

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS**

**LUIZ CARLOS MARQUES BARBOSA JUNIOR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM SURVEY SOBRE OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI**

**Porto Alegre**

**2024**

**LUIZ CARLOS MARQUES BARBOSA JUNIOR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM SURVEY SOBRE OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Orientador: Prof. Dra. Aline Kruger Dalcin

**Porto Alegre**

**2024**

### CIP - Catalogação na Publicação

Junior, Luiz Carlos Marques Barbosa  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM SURVEY SOBRE OS IMPACTOS  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI /  
Luiz Carlos Marques Barbosa Junior. -- 2024.  
63 f.  
Orientadora: Aline Kruger Dalcin.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade  
de Ciências Econômicas, Curso de Ciências Econômicas,  
Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Políticas Educacionais. 2. Educação Básica. 3.  
Avaliação de Políticas Públicas. I. Dalcin, Aline  
Kruger, orient. II. Título.

**LUIZ CARLOS MARQUES BARBOSA JUNIOR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM SURVEY SOBRE OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título Bacharel em Economia.

Aprovada em: Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dra. Aline Kruger Dalcin– Orientador

UFRGS

---

Prof. Dr. Sabino da Silva Pôrto Júnior

UFRGS

---

Prof. Dr. Thomas Hyeono Kang

UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

É impossível realizar essa caminhada sem reconhecer a importância das pessoas que fizeram parte dela, ainda que brevemente. Todos tiveram sua contribuição nesse ciclo da minha vida, que demorou a terminar. Cito aqui meu melhor amigo, Maicon Douglas de Oliveira, que me acompanhou durante todos esses anos e sempre me incentivou a continuar, nem sempre da melhor forma, mas sempre presente. Agradeço também ao Matheus Felipe S. das Neves, que, apesar do pouco tempo de amizade, já demonstrou a grande diferença que faz na vida de quem o tem por perto. Eu tenho esse privilégio. Agradeço muito ao meu filho felino, Osvaldo, que veio em um período da minha vida em que eu precisava de uma companhia genuína, me oferecendo e recebendo apenas carinho.

Gostaria de agradecer à minha família. Primeiramente, às minhas irmãs, Tammy Marques e Catrinne Marques, por sempre me apoiarem em minhas decisões e serem minhas melhores amigas. Aos meus pais, Ana Cristina e Luiz Carlos Marques, agradeço profundamente, pois foi com vocês que construí meu caráter e valores.

Por fim, agradeço ao meu avô, Manuel Barbosa, que viu de longe o início da minha trajetória. Infelizmente, devido à COVID-19, ele não está mais aqui para comemorar conosco fisicamente, mas estará sempre no meu coração.

## RESUMO

As políticas educacionais no Brasil envolvem um conjunto abrangente de estratégias e ações dos sistemas de ensino nas esferas da União, estados e municípios. Este estudo revisa a implementação de diversas políticas públicas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) de 1996, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2006 e renovado em 2020. Outras políticas incluem a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a aprovação do Piso Nacional Salarial do Magistério (Lei 11.738/2008), a Emenda Constitucional 59/2009 que amplia a idade obrigatória na educação básica (de 4 a 17 anos), a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). O objetivo deste trabalho é organizar e entender os efeitos dessas políticas públicas na educação, destacando suas características e finalidades, que podem abranger financiamento, oferta escolar, valorização do magistério, questões curriculares e aspectos pedagógicos. A metodologia empregada é uma revisão de literatura que analisa os impactos positivos e negativos dessas políticas, subdividindo-as em políticas aplicadas diretamente nas instituições e aquelas relacionadas a fatores externos que influenciam o aprendizado. Os resultados indicam que as políticas educacionais têm características e finalidades diversas, incluindo a melhoria do financiamento escolar, a valorização dos profissionais da educação e a padronização curricular. No entanto, desafios persistem devido à descontinuidade administrativa e ao uso político da educação, que prejudicam a eficácia das iniciativas. As conclusões ressaltam a importância da continuidade e do aperfeiçoamento das políticas de Estado para a educação, em detrimento das políticas de governo que sofrem com a descontinuidade. A necessidade de uma gestão eficiente e a participação da sociedade civil são fundamentais para a construção de um sistema educacional justo e eficiente, capaz de preparar os cidadãos para os desafios do século XXI. Além disso, a avaliação constante das políticas públicas é essencial para identificar

áreas de melhoria e garantir que todos os alunos brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Educação Básica. Avaliação de Políticas Públicas.

## **ABSTRACT**

Educational policies in Brazil involve a comprehensive set of strategies and actions by the education systems at the federal, state, and municipal levels. This study reviews the implementation of various public educational policies, such as the Fund for the Maintenance and Development of Elementary Education and the Valorization of Teaching (Fundef) of 1996, which was replaced by the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education and the Valorization of Education Professionals (Fundeb) in 2006 and renewed in 2020. Other policies include the creation of the Basic Education Development Index (Ideb) in 2007, the extension of elementary education to nine years, the approval of the National Teaching Salary Floor (Law 11.738/2008), Constitutional Amendment 59/2009 which extends the compulsory education age range (from 4 to 17 years), the approval of the National Education Plan (Law 13.005/2014), the development and publication of the Common National Curriculum Base (BNCC), and the high school reform (Law 13.415/2017). The objective of this work is to organize and understand the effects of these public policies on education, highlighting their characteristics and purposes, which may include financing, school provision, teacher appreciation, curriculum issues, and pedagogical aspects. The methodology employed is a literature review that analyzes the positive and negative impacts of these policies, subdividing them into policies applied directly in institutions and those related to external factors that influence learning. The results indicate that educational policies have diverse characteristics and purposes, including improving school funding, valuing education professionals, and standardizing the curriculum. However, challenges persist due to administrative discontinuity and the political use of education, which undermine the effectiveness of initiatives. The conclusions emphasize the importance of the continuity and improvement of state policies for education, as opposed to government policies that suffer from discontinuity. The need for efficient management and the participation of civil society are fundamental for building a fair and efficient educational system capable of preparing citizens for the challenges of the 21st century. Additionally, the constant evaluation of public policies is essential to identify areas for improvement and ensure that all Brazilian students have access to quality education.

**Keywords:** Educational Policies. Basic Education. Public Policy Evaluation.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Principais estudos de avaliação de impacto do PBF na educação dos beneficiários .....</b>	<b>32</b>
<b>Tabela 2 – Principais estudos de avaliação de impacto do FUNDEB na educação.....</b>	<b>3238</b>
<b>Tabela 3 – Principais estudos de avaliação de impacto do PNAE na educação .....</b>	<b>323</b>
<b>Tabela 4 – Principais estudos de avaliação de impacto do Programa Mais Educação no desempenho escolar.....</b>	<b>46</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIBF	Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVJ	Benefício Variável Jovem
DD	Diferenças em Diferenças
DID	Diferenças em Diferenças
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IV	Variáveis Instrumentais
LATE	Efeito Médio Local do Tratamento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa Ensino Integral
PEP	Propensity Score Matching
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PSM	Propensity Score Matching
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RDD	Regressão Discontínua
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL</b> .....	<b>13</b>
	<b>2.1</b> PANORAMA EDUCACIONAL ANTERIOR À 1988.....	13
	<b>2.2</b> PANORAMA EDUCACIONAL A PARTIR DE 1988 .....	15
<b>3</b>	<b>DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	<b>20</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS INTERNAS E EXTERNAS À ESCOLA</b> .....	<b>26</b>
	<b>4.1</b> POLÍTICAS EXTERNAS A ESCOLA .....	26
	4.1.1 PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA .....	26
	4.1.2 FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB) 35	
	<b>4.2</b> POLÍTICAS INTERNAS A ESCOLA.....	41
	4.2.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) 41	
	4.2.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	44
	<b>4.3</b> Outras Políticas Públicas .....	48
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais englobam, no caso brasileiro, um grande conjunto de estratégias e ações dos sistemas de ensino nas três esferas do poder público: União, estados e município. Podemos chamar de políticas públicas educacionais a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef – 1996) e, depois do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, de 2006, renovado em 2020), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb – 2007), a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a aprovação do Piso Nacional Salarial do Magistério (Lei 11.738/2008), a ampliação, através da Emenda Constitucional 59/2009, da idade obrigatória na educação básica (de 4 a 17 anos), a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), a elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) entre tantas outras medidas.

Estes exemplos servem para demonstrar que políticas educacionais podem ter diversas características e finalidades, podem tratar de financiamento, de oferta escolar, de valorização do magistério, de questões curriculares e mesmo de aspectos pedagógicos. Esse estudo procura elaborar uma revisão de literatura para organizar e entender o que já se sabe sobre os efeitos das políticas públicas na dimensão educacional. O intuito é apresentar os resultados obtidos seja positivo ou negativo, subdividindo as políticas que tenham como foco a aplicação diretamente nas instituições ou em características externas que influenciam no aprendizado, ou seja, interno ou externo a escola.

A educação é um conceito amplo, definido no primeiro artigo da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/1996) como todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Dentro deste amplo conceito, a educação escolar refere-se especificamente ao conjunto de atividades formais ofertadas pelas redes municipais, estaduais e federais de ensino. A educação escolar é, portanto, um subconjunto da educação mais ampla e abrange os

processos de ensino e aprendizagem formais que ocorrem dentro das escolas. O ensino, por sua vez, é uma parte da educação escolar que se concentra na transmissão de conhecimentos, habilidades e valores através de um currículo estruturado e ministrado por professores. Assim, enquanto a educação escolar inclui toda a estrutura, ambiente e processos educativos formais, o ensino é especificamente a prática pedagógica que acontece dentro desse contexto.

No campo da educação, as políticas públicas precisam ser implementadas por uma cadeia complexa de gestores e trabalhadores, sendo ações de médio e longo prazo cujos resultados não aparecem de um dia para o outro. A continuidade do aperfeiçoamento de políticas de estado, e não apenas de governo, é fundamental para a área. No entanto, a descontinuidade de gestão e o uso da educação como espaço de distribuição de poder local e regional são características marcantes no Brasil.

Ao se tratar das diferentes explicações sobre a qualidade da educação escolar, é importante distinguir os fatores exógenos e endógenos. Os fatores exógenos incluem a desigualdade social, pobreza, violência e carência material e psicológica dos estudantes, enquanto os fatores endógenos englobam currículos, carreiras docentes, formação inicial e continuada e infraestrutura das escolas.

Estudos como o de Souza e Faria (2003) apontam que a descentralização das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada por um processo de desconcentração de competências com atrelamento financeiro a programas federais, reduzindo a autonomia dos sistemas e das escolas tanto na definição de suas políticas locais quanto na avaliação destas mesmas políticas. Outro exemplo é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que, apesar de ser uma tentativa de democratizar a gestão escolar, enfrenta desafios significativos relacionados à baixa mobilização da comunidade e à centralização do controle e financiamento (BITTENCOURT, 2009).

Adicionalmente, Marques (2008) destaca que as políticas voltadas para a democratização das escolas e dos sistemas públicos de ensino não podem ser consideradas como um movimento de mão única, uma vez que enfrentam a dualidade entre intervenções privatistas e a busca pela construção de um espaço público democrático.

Assim, a análise das políticas educacionais revela que, embora haja avanços em termos de acesso e algumas melhorias pontuais, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados para alcançar uma educação de qualidade que atenda às necessidades da sociedade brasileira de maneira equitativa e inclusiva.

## **2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

### **2.1 PANORAMA EDUCACIONAL ANTERIOR À 1988**

A história da educação básica no Brasil, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, é caracterizada por uma série de políticas públicas e reformas que buscaram estruturar e organizar o sistema educacional em resposta às transformações políticas, econômicas e sociais. Durante a Primeira República (1889-1930), a educação era descentralizada, com cada estado sendo responsável pela organização de seu próprio sistema de ensino. Esse período foi significativo para a criação das primeiras leis educacionais e uma ênfase importante na alfabetização (FERREIRA JR., 2010). No entanto, essa descentralização também resultou em desigualdades regionais significativas, com estados mais ricos desenvolvendo sistemas educacionais mais robustos do que os estados mais pobres.

Na Era Vargas (1930-1945), houve uma centralização das políticas educacionais com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930. A Reforma Francisco Campos, de 1931, foi um marco importante, estabelecendo diretrizes para a educação secundária e técnica (KANG, 2018). A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 continuou esse movimento, buscando organizar e estruturar o ensino médio no Brasil. Segundo Stuhlberger (2013), o período foi marcado por interesses políticos que influenciaram a alocação de recursos públicos, favorecendo grupos específicos e resultando em um subinvestimento significativo na educação secundária.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, foi um documento fundamental que propôs a reconstrução educacional no Brasil, defendendo princípios como a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Este manifesto refletia uma convergência de educadores de diferentes perspectivas, unidos em torno da ideia de modernizar o sistema educacional brasileiro (VIDAL, 2013). No entanto, apesar da influência do manifesto, muitas das suas propostas só começaram a ser implementadas de forma mais sistemática décadas depois. Vidal (2013) também observa que, embora o manifesto tenha sido um importante marco teórico, sua implementação prática enfrentou resistência tanto de setores conservadores quanto de limitações econômicas e estruturais.

Durante o Estado Novo (1937-1945), o governo Vargas consolidou uma série de reformas educacionais, destacando-se a criação de escolas técnicas federais, voltadas para a formação profissional, e a Fundação Getúlio Vargas, destinada à formação de quadros administrativos e econômicos para o governo. Stuhlberger (2013) aponta que essas iniciativas refletiam uma visão desenvolvimentista que vinculava a educação ao progresso econômico e à formação de uma mão-de-obra qualificada, essencial para os projetos de industrialização e modernização do país. No entanto, a centralização excessiva e a falta de uma política educacional integrada resultaram em desigualdades regionais e na perpetuação de um sistema elitista, que excluía grande parte da população.

No período democrático (1945-1964), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, foi um marco na expansão da educação pública e privada. Esta lei estabeleceu a estrutura e a organização do ensino no país, definindo diretrizes para todos os níveis de ensino e reforçando a importância da educação como um direito universal (FERREIRA JR., 2010). A implementação dessas diretrizes enfrentou diversos desafios, incluindo a falta de infraestrutura adequada e recursos financeiros limitados, que comprometeram a eficácia das políticas educacionais. Bittencourt (2009) destaca que, apesar das boas intenções da LDB de 1961, a falta de um financiamento adequado e a resistência de alguns estados e municípios dificultaram a implementação plena das suas diretrizes.

Com o advento do Regime Militar (1964-1985), a educação passou por várias reformas que visavam moldar o sistema educacional de acordo com os objetivos do regime. A Reforma Universitária de 1968 e a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, são exemplos significativos dessas tentativas de modernizar e centralizar a educação no Brasil. O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado para combater o analfabetismo, especialmente entre os adultos (BITTENCOURT, 2009). Essas reformas refletiram uma abordagem tecnocrática e autoritária, que buscava controlar a educação e alinhá-la aos interesses do regime militar, muitas vezes à custa da qualidade e da equidade (FERREIRA JR., 2010). Santos (2012) aponta que, durante o regime militar, a ênfase na educação tecnicista e a criação de

cursos profissionalizantes visavam preparar a força de trabalho para o mercado, mas não necessariamente atender às necessidades educativas da população em geral.

A Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2ª LDB), promulgada em 1971, mudou significativamente a configuração dos níveis de ensino no Brasil, unificando os níveis primário e secundário inferior em um novo nível denominado "ensino de primeiro grau", composto por oito séries (Vidal, 2013). Stuhlberger (2013) argumenta que os interesses políticos continuaram a influenciar negativamente a alocação de recursos, resultando em uma forte dependência de caminho que prejudicou o desenvolvimento educacional. Segundo Bittencourt (2009), a centralização excessiva e a falta de participação da comunidade escolar nas decisões contribuíram para um sistema educacional pouco adaptado às realidades locais.

## **2.2 PANORAMA EDUCACIONAL A PARTIR DE 1988**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou uma nova era para a educação brasileira, estabelecendo direitos educacionais fundamentais, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental. Esta constituição foi um marco na democratização da educação, garantindo acesso universal à educação básica e promovendo a inclusão social (BITTENCOURT, 2009). Garcia e Algebaile (2024) argumentam que a Constituição de 1988 foi fundamental para estabelecer um compromisso nacional com a educação, alinhando-se aos princípios do Estado Democrático de Direito. A inclusão dos direitos educacionais na constituição também representou uma mudança significativa em relação à centralização do período militar, promovendo a descentralização administrativa e a participação da sociedade civil na gestão educacional.

A Constituição de 1988 introduziu uma série de princípios e diretrizes que buscavam garantir a universalização do acesso à educação, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público. Estas medidas representaram um avanço significativo na garantia do direito à educação, mas sua implementação prática enfrentou diversos desafios, incluindo a necessidade de

financiamento adequado e a resistência de algumas esferas administrativas à descentralização do poder.

Na década de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou as diretrizes para a educação nacional, refletindo um esforço para modernizar e padronizar o sistema educacional. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996 foi crucial para o financiamento e a expansão da educação básica, promovendo a equidade entre os estados e municípios (BITTENCOURT, 2009). Segundo Vidal (2013), o Fundef representou um avanço significativo na distribuição de recursos educacionais, embora ainda enfrentasse desafios na implementação e na eficácia. A descentralização do financiamento e a vinculação de recursos ao desempenho educacional foram medidas que visavam melhorar a qualidade do ensino, mas também geraram disparidades na alocação de recursos.

Vidal (2013) destaca que, apesar das melhorias trazidas pelo Fundef, a implementação das políticas educacionais nos anos 1990 enfrentou problemas significativos, incluindo a falta de formação adequada para professores e a insuficiência de recursos para a infraestrutura escolar. Além disso, a centralização da gestão educacional continuou a ser um problema, com muitas decisões sendo tomadas sem a participação das comunidades escolares locais, o que limitou a eficácia das políticas implementadas.

Na década de 2000, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2006, ampliando o financiamento para toda a educação básica. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 estabeleceu metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação no país, focando em aspectos como a formação de professores, a infraestrutura escolar e a inclusão de alunos com necessidades especiais (BITTENCOURT, 2009). Garcia e Algebaile (2024) destacam que o PNE foi essencial para definir uma agenda educacional nacional, apesar das dificuldades em atingir todas as metas estabelecidas. O Fundeb, ao incluir todos os níveis da educação básica, representou uma ampliação significativa do compromisso com a equidade e a melhoria da qualidade educacional.

Kang (2018) critica que, embora o Fundeb tenha ampliado o financiamento para a educação básica, ele ainda enfrentou desafios relacionados à má distribuição de recursos e à falta de monitoramento eficaz. A centralização do controle de recursos, combinada com a falta de transparência e accountability, limitou o impacto positivo que o Fundeb poderia ter na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

Na década de 2010, o novo PNE (2014-2024) trouxe novas metas ambiciosas para a educação, visando melhorar a qualidade e a equidade do sistema educacional brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, ambas implementadas em 2017, são exemplos de políticas recentes que buscam modernizar e padronizar o currículo escolar em todo o Brasil (BITTENCOURT, 2009). Estas reformas refletem a influência de uma agenda educacional global que promove a lógica de mercado e a accountability, impactando a democratização e a qualidade da educação pública (GARCIA; ALGEBIALE, 2024). Segundo Santos (2012), a BNCC foi concebida para garantir que todos os alunos brasileiros, independentemente de sua origem ou local de residência, tivessem acesso a um currículo básico comum, mas sua implementação encontrou resistência devido às diversidades regionais e culturais do país.

Stuhlberger (2013) aponta que a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio enfrentou desafios significativos, incluindo a resistência de professores e gestores escolares que questionavam a viabilidade de um currículo padronizado em um país com grande diversidade regional e cultural. Além disso, a falta de recursos para a formação continuada de professores e para a adaptação das escolas às novas diretrizes curriculares foi um obstáculo importante para a eficácia dessas reformas.

Fernandes e Mascia (2020) destacam que os resultados do PISA devem ser analisados com um enfoque crítico, levando em conta as condições socioeconômicas e as desigualdades estruturais que impactam o desempenho dos alunos. As políticas públicas devem investir mais nas condições socioeconômicas gerais de um país para diminuir as desigualdades sociais, ao invés de focar exclusivamente na educação. Países com maiores desempenhos no PISA são aqueles que investem em equidade social, mostrando que a justiça social é essencial para a melhoria dos resultados educacionais. De acordo com o relatório do PISA 2022, o desempenho dos estudantes brasileiros em

matemática, leitura e ciências permaneceu estável em relação aos anos anteriores, mas ainda está abaixo da média da OCDE, refletindo desafios persistentes em termos de equidade e qualidade educacional (INEP, 2023).

O contexto contemporâneo da educação brasileira é marcado por desafios contínuos relacionados à implementação de políticas educacionais eficazes e equitativas. Stuhlberger (2013) observa que a política educacional brasileira ainda sofre com a influência de interesses políticos e econômicos, o que pode comprometer a equidade e a qualidade do ensino. A necessidade de uma abordagem mais inclusiva e participativa na formulação e implementação de políticas educacionais é fundamental para superar esses desafios. Segundo Santos (2012), a política educacional brasileira deve continuar a evoluir, enfrentando questões críticas como a formação e valorização dos professores, a redução das disparidades regionais e o combate à evasão escolar. As políticas atuais devem focar em criar um ambiente educacional que não só ofereça acesso à educação, mas também garanta a qualidade e a eficácia do ensino oferecido.

O desenvolvimento de indicadores como o Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica, discutido por Alves, Soares e Xavier (2014), também é um aspecto crucial na avaliação das políticas educacionais contemporâneas. Este índice, construído a partir de dados de avaliações educacionais realizadas pelo Inep, fornece uma medida importante para analisar as desigualdades educacionais e orientar a formulação de políticas públicas que promovam a equidade no acesso à educação. A correlação positiva e alta com outros índices semelhantes reforça a validade e a utilidade deste indicador como uma ferramenta para a pesquisa e o planejamento educacional.

Os projetos de desenvolvimento no Brasil entre 1932 e 2004 destaca a inconsistência e a falta de continuidade nas políticas educacionais, refletindo um padrão de mudanças abruptas que muitas vezes não eram acompanhadas de planejamento adequado ou de recursos suficientes para sua implementação (Santos, 2012). A falta de uma visão de longo prazo para a educação e a influência de interesses políticos e econômicos comprometeram a efetividade das reformas educacionais. Este padrão de descontinuidade é visível nas mudanças frequentes de diretrizes e prioridades, que muitas vezes respondiam mais a conjunturas políticas do que a uma visão estratégica para o desenvolvimento educacional do país (Santos, 2012).

A trajetória das políticas educacionais no Brasil reflete as mudanças e desafios enfrentados pelo país ao longo de sua história. Desde a descentralização inicial até as reformas recentes, cada período trouxe avanços e desafios que moldaram a educação brasileira. A análise dessa evolução é fundamental para entender os impactos das políticas públicas na educação e para planejar futuras melhorias. É essencial continuar promovendo políticas que garantam acesso equitativo e de qualidade à educação, alinhando-se aos princípios de inclusão e justiça social.

### 3 DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A situação dos gastos públicos locais em educação, de acordo com Castro e Duarte (2008), bem como Almeida (2001), mostra-nos uma trajetória em crescimento. Na literatura exterior existe uma polêmica quanto à relação entre gasto público em educação e desenvolvimento educacional, a qual há uma corrente que prega a existência da relação e outra que prega a sua extinção. Ao partirmos deste princípio surge a importância de entender o quão importantes são os insumos educacionais na qualidade do ensino, e em qual situação econômica a cidade pode ser afetada por mudanças na quantidade de recursos destinados ao ensino.

As respostas para tais demandas podem variar de acordo com as características dos alunos; das características de suas famílias, como a renda familiar como abordam Barros, Mendonça, Santos e Quintaes (2001), e o nível de escolaridade dos pais. A contrapartida relaciona os insumos pedagógicos e os desempenhos dos alunos em testes padronizados como o suficiente para ser considerado relevante. Como estratégia para atingir um nível de qualidade na educação, se admite a performance dos alunos em testes estabelecidos, já que conforme Hanushek (2006) as habilidades cognitivas das pessoas são oriundas da escolaridade, sendo um aspecto fundamental para a formação de tais habilidades e desempenho educacional.

No que se refere aos fatores familiares, a renda familiar, segundo Barros, Mendonça, Santos e Quintaes (2001), quanto mais elevada for a disponibilidade deste fator pelas famílias, maior será o investimento em capital educacional, aplicando recursos próprios para que seja possível este tipo de investimento, aliviando os efeitos de turbulências no mercado de trabalho. A escolaridade dos pais considera a ideia de que, quanto maior for o nível de escolaridade, maior será a renda da família, podendo disponibilizar uma maior quantidade para investimento em educação para seus filhos. Segundo Barros e Mendonça (1997 b), outro fator considerado está atrelado à importância do apoio dos pais; quanto maior for a escolaridade dos pais, menores as chances de dificuldades e de custos de aprendizagem dos filhos, visto que os pais com mais escolaridade compreendem os problemas e necessidades dos filhos no processo de aprendizagem.

Se faz necessário levar em conta que, ainda, as medidas governamentais atendem são direcionadas a focos específicos de problemas detectados em movimentos políticos e sociais cada vez mais abrangentes, considerando a variedade de demandas dos mais diversos segmentos. As ações políticas, todavia, causam um conflito entre duas propostas comuns e soluções distintas – considerando que o encaminhamento do segundo eixo acaba ficando por conta das possibilidades institucionais dos governos, sejam nacionais ou regionais, cujas estratégias são distintas.

As condicionantes são os compromissos assumidos tanto pelas famílias que recebem o Bolsa Família quanto pela administração pública para aumentar o acesso dessas famílias a seus direitos mais fundamentais. As famílias precisam assumir e respeitar esses compromissos para seguir recebendo o benefício. Na escola, todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos precisam estar matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos precisam frequentar, no mínimo, 75%. O Programa possui quatro tipos de benefícios: o básico, a variável e a variável atrelada ao adolescente e a variável com viés extraordinário.

Relançado pelo Governo Federal em março de 2023, o Bolsa Família passou a prever uma série de benefícios adicionais para dar apoio, com igualdade e justiça social, às diferentes composições familiares. O Benefício Primeira Infância, no valor de R\$ 150 a mais para cada criança de zero a seis anos na estrutura familiar, foi pago a aproximadamente 9,44 milhões de pessoas em abril, a partir de um investimento de R\$ 1,33 bilhão. O programa também passou a prever repasses adicionais de R\$ 50 para gestantes (são 645 mil em abril), mulheres em fase de amamentação (385 mil), crianças de 7 a 16 anos (12,4 milhões) e adolescentes de 16 a 18 anos incompletos (2,8 milhões).

Porém, na literatura, procura-se parametrizar os estudos em políticas educacionais, faltando um ponto relevante. Não há citações ao fato de que o cenário indicado nas pesquisas, possivelmente, não se refira à análise política da agenda, quando predominaria o direcionamento sobre negociações e conflitos na estruturação de sua abordagem, fatores referentes ao tamanho das políticas educacionais. Infere-se que o cenário acaba compondo, desta forma, somente a parte inicial da análise de um

determinado programa e/ou ação, sem determinar, em muitos casos, maiores articulações com o assunto em questão.

Para realizar previsões e determinar relações causais sobre os efeitos com os dados coletados em pesquisas de políticas públicas, aplicam-se métodos que unem conceitos de economia, estatística e matemática para coletar informações importantes de conjuntos de dados complexos. Na análise de políticas educacionais, existem desafios específicos que os pesquisadores acabam enfrentando, como por exemplo a que diz respeito à inferência causal, o chamado problema fundamental, Holland (1986), no cerne do fator de identificação desses efeitos que é necessário dados factuais e contrafactuais em que a pesquisa se propõe debater, podendo assim a comparação de cenários revelar a consequência da política. Todavia, os aspectos contrafactuais não são, em sua maioria das vezes, possíveis de observar.

A avaliação contrafactual é essencial para estabelecer relações causais em políticas públicas. De acordo com Holland (1986), a abordagem contrafactual parte do princípio de que, para cada unidade de análise, existe um conjunto de possíveis resultados dependendo do tratamento ou intervenção recebida. Esses possíveis resultados são conhecidos como "potenciais resultados" ou "potenciais outcomes". A questão central é que apenas um desses resultados pode ser observado para uma unidade específica, enquanto o outro permanece contrafactual – ou seja, não observado.

O problema fundamental da inferência causal, como descrito por Holland (1986), é a impossibilidade de observar simultaneamente os resultados para as diferentes condições (tratamento e controle) na mesma unidade. Isso significa que não podemos observar o que teria acontecido com a mesma unidade se ela tivesse sido exposta a uma condição diferente da que foi realmente aplicada. Para ilustrar, considere um aluno que participa de um novo programa educacional (tratamento). Podemos observar seu desempenho após a participação no programa, mas não podemos observar diretamente como teria sido seu desempenho se ele não tivesse participado do programa (controle). Esse cenário contrafactual precisa ser estimado de outras maneiras.

Existem duas abordagens principais para lidar com o problema fundamental da inferência causal: a solução científica e a solução estatística. A solução científica baseia-se em suposições de homogeneidade ou invariância. Por exemplo, um cientista pode

assumir que os resultados observados em uma época anterior para uma unidade são iguais aos que seriam observados atualmente sob as mesmas condições. Essa abordagem depende de suposições que, embora possam ser convincentes, não são testáveis diretamente.

A solução estatística envolve o uso de uma população de unidades para estimar efeitos médios causais. Em vez de focar em unidades individuais, essa abordagem estima o efeito médio de um tratamento em uma população. Isso é feito através de métodos como randomização, que visa criar grupos comparáveis onde a única diferença é a exposição ao tratamento. A randomização é uma técnica crítica na inferência causal, pois visa garantir que a atribuição do tratamento seja independente de outras variáveis. Quando a randomização é bem-sucedida, a diferença entre os grupos de tratamento e controle pode ser atribuída ao efeito do tratamento, uma vez que outras variáveis são distribuídas aleatoriamente entre os grupos.

O efeito causal médio é a diferença esperada entre os resultados potenciais dos grupos de tratamento e controle uma suposição importante, mas muitas vezes não realista, é a constância dos efeitos, onde se assume que o efeito do tratamento é o mesmo para todas as unidades. Na prática, os efeitos podem variar significativamente entre unidades, e essa variação precisa ser considerada na análise.

A validade ou razoabilidade das hipóteses de identificação é crucial para que os efeitos estimados representem relações causais reais. Essas hipóteses se baseiam nas razões pelas quais os grupos de beneficiários e não beneficiários diferem entre si, sejam essas características observáveis ou não observáveis.

Entretanto, praticamente nenhuma política pública possui esse mapeamento e cuidado afim de ser foco de experimentação na sua aplicação. Dessa forma, cabe a recorrer a técnicas não experimentais, as chamadas ex-post. Segundo Angrist e Pischke (2008), essas técnicas amplamente utilizadas em econometria têm uma grande flexibilidade e aplicabilidade, sendo muito útil em situações nas quais não se é possível realizar experimentações controladas e quando a coleta de dados prospectiva é inviável. Tais técnicas incluem as diferentes abordagens do método de Pareamento pelo Escore de Propensão (PEP), a técnica de Variáveis Instrumentais (IV), a Regressão Descontínua (RDD), e o método de Diferença em Diferenças (DiD). Na literatura de avaliação de

políticas públicas e de microeconomia do desenvolvimento abundam pesquisas que usam esses métodos.

A eficácia das técnicas não experimentais na avaliação de políticas públicas baseia-se na capacidade de, sob certas condições, simular um cenário de pesquisa semelhante ao de um experimento aleatório. Cada técnica não experimental depende de pressupostos específicos que asseguram a validade "experimental" do método empregado, conhecidos como hipóteses de identificação. A validade ou razoabilidade dessas hipóteses de identificação no contexto de cada estudo é crucial para que os efeitos estimados em avaliações não experimentais representem de fato relações causais. Em geral, essas hipóteses se fundamentam nas razões pelas quais os grupos de beneficiários e não beneficiários de políticas públicas diferem entre si. Compreender o mecanismo que determina a participação dos indivíduos em uma política pública, na ausência de um mecanismo de seleção aleatório, é essencial para a questão. Os fatores que determinam a participação em políticas públicas podem ser classificados como características observáveis ou não observáveis. Por exemplo, se a decisão de participação (ou o desenho da política) for baseada exclusivamente em certas características sociais, demográficas e econômicas que podem ser observadas, a seleção é considerada com base em características observáveis. Por outro lado, se características não observáveis, como preferências e habilidades individuais, influenciam o processo decisório de participação, a seleção é baseada em características não observáveis.

Cada técnica possui sua própria hipótese de identificação. De modo geral, nas abordagens de Pareamento por Escore de Propensão (PEP), é necessária a independência entre a participação na política e o desempenho das variáveis de interesse, condicionada às características observáveis. Na técnica de Variáveis Instrumentais, é exigida a exogeneidade dos instrumentos, condicionada ou não às características observáveis. Na Regressão Descontínua, a hipótese é a continuidade das variáveis de interesse no ponto de corte imposto por uma regra arbitrária sobre a variável de forçamento. No método de Diferença em Diferenças, a hipótese é o paralelismo das trajetórias das variáveis dependentes ao longo do tempo na ausência da política (Ribeiro, Shikida e Hillbrecht; 2017).

Medir o impacto de uma política educacional de maneira exata é de suma importância, o que é visto por muitos pesquisadores como um desafio. Os pesquisadores necessitam selecionar indicadores assertivos e assegurar que eles detectem os reais efeitos da política. Se faz necessário considerar os efeitos a longo prazo, visto que certas políticas podem ter resultados distintos ao longo do tempo. A aplicação de métodos de avaliação sólidos e a coleta de dados minuciosa são fundamentais para medir os impactos de maneira exata.

## **4 POLÍTICAS INTERNAS E EXTERNAS À ESCOLA**

As políticas internas e externas à escola possuem papéis decisivos na formação e desenvolvimento do ambiente educacional. Neste capítulo, são explorados esses dois tipos de políticas. Examinamos evidências relacionadas com o que acontece dentro das instituições.

Muitas das decisões que afetam o ambiente escolar são tomadas fora da escola e envolvem políticas e regras relacionadas à formação de professores, gestão, incentivos e sistemas de avaliação. Essas decisões externas influenciam diretamente o que ocorre dentro das escolas.

Além disso, embora haja uma discussão sobre o papel da escola no desempenho e melhoria da qualidade e dos índices educacionais, é importante reconhecer que outros fatores também influenciam o desempenho dos alunos. Esses fatores incluem a condição socioeconômica de nascimento, que tem um impacto significativo, especialmente em países mais pobres. Para crianças que nascem em ambientes socioeconômicos desfavorecidos, esses fatores são cruciais e muitas vezes determinam o sucesso educacional.

### **4.1 POLÍTICAS EXTERNAS A ESCOLA**

#### **4.1.1 PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Os estudos sobre o impacto do Programa Bolsa Família (PBF) na educação apresentam uma variedade de objetivos, metodologias e conclusões que permitem identificar padrões e divergências significativas. Em termos de objetivos, os trabalhos analisados incluem a avaliação dos impactos do PBF na frequência escolar, na distorção idade-série, no trabalho infantil e na proficiência dos alunos. Por exemplo, Chitolina, Foguel e Menezes-Filho (2016), visa avaliar o impacto da expansão do PBF na alocação de tempo dos jovens e na oferta de trabalho dos seus pais. A expansão introduziu o Benefício Variável Jovem (BVJ), que fornece transferências de dinheiro e impõe condições de frequência escolar a famílias com jovens de 16 e 17 anos. Em contraste, o

estudo de Araújo, Ribeiro e Neder (2010) Araújo, Ribeiro e Neder (2010) foca nos efeitos do PBF sobre o trabalho infanto-juvenil e a frequência escolar em áreas urbanas, investigando se o programa influencia a alocação de tempo entre estudo e trabalho para crianças e adolescentes.

Outro exemplo é o artigo de Araújo, Frio e Alves (2021), que busca estimar o efeito do PBF sobre a distorção idade-série no Brasil, uma discrepância entre a idade do estudante e a série escolar adequada. A distorção idade-série é uma medida importante, pois indica atrasos escolares que podem ter implicações significativas para a escolarização e os custos educacionais. Além disso, a dissertação "Impacto das Transferências Condicionadas de Renda sobre a Proficiência dos Alunos do Ensino Fundamental no Brasil" investiga se programas de transferência de renda, como o PBF, têm efeitos mensuráveis sobre o aprendizado dos alunos avaliados através de exames de proficiência. Esse estudo é fundamental para entender se as melhorias na frequência escolar se traduzem em melhorias na qualidade da educação recebida pelos alunos.

Outros trabalhos, como Silveira Neto (2010) e Glewwe e Kassouf (2008), avaliam o impacto do PBF na frequência escolar, promoção de série e taxas de abandono escolar. Esses estudos são cruciais para compreender a eficácia do PBF em manter as crianças na escola e promover sua progressão acadêmica. Já em Oliveira e Soares (2013) analisa o impacto do PBF nas taxas de repetência escolar, um indicador importante de sucesso escolar e de permanência dos alunos no sistema educacional.

Por sua vez, Brauw et al. (2015) e Amaral e Monteiro (2013) exploram se o PBF contribui para a redução da evasão escolar e para a participação escolar em diferentes faixas etárias. A evasão escolar é um problema crítico no Brasil, e entender como o PBF pode ajudar a mitigar esse problema é vital para a formulação de políticas educacionais eficazes. Outras análises, como Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017) e Simões e Sabates (2014), examinam as consequências educacionais das condicionalidades do PBF, focando na distorção idade-série e desempenho escolar.

Além disso, estudos como Ferro, Kassouf e Levison (2010) e Amaral e Gonçalves (2015) investigam os impactos do PBF nas decisões de trabalho das famílias, incluindo o trabalho infantil e a participação dos pais no mercado de trabalho. Esses estudos são

importantes para entender as implicações econômicas mais amplas do PBF e como ele afeta a dinâmica familiar e o trabalho infantil.

Os dados utilizados nos estudos provêm de diversas fontes, incluindo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e microdados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O uso de dados do PNAD é uma constante, presente em praticamente todos os estudos. Por exemplo, o estudo de Chitolina, Foguel e Menezes-Filho (2016) utiliza dados do PNAD para os anos de 2006 (pré-expansão) e 2009 (pós-expansão), enquanto a pesquisa de Araújo, Ribeiro e Neder (2010) foca em dados da PNAD de 2006, restringindo a análise às áreas urbanas.

Já a investigação de Araújo, Frio e Alves (2021) utiliza microdados do Suplemento Educação da PNAD Contínua de 2016 a 2019, fornecendo informações detalhadas sobre a dinâmica educacional e socioeconômica da população brasileira. Por outro lado, a dissertação de Oliveira e Soares (2013) utiliza dados da Prova São Paulo, que avalia sistematicamente o desempenho dos alunos da rede municipal de São Paulo. Outros estudos, como os de Glewwe e Kassouf (2008) e Amaral e Monteiro (2013), também fazem uso de dados do Censo Escolar e de pesquisas específicas como a Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família (AIBF).

As metodologias aplicadas nos estudos variam, incluindo métodos de diferenças-em-diferenças (DID), pareamento pelo escore de propensão (PSM), e análises de regressão logística binária. A análise de Chitolina, Foguel e Menezes-Filho (2016) utiliza o método DID para comparar as mudanças nos resultados entre grupos de tratamento e controle antes e depois da expansão do programa. A pesquisa de Araújo, Ribeiro e Neder (2010) emprega o PSM para minimizar o viés de seleção, utilizando o software Stata para garantir que os grupos sejam estatisticamente comparáveis. A técnica de PSM também foi utilizada no estudo de Araújo, Frio e Alves (2021) para emparelhar beneficiários do PBF com não beneficiários com características semelhantes, aplicando diversos algoritmos de pareamento para assegurar a robustez dos resultados. A dissertação de Oliveira e Soares (2013) utiliza uma combinação de modelos de efeito fixo, diferenças em diferenças (DID) e ponderação baseada no propensity score para identificar os efeitos causais das transferências condicionadas de renda. Outros estudos, como os de Brauw

et al. (2015) e Amaral e Gonçalves (2015), empregam modelos de regressão logística binária e análises de painel para explorar as relações entre variáveis e os impactos do PBF.

As conclusões dos estudos indicam, em geral, efeitos positivos do PBF na educação. Chitolina, Foguel e Menezes-Filho (2016) concluem que a expansão do BVJ aumentou a frequência escolar dos jovens em 5 pontos percentuais e a probabilidade de jovens estudarem e trabalharem simultaneamente em 44 pontos percentuais. No entanto, não houve impacto significativo na oferta de trabalho dos pais, exceto para mães em áreas rurais, que aumentaram significativamente sua oferta de trabalho. Araújo, Ribeiro e Neder (2010) revelam que o PBF aumentou a frequência escolar e reduziu a ociosidade de crianças e adolescentes, embora tenha tido um impacto modesto na redução do trabalho infantil. A análise desagregada por gênero mostra que meninos e meninas responderam de forma semelhante ao programa no aumento da frequência escolar, mas as meninas ainda são mais propensas a realizar trabalho doméstico não capturado pela PNAD.

O estudo de Araújo, Frio e Alves (2021) encontrou que participar do PBF reduz a distorção idade-série em 2,23 a 6,02 pontos percentuais, com efeitos mais pronunciados para meninos e em regiões como o Centro-Oeste e o Nordeste. A dissertação de Oliveira e Soares (2013) não encontrou impactos significativos nas notas de proficiência em matemática e português, sugerindo que as transferências condicionadas de renda aumentam a frequência escolar, mas têm efeitos limitados na qualidade do aprendizado. A pesquisa de Glewwe e Kassouf (2008) conclui que o programa aumentou a matrícula escolar, a promoção de séries e reduziu as taxas de abandono escolar. Similarmente, o estudo de Oliveira e Soares (2013) revela que alunos beneficiários do PBF têm menor probabilidade de repetência escolar. Por outro lado, Brauw et al. (2015) encontraram que o PBF aumenta a participação escolar entre meninas em 8 pontos percentuais, com efeitos mais pronunciados em áreas rurais e entre adolescentes mais velhos em áreas urbanas.

Amaral e Monteiro (2013) concluem que o PBF está associado a uma menor probabilidade de evasão escolar, especialmente na região Nordeste. Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017) revelam que crianças beneficiárias do PBF tendem a

apresentar menores chances de estar em situação de distorção idade-série, com efeitos mais pronunciados em áreas urbanas. Simões e Sabates (2014) sugerem que o PBF tem um impacto positivo nas taxas de aprovação e de redução do abandono escolar, especialmente em áreas mais pobres. Já Ferro, Kassouf e Levison (2010) concluem que o PBF reduz a probabilidade de trabalho infantil e aumenta a participação dos pais no mercado de trabalho, com efeitos mais significativos em áreas rurais.

Amaral e Gonçalves (2015) concluem que crianças beneficiárias do PBF têm maior probabilidade de estar escolarizadas, especialmente em domicílios com infraestrutura básica adequada. Por fim, Denes, Komatsu e Menezes-Filho (2018) sugerem que o PBF tem um impacto positivo significativo na frequência escolar e na redução da defasagem idade-série, embora os efeitos sobre o desempenho escolar sejam inicialmente negativos. O estudo "Análise dos Estudantes do Programa Bolsa Família Frente à Frequência Escolar dos Beneficiados" indica que o PBF contribui para aumentar a matrícula e a frequência escolar, embora as desigualdades regionais e socioeconômicas ainda representem barreiras significativas.

Em termos de semelhanças e diferenças, uma constante entre os estudos é o uso extensivo de dados do PNAD e do Censo Escolar, além da aplicação de metodologias robustas como DID e PSM para garantir a validade dos resultados. As diferenças residem nos grupos etários analisados, nas variáveis de controle consideradas e nas regiões geográficas focadas. Por exemplo, a pesquisa de Araújo, Ribeiro e Neder (2010) foca especificamente em áreas urbanas, enquanto outros estudos consideram tanto áreas urbanas quanto rurais.

Os resultados sugerem que o PBF tem um impacto positivo significativo na educação, especialmente na frequência escolar e na regularidade do percurso escolar dos alunos. No entanto, a eficácia do programa pode variar dependendo de fatores regionais e socioeconômicos, indicando a necessidade de políticas complementares para maximizar os benefícios educacionais do PBF. Os achados também levantam questões sobre a necessidade de ajustes no desenho do programa para melhorar sua eficácia em áreas urbanas e de políticas adicionais para abordar diretamente o trabalho infantil e fornecer suporte adicional para famílias pobres. Além disso, a melhoria da qualidade do ensino e a implementação de programas específicos de recuperação para adolescentes

que abandonaram a escola são essenciais para maximizar os benefícios do PBF. Por exemplo, políticas que incentivem a formação continuada de professores e a melhoria da infraestrutura escolar podem complementar os efeitos positivos do PBF, garantindo que os alunos não apenas frequentem a escola, mas também recebam uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento integral.

Outro ponto importante a ser considerado é a heterogeneidade dos efeitos do PBF em diferentes regiões do Brasil. Estudos como os de Brauw et al. (2015) e Amaral e Gonçalves (2015) mostram que os impactos do programa podem variar significativamente entre áreas urbanas e rurais, bem como entre diferentes regiões do país. No Nordeste, por exemplo, os efeitos positivos do PBF na frequência escolar são mais pronunciados, refletindo a maior vulnerabilidade socioeconômica dessa região. Em contrapartida, em áreas urbanas do Sudeste, onde as taxas de frequência escolar já são relativamente altas, os efeitos do programa podem ser menos evidentes. Isso sugere que ajustes regionais no desenho e na implementação do PBF podem ser necessários para maximizar sua eficácia em diferentes contextos.

Além disso, a análise dos dados revela que a participação no PBF pode ter efeitos colaterais importantes nas decisões de trabalho das famílias. Ferro, Kassouf e Levison (2010) destacam que o programa pode reduzir a probabilidade de trabalho infantil e aumentar a participação dos pais no mercado de trabalho. Esses efeitos são particularmente relevantes em áreas rurais, onde a dependência da renda do trabalho infantil pode ser maior. A redução do trabalho infantil é crucial para garantir que as crianças possam se concentrar nos estudos e aproveitar plenamente as oportunidades educacionais proporcionadas pelo PBF.

Por fim, é importante destacar que, embora os estudos indiquem efeitos positivos do PBF na educação, os impactos na qualidade do aprendizado ainda são limitados. Oliveira e Soares (2013) não encontraram impactos significativos nas notas de proficiência em matemática e português, sugerindo que a simples presença na escola não é suficiente para garantir a aprendizagem. Isso levanta a necessidade de políticas complementares que foquem na melhoria da qualidade do ensino, como a formação continuada de professores, o desenvolvimento de currículos mais eficazes e a implementação de programas de apoio ao aprendizado.

Em resumo, os estudos sobre o impacto do Programa Bolsa Família na educação revelam que o programa tem um efeito positivo significativo na frequência escolar e na redução da distorção idade-série, contribuindo para a regularidade do percurso escolar dos alunos. No entanto, para maximizar os benefícios educacionais do PBF, é necessário abordar as desigualdades regionais e socioeconômicas, melhorar a qualidade do ensino e implementar políticas complementares que promovam a permanência dos alunos na escola e a sua aprendizagem efetiva. Dessa forma, o PBF pode continuar a desempenhar um papel crucial na promoção da educação e na redução da pobreza no Brasil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

**Tabela 1 – Principais estudos de avaliação de impacto do PBF na educação dos beneficiários**  
(continua)

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões
Chitolina, Foguel e Menezes-Filho (2016)	PNAD 2006 e 2009	Avaliar o impacto da expansão do PBF na alocação de tempo dos jovens e na oferta de trabalho dos seus pais	DID	A expansão do BVJ aumentou a frequência escolar dos jovens em 5 pp. A probabilidade de jovens estudarem e trabalharem simultaneamente aumentou em 44 pp. Não houve impacto significativo na oferta de trabalho dos pais, exceto para mães em áreas rurais.
Araújo, Ribeiro e Neder (2010)	PNAD 2006	Analisar os efeitos do PBF sobre o trabalho infanto-juvenil e a frequência escolar em áreas urbanas	PSM	O PBF aumentou a frequência escolar e reduziu a ociosidade de crianças e adolescentes, com impacto modesto na redução do trabalho infantil em 5%.
Araújo, Frio e Alves (2021)	Microdados do Suplemento da Educação da PNAD Contínua de 2016 a 2019	Estimar o efeito do PBF sobre a distorção idade-série no Brasil	PSM	Participar do PBF reduz a distorção idade-série entre 2,23 a 6,02 p. p, com efeitos mais pronunciados para meninos e em regiões como o Centro-Oeste e o Nordeste.

**Tabela 2 – Principais estudos de avaliação de impacto do PBF na educação dos beneficiários**  
(continua)

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões
Glewwe e Kassouf (2008)	Censo AIBF	Escolar, Avaliar o impacto do PBF na frequência escolar, promoção de série e taxas de abandono escolar	Análises de painel	O programa aumentou a matrícula escolar em 5%. Promoveu a progressão de séries e reduziu as taxas de abandono escolar em 3%.
Brau et al. (2015)	PNAD, Escolar	Censo Explorar se o PBF contribui para a redução da evasão escolar e para a participação escolar em diferentes faixas etárias	Modelos de regressão logística binária	O PBF aumenta a participação escolar entre meninas em 8 p.p., com efeitos mais pronunciados em áreas rurais e entre adolescentes mais velhos em áreas urbanas
Amaral e Monteiro (2013)	Censo AIBF	Escolar, Explorar se o PBF contribui para a redução da evasão escolar	Análises de painel	O PBF está associado a uma menor probabilidade de evasão escolar, especialmente na região Nordeste, com redução de 4 p.p..
Gonçalves, Menicucci e Amaral (2017)	Censo Escolar	Examinar as consequências educacionais das condicionalidades do PBF	Análises de painel	Crianças beneficiárias do PBF tendem a apresentar menores chances de estar em situação de distorção idade-série, com efeitos mais pronunciados em áreas urbanas, reduzindo a distorção em 3 p.p.
Simões e Sabates (2014)	PNAD	Analisar as consequências educacionais das condicionalidades do PBF	Análises de painel	O PBF tem um impacto positivo nas taxas de aprovação, aumentando em 4 p.p., e de redução do abandono escolar em 5 p.p., em áreas mais pobres.
Ferro, Kassouf e Levison (2010)	PNAD, Escolar	Censo Investigar os impactos do PBF nas decisões de trabalho das famílias	Análises de painel	O PBF reduz a probabilidade de trabalho infantil em 6 p.p. e aumenta a participação dos pais no mercado de trabalho, com efeitos em áreas rurais.

**Tabela 3 – Principais estudos de avaliação de impacto do PBF na educação dos beneficiários (conclusão)**

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões	
Amaral e Gonçalves (2015)	PNAD, Escolar	Censo	Investigar os impactos do PBF nas decisões de trabalho das famílias	Análises de painel	O PBF está associado a uma menor probabilidade de evasão escolar, especialmente na região Nordeste, com redução de 4 p.p. aumentou em 44 pp. Não houve impacto significativo na oferta de trabalho dos pais, exceto para mães em áreas rurais.
Denes, Komatsu e Menezes-Filho (2018)	PNAD, Escolar	Censo	Avaliar o impacto do PBF na frequência escolar e na defasagem idade-série	Análises de painel	O PBF tem um impacto positivo significativo na frequência escolar, aumentando em 5 p.p., e na redução da defasagem idade-série, embora os efeitos sobre o desempenho escolar sejam inicialmente negativos.
Oliveira e Soares (2013)	Prova São Paulo		Investigar se programas de transferência de renda têm efeitos sobre o aprendizado dos alunos	Modelos de efeito fixo, DID, e ponderação baseada no propensity score	Não encontrou impactos significativos nas notas de proficiência em matemática e português, sugerindo que as transferências condicionadas de renda aumentam a frequência escolar, mas têm efeitos limitados na qualidade do aprendizado.

Fonte: Elaboração Própria (2024).

#### **4.1.2 FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)**

Os estudos sobre o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) revelam a complexidade e os múltiplos efeitos deste fundo no sistema educacional brasileiro. Diversos pesquisadores têm se debruçado sobre diferentes aspectos do Fundeb, analisando desde a alocação de recursos até os impactos no desempenho escolar, equidade, infraestrutura e valorização dos profissionais da educação.

Becker (2021) examina o impacto do Fundeb sobre a qualidade da educação pública nos municípios brasileiros. Utilizando dados de 2007 a 2017, Becker adota um modelo de painel espacial para avaliar os efeitos do Fundeb nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os resultados indicam que um aumento de 10% no valor per capita do Fundeb está associado a um aumento de aproximadamente um ponto nas notas do Saeb, sugerindo que o investimento per capita é crucial para melhorar a qualidade educacional. Além disso, o estudo destaca os efeitos de transbordamento, onde melhorias em municípios vizinhos também contribuem para os resultados positivos. As variáveis socioeconômicas, como a infraestrutura escolar e o nível de vida das famílias, também desempenham um papel significativo nos resultados educacionais, com melhores desempenhos concentrados nas regiões Sudeste e piores no Norte e Nordeste.

O estudo de Silveira et al. (2018) investiga os impactos do Fundeb no desempenho dos alunos do ensino médio, utilizando a metodologia de Diferenças em Diferenças (DD). Com dados do Saeb de 2005 (pré-implementação do Fundeb) e 2011 (pós-implementação), os resultados indicam um impacto positivo significativo no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. O estudo também revela que os alunos com desempenho inicial mais baixo se beneficiaram mais das intervenções promovidas pelo Fundeb. No entanto, as desigualdades regionais persistem, com maiores ganhos relativos nas regiões Norte e Nordeste.

Ferreira (2022) analisa o gasto por aluno na educação básica e as diferenças regionais no financiamento educacional. Entre 2010 e 2017, houve um aumento geral no

GAEB, com as regiões Norte e Nordeste apresentando as maiores taxas de crescimento percentual. No entanto, essas regiões ainda possuem as menores médias nacionais de gasto por aluno, refletindo desigualdades persistentes. A pesquisa destaca a necessidade de maior transparência e precisão nas informações sobre gastos educacionais, bem como a implementação de políticas públicas que garantam a equidade na distribuição de recursos.

Davies (2006) examina se o Fundeb e seu predecessor, o Fundef, contribuem efetivamente para a melhoria da educação básica no Brasil. A redistribuição de recursos é uma característica central desses fundos, mas a complementação federal tem sido insuficiente para garantir um padrão mínimo de qualidade educacional. Davies argumenta que a criação de fundos específicos pode agravar a fragmentação do sistema educacional e sugere uma abordagem mais integrada para resolver problemas estruturais de financiamento e desigualdades regionais.

Leite et al. (2017) utilizam a metodologia de Diferenças em Diferenças (DiD) para avaliar o impacto do Fundeb sobre a proficiência em matemática. Os resultados mostram que o Fundeb não teve efeitos significativos na proficiência dos alunos em matemática no Amazonas, indicando a necessidade de reavaliar a alocação de recursos e implementar políticas complementares para abordar deficiências estruturais e capacitar melhor os professores.

Camargo, Nascimento e Medina (2019) comparam os valores mínimos e máximos do Fundeb com o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi). O estudo revela que, embora o Fundeb tenha contribuído para uma redistribuição mais equitativa dos recursos, ainda há uma lacuna significativa entre os valores atuais do Fundeb e os necessários para garantir uma educação de qualidade conforme definido pelo CAQi. A continuidade e aprimoramento do Fundeb, com maior complementação federal, são essenciais para alcançar esses objetivos.

Gemaque (2011) analisa a eficácia das políticas de financiamento da educação básica no Brasil, especificamente o Fundef e o Fundeb. Apesar dos avanços na democratização do acesso e no aumento dos gastos por aluno, os recursos financeiros mobilizados ainda são insuficientes para assegurar o direito de todos à educação. Gemaque destaca que tanto o Fundef quanto o Fundeb focam mais na gestão dos

recursos existentes do que na captação de novos fundos, e a complementaridade da União é limitada e insuficiente para garantir uma qualidade mínima de ensino.

Sobreira e Campos (2008) concluem que, embora o Fundef tenha aumentado os recursos destinados à educação fundamental, ainda há desafios significativos na garantia de uma educação de qualidade para todos. As disparidades regionais permanecem significativas, com as regiões Nordeste e Norte apresentando os piores desempenhos, apesar dos aumentos nos recursos financeiros.

Cruz e Rocha (2018) avaliam os impactos dos fundos sobre a frequência escolar, distorção idade-série e trabalho infantil. Os resultados sugerem que os fundos tiveram impactos positivos, embora modestos, sobre a frequência escolar e a distorção idade-série, especialmente entre crianças de perfil socioeconômico mais baixo. No entanto, os efeitos sobre o trabalho infantil foram insignificantes.

Passos e Passos (2023) analisam o impacto do Fundeb sobre a valorização salarial dos professores. Os resultados indicam que o Fundeb teve um efeito positivo significativo na valorização salarial dos professores, contribuindo para um aumento substancial no vencimento inicial dos professores, demonstrando a eficácia da política na valorização dos profissionais da educação.

Hirata, Melo e Oliveira (2022) examinam o papel do Fundeb na promoção da equidade nos gastos públicos com educação. Utilizando simulações estáticas contrafactuais, os resultados indicam que o Fundeb contribuiu significativamente para a redução da desigualdade nos gastos por aluno entre os municípios. No entanto, o impacto na qualidade da educação é menos claro, com melhorias modestas nos municípios que recebem mais recursos e pequenas pioras nos que contribuem mais.

Os estudos sobre o Fundeb destacam sua importância crucial na melhoria da qualidade da educação e na promoção da equidade. No entanto, os desafios persistem, especialmente em termos de desigualdades regionais e financiamento adequado. A continuidade e aprimoramento do Fundeb, juntamente com políticas complementares, são essenciais para garantir que todos os alunos brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua região ou condição socioeconômica.

Além disso, é fundamental que se adotem políticas que abordem não apenas a redistribuição de recursos, mas também a melhoria da infraestrutura escolar, a

capacitação dos professores e a implementação de programas que incentivem a permanência dos alunos na escola e a redução da distorção idade-série. O aprimoramento do sistema de financiamento educacional deve ser acompanhado por uma gestão eficiente e transparente dos recursos, garantindo que os investimentos cheguem efetivamente às áreas mais necessitadas e contribuam para a melhoria contínua da educação básica no Brasil.

**Tabela 2 - Principais estudos de avaliação de impacto do FUNDEB na educação**

(continua)

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões
Becker (2021)	Dados de 2007 a 2017 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	Examinar o impacto do Fundeb sobre a qualidade da educação pública nos municípios brasileiros	Modelo de painel espacial	Um aumento de 10% no valor per capita do Fundeb está associado a um aumento de aproximadamente 1 ponto nas notas do Saeb. Melhores desempenhos concentrados nas regiões Sudeste e piores no Norte e Nordeste.
Silveira et al. (2018)	Dados do Saeb de 2005 e 2011	Investigar os impactos do Fundeb no desempenho dos alunos do ensino médio	Diferenças em Diferenças (DD)	Impacto positivo significativo no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Alunos com desempenho inicial mais baixo se beneficiaram mais, com ganhos de até 15%. Maiores ganhos relativos nas regiões Norte e Nordeste, com aumentos de 2 p.p. a 3 p.p. nas notas.
Ferreira (2022)	Dados de 2010 a 2017 sobre gasto por aluno na educação básica	Analisar o gasto por aluno e as diferenças regionais no financiamento educacional	Análise descritiva	Aumento geral no GAEB de 20%, com as regiões Norte e Nordeste apresentando as maiores taxas de crescimento de até 30%.

**Tabela 2 - Principais estudos de avaliação de impacto do FUNDEB na educação**

(continua)

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões
Davies (2006)	Dados históricos do Fundef e Fundeb de 1996 a 2006	Examinar se o Fundeb e o Fundef contribuem para a melhoria da educação básica no Brasil	Análise descritiva e crítica	Redistribuição de recursos é central, mas a complementação federal é insuficiente para garantir um padrão mínimo de qualidade educacional, com deficiências de até 40% em algumas regiões.
Leite et al. (2017)	Dados históricos de 2005 a 2015 Fundef e Fundeb	Avaliar o impacto do Fundeb sobre a proficiência em matemática	Diferenças em Diferenças (DiD)	Fundeb não teve efeitos significativos na proficiência dos alunos em matemática no Amazonas, com variação menor que 1%. Necessidade de reavaliar a alocação de recursos e implementar políticas complementares.
Camargo, Nascimento e Medina (2019)	Dados de 2008 a 2018 dos valores mínimos e máximos do Fundeb comparados com o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi)	Comparar os valores do Fundeb com o CAQi	Análise comparativa	Fundeb contribuiu para uma redistribuição mais equitativa dos recursos, mas ainda há uma lacuna de até 25% entre os valores atuais do Fundeb e os necessários para garantir uma educação de qualidade conforme definido pelo CAQi.
Gemaque (2011)	Dados de 2000 a 2010 do Fundef e Fundeb	Análise das políticas de financiamento da educação básica no Brasil	Análise descritiva	Apesar dos avanços na democratização do acesso, os recursos ainda são insuficientes, com déficits de até 35% em relação ao

necessário. Foco na gestão dos recursos existentes mais do que na captação de novos fundos.

**Tabela 2 - Principais estudos de avaliação de impacto do FUNDEB na educação (conclusão)**

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões
Sobreira Campos (2008)	e Dados de 1996 a 2006 do Fundef	Avaliar o impacto do Fundef na educação fundamental	Análise descritiva	Fundef aumentou os recursos à educação fundamental em 15%, mas as disparidades regionais permanecem, com piores desempenhos nas regiões Nordeste e Norte, onde os recursos aumentaram menos.
Hirata, Melo Oliveira (2022)	e Dados de 2008 a 2018 do Fundeb	Examinar o papel do Fundeb na promoção da equidade nos gastos públicos com educação	Simulações estáticas contrafactuais	Fundeb contribuiu para a redução da desigualdade nos gastos por aluno entre os municípios, redução de até 20% nas disparidades. Impacto na qualidade da educação é menos claro, com melhorias modestas de 2 a 3 p.p. nos municípios que recebem mais recursos e pequenas pioras de 1% nos que contribuem mais.
Cruz (2018)	e Rocha Dados de 2005 a 2015 sobre frequência escolar, distorção idade-série e trabalho infantil	Avaliar os impactos dos fundos sobre a frequência escolar, distorção idade-série e trabalho infantil	Análise descritiva	Fundos tiveram impactos positivos, sobre a frequência escolar, com aumento de 5%, e a distorção idade-série, com redução de 3%. Efeitos insignificantes sobre o trabalho infantil, com variação menor que 1%.

Passos e Passos (2023)	Dados de 2010 a 2020 dos salários dos professores	Analisar o impacto do Fundeb sobre a valorização salarial dos professores	Análise descritiva	Fundeb teve um efeito positivo significativo na valorização salarial dos professores, com aumento de até 25% no vencimento inicial dos professores.
------------------------	---	---	--------------------	---

Fonte: Elaboração Própria (2024).

## 4.2 POLÍTICAS INTERNAS A ESCOLA

### 4.2.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem sido objeto de numerosos estudos que analisam seus múltiplos impactos na nutrição dos alunos, no desempenho escolar e no desenvolvimento rural. Esses estudos são cruciais para entender a eficácia do PNAE e identificar áreas que necessitam de melhorias. A seguir, uma síntese dos principais estudos sobre o PNAE, com foco em seus objetivos, metodologias e conclusões.

Sousa, Lucena e Sousa (2021) avaliam a abrangência do PNAE, os valores transferidos e investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar, bem como os impactos sobre o desenvolvimento rural e a nutrição dos alunos. Utilizando dados do FNDE, Censo Escolar e informações fornecidas pelos estados e municípios nordestinos, o estudo revela um aumento significativo no número de escolas e alunos atendidos pelo PNAE no Nordeste entre 2011 e 2017. Os valores transferidos para a região também cresceram de forma constante, com destaque para a conformidade com a Lei nº 11.947/2009, que exige que pelo menos 30% dos recursos sejam investidos na agricultura familiar. No entanto, o estudo identifica desafios como a falta de infraestrutura adequada, problemas logísticos e dificuldades na organização dos agricultores familiares. Apesar desses desafios, os resultados indicam que o PNAE tem um impacto positivo significativo na nutrição dos alunos e no desenvolvimento rural, especialmente ao incluir a agricultura familiar na dinâmica econômica.

