl.handle.net/10986/22355. Acesso em: 13 dez. 2023.

World Bank. 2023a. *Making Teacher Policy Work*. Washington, DC: World Bank. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/211c4d69-9013-4942-831f-4dbae5ede977. Acesso em: 09 fev. 2024.

World Bank. 2023b. *Reducing Boys' School Dropout and Helping Boys at Risk*. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/936601642743773671/pdf/Reducing-Boy-s-School-Dropout-and-Helping-Boys-at-Risk.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

World Bank. 2023c. *World Development Indicators database*. Disponível em: https://datacatalog.worldbank.org/search/dataset/0037712/World-Development-Indicators. Acesso em: 09 fev. 2024.

Worth, J.; Van den Brande, J. 2020. *Teacher autonomy:* how does it relate to job satisfaction and retention? Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Xinhua News Agency. 2013. *China Pools Subsidies for Rural Teachers* – China Development Gateway – Sharing Information, Knowledge and Tools. Disponível em: http://en.chinagate.cn/2013-11/20/content 30646604.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

Yang, S. 2022. *The Application of Artificial Intelligence in Teacher Education in China*. Disponível em: https://www.atlantis-press.com/proceedings/eimss-23/125991712. Acesso em: 09 fev. 2024.

Yao, H.; Ma, L. 2024. Improving teacher career satisfaction through distributed leadership in China: The parallel mediation of teacher empowerment and organizational commitment. *International Journal of Educational Development* 104, p. 102960. doi: 10.1016/j.ijedudev.2023.102960.

Yigezu, M. 2021. *Digitalization in teaching and education in Ethiopia*. Disponível em: http://www.ilo.org/sector/Resources/ publications/WCMS 783664/lang--en/index.htm. Acesso em: 9 jan. 2024.

Yimam, W. 2019. *Teacher career reforms in Ethiopia*. Disponível em: https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/teacher-career-reforms-ethiopia. Acesso em: 19 out. 2023.

Yoo, H.; Jang, J. 2022. Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 53(8), pp. 1355-1372. doi: 10.1080/03057925.2022.2036591.

Yoon, K.; Duncan, T.; Lee, S.; Scarloss, B.; Shapley, K. 2007. *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

Zaalouk, M.; EL-Deghaidy, H.; Eid, L.; Ramadan, L. 2021. Value creation through peer communities of learners in an Egyptian context during the COVID-19 pandemic. *International Review of Education* 67(1), pp. 103-125. doi: 10.1007/ s11159-021-09892-z.

Zeitlin, A. 2021. Teacher Turnover in Rwanda. *Journal of African Economies* 30(1), pp. 81-102. doi: 10.1093/jae/ejaa013.

Zhao, Y.; Chang, J. 2013. Evaluating the Implementation of the No-Fee Teacher Education Policy. *Chinese Education & Society* 46(2-3), pp. 132-143. doi: 10.2753/CED1061-1932460209.

Entre em contato

UNESCO
7, place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP France

www.unesco.org/en/teachers | www.teachertaskforce.org

Siga @UNESCO e @TeachersFor2030 nas redes sociais
#InvestInTeachers

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

International
Task Force on Teachers
for Education 2030

fundação sm

Relatório Global sobre Professores

Abordar a escassez de professores e transformar a profissão

O mundo enfrenta uma escassez crítica de professores, dificultando o alcance do ODS 4 e da Agenda Educação 2030. Este primeiro *Relatório Global sobre Professores* salienta a urgência deste desafio e pede por uma ação imediata. Apresentando o déficit projetado de 44 milhões de professores da educação primária e secundária até 2030, o Relatório examina a complexidade da crise, desde a necessidade de mais 15 milhões de professores na África Subsaariana até o declínio da atratividade da profissão e os subsequentes desafios de retenção em países de renda mais alta. Preenchendo uma lacuna no campo e fundamentado em novos dados, o Relatório clama por cooperação internacional e maior investimento em educação, oferecendo um roteiro para capacitar os professores e encontrar soluções políticas para garantir que todos os estudantes sejam ensinados por professores qualificados, motivados e bem apoiados.

ISBN: 978-65-86603-41-5

4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável