



# **PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM | TALIS 2024**

RELATÓRIO NACIONAL  
Primeira Parte



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM - TALIS 2024

## RELATÓRIO NACIONAL

Primeira Parte

Ficha catalográfica

## AGRADECIMENTOS

A edição de 2024 da TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) contou com o trabalho de um grupo de pesquisadores e técnicos, cuja competência e dedicação foram indispensáveis para a realização desta pesquisa. Sem a contribuição desses profissionais, não seria possível alcançar os resultados relevantes e acurados que aqui apresentamos. O envolvimento desse grupo se deu por meio do planejamento da pesquisa, da validação de instrumentos, da aplicação dos questionários para a amostra de professores e diretores e nos procedimentos de controle de qualidade dos dados coletados.

A colaboração foi essencial para identificar novas perspectivas de pesquisa, aprimorar os procedimentos metodológicos e garantir a produção de informações confiáveis e úteis. Ressaltamos que a relevância das temáticas abordadas pela TALIS 2024, especialmente no que tange ao impacto das práticas educacionais, motivou esse grupo a participar de forma engajada, em um verdadeiro esforço coletivo. A importância dos indicadores gerados, aliados à expertise de pesquisa dos colaboradores, contribui para a formulação de políticas públicas e para a pesquisa acadêmica no Brasil. Esse foi um dos principais incentivos para essa exitosa parceria.

Nesta edição, o Inep expressa sua profunda gratidão a todos os pesquisadores e técnicos que dedicaram seu tempo e conhecimento à TALIS 2024:

### DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS (DEED/INEP)

Carlos Eduardo Moreno Sampaio

Fabio Pereira Bravin

Adriana da Costa Barros

Alessandra Regina Ferreira Abadio

Ana Paula de Sousa Ferreira Carvalho

Camila Neves Souto

Célia Cristina de Souza Gedeon Araujo

Christyne Carvalho da Silva

Eduardo Jeová Naquis Curvelo

Juliana Marques da Silva

Lucélia da Costa Oliveira

Luciana Guimarães Costa Briner

Melissa Riani Costa Machado

Pedro Guilherme Moreira Aguiar

Rachel Pereira Rabelo

Raimundo Nonato Almeida Pereira

Rodrigo Porto Santori

Rosária Duarte Melo

Sandra Corrêa Mota

### MEC/SASE

Bruno Henrique Benfica da Câmara Pinto

Maria Stela Reis

Maurício Holanda Maia

Ygor Dias Alves

### ACRE

Jelsoni de Araújo Calixto

Demóstenes Papayannaros

Maria José dos Santos

#### ALAGOAS

Altair Lopes Soares

Fabio Limeira da Silva

#### AMAZONAS

Darlene Guimarães de Melo

Marcia Maria da Silva Caxias Augusto

Maria Costa de Amorim

Raimundo Macedo Bezerra Junior

Rosilene Guimarães Belichar

#### AMAPÁ

Maria do Socorro Brazão Tolosa

Agecivaldo Ferreira dos Santos

Antonio José Coutinho Picanço

#### BAHIA

Ilza Patrícia Gomes de Carvalho Silva

Claudia Silva Nunes

Ione Santos do Nascimento

Marcia Cristiane Santos da Costa

Marcio Josué Reis

Marcos Vinicius dos Santos Gonçalves

Paulo Adriane Rodrigues Santos Sena

#### CEARÁ

Francisca Elsa Silva Franklin

Francisca Heloise Matos

José Eduardo Vasconcelos de Moraes

Luiz Carlos Rodrigues

#### DISTRITO FEDERAL

Bianka Frechiani Sanches Lima

Camila Vaz Reges

Marcelle Carvalho Dela Bianca

#### ESPÍRITO SANTO

Débora Resende Maranhão

Flávia Betina Bruno de Melo

Luciene Dellaqua Bergamin

#### GOIÁS

Ednamar Eterna de Souza

Polyanna Ferreira dos Santos

Suslei Rodrigues Barbosa

#### MARANHÃO

Marcio Eduardo Sousa Olanda

Celia Alessandra Serra Ferreira Cidreira  
Leia Simei da Luz Correa  
Marcia Thais Soares Serra Pereira

#### MINAS GERAIS

Renata Hermsdorfs de Almeida Guerra  
Ana Maria Alves de Oliveira  
Carla Sabrina Dias da Silva  
Carlos Roberto Andrade  
Karla Cristiane Aparecida Vimieiro Soares  
Maíra da Silva Salucci  
Maria José do Carmo Silva Almeida  
Simone Aparecida Emerick

#### MATO GROSSO

Rodrigo Correa Migueis Jacob  
André Ricardo Ramos  
Breno Dias Ferreira Nunes de Almeida  
Cintia de Sousa

#### MATO GROSSO DO SUL

Alciley Lopes da Silva  
Geovane Alem Blanco

#### PARÁ

Evandro dos Santos Paiva Feio  
Jorge Luiz Malcher de Queiroz  
Luis Claudio dos Santos Ferreira  
Rejan da Silva Cunha

#### PARAÍBA

Thadeu Oliveira Formiga  
Ben Arthur de Souza Fonseca Amaral  
Dario Gomes do Nascimento Júnior  
Iara Andrade de Lima  
Lanna Rúbia Figueiredo Bezuska  
Rogerio Cezar Monteiro Coelho

#### PERNAMBUCO

Lígia Maria de Holanda Rodrigues Noia Alencar  
Alcione Maria Barbosa  
Alice Xavier Silva de Holanda Nóia Alencar  
Elizabeth Albuquerque Guedes  
Maria Lisleneide Salmento Lucas  
Marilene Cardoso Guedes de Lima  
Nellianne Keline Santos da Silva  
Teresa Bessa Cunha Leite

#### PIAUI

Luciana Evangelista Silva

Francisca Maria Costa Barbosa  
Maria Régina Rodrigues dos Santos Carvalho

#### PARANÁ

Fernanda Paula Evangelista  
Anibal Creplive  
Cesar Heidermann  
Flavia Motta Lima Guedes  
Josiana Kusma  
Marilei de Lima Rodel

#### RIO DE JANEIRO

Eduardo Batista Gomes Chaves  
Luciano das Neves Pereira

#### RIO GRANDE DO NORTE

Rosangela Maria Silva  
Antonio Henrique Batista  
Maria de Fatima Silva de Arruda

#### RIO GRANDE DO SUL

José Maurício Teixeira da Silva  
Carmen Lúcia Lima  
Lucas Dias Alboite  
Nazaré de Fátima Morais de Mello

#### RONDÔNIA

Luciana dos Santos Soares Guimarães

#### RORAIMA

Rosaete Souza Saldanha  
Bibiane dos Santos Silva

#### SANTA CATARINA

Déborah Lopes da Conceição Cavalcante  
Cristiane Hilda Martins Gorges  
Débora Kochela Moreira  
Gerson Luiz da Cruz

#### SERGIPE

Jucileide Dias dos Santos Aragão  
Maria Paula de Melo Santos  
Marilia Ribeiro Jachinoski

#### SÃO PAULO

Felipe Alves do Nascimento Silva  
Raquel Veríssimo da Silva  
Vanessa Beserra de Brito

#### TOCANTINS

Josenilson Vieira dos Anjos  
Erika Nakamura Rabello Mendes

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Cronograma de atividades da TALIS 2024.....	25
Figura 2 — Mudança na composição de gênero do corpo docente (porcentagem de professoras) - Anos finais do ensino fundamental - Brasil – 2008, 2013, 2018 e 2024 .....	27
Figura 3 — Porcentagem de professores nas faixas etárias indicadas - Anos iniciais do ensino fundamental – Brasil, 2024.....	28
Figura 4 — Porcentagem de professores nas faixas etárias indicadas - Anos finais do ensino fundamental – Brasil – 2008, 2013, 2018 e 2024.....	29
Figura 5 — Porcentagem de professores com 50 anos ou mais, por dependência administrativa da escola - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	30
Figura 6 — Porcentagem de professores com 50 anos ou mais, por proporção de alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos na escola - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	31
Figura 7 — Porcentagem de professores, segundo sua maior titulação - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	32
Figura 8 — Porcentagem de professores, segundo sua maior titulação - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	33
Quadro 4 — Experiência profissional dos professores - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	33
Figura 9 — Porcentagem de professores que reportaram grande necessidade de atividades de aprendizagem profissional nas seguintes áreas - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	34
Figura 10 — Porcentagem de professores que reportaram grande necessidade de atividades de aprendizagem profissional nas seguintes áreas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	36
Figura 11 — Precarização dos contratos de trabalho e carga horária dos professores - Anos finais do ensino fundamental – 2024.....	38
Figura 12 — Precarização dos contratos de trabalho e carga horária dos professores - Anos iniciais do ensino fundamental - 2024.....	39
Figura 13 — Porcentagem de professores que reportaram a seguinte composição de alunos em suas turmas - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	40
Figura 14— Porcentagem de professores que reportaram a seguinte composição de alunos em suas turmas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024.....	41
Figura 15 — Porcentagem de professores que reportaram que os seguintes obstáculos estruturais prejudicam a capacidade de fornecer instrução de qualidade - Anos finais do ensino fundamental - 2024.....	42
Figura 16 — Porcentagem de professores que reportaram que os seguintes obstáculos estruturais prejudicam a capacidade de fornecer instrução de qualidade - Anos iniciais do ensino fundamental - 2024.....	42
Figura 17 — Tamanho médio das turmas, segundo os professores - Anos finais do ensino fundamental - 2024.....	43

Figura 18 — Porcentagem de professores que reportaram muito estresse, e impacto à saúde e que não resta tempo para a vida pessoal, em razão de seu trabalho - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	44
Figura 19 — Porcentagem de professores que reportaram muito estresse, e impacto à saúde e que não resta tempo para a vida pessoal, em razão de seu trabalho - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	45
Figura 20 — Porcentagem de professores que assinalaram “até certo ponto” ou “muito”, para as seguintes fontes de estresse no trabalho do professor - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	46
Figura 21 — Porcentagem de professores que assinalaram “até certo ponto” ou “muito”, para as seguintes fontes de estresse no trabalho do professor - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	47
Figura 22 — Satisfação no trabalho dos docentes - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	49
Figura 23 — Satisfação no trabalho dos docentes - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	50
Figura 24 — Porcentagem de professores que concordaram ou concordam totalmente que se sentem satisfeitos com seus salários - Anos finais do ensino fundamental - 2018 e 2024.....	51
Figura 25— Porcentagem de professores que demonstraram a intenção de deixar o magistério nos próximos cinco anos - Anos finais do ensino fundamental - 2024 .....	52
Figura 26 — Porcentagem de professores que reportaram os seguintes fatores como “provável” ou “muito provável” de motivarem a sua saída do magistério nos próximos cinco anos - Anos finais do ensino fundamental - 2024.....	53
Figura 27 — Porcentagem de professores que afirmaram participar pelo menos uma vez ao mês das seguintes atividades colaborativas - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	54
Figura 28 — Porcentagem de professores que afirmaram participar pelo menos uma vez ao mês das seguintes atividades colaborativas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024.....	55
Figura 29 — Relacionamento entre professores e alunos - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	56
Figura 30 — Diferença em pontos percentuais de professores que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos alunos, em relação à média da OCDE - Anos finais do ensino fundamental – 2024.....	57
Figura 31 — Porcentagem de professores que afirmam haver, ao menos uma vez por mês, colaboração entre professores e pais ou responsáveis para enriquecer as atividades de aprendizagem e que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos pais ou responsáveis - Anos finais do ensino fundamental - 2024 .....	58
Figura 32 — Porcentagem de professores que afirmam haver, ao menos uma vez por mês, colaboração entre professores e pais ou responsáveis para enriquecer as atividades de aprendizagem e que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos pais ou responsáveis - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024.....	59
Figura 33 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que a escola oferece oportunidades para que os pais e responsáveis participem ativamente das decisões - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	60

Figura 34 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que a escola oferece oportunidades para que os pais e responsáveis participem ativamente das decisões - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024.....	61
Figura 35 — Porcentagem de professores que trabalham em escolas nas quais, segundo os diretores, os professores têm uma responsabilidade significativa nas seguintes áreas - Anos finais do ensino fundamental – 2024.....	62
Figura 36 — Porcentagem de professores que trabalham em escolas nas quais, segundo os diretores, os professores têm uma responsabilidade significativa nas seguintes áreas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	63
Figura 37 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente com as seguintes afirmações relacionadas à liderança docente - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	64
Figura 38 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente com as seguintes afirmações relacionadas à liderança docente - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	65
Figura 39 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que podem influenciar as políticas educacionais em seu país - Anos finais do ensino fundamental – 2024 .....	66
Figura 40 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que podem influenciar as políticas educacionais em seu país - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024 .....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Alguns indicadores do Brasil na TALIS 2024.....	12
Quadro 2 — Países e territórios participantes das quatro rodadas da TALIS .....	18
Quadro 3 — Taxas de participação do Brasil na TALIS 2024.....	24

## SUMÁRIO

1	<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b> .....	12
2	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
3	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
3.1	<b>QUESTIONÁRIOS</b> .....	20
3.2	<b>POPULAÇÃO-ALVO E AMOSTRA</b> .....	21
3.3	<b>PILOTO</b> .....	22
3.4	<b>PRÉ-TESTE</b> .....	23
3.5	<b>ETAPA PRINCIPAL</b> .....	23
3.6	<b>CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DA TALIS</b> .....	24
4	<b>RESULTADOS</b> .....	26
4.1	<b>PERFIL E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	26
4.1.1	Perfil docente .....	26
4.1.2	Formação docente .....	31
4.2	<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE</b> .....	37
4.2.1	Contratos de trabalho e carga horária .....	37
4.2.2	Características da escola .....	39
4.2.3	Saúde e bem-estar .....	43
4.3	<b>VALORIZAÇÃO DOCENTE</b> .....	48
4.3.1	Satisfação no trabalho .....	48
4.3.2	Satisfação com o salário .....	50
4.3.3	Intenções profissionais.....	51
4.4	<b>RELAÇÕES PROFISSIONAIS</b> .....	53
4.4.1	Professores e seus pares.....	54
4.4.2	Relacionamento entre professores e estudantes.....	55
4.5	<b>GESTÃO E LIDERANÇA DOCENTE</b> .....	61
4.5.1	Responsabilidade dos professores na gestão educacional .....	61
4.5.2	Liderança docente .....	64
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	68

## 1 SUMÁRIO EXECUTIVO

Este sumário apresenta alguns dos principais indicadores do Brasil na TALIS 2024, com foco no perfil dos professores, nas condições de trabalho, na saúde e bem-estar, na valorização docente, nas relações profissionais e em gestão e liderança docente. A análise dos dados a partir da perspectiva dos diretores não será, portanto, foco deste documento, mas estará contida em outras publicações resultantes da TALIS 2024.

Os dados aqui apresentados revelam um cenário de contrastes, em que há satisfação docente com a escola em que se trabalha, mas baixa satisfação com a profissão, ou ainda no qual o corpo docente brasileiro, embora jovem e com formação de nível superior, enfrenta desafios significativos, como infraestrutura inadequada, alta prevalência de contratos temporários e níveis elevados de estresse. Apesar disso, destaca-se a forte iniciativa dos professores para o autodesenvolvimento e uma notável percepção de influência nas políticas educacionais, apontando para um potencial de transformação no sistema educacional brasileiro.

O Quadro 1 informa o valor obtido pelo Brasil numa seleção de indicadores oriundos da TALIS 2024. Apresenta-se, ainda, em termos comparativos, para os anos finais do ensino fundamental (ISCED 2<sup>1</sup>), a média dos valores obtidos pelos países-membros<sup>2</sup> da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que participaram da pesquisa. Já para os anos iniciais (ISCED 1), não foi possível utilizar a média da OCDE, pois foram poucos os países-membros que participaram da pesquisa com essa etapa de ensino. Sendo assim, é fornecida a média obtida pelos países que participaram da pesquisa com os anos iniciais do ensino fundamental, denominada Média da TALIS.

Quadro 1 — Alguns indicadores do Brasil na TALIS 2024

Indicador	Brasil (Anos iniciais)		Média da TALIS (Anos iniciais)		Brasil (Anos finais)		Média da OCDE (Anos finais)	
	Valor	S.E. <sup>3</sup>	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.
<b>Perfil dos professores</b>								
% de mulheres	87,9	(0,8)	77,5	(0,3)	65,3	(1,1)	69,8	(0,2)
% com 50 anos ou mais	25,4	(1,1)	24,6	(0,3)	23,9	(1,0)	36,6	(0,2)
% com diploma de graduação (maior titulação)	86,8	(1,4)	68,2	(0,4)	82,4	(1,3)	38,1	(0,3)
% com mestrado (maior titulação)	3,3	(0,5)	23,5	(0,3)	9,5	(1,0)	57,0	(0,3)
% com doutorado (maior titulação)	0,3	(0,1)	0,7	(0,1)	2,5	(0,5)	1,7	(0,1)
Média de anos de experiência no magistério	15,0	(0,3)	15,9	(0,1)	14,9	(0,3)	17,3	(0,1)

<sup>1</sup> ISCED (*International Standard Classification of Education*) é uma Classificação Internacional Normalizada da Educação, concebida pela Unesco (UNESCO, 2012).

<sup>2</sup> Tanto no cálculo da média da OCDE quanto da média da TALIS, foram excluídos os países que tiveram seus dados avaliados como “insuficientes” no processo de adjudicação, a partir de uma análise de suas taxas de participação e de vieses de não resposta.

<sup>3</sup> S.E. (*Standard Error*) indica o erro padrão, que é a medida da variabilidade de uma estimativa amostral. Representa o desvio padrão da distribuição amostral de um estimador e indica o quanto a estimativa tende a variar em torno do valor verdadeiro do parâmetro na população. Portanto, quanto maior o valor, menor é a precisão da média amostral como uma estimativa da média populacional.

% de novatos (5 anos ou menos de experiência)	19,7	(1,1)	18,0	(0,3)	19,3	(1,4)	17,9	(0,2)
% com experiência profissional fora da educação	60,7	(1,3)	33,3	(0,3)	68,9	(1,2)	49,3	(0,2)
% que já atuaram em outras funções educacionais	35,4	(1,5)	20,3	(0,3)	37,1	(1,4)	30,3	(0,2)
% que indicaram grande necessidade de formação em: “ensino para alunos com necessidades de educação especial”	52,0	(1,4)	33,2	(0,3)	48,2	(1,5)	24,5	(0,2)
% que indicaram grande necessidade de formação em: “habilidades para usar a inteligência artificial no ensino e aprendizagem”	42,3	(1,3)	31,7	(0,3)	38,6	(1,2)	28,5	(0,2)
% que indicaram grande necessidade de formação em: “habilidades pedagógicas para incorporar recursos e ferramentas digitais no ensino”	30,9	(1,3)	26,7	(0,3)	25,6	(1,2)	20,2	(0,2)
<b>Condições de trabalho dos professores</b>								
% com contrato por tempo determinado	31,9	(1,8)	20,8	(0,4)	36,5	(2,0)	19,3	(0,2)
% com contratação em tempo parcial	73,8	(1,8)	20,4	(0,3)	72,4	(1,9)	19,3	(0,2)
% com contratação em tempo parcial de forma involuntária	17,5	(1,0)	6,1	(0,2)	19,2	(1,2)	7,0	(0,1)
Turmas com mais de 10% dos alunos com problemas de comportamento	42,1	(1,5)	30,9	(0,4)	58,7	(1,7)	34,1	(0,3)
Turmas com mais de 30% dos alunos com baixo desempenho acadêmico	20,0	(1,3)	18,1	(0,3)	35,2	(1,6)	22,3	(0,2)
Turmas com mais de 30% dos alunos com necessidade de educação especial	20,2	(1,1)	27,9	(0,3)	21,7	(1,4)	32,9	(0,3)
Turmas com mais de 30% de alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos	21,8	(1,4)	14,3	(0,3)	33,9	(1,5)	15,7	(0,3)
% que relatam como um problema de infraestrutura: acústica ruim	32,0	(1,6)	14,9	(0,3)	30,1	(1,3)	11,7	(0,2)
% que relatam como um problema de infraestrutura: falta de acesso a elementos naturais	31,3	(1,6)	17,1	(0,3)	30,6	(1,5)	12,9	(0,2)
% que relatam como um problema de infraestrutura: má qualidade do ar	29,1	(1,6)	15,2	(0,3)	28,4	(1,8)	14,6	(0,2)

% que relatam como um problema de infraestrutura: incapacidade de ajustar o resfriamento do ar	32,9	(1,4)	21,5	(0,3)	34,7	(1,7)	22,8	(0,2)
% que relatam como um problema de infraestrutura: incapacidade de controlar o sistema de aquecimento	30,0	(1,4)	17,0	(0,3)	31,4	(1,5)	18,3	(0,2)
% que relatam sentir muito estresse no trabalho	14,7	(1,0)	18,7	(0,3)	20,9	(1,1)	19,3	(0,2)
% que relatam alto impacto negativo do trabalho na saúde mental	12,7	(0,8)	10,9	(0,2)	16,5	(0,9)	10,0	(0,1)
% que relatam alto impacto negativo do trabalho na saúde física	8,7	(0,7)	10,2	(0,2)	12,4	(0,8)	7,9	(0,1)
% que relatam que o trabalho não deixa tempo para a vida pessoal	7,3	(0,5)	9,4	(0,2)	6,7	(0,6)	8,1	(0,1)
% que trabalham em escolas cujos diretores afirmam que mensalmente ou diariamente os professores são intimidados ou ofendidos verbalmente pelos alunos	5,0	(1,6)	3,4	(0,4)	7,3	(2,1)	5,1	(0,3)
<b>Percepção dos professores quanto à valorização docente</b>								
% que concordam ou concordam totalmente que estão satisfeitos com o trabalho, de modo geral	91,3	(0,8)	87,5	(0,2)	86,6	(0,7)	89,4	(0,1)
% que concordam ou concordam totalmente que estão satisfeitos com o salário	25,0	(1,6)	39,1	(0,4)	22,3	(1,6)	38,7	(0,3)
% que concordam ou concordam totalmente que as vantagens da carreira superam as desvantagens	64,8	(1,5)	70,9	(0,3)	62,3	(1,1)	73,9	(0,2)
% que concordam ou concordam totalmente que, se pudessem decidir novamente, ainda escolheriam trabalhar como professor	77,2	(1,2)	71,1	(0,3)	70,2	(1,3)	72,4	(0,2)
% que pretendem deixar o magistério nos próximos 5 anos	22,1	(1,4)	22,9	(0,3)	20,2	(1,2)	26,8	(0,2)
<b>Percepção dos professores quanto às relações profissionais na escola</b>								
% que relataram ensinar em parceria com outros colegas em uma mesma turma pelo menos uma vez ao mês	41,4	(1,5)	34,0	(0,4)	24,5	(1,1)	30,7	(0,2)

% que concordam ou concordam totalmente que os professores podem contar uns com os outros	86,6	(1,0)	89,4	(0,2)	87,1	(0,9)	85,8	(0,2)
% que concordam ou concordam totalmente que professores e alunos geralmente se dão bem	95,0	(0,6)	96,8	(0,1)	93,6	(0,6)	96,0	(0,1)
% que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos alunos	70,5	(1,6)	79,6	(0,4)	52,9	(1,7)	70,7	(0,3)
% que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos pais/responsáveis	59,6	(1,7)	68,6	(0,4)	53,5	(1,6)	65,4	(0,3)
% que concordam ou concordam totalmente que a escola oferece oportunidades para que os pais e responsáveis participem ativamente das decisões	78,9	(1,2)	80,7	(0,3)	79,3	(1,1)	76,2	(0,2)
<b>Gestão e liderança dos professores na escola</b>								
% que trabalham em escolas cujos diretores afirmaram que os professores possuem responsabilidade considerável na seleção de materiais didáticos	47,1	(3,5)	61,4	0,9	53,4	(3,8)	76,7	(0,6)
% que concordam ou concordam totalmente que lideram suas atividades de crescimento e desenvolvimento profissional	88,8	(1,0)	84,2	(0,3)	88,1	(0,8)	83,8	(0,2)
% que concordam ou concordam totalmente que podem influenciar as políticas educacionais do país	62,7	(1,4)	35,7	(0,3)	53,3	(1,5)	23,9	(0,2)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

## 2 APRESENTAÇÃO

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), tem como objetivo gerar, a partir da percepção de professores e diretores, dados válidos, confiáveis e comparáveis sobre o desenvolvimento profissional e o trabalho de professores e diretores e sobre o ambiente e condições de ensino e aprendizagem nas escolas, fornecendo informações nos níveis internacional e nacional. Para tanto, são aplicados questionários aos professores e diretores, com foco nos anos finais do ensino fundamental (ISCED 2), havendo a possibilidade de participação também dos anos iniciais do ensino fundamental (ISCED 1) e do ensino médio (ISCED 3).

A edição de 2024 da pesquisa já foi precedida pelas edições de 2008, 2013 e 2018, sendo que o Brasil participou de todas. Em 2024, a TALIS foi aplicada em mais de 55 países/territórios. No Brasil, participaram escolas de anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A TALIS é coordenada em âmbito internacional pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e, nacionalmente, pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), com a colaboração das Secretarias de Estado de Educação de todas as Unidades da Federação.

Este primeiro volume do relatório nacional, publicado pelo Inep, é oriundo do relatório internacional da pesquisa, elaborado pela OCDE. As publicações podem ser encontradas, respectivamente, em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>> e <<https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>>.

É possível, ainda, acessar os dados do Brasil e dos demais países que participaram da TALIS no painel disponível no link <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTA0YzRhYmUtY2M0Ny00MGQxLWJhNTEtZTViNTU4NWRjYzZmOiwidCI6ImFjNDFjN2Q0LTNmNjEtNDYwZC1iMGY0LWZjOTI1YTJiNDcxYyIsImMiOiJh9>>. A ferramenta possibilita a inserção de diversos filtros e o cruzamento de variáveis, facilitando o acesso a informações relevantes por parte de todos os interessados.

Os dados publicamente disponibilizados (PUFs - *Public Use Files*) por todos os países participantes da Pesquisa estão disponíveis para download em <<https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html>>.

No sítio do Inep, também são disponibilizados os microdados do Brasil, em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/talis>>.

Nesta quarta rodada da pesquisa, os desafios de aplicação no extenso território nacional foram significativos desde a pandemia de coronavírus (COVID-19), que dificultou as fases Piloto, Pré-teste e, até mesmo, a Etapa Principal, já que todas elas estavam encadeadas desde o final do ano de 2021.

Em seguida, passou-se às dramáticas enchentes de abril a maio de 2024, no Rio Grande do Sul, que interromperam serviços essenciais como transporte, educação e saúde. Ao todo, 577 escolas foram danificadas, atingindo cerca de 225 mil alunos. Em diversos momentos, as escolas da rede estadual foram usadas como abrigos, tendo chegado a ultrapassar 80 escolas destinadas a esse uso (Brasil, 2025). Diante dos desafios impostos por essa catástrofe ambiental para a aplicação da pesquisa no Rio Grande do Sul, o estado foi removido do escopo da TALIS 2024.

Houve, ainda, a greve das universidades federais, institutos federais e centros federais de educação tecnológica, deflagrada em abril de 2024, que abrangeu o período de aplicação da Etapa Principal da TALIS 2024, o que impediu a participação de 15 escolas federais, dentro de um universo de 32 escolas federais que tinham sido selecionadas para participarem da pesquisa.

Ainda assim, ao final da aplicação, a Etapa Principal contou com a participação de 284 escolas dos anos iniciais e 213 dos anos finais do ensino fundamental, além de 2994 professores dos anos iniciais e 3009 dos anos finais do ensino fundamental.

Este documento descreve o processo metodológico na Introdução e traz alguns resultados da pesquisa, os quais estão assim distribuídos: na primeira parte, são apresentados dados sobre o perfil e a formação docente; em seguida, é a vez das condições de trabalho dos professores; passando pela valorização desses profissionais; e análise das relações profissionais no ambiente escolar; finaliza-se com uma mostra de dados sobre a gestão e liderança docente.

Espera-se que o relatório desperte questões e reflexões sobre a realidade dos professores e das escolas brasileiras, subsidie políticas educacionais mais efetivas, promova melhorias no ensino, além de fortalecer a posição do Brasil no cenário internacional de educação.

### 3 INTRODUÇÃO

Nesta quarta rodada da TALIS, o Brasil concretizou sua participação por mais de 16 anos (2008 a 2024) em uma pesquisa comparativa internacional em grande escala, voltada exclusivamente para os professores e diretores da educação básica. Devido à participação de diversos países, é possível identificar padrões globais e diferenças socioculturais, além dos fatores que influenciam resultados educacionais, os quais são potenciais subsídios para a elaboração, implementação e monitoramento de políticas públicas.

Quadro 2 — Países e territórios participantes das quatro rodadas da TALIS

Países	2024	2018	2013	2008
África do Sul	Sim	Sim	Não	Não
Albânia	Sim	Não	Não	Não
Alemanha	Sim	Não	Não	Não
Arábia Saudita	Sim	Sim	Não	Não
Austrália	Sim	Sim	Sim	Sim
Áustria	Sim	Sim	Não	Sim
Azerbaijão	Sim	Não	Não	Não
Barein	Sim	Não	Não	Não
Brasil	Sim	Sim	Sim	Sim
Bulgária	Sim	Sim	Sim	Sim
Cazaquistão	Sim	Sim	Não	Não
Chile	Sim	Sim	Sim	Não
Singapura	Sim	Sim	Sim	Não
Colômbia	Sim	Sim	Não	Não
Coreia	Sim	Sim	Sim	Sim
Costa Rica	Sim	Não	Não	Não
Croácia	Sim	Sim	Sim	Não
Dinamarca	Sim	Sim	Sim	Sim
Emirados Árabes Unidos	Sim	Sim	Sim	Não
Eslovênia	Sim	Sim	Não	Sim
Espanha	Sim	Sim	Sim	Sim
Estados Unidos	Sim	Sim	Sim	Não

Países	2024	2018	2013	2008
Estônia	Sim	Sim	Sim	Sim
Federação Russa	Não	Sim	Sim	Não
Finlândia	Sim	Sim	Sim	Não
França	Sim	Sim	Sim	Não
Geórgia	Não	Sim	Sim	Não
Hungria	Sim	Sim	Não	Sim
Irlanda	Sim	Não	Não	Sim
Islândia	Sim	Sim	Sim	Sim
Israel	Sim	Sim	Sim	Não
Itália	Sim	Sim	Sim	Sim
Japão	Sim	Sim	Sim	Não
Letônia	Sim	Sim	Sim	Não
Lituânia	Sim	Sim	Não	Sim
Macedônia do Norte	Sim	Não	Não	Não
Malásia	Não	Não	Sim	Sim
Malta	Sim	Sim	Não	Sim
Marrocos	Sim	Não	Não	Não
México	Sim	Sim	Sim	Sim
Montenegro	Sim	Não	Não	Não
Noruega	Sim	Sim	Sim	Sim
Nova Zelândia	Sim	Sim	Sim	Não
Países Baixos	Sim	Sim	Sim	Sim
Polônia	Sim	Não	Sim	Sim
Portugal	Sim	Sim	Sim	Sim
República Eslovaca	Sim	Sim	Sim	Sim
República Tcheca	Sim	Sim	Sim	Não
Romênia	Sim	Sim	Sim	Não
Sérvia	Sim	Não	Sim	Não
Suécia	Sim	Sim	Sim	Não

Países	2024	2018	2013	2008
Turquia	Sim	Sim	Não	Sim
Uzbequistão	Sim	Não	Não	Não
Vietnã	Sim	Sim	Não	Não
<b>Territórios</b>	<b>2024</b>	<b>2018</b>	<b>2013</b>	<b>2008</b>
Alberta (Canadá)	Sim	Sim	Sim	Não
CABA (Cidade Autônoma de Buenos Aires [Argentina])	Não	Sim	Não	Não
Chipre	Sim	Sim	Sim	Não
Comunidade Flamengo da Bélgica	Sim	Sim	Sim	Sim
Comunidade Francesa da Bélgica	Sim	Sim	Não	Não
Inglaterra (Reino Unido)	Não	Sim	Sim	Não
Kosovo	Sim	Não	Não	Não
New Brunswick (Canadá)	Sim	Não	Não	Não
Québec (Canadá)	Sim	Não	Não	Não
Taiwan	Não	Sim	Não	Não
Xangai (República Popular da China)	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Elaboração própria.

A TALIS 2024 foi coordenada pela OCDE, sendo que, internacionalmente, o principal executor técnico foi o consórcio IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). O IEA encarregou-se da implementação internacional dos instrumentos (questionários dos professores e diretores e documentos orientadores), do suporte aos países participantes e do gerenciamento do processamento de dados. O consórcio também contou com o envolvimento de institutos especializados em amostragem e estatística e com serviços de tradução especializada internacional, que foram, respectivamente, o ACER (*Australian Council for Educational Research*) e a cApStAn (*Solutions for Linguistic & Cultural Comparability*).

Além disso, houve estreita colaboração entre a equipe central do consórcio, a equipe técnica do Inep e a equipe de cada uma das secretarias de Estado de Educação do país, contando com profissionais convidados pelo Inep para atuar na operacionalização da TALIS 2024, devido à sua expertise acumulada em pesquisas educacionais em seus respectivos territórios. Ademais, esses profissionais possuem conhecimento da população-alvo da TALIS e ampla experiência na execução de levantamentos complexos. Essa participação representou uma oportunidade relevante para que as equipes estaduais ampliassem sua familiaridade com pesquisas de escopo internacional, fomentando o desenvolvimento técnico local e fortalecendo a articulação entre os sistemas estaduais e as demandas de pesquisas comparativas promovidas pela OCDE.

### 3.1 QUESTIONÁRIOS

Como parte fundamental de uma pesquisa comparativa internacional em grande escala, os questionários a serem aplicados aos professores e diretores foram minuciosamente discutidos logo após o fim da TALIS 2018, em meados de 2019. O desenho e o desenvolvimento dos questionários aplicados em 2024 utilizaram um conjunto mais abrangente de abordagens e princípios de *design*. Nos ciclos anteriores da pesquisa, os mesmos questionários foram aplicados a todos os professores. Agora, pela primeira vez, o questionário do professor da Etapa Principal foi projetado para ser aplicado em formato rotativo/dividido (*split design*) para ampliar a cobertura conceitual, permitindo a inclusão de novos temas de interesse e, ao mesmo tempo, limitando o tempo necessário de preenchimento por cada respondente. A meta desta edição foi fixada em um tempo de aplicação entre 45 e 60 minutos, em média. Para tanto, foram adotados três diferentes tipos de questionários (Formulários A, B e C) aplicados aos professores de cada ISCED e somente uma parte das questões foi aplicada a todos os professores. Nessa metodologia, os dados não coletados em função do *split design* podem ser tratados como dados faltantes completamente aleatórios (MCAR - *Missing Completely at Random*).

Outra inovação desta rodada foi a adoção da perspectiva “primeiro online”, baseada na experiência de anos anteriores em que os questionários em papel foram pouco utilizados, mas sem abandonar esta opção por completo, possibilitando o estudo do modo de preenchimento feito pelo respondente e a identificação de melhorias que possam ser aplicadas em ambos os modos.

Vale destacar que a OCDE também acrescentou, dado que a inclusão se tornou lei em vários países, a possibilidade de inclusão de uma terceira opção de gênero aos professores e diretores, específica para os países e prevista na base internacional, além da possibilidade de linguagem de gênero neutro e outras adaptações, com tradutores nacionais profissionais e verificação durante a avaliação externa do Consórcio Internacional da pesquisa, conduzida por uma empresa de serviço profissional de tradução, a cApStAn.

Por fim, nesta rodada, a TALIS agregou um conjunto mais amplo de participantes na fase Piloto. Com uma cobertura expandida de países, as perguntas precisavam ser aplicáveis aos diversos contextos, culturas, idiomas, populações e trajetórias de carreira dos professores e diretores, enriquecendo as percepções do instrumento e ajudando a melhorá-lo (OECD, 2025). Os questionários da pesquisa podem ser acessados integralmente, em inglês, no portal da OECD (2025). Para a versão nacional, consulte o sítio do Inep (2025).

### 3.2 POPULAÇÃO-ALVO E AMOSTRA

A população-alvo da TALIS 2024 são professores e diretores de escolas que ofertem os anos finais do ensino fundamental (ISCED 2), havendo outras possibilidades, como ampliar para professores e diretores também dos anos iniciais do ensino fundamental (ISCED 1) e/ou do ensino médio (ISCED 3).

Na TALIS, um diretor é definido como a pessoa com a maior responsabilidade pela liderança administrativa, de gestão e/ou pedagógica na escola, podendo dedicar parte de seu tempo ao ensino. Professores, por sua vez, são profissionais que, como parte de suas funções regulares na escola, fornecem instruções aos alunos da etapa escolar (ISCED) em questão. Os diretores não são considerados professores, para fins de amostragem, independentemente de também ensinarem. Professores substitutos não fazem parte da população-alvo. Além disso, as escolas totalmente dedicadas a alunos da educação especial e as escolas que oferecem exclusivamente a EJA (Educação de Jovens e Adultos) são consideradas fora do escopo da pesquisa. Contudo, professores que trabalham com educação especial nas escolas regulares estão incluídos na população-alvo (OECD, 2025).

No Brasil, a população-alvo foi formada por professores e diretores de escolas que ofereciam educação nos anos finais do ensino fundamental (ISCED 2), que constitui o núcleo central da pesquisa, e nos anos iniciais do ensino fundamental (ISCED 1), como módulo opcional, não havendo a necessidade de oferta exclusiva em cada uma dessas etapas de ensino.

A amostragem de participantes na TALIS 2024 seguiu um desenho que contemplou dois estágios: o primeiro, com as escolas como unidades primárias de amostragem; e o segundo, com os professores como unidades secundárias. No primeiro estágio, as escolas foram selecionadas por uma abordagem de amostragem aleatória sistemática, com probabilidade proporcional ao tamanho. No segundo estágio, os professores foram selecionados aleatoriamente dentro de cada escola. Sempre que possível, a estratificação das escolas na estrutura de amostragem foi utilizada para fornecer maior precisão. Para tanto, foram utilizadas características conhecidas dos sistemas de ensino em cada país (OECD, 2025).

Essas amostras consistem, como mínimo requerido internacionalmente para a participação na pesquisa, em aproximadamente 200 escolas por nível de ISCED de cada país participante, com 20 professores selecionados aleatoriamente dentro de cada escola. Se uma escola possuía menos de 20 professores, todos foram incluídos na amostra. Assim, o tamanho mínimo da amostra em cada país foi de cerca de 4.000 professores.

Inicialmente, foram amostradas 342 escolas dos anos iniciais e 250 dos anos finais do ensino fundamental para participarem da TALIS 2024 no Brasil. Contudo, houve a necessidade de exclusão de determinadas escolas, por exemplo, em áreas afetadas por desastres naturais, como no caso do Rio Grande do Sul, ou escolas que deixaram de funcionar e de ofertar as etapas de ensino que compõem a população-alvo. Houve, ainda, casos em que escolas se recusaram a participar, podendo, nessas situações, realizar sua substituição por outras escolas similares, seguindo procedimentos aprovados previamente que garantiram que as escolas de substituição pertencessem ao mesmo estrato e tivessem tamanho similar à escola originalmente selecionada.

No plano amostral brasileiro da TALIS 2024, a estratificação foi definida de forma idêntica para ambos os níveis educacionais investigados. Com base no Censo Escolar da Educação Básica 2022, adotou-se como variável principal de estratificação o "Tipo de Instituição", que divide as escolas em quatro categorias: 1) Público-Federal, 2) Público-Estadual, 3) Público-Municipal e 4) Privada. Essa escolha estratégica garantiu a representatividade adequada dos principais segmentos do sistema educacional brasileiro e possibilitou análises comparativas mais realistas entre as diferentes redes de ensino, mantendo a consistência metodológica entre os dois níveis ISCED investigados na pesquisa.

### 3.3 PILOTO

Embora o Brasil não tenha participado oficialmente da fase Piloto da TALIS 2024, fomos convidados a contribuir no processo de validação dos instrumentos da pesquisa. Assim, em março de 2022, nossa contribuição focou na tradução e adaptação dos questionários de professores e diretores ao contexto brasileiro. O principal objetivo foi assegurar a clareza, relevância e adequação cultural das perguntas. Em vez de uma aplicação em campo, essa fase se concentrou em uma validação qualitativa por meio de uma consulta aprofundada a especialistas. Essa abordagem permitiu um feedback rico e detalhado sobre o conteúdo, a terminologia e a estrutura dos questionários antes de sua utilização em etapas posteriores de maior escala.

Para garantir a qualidade da adaptação, a equipe do Inep realizou uma tradução inicial e identificou cinco áreas temáticas que exigiam uma análise mais aprofundada devido ao seu vocabulário específico na língua portuguesa: clima e meio ambiente; gênero; recursos digitais; escala Likert; e a adaptação da classificação ISCED para a formação de professores.

Especialistas convidados com formação e experiência em cada uma dessas áreas e em avaliações internacionais de larga escala revisaram e validaram as questões correspondentes. Esse processo garantiu não apenas a correção da tradução, mas também a pertinência das questões, como a inclusão de opções de respostas e mudança dos termos, refletindo o contexto brasileiro.

### 3.4 PRÉ-TESTE

A fase de Pré-teste da TALIS 2024 no Brasil foi realizada em março de 2023, com o objetivo de testar as versões preliminares dos instrumentos de pesquisa em condições operacionais semelhantes às da Etapa Principal. Buscou-se validar itens dos questionários, identificar possíveis dificuldades na interpretação das perguntas por parte de professores e diretores e observar o funcionamento dos procedimentos logísticos de seleção de amostras, distribuição dos materiais e recolhimento das respostas. A preparação para a etapa incluiu a revisão dos instrumentos, elaboração de orientações específicas e capacitação das equipes estaduais, fundamentais para garantir a padronização da aplicação e a fidedignidade das informações coletadas.

A seleção amostral contemplou cerca de 600 professores e seus respectivos diretores, distribuídos em 30 escolas para cada nível ISCED. O processo contemplou a designação de um coordenador de escola em cada unidade, responsável por operacionalizar todas as etapas do Pré-teste, como a comunicação com os participantes, monitoramento da aplicação e resolução de eventuais dúvidas. Para representar a diversidade regional do Brasil, o Pré-teste foi conduzido nos estados de Goiás, Pará, Paraná, Pernambuco e São Paulo, abrangendo assim todas as regiões do território nacional.

Durante a execução do Pré-teste, foi utilizado o desenho de questionário rotativo/dividido, estratégia que buscou limitar o tempo de resposta para os participantes e, ao mesmo tempo, possibilitou o teste de todos os itens propostos nos instrumentos. Essa abordagem permitiu avaliar tanto a clareza dos questionários quanto a efetividade dos fluxos operacionais de comunicação, logística de material e apoio aos participantes. Os resultados e as dificuldades observadas durante o Pré-teste subsidiaram ajustes finais nos questionários e nos procedimentos técnicos, contribuindo para a robustez e a efetividade da Etapa Principal da TALIS 2024 no Brasil.

### 3.5 ETAPA PRINCIPAL

O processo de aplicação da Etapa Principal da pesquisa foi estruturado em cinco etapas sequenciais e bem definidas, que ocorreram entre março e agosto de 2024. A primeira etapa consistiu na confirmação das escolas participantes e na localização de um coordenador de escola em cada instituição. Em seguida, realizou-se a confirmação dos professores em atuação no ano de 2024, seguida pela capacitação dos coordenadores de escola. A quarta etapa envolveu a distribuição dos materiais de pesquisa para as escolas e, por fim, a quinta etapa foi o acompanhamento da aplicação dos questionários, com o registro de todas as ocorrências.

A coleta de dados ocorreu de forma online como modo padrão, com a opção de que questionários fossem impressos em situações muito específicas, em que não era possível a aplicação online, o que, de fato, ocorreu em apenas 6 escolas da federação.

A pesquisa foi anônima e confidencial, baseando-se no autorrelato dos participantes, sem qualquer tipo de avaliação individual de professores ou diretores. Para assegurar a qualidade dos dados, foram estabelecidas taxas de participação intermediária e final,

considerando o percentual de participação de professores e a participação do diretor. O Brasil atingiu as seguintes taxas de participação:

*Quadro 3 — Taxas de participação do Brasil na TALIS 2024*

Etapa	Taxa de participação das escolas antes das substituições	Taxa de participação das escolas após as substituições	Taxa de participação dos professores dentro das escolas	Taxa de exclusão	Avaliação de adjudicação
Anos iniciais (ISCED 1)	81,0%	90,9%	97,4%	14,3%	Boa
Anos finais (ISCED 2)	89,9%	92,4%	95,2%	10,5%	Boa

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Por fim, durante a Etapa Principal, procedeu-se ao controle de qualidade, realizado entre junho e agosto de 2024. Essa atividade foi fundamental para garantir a fidedignidade dos dados coletados. Esse processo envolveu o contato com pelo menos 60 escolas, seja por meio de visitas *in loco* com aviso prévio, seja por contato telefônico com o auxílio de colaboradores e, ainda, entrevistas junto às secretarias de Estado de Educação. Foram criados também grupos de atenção especial para escolas federais, rurais, sem internet ou em localização diferenciada, a fim de garantir que as particularidades de cada contexto fossem consideradas, assegurando a robustez e a validade dos resultados da pesquisa.

### 3.6 CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DA TALIS

As etapas da TALIS 2024 demandaram planejamento e execução, ao longo de mais de três anos, do Inep junto ao Consórcio IEA, que operacionalizou a pesquisa internacionalmente. A fase Piloto ocorreu, no Brasil, em março de 2022, tendo a validação qualitativa dos instrumentos de pesquisa com especialistas como principal objetivo. De março a julho de 2023, foi a vez do Pré-teste nacional, envolvendo escolas de todas as regiões, em 5 estados, para testar questionários, logística e procedimentos operacionais. A Etapa Principal da pesquisa foi conduzida de março a julho de 2024, incluindo a confirmação e capacitação das escolas e coordenadores, distribuição dos materiais, aplicação dos questionários e acompanhamento da participação. Por fim, o controle de qualidade dos dados coletados foi realizado entre julho e agosto de 2024, seguido pelo extenso processamento nacional e internacional dos dados, a comparabilidade e análise de tendências individuais e globais, bem como a preparação e divulgação dos resultados nos meses subsequentes.

Figura 1 — Cronograma de atividades da TALIS 2024



Fonte: Elaboração própria.

## 4 RESULTADOS

Todos os resultados apresentados neste relatório são específicos da amostra de professores que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Portanto, os achados não devem ser generalizados para outros níveis educacionais. É importante ressaltar que, por ser uma pesquisa de natureza amostral, os resultados da TALIS constituem estimativas, cujos erros-padrão devem ser levados em consideração.

O plano amostral elaborado pelo IEA, com o apoio do Inep, teve como base o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, cuja data de referência foi a última quarta-feira do mês de maio, especificamente 25 de maio de 2022 (INEP, 2022). No entanto, a aplicação da TALIS 2024 ocorreu entre março e julho de 2024, e as informações sobre os docentes refletem a situação vigente no início desse período, em março de 2024. Por essa razão, algumas estatísticas apresentadas neste relatório de pesquisa amostral podem não ser diretamente comparáveis com os dados censitários oficiais da educação básica publicados pelo Inep, uma vez que se referem a metodologias e momentos distintos.

### 4.1 PERFIL E FORMAÇÃO DOCENTE

#### 4.1.1 Perfil docente

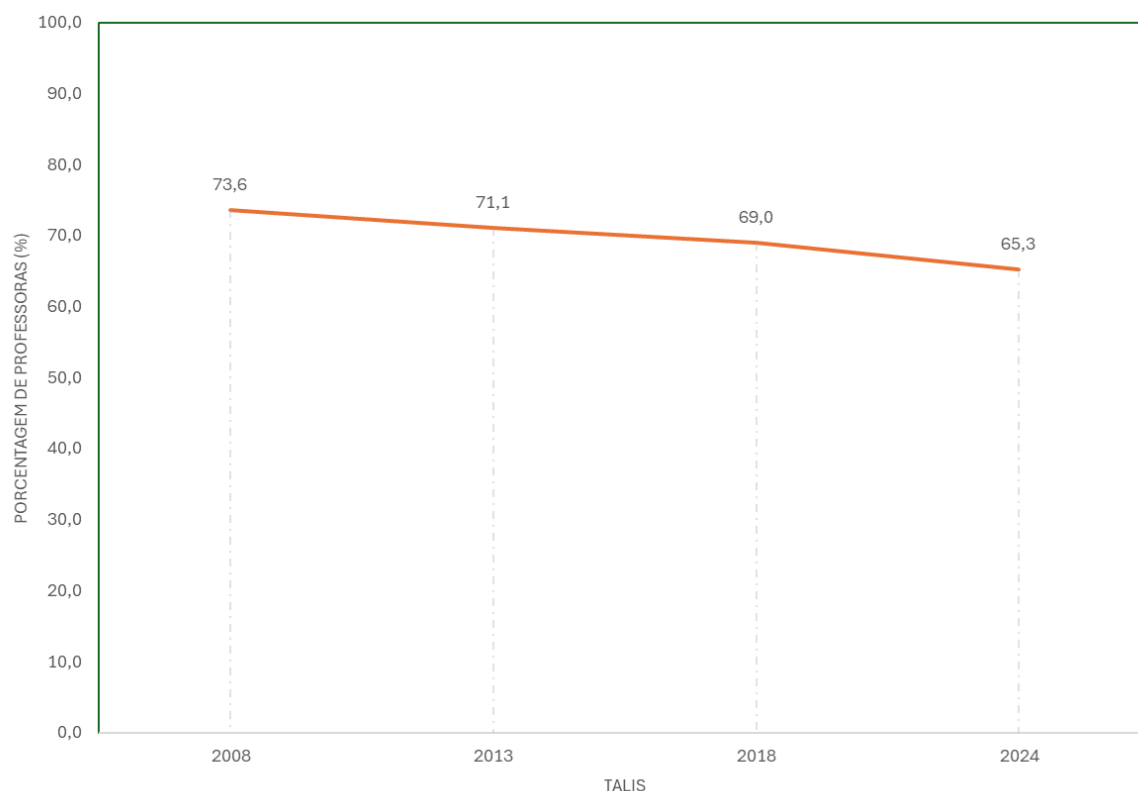
Conhecer o perfil dos professores em atuação no país é fundamental para identificar a necessidade de formação, reposição de profissionais e estratégias para valorização da carreira docente. O perfil demográfico também revela desigualdades no acesso a professores qualificados, especialmente em regiões menos favorecidas, o que impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

No Brasil, de acordo com a TALIS 2024, 65,3% dos professores dos anos finais do ensino fundamental são mulheres, evidenciando a feminização do magistério no país. Esse percentual é inferior à média dos países da OCDE, que é de 69,8%, mas superior aos índices observados nos países da América Latina que participaram da pesquisa: Chile (62,7%), Costa Rica (57,9%) e Colômbia (54,6%).

Nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, a presença feminina na docência é massiva, com 87,9% dos professores sendo mulheres, segundo dados da TALIS 2024. Esse índice não só confirma a forte feminização da profissão nessa etapa educacional, como também posiciona o Brasil em mais de 10 pontos percentuais acima da média dos países participantes (77,5%). O percentual brasileiro é um dos mais altos registrados, superando nações como França (87,6%) e Austrália (85,6%), e ficando muito próximo de países com os maiores índices, como Eslovênia (90,1%) e Nova Zelândia (89,8%).

A série histórica dos dados da TALIS revela uma tendência de queda na proporção de professoras nos anos finais do ensino fundamental no Brasil ao longo das últimas quatro edições da pesquisa. O percentual, que era de 73,6% em 2008, sofreu uma redução gradual, passando para 71,1% em 2013, 69,0% em 2018 e chegando a 65,3% em 2024.

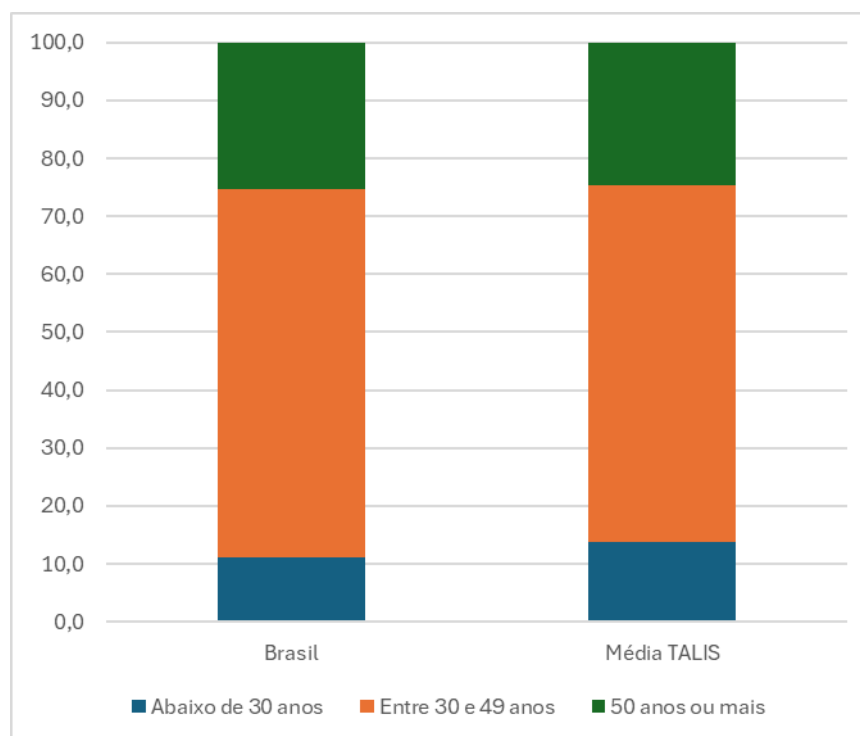
Figura 2 — Mudança na composição de gênero do corpo docente (porcentagem de professoras) - Anos finais do ensino fundamental - Brasil – 2008, 2013, 2018 e 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2008, 2013, 2018 e 2024.

A distribuição etária dos professores do Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental está amplamente alinhada com a média internacional da TALIS 2024. A maioria dos docentes, 63,4%, encontra-se na faixa etária de 30 a 49 anos, um percentual ligeiramente superior à média de 61,7% dos países participantes. A proporção de professores com 50 anos ou mais é de 25,4%, também muito próxima à média da TALIS, de 24,6%. Por outro lado, o Brasil apresenta uma proporção um pouco menor de professores com menos de 30 anos (11,2%) em comparação com a média de 13,7%, sugerindo uma entrada um pouco mais tardia na carreira nessa etapa de ensino.

Figura 3 — Porcentagem de professores nas faixas etárias indicadas - Anos iniciais do ensino fundamental – Brasil, 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

A análise da distribuição etária dos professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil, por sua vez, revela um corpo docente consideravelmente mais jovem em comparação à média da OCDE. Apenas 23,9% dos professores brasileiros têm 50 anos ou mais, um índice notavelmente inferior aos 36,6% da média da OCDE. A maior concentração de professores no Brasil está na faixa intermediária, de 30 a 49 anos, que compreende 62,2% do total, enquanto os docentes com menos de 30 anos representam 14,0%, ligeiramente acima da média da OCDE (10,2%).

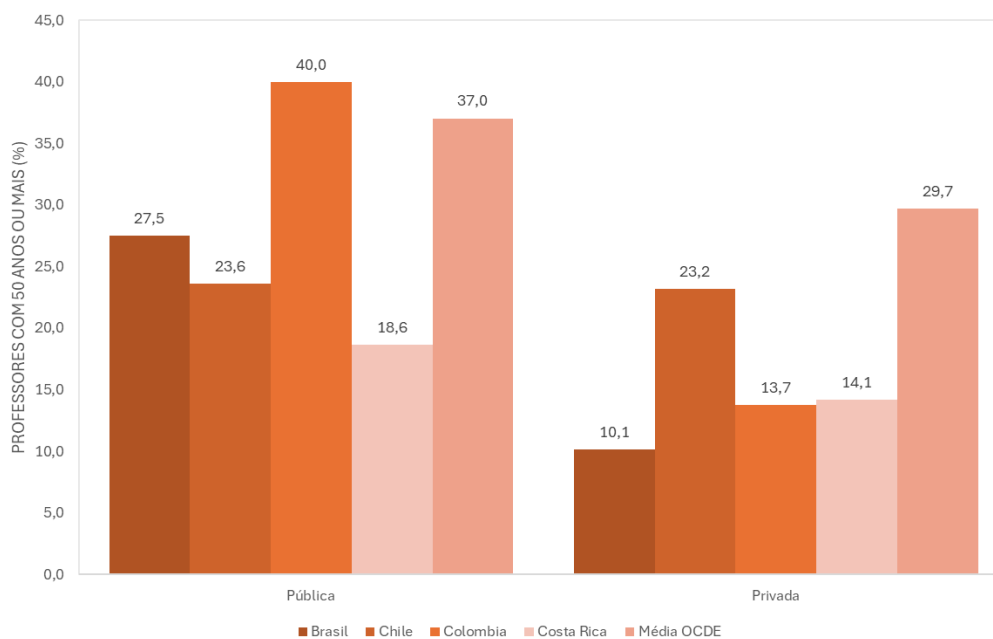
Figura 4 — Porcentagem de professores nas faixas etárias indicadas - Anos finais do ensino fundamental – Brasil  
– 2008, 2013, 2018 e 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2008, 2013, 2018 e 2024.

O envelhecimento do corpo docente na educação básica é uma realidade crescente e pode trazer tanto desafios quanto oportunidades para as escolas e os sistemas educacionais. Entre as escolas brasileiras dos anos finais do ensino fundamental, a presença de docentes seniores é significativamente maior na rede pública (27,5%) do que na rede privada (10,1%), resultando em uma diferença de 17,4 pontos percentuais (p.p). Essa lacuna é muito superior à registrada na média dos países da OCDE (7,3 p.p.), Chile (0,4 p.p.) e Costa Rica (4,5 p.p.), embora menor do que a da Colômbia (26,2 p.p.).

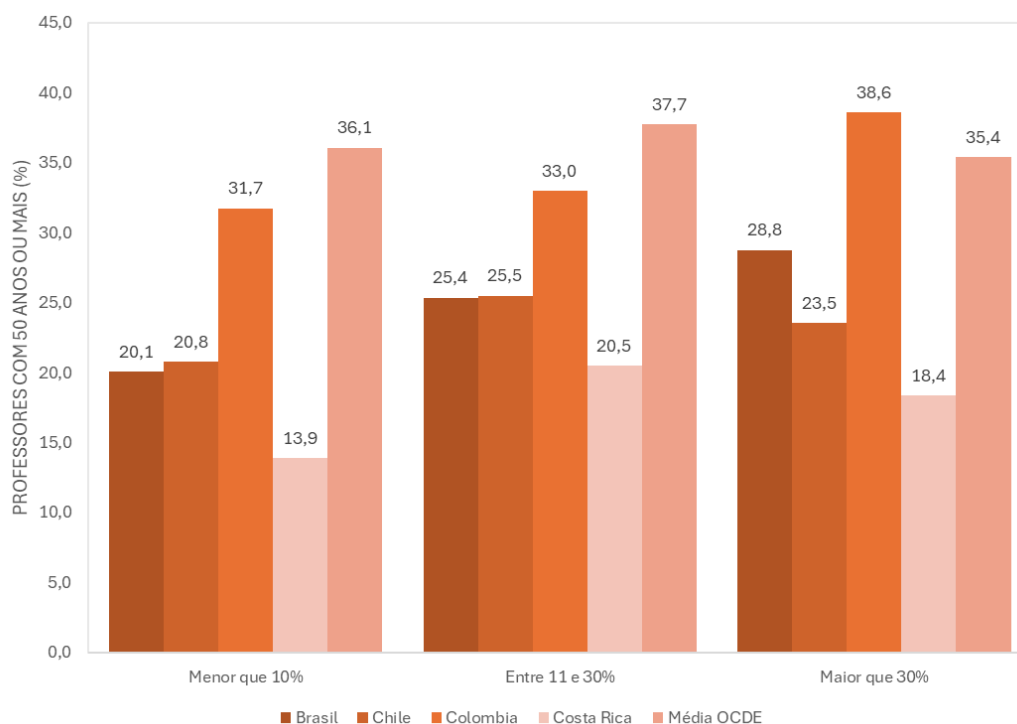
Figura 5 — Porcentagem de professores com 50 anos ou mais, por dependência administrativa da escola - Anos finais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Em termos de perfil socioeconômico, as escolas brasileiras dos anos finais do ensino fundamental com maior desvantagem (com mais de 30% dos alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos, segundo a percepção do diretor da escola) concentram o maior percentual de professores com 50 anos ou mais (28,8%), enquanto as escolas de menor desvantagem (com menos de 10% dos alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos) apresentam 20,1%. Esse padrão é o oposto ao observado na OCDE (35,4% e 36,1%, respectivamente), em que as variações de faixa etária entre níveis socioeconômicos são menores.

Figura 6 — Porcentagem de professores com 50 anos ou mais, por proporção de alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos na escola - Anos finais do ensino fundamental – 2024



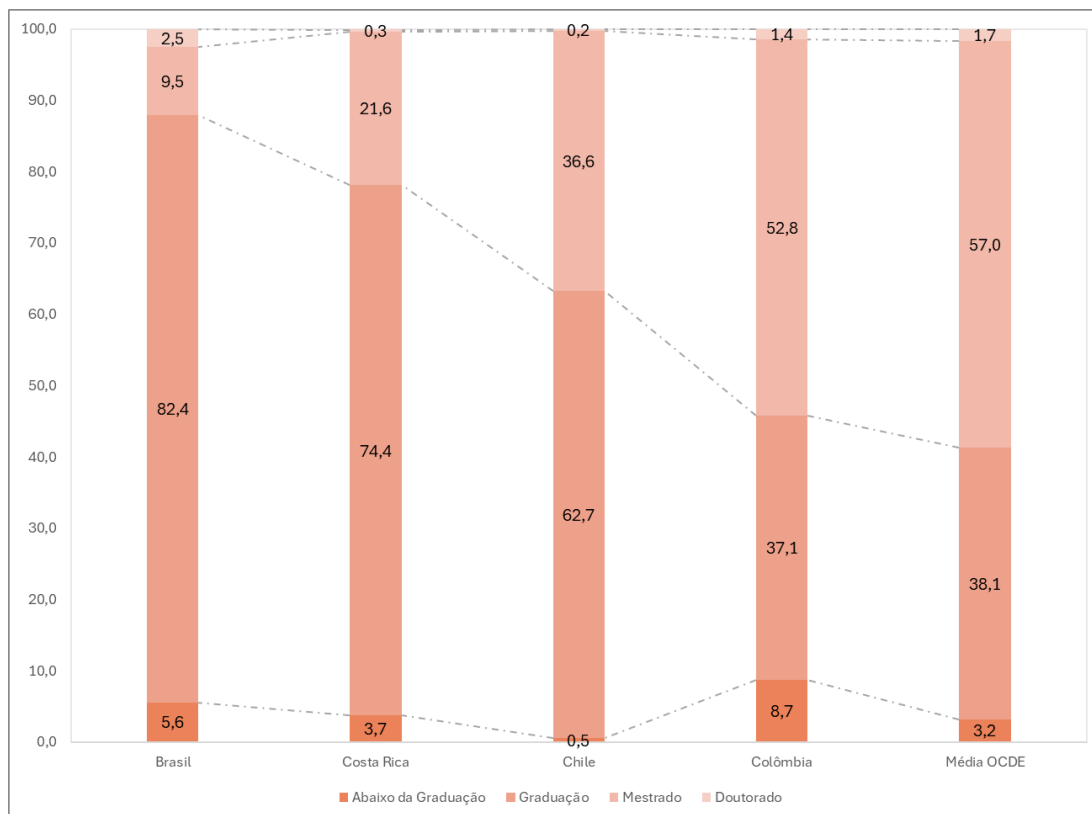
Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

#### 4.1.2 Formação docente

A formação docente é um dos pilares fundamentais para garantir a qualidade da educação. Ela envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores, visando capacitá-los para enfrentar os desafios constantes das salas de aula. Compreender como se encontra a formação dos profissionais é atentar para o desenvolvimento profissional e a motivação, a qualidade do ensino e a inovação pedagógica, bem como a capacitação para promover a inclusão e a equidade.

O perfil dos professores brasileiros nos anos finais do ensino fundamental revela um cenário de contrastes marcantes. No Brasil, apesar de 82,4% dos docentes possuírem diploma de graduação como maior titulação, o dobro da média da OCDE (38,1%), apenas 9,5% possuem mestrado, um percentual drasticamente inferior à média da OCDE de 57,0% e muito abaixo dos pares latino-americanos: Costa Rica (21,6%), Chile (36,6%) e Colômbia (52,8%). No caso dos professores doutores (2,5%), é ligeiramente superior à média da OCDE (1,7%).