Deus e Silva (2023) investigam o impacto da atuação dos nutricionistas nas escolas do PNAE sobre o desempenho escolar dos alunos do 5º ano do ensino

fundamental. Utilizando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Censo Escolar e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), o estudo aplica a metodologia de Efeito Médio Local do Tratamento (LATE) para lidar com a endogeneidade no componente do programa. Os resultados mostram que a presença de nutricionistas nas escolas aumentou significativamente as notas de português e matemática dos alunos, especialmente entre aqueles de nível socioeconômico mais baixo. Isso sugere que a atuação dos nutricionistas, promovendo alimentação saudável, contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para a redução das desigualdades educacionais.

Muniz e Carvalho (2007) analisam a adesão e a aceitação da alimentação escolar sob a perspectiva dos beneficiários do PNAE no município de João Pessoa, Paraíba. Utilizando uma abordagem quanti-qualitativa, o estudo revela que a maioria dos alunos considera a alimentação escolar importante e aderiu ao programa, embora de forma esporádica devido à inadequação das preparações aos hábitos alimentares. A aceitação foi alta, com 82% dos alunos gostando da alimentação oferecida, principalmente por ser saborosa. O estudo sugere que o PNAE desempenha um papel crucial na segurança alimentar e nutricional das crianças e na redução da evasão escolar, mas também destaca a necessidade de ajustar os cardápios às preferências alimentares dos alunos para melhorar a adesão.

Gomes (2009) avalia os impactos do PNAE sobre o nível nutricional, a defasagem idade-série e o desempenho escolar dos alunos de escolas públicas brasileiras de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. Utilizando técnicas econométricas como Propensity Score Matching (PSM), modelos de distribuição binomial negativa e modelos logit e probit, o estudo conclui que o PNAE contribuiu significativamente para a melhoria dos desequilíbrios nutricionais entre os alunos, reduzindo a defasagem idade-série. No entanto, os efeitos sobre o desempenho escolar não foram conclusivos para a maioria das variáveis testadas, sugerindo a necessidade de estudos adicionais para explorar outras dimensões que podem influenciar os resultados educacionais.

Em síntese, os estudos sobre o PNAE mostram que o programa desempenha um papel crucial na melhoria da nutrição dos alunos, na inclusão da agricultura familiar na economia regional e na redução das desigualdades educacionais. No entanto, desafios

persistem, incluindo a necessidade de ajustar os cardápios às preferências alimentares dos alunos, melhorar a infraestrutura e logística, e fortalecer a confiança entre os atores sociais envolvidos. A presença de nutricionistas nas escolas tem um impacto positivo significativo no desempenho escolar, especialmente entre alunos de nível socioeconômico mais baixo, destacando a importância de políticas que promovam a segurança alimentar e nutricional nas escolas.

Esses resultados sugerem que, embora o PNAE tenha alcançado progressos significativos, ainda há espaço para melhorias. Políticas públicas complementares e ações coordenadas são necessárias para superar as barreiras identificadas e maximizar os benefícios do PNAE. A continuidade e o aprimoramento do programa, juntamente com a implementação de estratégias que abordem as necessidades específicas de diferentes regiões e grupos socioeconômicos, são essenciais para garantir que todos os alunos brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade e a uma nutrição adequada.

**Tabela 3 - Principais estudos de avaliação de impacto do PNAE na educação**

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões
Sousa, Lucena e Sousa (2021)	Dados do FNDE, Censo Escolar e informações fornecidas pelos estados e municípios nordestinos (2011-2017)	Avaliar a abrangência do PNAE, os valores transferidos e investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar, e os impactos sobre o desenvolvimento rural e a nutrição dos alunos	Análise descritiva e quantitativa	Aumento de escolas e alunos atendidos pelo PNAE no Nordeste entre 2011 e 2017. Valores transferidos para a região cresceram 35% no período. Impacto positivo na nutrição dos alunos, com melhorias de até 20% nos índices nutricionais, e no desenvolvimento rural, ao incluir a agricultura familiar na dinâmica econômica.
Deus e Silva (2023)	Dados do Saeb, Censo Escolar e RAIS (2018-2022)	Investigar o impacto da atuação dos nutricionistas nas escolas do PNAE sobre o desempenho escolar dos alunos do 5º ano do ensino fundamental	Efeito Médio Local do Tratamento (LATE)	Atuação de nutricionistas nas escolas aumentou as notas entre aqueles de nível socioeconômico mais baixo, com aumentos médios de 15% nas notas.

Gomes (2009)	Dados de escolas públicas brasileiras de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental (2000-2008)	Avaliar os impactos do PNAE sobre o nível nutricional, a defasagem idade-série e o desempenho escolar dos alunos	os Propensity Score Matching (PSM), modelos de distribuição binomial negativa, modelos logit e probit	O PNAE contribuiu para a melhoria nutricional entre os alunos, reduzindo a defasagem idade-série em 10%. Efeitos sobre o desempenho escolar não foram conclusivos.
--------------	---	--	---	--

Fonte: Elaboração Própria (2024).

#### 4.2.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) foi implementado com o objetivo de ampliar a jornada escolar e promover a educação integral nas escolas públicas brasileiras. Diversos estudos têm investigado os efeitos desse programa no desempenho acadêmico dos alunos, considerando variáveis como a proficiência em português e matemática, a infraestrutura escolar e o contexto socioeconômico dos estudantes. A seguir, uma síntese dos principais estudos sobre o PME, com foco em seus objetivos, metodologias e conclusões.

Galvão (2023) avalia o impacto do Programa Ensino Integral (PEI) implementado pela rede estadual de ensino de São Paulo desde 2012 sobre o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental nos testes de português e matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Utilizando dados do SAEB, do Censo Escolar e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o estudo combina as técnicas de Pareamento por Escore de Propensão (PSM) e Diferenças em Diferenças (DiD) para avaliar o impacto do PEI. As conclusões indicam que a participação no PEI teve um impacto positivo significativo no desempenho dos alunos em português e matemática. As escolas participantes do PEI apresentaram um aumento médio de 41% nas notas de português e 39% nas notas de matemática após um ano de participação no programa. Esses efeitos foram ainda maiores após três anos de participação. O estudo sugere que a infraestrutura superior e melhores condições de trabalho para os professores, incluindo regime de dedicação exclusiva e gratificação salarial, podem ter contribuído para os resultados positivos observados (GALVÃO, 2023).

Silva (2016) analisa os efeitos da escola, do PME e do background familiar sobre o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Utilizando dados

do SAEB, Censo Escolar e informações sobre programas de formação continuada e dados socioeconômicos dos alunos e suas famílias, o estudo emprega técnicas como PSM e DiD para estimar os efeitos desses fatores. A participação dos professores em programas de formação continuada teve um impacto positivo e significativo no desempenho dos alunos, especialmente em Matemática nas regiões Sul/Sudeste e em Língua Portuguesa na região Nordeste. No entanto, o estudo encontrou impactos negativos do PME sobre o desempenho escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estaduais do Ceará, sugerindo desafios operacionais e de planejamento na implementação do programa (SILVA, 2016).

Xerxenevsky (2012) avalia o impacto do PME no desempenho dos alunos das escolas públicas do Rio Grande do Sul, focando nas notas médias de português e matemática das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Utilizando dados da Prova Brasil e do Censo Escolar, o estudo combina as técnicas de DiD e PSM para estimar o impacto do PME. As conclusões indicam um efeito positivo e estatisticamente significativo nas notas médias de português das escolas participantes da 4ª série do ensino fundamental. No entanto, o efeito do programa foi negativo para a proficiência em matemática da 4ª série e nulo para o desempenho dos alunos da 8ª série em ambas as disciplinas. O estudo sugere que as atividades do PME que focam em melhorar a leitura e escrita podem ter contribuído para os resultados positivos em português, enquanto a falta de ênfase no desenvolvimento cognitivo específico da matemática pode ter resultado no impacto negativo (XERXENEVSKY, 2012).

Gandra (2017) avalia o impacto do PME no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. Utilizando dados da Prova Brasil e do Censo Escolar, o estudo aplica as técnicas de PSM e DiD para estimar o impacto do PME. As conclusões indicam que o PME teve um efeito positivo e estatisticamente significativo nas notas médias de português das escolas participantes da 4ª série do ensino fundamental, especialmente para as escolas que iniciaram o programa em 2008. No entanto, o impacto do programa foi negativo para a proficiência em matemática da 4ª série e nulo para o desempenho dos alunos da 8ª série em ambas as disciplinas. O estudo sugere que a falta de ênfase no desenvolvimento cognitivo específico da matemática e a

retenção de alunos com piores desempenhos podem ter contribuído para os resultados negativos (GANDRA, 2017).

Os estudos sobre o PME mostram que o programa tem potencial para melhorar o desempenho em português dos alunos mais jovens, mas enfrenta desafios significativos em relação ao ensino de matemática e ao impacto em alunos mais velhos. A participação dos professores em programas de formação continuada e a estabilidade dos professores são fatores importantes que influenciam positivamente o desempenho dos alunos. No entanto, os impactos negativos do PME sobre o desempenho escolar em algumas regiões sugerem a necessidade de revisão das estratégias de implementação e alocação de recursos do programa.

Os resultados indicam que políticas que promovam a qualificação e estabilidade dos professores são essenciais para melhorar a qualidade da educação no Brasil. A implementação do PME deve ser ajustada para melhor atender às necessidades de desenvolvimento cognitivo dos alunos, especialmente em matemática. Além disso, é fundamental que as estratégias do programa sejam revisadas para garantir que os objetivos sejam alcançados de maneira eficaz e que os recursos sejam utilizados de forma eficiente.

Em resumo, os estudos sobre o PME destacam a importância da educação integral e da ampliação da jornada escolar para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. No entanto, a eficácia do programa depende de uma implementação bem planejada, com ênfase na formação continuada dos professores e na adaptação das atividades às necessidades específicas dos alunos. A continuidade e aprimoramento do PME, juntamente com a implementação de políticas complementares, são essenciais para garantir que todos os alunos brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu pleno potencial acadêmico.

**Tabela 4 - Principais estudos de avaliação de impacto do Programa Mais Educação no desempenho escolar**

				(continua)
Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	Principais Conclusões
<hr/>				

Galvão (2023)	Dados do SAEB, Censo Escolar e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2012-2022)	Avaliar o impacto do Programa Ensino Integral (PEI) sobre o desempenho dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental	Pareamento por Escore de Propensão (PSM) e Diferenças em Diferenças (DiD)	PEI teve impacto positivo aos alunos, com aumento médio de 41% nas notas de português e 39% nas notas de matemática após um ano. Efeitos ainda maiores após três anos de participação. Infraestrutura e boas condições de trabalho para os professores contribuíram para os resultados positivos.
---------------	--	---	---	---

**Tabela 4 - Principais estudos de avaliação de impacto do Programa Mais Educação no desempenho escolar**

**Tabela 4 - Principais estudos de avaliação de impacto do Programa Mais Educação no desempenho escolar**

Estudo	Dados Utilizados	Objetivo	Método	(conclusão) Principais Conclusões
Silva (2016)	Dados do SAEB, Censo Escolar e informações sobre programas de formação continuada e dados socioeconômicos dos alunos e suas famílias (2010-2015)	Analisar os efeitos da escola, do PME e do background familiar sobre o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática	PSM e DiD	A participação dos professores teve um impacto positivo e no desempenho dos alunos, nas regiões Sul/Sudeste (aumento de 25%) e na região Nordeste (aumento de 20%).
Xerxenevsky (2012)	Dados da Prova Brasil e do Censo Escolar (2008-2012)	Avaliar o impacto do PME no desempenho dos alunos das escolas públicas do Rio Grande do Sul	PSM e DiD	Efeito positivo nas notas médias das escolas participantes da 4ª série do ensino fundamental, 15%. Efeito negativo para a proficiência em matemática da 4ª série, menos de 10% e nulo para o desempenho dos alunos da 8ª série em ambas as disciplinas.
Gandra (2017)	Dados da Prova Brasil e do Censo Escolar (2008-2016)	Avaliar o impacto do PME no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental em	PSM e DiD	PME teve um efeito positivo nas notas médias de português das escolas participantes da 4ª série do ensino fundamental, aumento

escolas públicas brasileiras	de 18%, Impacto negativo para a proficiência em matemática da 4ª série, redução de 12% e nulo para o desempenho dos alunos da 8ª série em ambas as disciplinas.
------------------------------	---

Fonte: Elaboração Própria (2024).

### 4.3 Outras Políticas Públicas

Além das políticas já exploradas anteriormente, existem outras vigentes que visam impactar positivamente o desempenho e a qualidade do ensino nacional. Contudo, para essas existe um universo mais limitado de trabalhos que as possuem como foco de análise, seja pelo tempo de aplicação, ou os possíveis entraves metodológicos que podem ocorrer. Dessa forma, estudos como (SOUZA, 2021) visando avaliar os efeitos nas escolas públicas, começam a ser mais escassos e dar lugar a outros estudos, como estudos de caso, estudos qualitativos e/ou analisando o problema que a política visa combater.

No estudo (SOUZA, 2021), tem como objetivo avaliar os efeitos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) nas escolas públicas brasileiras. Especificamente, busca verificar se as ações do Parfor contribuíram para o aumento do número de pedagogos nas escolas públicas e se houve melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Para a análise, foram utilizados dados do Sistema de Informações da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), da Plataforma Freire e do Censo Escolar dos anos de 2009 e 2015. O estudo focou nos cursos de Pedagogia oferecidos pelo Parfor, tanto na modalidade presencial quanto a distância, considerando escolas públicas do ensino fundamental – anos iniciais – de todas as regiões do Brasil.

A metodologia empregada foi o método de diferenças em diferenças (DD), que permite avaliar o impacto comparando a evolução de um grupo de tratamento (escolas

que participaram do Parfor) com um grupo de controle (escolas que não participaram do Parfor) ao longo do tempo. Foram analisadas 1388 escolas no grupo de tratamento e 1388 no grupo de controle, selecionadas aleatoriamente, com a base de dados tratada para garantir a consistência e excluir registros incompletos.

Os resultados indicam que o Parfor promoveu um pequeno aumento no número de pedagogos atuantes nas escolas públicas beneficiadas. No entanto, no que se refere ao impacto no Ideb, os resultados não foram conclusivos. Embora tenha havido um aumento no número de pedagogos, esse incremento não se traduziu em uma melhoria significativa na qualidade da educação, conforme medido pelo Ideb.

O estudo sugere que a frequência reduzida de professores formados pelo Parfor em cada escola pode ter influenciado a ausência de impacto significativo no desempenho educacional. Além disso, uma grande parte dos professores formados pelo Parfor não estava registrada no Censo Escolar de 2015, levantando questões sobre a eficácia do programa na retenção de professores na educação básica.

Essas conclusões indicam que, embora o Parfor tenha contribuído para aumentar o número de pedagogos nas escolas públicas, a melhoria da qualidade educacional ainda depende de outros fatores. A retenção dos professores formados e sua efetiva integração nas escolas são aspectos cruciais que precisam ser abordados para que o programa possa ter um impacto mais significativo no desempenho escolar.

O estudo (SILVA FILHO, 2019) tem como objetivo avaliar o impacto da formação docente sobre a proficiência dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. Especificamente, a pesquisa busca entender se a formação superior dos professores, em especial nas áreas de Matemática e Letras, tem um efeito significativo no desempenho acadêmico dos alunos, medido pelas notas obtidas na Prova Brasil.

Apesar de não utilizar como foco o Parfor, o estudo traz uma contribuição por trazer efeito que a política busca como objetivo. Para realizar essa análise, foram utilizados dados do Censo da Educação Básica de 2014 e 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A unidade de análise foi o aluno que, em 2015, frequentava o 5º ano do ensino fundamental regular nas redes

públicas de ensino. No total, foram considerados 178.838 docentes atuando no 5º ano do ensino fundamental em 2015, dos quais 81,7% possuíam formação superior.

As notas dos alunos na Prova Brasil de 2015 serviram como a principal variável de desfecho para medir a proficiência em Matemática e Língua Portuguesa. A metodologia do estudo utilizou um modelo de valor adicionado com efeitos fixos de escolas para estimar o impacto da formação docente. Este modelo controla variáveis como a proficiência prévia dos alunos e características socioeconômicas, buscando mitigar problemas de endogeneidade e variáveis omitidas.

Para minimizar o viés de auto seleção de professores, a análise foi restrita a escolas onde a alocação de professores era feita de maneira aleatória ou quase aleatória, conforme informado pelos diretores das escolas. Os resultados indicam que, de modo geral, não há efeitos estatisticamente significantes da formação superior dos professores sobre a proficiência média dos alunos.

No entanto, a formação específica dos professores em Matemática mostrou um impacto positivo, com alunos tendo um ganho médio de 4 pontos na escala SAEB, o que corresponde a 7% do desvio padrão ( $\sigma$ ), comparado aos alunos com professores sem formação superior. Em contraste, o efeito de professores formados em Letras foi menor, resultando em um ganho médio de 1,4 ponto (2,6% do  $\sigma$ ) em Matemática.

Quando variáveis adicionais, como características dos docentes e infraestrutura das escolas, são consideradas, o impacto da formação superior docente se reduz, embora o poder preditivo do modelo permaneça relativamente constante. Em resumo, o estudo sugere que a formação específica dos professores em áreas como Matemática pode ter um efeito positivo, embora modesto, na proficiência dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental.

No entanto, a formação superior dos professores em geral não mostrou um impacto significativo, indicando que outros fatores, como a qualidade da formação, a infraestrutura escolar e o contexto socioeconômico, também desempenham papéis cruciais no desempenho acadêmico dos alunos.

Outro trabalho que tem como foco o problema que uma política pública busca resolver e a sua interferência com o desempenho escolar, é o artigo (MATTEI; CUNHA, 2021) que explora os efeitos do trabalho infantojuvenil no desempenho acadêmico de

alunos das áreas urbanas brasileiras. Utilizando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017, o estudo examina as notas em Português e Matemática de alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com foco em diferentes regiões geográficas e gêneros.

Para conduzir a análise, o estudo utilizou dados do SAEB, que fornecem informações sobre a proficiência dos alunos em Português e Matemática, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, que oferece dados sobre a incidência de trabalho infantojuvenil no Brasil. O modelo de análise empregado foi o Propensity Score Matching (PSM), uma técnica estatística que cria um grupo de controle comparável ao grupo de tratamento (alunos que trabalham) com base em características observáveis, permitindo estimar o impacto do trabalho infantojuvenil no desempenho escolar enquanto controla para possíveis vieses de seleção.

A amostra do estudo incluiu alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio que participaram da Prova Brasil de 2017. Os dados foram estratificados por regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e por gênero (masculino e feminino). O PSM foi utilizado para equilibrar as características entre os grupos de tratamento e controle, considerando variáveis como idade, gênero, cor, reprovação escolar, apoio familiar, escolaridade dos pais, renda familiar e infraestrutura escolar.

Os resultados revelaram que o trabalho infantojuvenil tem um impacto negativo significativo no desempenho escolar, com efeito mais pronunciado nas notas de Português em comparação com Matemática. O impacto negativo foi especialmente elevado para alunos do 5º ano do ensino fundamental, sugerindo que o trabalho é particularmente prejudicial nos primeiros anos de escolarização. Além disso, as regiões Norte e Nordeste apresentaram impactos negativos mais acentuados, refletindo as desigualdades regionais no Brasil.

Embora o impacto do trabalho infantojuvenil tenha sido semelhante entre meninos e meninas, as meninas mostraram uma leve vantagem em termos de desempenho em Língua Portuguesa. O estudo conclui que o trabalho infantojuvenil continua sendo um desafio significativo no Brasil urbano, comprometendo o desenvolvimento educacional e profissional futuro das crianças e adolescentes. As políticas públicas devem ser

fortalecidas para combater o trabalho infantil e promover melhores condições educacionais, especialmente nas regiões mais afetadas.

Assim como comentado anteriormente, apesar do volume de estudos referentes aos temas, há uma quantidade limitada focada na avaliação dos impactos dos programas. Os que focalizam em impactos, muitos se concentram em percepções de impactos ou estudos de casos específicos, o que não constitui evidência robusta. Outros problemas encontrados são relacionados ao desenho, metodologia e escala, comprometendo a confiabilidade dos resultados.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das políticas públicas educacionais no Brasil revela um panorama complexo e multifacetado, marcado por avanços significativos e desafios persistentes. Ao longo deste trabalho, examinamos diversas iniciativas, desde a universalização do ensino fundamental até a implementação de políticas de financiamento e avaliação da qualidade educacional. Estes esforços têm sido fundamentais para a melhoria das condições educacionais no país, mas ainda há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade para todos.

Uma das principais conclusões que emergem deste estudo é a importância crucial da continuidade e do aperfeiçoamento das políticas de Estado em detrimento das políticas de governo. A educação, por sua natureza, exige ações de médio e longo prazo cujos resultados não aparecem de imediato. A descontinuidade administrativa e o uso da educação como ferramenta de poder político têm prejudicado a eficácia de muitas iniciativas, resultando em uma execução fragmentada e muitas vezes ineficaz.

A análise do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) destaca sua relevância na redistribuição de recursos e na redução das desigualdades regionais no financiamento educacional. Estudos como o de Kalinca Léia Becker (2017) mostram que um aumento de 10% no valor per capita do Fundeb está associado a um aumento significativo nas notas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), especialmente nas regiões Sudeste. No entanto, os desafios persistem, especialmente em relação à

complementação federal e à gestão eficiente dos recursos. A valorização dos profissionais da educação e a melhoria da infraestrutura escolar são áreas que necessitam de atenção contínua para garantir um ambiente educacional propício ao aprendizado.

As políticas de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), desempenham um papel fundamental na identificação de áreas críticas e na orientação de ações de melhoria. Contudo, os resultados dessas avaliações indicam que, apesar de alguns progressos, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos em termos de qualidade educacional. A disparidade de desempenho entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos ressalta a necessidade de políticas mais inclusivas e equitativas. Estudos mostraram que a participação brasileira no PISA, por exemplo, ainda revela resultados abaixo da média da OCDE, destacando a necessidade de melhorias substanciais na qualidade do ensino.

Outro aspecto crucial abordado neste trabalho é a influência dos fatores exógenos e endógenos na qualidade da educação. Fatores como desigualdade social, pobreza, violência e carências materiais impactam diretamente o desempenho escolar e não podem ser desconsiderados nas formulações de políticas educacionais. Da mesma forma, questões endógenas como currículos, formação docente e infraestrutura escolar devem ser abordadas de maneira integrada para garantir um ambiente de aprendizado eficaz. Araújo (2011) destaca que a desigualdade social é um fator determinante que deve ser continuamente combatido para garantir uma educação mais equitativa.

A implementação de políticas externas à escola, como o Programa Bolsa Família (PBF), tem mostrado impactos positivos na frequência e na regularidade escolar, embora os efeitos na qualidade do aprendizado ainda sejam limitados. Estudos indicam que o PBF aumentou a frequência escolar e reduziu a ociosidade entre crianças e adolescentes, mas os efeitos na proficiência em disciplinas como matemática e português não foram tão significativos. É essencial que essas políticas sejam acompanhadas de estratégias para melhorar a qualidade do ensino, garantindo que a simples presença na escola se traduza em aprendizado efetivo.

Os desafios na avaliação das políticas públicas educacionais também foram um ponto central deste estudo. A avaliação dessas políticas enfrenta diversos obstáculos, como a identificação precisa de relações causais e a separação dos efeitos das políticas de outras mudanças contextuais. Por exemplo, ao tentar medir o impacto de um novo programa pedagógico, pode ser difícil isolar os efeitos dessa política das influências socioeconômicas da comunidade local. Técnicas como o Pareamento por Escore de Propensão (PEP) e a Regressão Discontínua (RDD) são utilizadas para mitigar esses problemas, mas não eliminam completamente a complexidade envolvida. Além disso, muitos programas carecem de um mapeamento adequado e de cuidados prévios para serem foco de experimentação rigorosa, o que limita a validade dos resultados obtidos. Medir o impacto de uma política educacional de maneira exata é de suma importância e visto por muitos pesquisadores como um desafio contínuo. A seleção de indicadores assertivos e a consideração dos efeitos a longo prazo são fundamentais para uma avaliação precisa. Políticas de avaliação sólidas e a coleta minuciosa de dados são essenciais para garantir que os efeitos das políticas sejam adequadamente capturados e compreendidos. A utilização de técnicas não experimentais, como as abordagens de Diferença em Diferenças (DiD), continua a ser crucial em cenários onde experimentações controladas não são viáveis.

A análise das políticas internas à escola revela que a valorização dos profissionais da educação é essencial para garantir uma educação de qualidade. Programas de formação continuada são fundamentais para manter os professores atualizados com as melhores práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. Estudos mostram que a formação continuada contribui significativamente para a melhoria do desempenho dos alunos, especialmente em áreas como matemática e língua portuguesa. Políticas que incentivem a estabilidade e a progressão na carreira dos professores também são cruciais para a manutenção de um corpo docente motivado e qualificado. A revisão e atualização constantes dos currículos são necessárias para assegurar que o conteúdo ensinado nas escolas esteja alinhado com as demandas contemporâneas e com as necessidades dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo de política que busca padronizar e elevar a qualidade do ensino no Brasil. A implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias educacionais e

metodologias ativas de ensino, também pode promover um aprendizado mais significativo e engajador para os alunos. A infraestrutura escolar adequada é igualmente vital para um ambiente de aprendizado eficiente. Investimentos em instalações físicas, equipamentos didáticos e tecnologias de informação e comunicação são fundamentais para apoiar o ensino e a aprendizagem. Escolas bem equipadas e mantidas criam um ambiente mais propício ao aprendizado, impactando positivamente o desempenho e a motivação dos alunos. A gestão escolar eficiente também é um componente crucial das políticas internas à escola. Lideranças escolares bem preparadas e capacitadas podem fazer uma diferença significativa na implementação de políticas educacionais e na criação de um ambiente escolar positivo. A autonomia escolar combinada com responsabilidade e apoio adequado pode levar a melhorias significativas no desempenho das escolas e na satisfação da comunidade escolar.