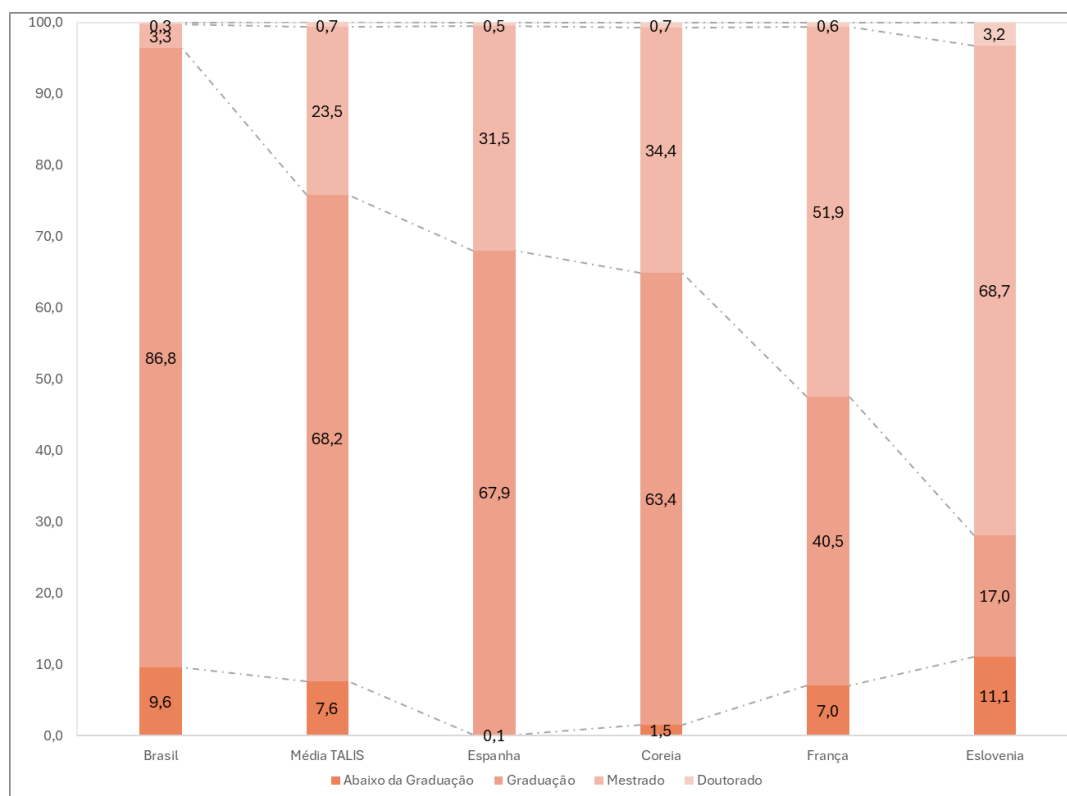
Figura 7 — Porcentagem de professores, segundo sua maior titulação - Anos finais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

O mesmo fenômeno é observado quando analisamos o nível mais elevado de educação formal concluído pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto 86,8% dos docentes do Brasil possuem diploma de graduação como a maior titulação, um percentual muito superior à média da TALIS (68,2%) e à maioria dos países participantes, apenas 3,3% alcançam o nível de mestrado e 0,3% doutorado, e 9,6% ainda apresentam formação abaixo da graduação. Esse perfil revela um corpo docente distinto da realidade e das exigências ao docente em países como França, Espanha, Eslovênia e Coreia, onde a pós-graduação é mais comum entre professores dessa etapa de ensino.

Figura 8 — Porcentagem de professores, segundo sua maior titulação - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Os professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental possuem, em média, 14,9 anos de experiência docente, um período inferior à média de 17,3 anos registrada nos países da OCDE, o que aponta para um corpo docente relativamente menos experiente. Essa característica é reforçada pela alta proporção de professores novatos (com menos de cinco anos de carreira), que corresponde a 19,3% no Brasil, um índice ligeiramente superior à média da OCDE (17,9%). Um aspecto distintivo do perfil docente no Brasil é a vasta experiência profissional fora da sala de aula. Quase sete em cada dez professores (68,9%) tiveram alguma experiência profissional em áreas não relacionadas à educação, um percentual drasticamente superior à média da OCDE, que é de 49,3%. Adicionalmente, 37,1% dos docentes brasileiros também atuaram em outras funções dentro do campo educacional, antes de se tornarem professores, superando a média de 30,3% da OCDE.

Quadro 4 — Experiência profissional dos professores - Anos finais do ensino fundamental – 2024

Indicador	Brasil		Chile		Colômbia		Costa Rica		Média OCDE	
	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.
Média de anos de experiência trabalhando como professor, no total	14,9	(0,3)	13,9	(0,3)	16,5	(0,5)	14,8	(0,2)	17,3	(0,1)
Porcentagem de professores novatos (com 5 anos ou menos de experiência como professor)	19,3	(1,4)	20,3	(1,3)	19	(1,5)	14,5	(1,0)	17,9	(0,2)

Porcentagem de professores com experiência de trabalho em outras atividades relacionadas à educação, mas não como professor	37,1	(1,4)	45,8	(1,2)	40,9	(1,5)	26,6	(1,2)	30,3	(0,2)
Porcentagem de professores com experiência de trabalho em outros empregos, não relacionados à área de educação	68,9	(1,2)	58,2	(1,5)	53,0	(1,7)	53,8	(1,2)	49,3	(0,2)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

O perfil de experiência dos professores brasileiros nos anos iniciais do ensino fundamental é marcadamente distinto do padrão internacional, especialmente no que tange à trajetória profissional anterior. Com uma média de 15 anos de experiência docente e uma proporção de 19,7% de novatos, o Brasil se assemelha à média dos países que participaram da TALIS (15,9 anos e 18,0%, respectivamente). A grande diferença, no entanto, reside na bagagem profissional externa à sala de aula: 60,7% dos professores brasileiros tiveram experiências em outras áreas não educacionais – quase o dobro da média TALIS (33,3%) – e 35,4% atuaram em outras funções dentro da educação, também bem acima da média internacional (20,3%).

As necessidades de formação dos professores brasileiros nos anos finais do ensino fundamental concentram-se, de forma proeminente, em competências para lidar com a diversidade e o bem-estar dos alunos. A principal carência apontada é para o "ensino para alunos com necessidades de educação especial", uma área na qual quase metade dos docentes (48,2%) declara grande necessidade de desenvolvimento, um índice que é praticamente o dobro da média da OCDE (24,5%). Destacam-se, ainda, as demandas por formação em "ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue" (36,7%), "métodos de apoio ao aprendizado social e emocional dos alunos" (35,0%), e "cooperação entre pais/responsáveis e professores" (33,5%), todas significativamente acima da média internacional (17,9%, 20,6% e 13,3%, respectivamente), o que evidencia uma forte necessidade de aprimoramento em abordagens pedagógicas mais inclusivas e humanizadas.

Paralelamente, há uma elevada demanda por letramento digital e tecnológico, superando consistentemente a média da OCDE. A necessidade de formação em "habilidades para usar a inteligência artificial no ensino e aprendizagem" é particularmente notável, sendo citada como de grande necessidade por 38,6% dos professores brasileiros, mais de 10 pontos percentuais acima da média dos países da OCDE (28,5%). Essa carência se estende às habilidades técnicas e pedagógicas para incorporar recursos e ferramentas digitais no ensino (26,6% e 25,6%, respectivamente). Em contrapartida, os professores do Brasil relatam menor necessidade de formação em áreas tradicionais, sendo que 14,0% afirmaram grande necessidade de atividades de aprendizagem profissional em "conhecimento do currículo" e 13,2% em "competências pedagógicas para lecionar na(s) área(s) de ensino em que atuam".

Figura 9 — Porcentagem de professores que reportaram grande necessidade de atividades de aprendizagem profissional nas seguintes áreas - Anos finais do ensino fundamental – 2024

Área	Brasil		Chile		Colômbia		Costa Rica		Média OCDE	
	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.
Ensino para alunos com necessidades de educação especial	48,2	(1,5)	37,9	(2,4)	46,3	(1,6)	52,5	(1,4)	24,5	(0,2)

Habilidades para usar a inteligência artificial no ensino e aprendizagem	38,6	(1,2)	41,5	(1,9)	42,5	(1,6)	55,4	(1,7)	28,5	(0,2)
Ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue	36,7	(1,2)	34,0	(1,8)	40,5	(1,6)	36,5	(1,3)	17,9	(0,2)
Métodos de apoio ao aprendizado social e emocional dos alunos	35,0	(1,3)	31,8	(2,4)	29,0	(1,1)	42,7	(1,6)	20,6	(0,2)
Cooperação entre pais/responsáveis e professores	33,5	(1,1)	21,5	(1,5)	17,5	(1,1)	32,1	(1,2)	13,3	(0,2)
Habilidades técnicas para o uso de recursos e ferramentas digitais	26,6	(1,1)	31,0	(2,1)	31,1	(1,6)	48,0	(1,5)	21,4	(0,2)
Habilidades pedagógicas para incorporar recursos e ferramentas digitais no ensino	25,6	(1,2)	29,2	(2,0)	29,4	(1,6)	46,4	(1,6)	20,2	(0,2)
Gestão da sala de aula em relação ao comportamento do aluno	22,3	(1,1)	17,1	(1,3)	15,1	(1,3)	30,4	(1,3)	21,0	(0,2)
Gestão e administração escolar	21,1	(1,2)	16,4	(1,6)	23,8	(1,2)	22,6	(1,3)	9,3	(0,2)
Abordagens para o aprendizado individual	18,3	(1,0)	20,1	(1,9)	18,7	(1,0)	31,1	(1,4)	15,8	(0,2)
Análise e uso das avaliações dos alunos	16,5	(0,9)	18,6	(1,6)	20,0	(1,1)	29,2	(1,3)	13,2	(0,2)
Práticas de avaliação de alunos	15,6	(1,0)	21,8	(1,8)	16,2	(1,1)	34,4	(1,3)	16,1	(0,2)
Conhecimento do currículo	14,0	(1,1)	11,2	(1,2)	12,2	(1,0)	23,3	(1,1)	11,8	(0,2)
Competências pedagógicas para lecionar em minha(s) área(s) de ensino	13,2	(0,9)	11,0	(1,2)	12,8	(1,1)	25,5	(1,2)	13,1	(0,2)
Conhecimento e compreensão de minha(s) área(s) de ensino	11,9	(0,9)	9,2	(1,2)	9,0	(0,8)	21,0	(1,2)	12,2	(0,2)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Também para os professores dos anos iniciais, a necessidade de formação profissional é mais acentuada em áreas relacionadas à inclusão e às novas tecnologias. A carência mais crítica, reportada por 52,0% dos docentes como de grande necessidade de desenvolvimento, é para "ensino para alunos com necessidades de educação especial", seguida de perto pela

necessidade de formação para "ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue" (43,6%). Há também uma demanda expressiva por competências digitais, com 42,3% dos professores indicando grande necessidade de formação em "habilidades para usar inteligência artificial no ensino e aprendizagem", 32,8% em "habilidades técnicas para o uso de recursos e ferramentas digitais" e 30,9% em "habilidades pedagógicas para incorporar recursos e ferramentas digitais no ensino". Em contrapartida, as áreas em que uma menor porcentagem de professores relatou grande necessidade de desenvolvimento são as mais tradicionais, como "conhecimento do currículo" (12,6%), "competências pedagógicas para lecionar na(s) área(s) de ensino em que atuam" (12,4%) e "conhecimento e compreensão da(s) área(s) de ensino em que atuam" (12,8%).