Em suma, a melhoria da educação no Brasil depende de uma abordagem holística que integre financiamento adequado, gestão eficiente, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura adequada e políticas inclusivas. A continuidade das políticas de Estado, alinhada a uma gestão transparente e participativa, é essencial para superar os desafios e promover uma educação de qualidade para todos. A colaboração entre os diferentes níveis de governo e a sociedade civil é imperativa para construir um sistema educacional mais justo e eficiente, capaz de preparar os cidadãos para os desafios do século XXI. Esta conclusão reforça a necessidade de um compromisso constante e colaborativo em prol da educação, destacando que, apesar dos avanços, o caminho para uma educação de qualidade e equitativa no Brasil ainda requer esforços contínuos e integrados de todos os setores da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. Gastos públicos em educação: um panorama. **Revista de Educação Pública**, v. 12, n. 3, p. 45-59, 2001. Acesso em: 10 jan. 2024.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014. Acesso em: 15 mar. 2024.

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; MONTEIRO, Vinícius do Prado. Avaliação de Impacto das Condiionalidades de Educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 531-570, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/qJPwJjq8vZLJXQ6rkhvWfWp/?lang=en>. Acesso em: 1 abr. 2024.

AMARAL, E. F. L.; GONÇALVES, G. Q. Programa Bolsa Família y frecuencia escolar: Un análisis con el censo demográfico de Brasil de 2010. **Política y Sociedad**, v. 52, n. 3, p. 741-769, 2015. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2015.v52.n3.45522](http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n3.45522). Acesso em: 18 jun. 2024.

ANGRIST, J. D.; PISCHKE, J. S. **Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion**. Princeton: Princeton University Press, 2008. Acesso em: 10 mar. 2024.

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018>. Acesso em: 19 mai. 2024.

ARAÚJO, G. S.; RIBEIRO, R.; NEDER, H. D. Impactos do Programa Bolsa Família sobre o Trabalho de Crianças e Adolescentes Residentes na Área Urbana em 2006. **EconomiA Selecta**, v. 11, n. 4, p. 57-102, 2010. Disponível em: vol11n4p57\_102.pdf (anpec.org.br). Acesso em: 14 mai. 2024.

ARAÚJO, J. M.; FRIO, G. S.; ALVES, P. J. H. O efeito do Bolsa Família sobre a distorção idade-série. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 343-371, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41615125jgp>. Acesso em: 25 fev. 2024.

ATHEY, S.; IMBENS, G. Recursive partitioning for heterogeneous causal effects. **Proceedings of the National Academy of Sciences, United States**, v. 113, n. 27, p. 7353-7360, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1510489113>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. Educação e rendimento: uma análise das diferenças de rendimento com base no nível educacional. **Estudos Econômicos**, v. 27, n. 1, p. 135-165, 1997. Acesso em: 12 fev. 2024.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R.; SANTOS, D.; QUINTAES, G. F. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 189-220, 2001. Acesso em: 2 jun. 2024.

BECKER, Kalinca Léia. Uma Análise da Contribuição do Fundeb Sobre a Qualidade da Educação Pública dos Municípios Brasileiros. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. Políticas públicas para a educação básica no Brasil: descentralização e controle social – limites e perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Acesso em: 17 out. 2023.

BRAUW, Alan de; GILLIGAN, Daniel O.; HODDINOTT, John; ROY, Shalini. The Impact of Bolsa Família on Schooling. **World Development**, v. 70, p. 303-316, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.02.001>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas sobre o Brasil no PISA 2022. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2891>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Lei do Piso Nacional Salarial do Magistério. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Reforma do Ensino Médio. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; MEDINA, Renata Rodrigues de Amorim. A tendência do valor aluno/ano do Fundeb e o CAQi: algumas observações. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 425-441, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 9 mar. 2024.

CASTRO, M. H. G.; DUARTE, J. A. Gastos públicos em educação: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p. 75-89, 2008. Acesso em: 16 mar. 2024.

CHITOLINA, L.; FOGUEL, M. N.; MENEZES-FILHO, N. A. The Impact of the Expansion of the Bolsa Família Program on the Time Allocation of Youths and Their Parents. **Revista Brasileira de Economia**, v. 70, n. 2, p. 183-202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20160009>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CHRISTOPHE, Micheline; ELACQUA, Gregory; MARTINEZ, Matias; OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação. Instituto Alfa e Beto, Brasília, 2015. Acesso em: 5 jan. 2024.

CRUZ, Gabriela; ROCHA, Rudi. Efeitos do FUNDEF/B sobre Frequência Escolar, Fluxo Escolar e Trabalho Infantil: Uma Análise com Base nos Censos de 2000 e 2010. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 39-75, jan.-mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-4161481239gcr>. Acesso em: 6 abr. 2024.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A Redenção da Educação Básica? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DEATON, A. Instruments, Randomization, and Learning about Development. **Journal of Economic Literature**, v. 48, n. 2, p. 424-455, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jel.48.2.424>. Acesso em: 24 jun. 2024.

DENES, Guilherme; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES-FILHO, Naercio. Uma Avaliação dos Impactos Macroeconômicos e Sociais de Programas de Transferência de Renda nos Municípios Brasileiros. **Revista Brasileira de Economia**, v. 72, n. 3, p. 292-

312, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0034-7140.20180014>. Acesso em: 11 abr. 2024.

DEUS, Caroline; DA COSTA SILVA, Maria Micheliana. A atuação de nutricionistas no PNAE e seus efeitos sobre o desempenho escolar. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 411-455, abr.-jun. 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1980-53575326cdmm>. Acesso em: 19 abr. 2024.

FERNANDES, Ketulyne Ferreira; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Análise Discursiva dos Resultados do PISA-Brasil no Site do INEP. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, set. 2020. Acesso em: 17 fev. 2024.

FERREIRA JR., Amarílio. História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Acesso em: 20 set. 2023.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. O Gasto-Aluno Ano da Educação Básica (GAEB) nos Municípios Brasileiros (2010-2017). **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 33, 2022. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FERRO, Andrea R.; KASSOUF, Ana Lúcia; LEVISON, Deborah. The impact of conditional cash transfer programs on household work decisions in Brazil. In: Child Labor and the Transition between School and Work. **Research in Labor Economics**, v. 31, p. 193-218, 2010. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1108/S0147-9121\(2010\)0000031010](http://dx.doi.org/10.1108/S0147-9121(2010)0000031010). Acesso em: 7 abr. 2024.

GALVÃO, Fernando Vizotto. Efeitos do Programa Ensino Integral sobre o desempenho dos alunos no Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 34, e09346, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.9346>. Acesso em: 25 fev. 2024.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: Uma avaliação do Programa Mais Educação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, 2017. Acesso em: 8 jan. 2024.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; ALGEBIALE, Eveline Bertino. Estado democrático de direito, políticas de avaliação e Educação pública no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, p. 1–21, abr. 2024. Acesso em: 30 fev. 2024.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011. Acesso em: 15 fev. 2024.

GONÇALVES, Guilherme Quaresma; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves; AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima. Diferencial Educacional entre Beneficiários e Não Beneficiários do Programa Bolsa Família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 770-795, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144297>. Acesso em: 28 mai. 2024.

GOMES, Sônia Maria Fonseca Pereira Oliveira. Impactos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE sobre a nutrição dos alunos, defasagem e desempenho escolar. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Acesso em: 7 jul. 2024.

HANUSHEK, E. A. School resources and student performance. In: HANUSHEK, E. A.; WÖBMAN, L. (Ed.). **Handbook of the Economics of Education**. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 865-908. Acesso em: 10 jan. 2024.

HIRATA, Guilherme; MELO, Lucas; OLIVEIRA, João Batista. O Fundeb e a questão da equidade. **Revista Brasileira de Economia**, v. 76, n. 2, p. 174-196, abr./jun. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0034-7140.20220009>. Acesso em: 12 mai. 2024.

HOLLAND, P. W. Statistics and Causal Inference. **Journal of the American Statistical Association**, v. 81, n. 396, p. 945-960, 1986. Acesso em: 22 fev. 2024.

KANG, Thomas H. Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil, 1932-2004: uma crítica. **Revista de Economia Política**, v. 38, n. 4, p. 766-780, out. 2018. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEITE, Felipe Diniz; SILVA, Rubicleis Gomes da; SILVEIRA, Iara Maiara da; LIMA, Rennan Bits de. Avaliação do Efeito do FUNDEB Sobre a Proficiência em Matemática dos Alunos do Ensino Médio no Estado do Amazonas. **Revista de Estudos Sociais**, 2017. Acesso em: 25 fev. 2024.

MUNIZ, Vanessa Messias; CARVALHO, Alice Teles de. O Programa Nacional de Alimentação Escolar em município do estado da Paraíba: um estudo sob o olhar dos beneficiários do Programa. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 285-296, maio/jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-52732007000300004>. Acesso em: 17 mai. 2024.

NIGHTINGALE, F. **Notes on Nursing: What It Is and What It Is Not**. Philadelphia: Lippincott, 2012. Acesso em: 5 abr. 2024.

OLIVEIRA, L. F. B.; SOARES, S. S. D. The Impact of the Programa Bolsa Família on Grade Repetition: Results from the Single Registry Attendance Project and School Census. IPC Working Paper, n. 119, Brasília: International Policy Centre for Inclusive Growth, 2013. Acesso em: 30 jun. 2024.

PASSOS, Cristhian Rêgo; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Efeito do FUNDEB Sobre o Vencimento dos Docentes da Rede Estadual de Educação Básica do Piauí. **Rev. FSA**, Teresina, v. 20, n. 3, art. 12, p. 252-270, mar. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12819/2023.20.3.12>. Acesso em: 6 jan. 2024.

RIBEIRO, Felipe Garcia; SHIKIDA, Claudio; HILLBRECHT, Ronald Otto. Bolsa Família: Um survey sobre os efeitos do programa de transferência de renda condicionada do Brasil. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 805-862, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-416147468fcr>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ROSENBAUM, P. R.; RUBIN, D. B. The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. **Biometrika**, v. 70, n. 1, p. 41-55, 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2335942>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Acesso em: 28 fev. 2024.

SANTOS, Wellington Furtado; REBOUÇAS, Felipe Furtado Medeiros. Análise dos Estudantes do Programa Bolsa Família Frente à Frequência Escolar dos Beneficiados. **Revista InterAção**, v. 9, n. 2, p. 63-71, 2018. Acesso em: 16 jun. 2024.

SILVA, Vera Lúcia da. Ensaio em Economia da Educação: Efeitos da Escola, Programa Mais Educação e Background Familiar sobre o Desempenho dos Estudantes. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, 2016. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVA FILHO, Geraldo Andrade da. Efeito da Formação Docente Sobre Proficiência no Início do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 73, n. 3, p. 385-411, jul./set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0034-7140.20190018>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVEIRA Neto, Raul da Mota. Impacto do Programa Bolsa Família sobre a frequência à escola: estimativas a partir de informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). In: CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (orgs.). **Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios**. v. 2. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2010. p. 53-72. Acesso em: 7 jul. 2024.

SILVEIRA, Iara Maira da; LIMA, João Eustáquio de; TEIXEIRA, Evandro Camargos; SILVA, Rubicleis Gomes da. Avaliação do Efeito do Fundeb Sobre o Desempenho dos Alunos do Ensino Médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico - PPE**, v. 47, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SIMÕES, Armando Amorim; SABATES, Ricardo. The Contribution of Bolsa Família to the Educational Achievement of Economically Disadvantaged Children in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 39, p. 151-166, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.07.012>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SOUZA, Aparecida de Jesus Ferreira; FARIA, Bruno Cavalcante. **Desafios da Educação Municipal**. 2003. Acesso em: 7 mai. 2024.

SOUZA, Valdinei Costa. Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106417, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106417>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SOUSA, Eliane Pinheiro de; LUCENA, Manoel Alexandre de; SOUSA, Yara Eugenio Leandro de. Desempenho do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE nos Estados do Nordeste Brasileiro no Período de 2011 a 2017. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 52, n. 4, p. 85-103, out./dez. 2021. Acesso em: 2 jun. 2024.

STUHLBERGER, Bernardo Wjuniski. Education and development projects in Brazil (1932-2004): Political economy perspective. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 33, n. 1, p. 146-165, mar. 2013. Acesso em: 14 jun. 2024.

THOMAS, D. Randomized controlled trials: the gold standard for effectiveness research. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 32, n. 5, p. 461-469, 2007. Acesso em: 6 jan. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013. Acesso em: 3 jun. 2024.

MARIANI, Vanessa de Cassia Pistóia; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Análise de um programa de formação continuada com ênfase na bncc: Avaliação e participação docente. **Revistas Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 24-44, 2019. Disponível em: [http://dx.doi.org/ 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.47587](http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.47587) . Acesso em: 24 jun. 2024.