Figura 10 — Porcentagem de professores que reportaram grande necessidade de atividades de aprendizagem profissional nas seguintes áreas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024

Área	Brasil		Média TALIS	
	Valor	S.E.	Valor	S.E.
Ensino para alunos com necessidades de educação especial	52,0	(1,4)	33,2	(0,3)
Ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue	43,6	(1,4)	21,7	(0,3)
Habilidades para usar a inteligência artificial no ensino e aprendizagem	42,3	(1,3)	31,7	(0,3)
Métodos de apoio ao aprendizado social e emocional dos alunos	33,0	(1,4)	25,3	(0,3)
Habilidades técnicas para o uso de recursos e ferramentas digitais	32,8	(1,2)	28,4	(0,3)
Cooperação entre pais/responsáveis e professores	31,6	(1,5)	19,9	(0,3)
Habilidades pedagógicas para incorporar recursos e ferramentas digitais no ensino	30,9	(1,3)	26,7	(0,3)
Gestão e administração escolar	22,6	(1,2)	13,9	(0,2)
Gestão da sala de aula em relação ao comportamento do aluno	21,8	(1,2)	26,2	(0,3)
Abordagens para o aprendizado individual	18,9	(0,9)	20,5	(0,3)
Análise e uso das avaliações dos alunos	16,5	(1,4)	13,2	(0,3)

Práticas de avaliação de alunos	16,0	(1,2)	19,5	(0,3)
Conhecimento e compreensão de minha(s) área(s) de ensino	12,8	(1,0)	16,3	(0,2)
Conhecimento do currículo	12,6	(1,0)	15,8	(0,3)
Competências pedagógicas para lecionar em minha(s) área(s) de ensino	12,4	(1,0)	17,4	(0,3)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

## 4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

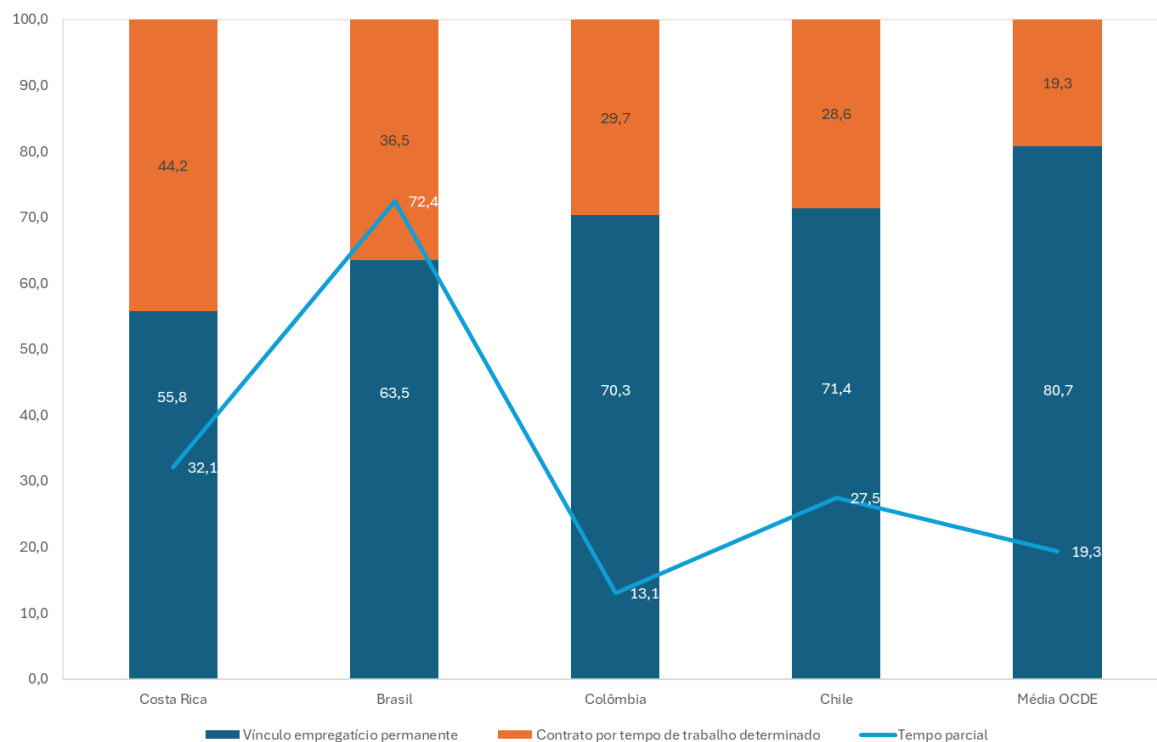
### 4.2.1 Contratos de trabalho e carga horária

A compreensão dos contratos de trabalho e da carga horária dos docentes é fundamental para assegurar a qualidade da educação. O cenário educacional tem sido impactado por desafios relacionados à desvalorização do trabalho docente e à sobrecarga laboral. Esse cenário altera não apenas a qualidade educacional, mas também o bem-estar dos professores, o que tem sido alvo de políticas públicas em diversos sistemas educacionais.

A precarização dos contratos de trabalho dos professores pode ser evidenciada por 36,5% dos docentes brasileiros dos anos finais do ensino fundamental possuírem contratos por tempo determinado, um percentual que é quase o dobro da média de 19,3% registrada nos países da OCDE. Essa condição de trabalho temporário, que supera a de países como Chile (28,6%) e Colômbia (29,7%), aponta para uma vulnerabilidade significativa no mercado de trabalho docente, onde mais de um terço dos profissionais não possui segurança de emprego a longo prazo, comprometendo a continuidade pedagógica e a construção de vínculos com a comunidade escolar.

Além da instabilidade contratual, a proporção de professores dos anos finais do ensino fundamental que trabalham em tempo parcial no Brasil é de 72,4%, um número extraordinariamente alto em relação à média da OCDE (19,3%). O dado mais crítico, contudo, é que 19,2% desses professores estão em regime de tempo parcial de forma involuntária, ou seja, gostariam de trabalhar mais horas, mas não encontram oportunidades. Este índice é quase três vezes superior à média da OCDE (7,0%) e o mais elevado entre os países latino-americanos listados, indicando que uma parcela expressiva do professorado brasileiro enfrenta subemprego e uma jornada de trabalho fragmentada.

Figura 11 — Precarização dos contratos de trabalho e carga horária dos professores - Anos finais do ensino fundamental – 2024

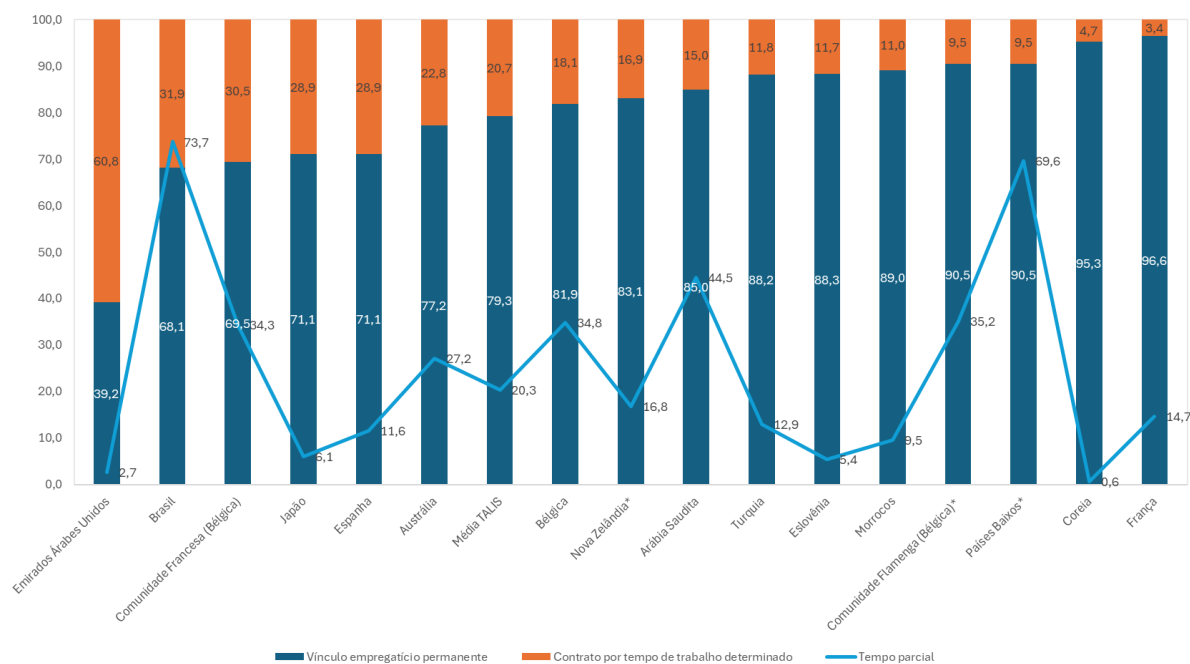


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

A precarização dos contratos de trabalho entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil também é um problema significativo, e reflete-se tanto na instabilidade contratual quanto na carga horária. Cerca de 31,9% dos docentes brasileiros possuem contratos por tempo determinado, um índice superior à média da TALIS (20,7%) e a muitos países como Países Baixos (9,5%), Coreia (4,7%) e França (3,4%), embora inferior ao dos Emirados Árabes Unidos (60,8%).

No que diz respeito à carga horária, o Brasil apresenta um cenário de extrema precarização, com 73,7% dos professores trabalhando em regime de tempo parcial, sendo que 17,5% trabalham em tempo parcial involuntariamente. O percentual de professores que trabalham em regime de tempo parcial no Brasil é drasticamente superior à média da TALIS (20,3%) e a países como França (14,7%) e Turquia (12,9%), sendo comparável apenas aos Países Baixos (69,6%).

Figura 12 — Precarização dos contratos de trabalho e carga horária dos anos iniciais do ensino fundamental  
2024



\* As estimativas devem ser interpretadas com cautela devido ao maior risco de viés de não resposta.  
Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Observa-se que o corpo docente brasileiro está sujeito a uma dupla condição de vulnerabilidade laboral: uma alta incidência de contratos temporários e uma proporção significativa de professores em regime de trabalho parcial. Tais características estruturais distanciam as condições de trabalho no Brasil dos padrões observados em outros países que participaram da pesquisa e sinalizam desafios importantes para a carreira e a valorização profissional no sistema educacional do país.

#### 4.2.2 Características da escola

Compreender as características da escola é fundamental para um exame aprofundado das condições de trabalho docente. Essa análise permite levar em consideração as variáveis que influenciam desde o planejamento das aulas até os níveis de estresse e a decisão de permanecer ou não na carreira.

A composição das turmas nos anos finais do ensino fundamental no Brasil, segundo a TALIS 2024, revela um ambiente de ensino extremamente desafiador, marcado por altos índices de vulnerabilidade social e problemas comportamentais. Um dado alarmante é que 58,7% dos professores relatam que mais de 10% de seus alunos têm problemas de comportamento, um percentual vastamente superior à média da OCDE (34,1%). Os docentes também relatam alta concentração de estudantes de lares socioeconomicamente desfavorecidos, com 33,9% dos professores atuando em turmas com mais de 30% de alunos nessa condição – quase o dobro da média da OCDE (15,7%). Academicamente, 35,2% dos docentes lidam com uma alta proporção de alunos de baixo desempenho. Em contrapartida, o Brasil apresenta um percentual baixo de professores que relataram que suas turmas possuíam 30% ou mais de alunos com altas habilidades (9,4%) e 10% ou mais de alunos com necessidades educacionais especiais

(21,7%), em relação, por exemplo, à média dos países da OCDE (22,6% e 32,9%, respectivamente).

Figura 13 — Porcentagem de professores que reportaram a seguinte composição de alunos em suas turmas - Anos finais do ensino fundamental – 2024

Composição de alunos nas turmas	Brasil		Chile		Colômbia		Costa Rica		Média OCDE	
	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.
Mais de 10% dos alunos com problemas de comportamento	58,7	(1,7)	55,2	(2,3)	42,6	(1,7)	43,4	(1,5)	34,1	(0,3)
Mais de 10% dos alunos têm dificuldades para entender a(s) língua(s) de instrução	35,5	(1,4)	23,2	(1,8)	22,2	(1,3)	19,8	(1,0)	19,8	(0,2)
Mais de 30% dos alunos com baixo desempenho acadêmico	35,2	(1,6)	26,3	(2,0)	24,6	(1,5)	29,5	(1,5)	22,3	(0,2)
Mais de 30% dos alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos	33,9	(1,5)	42,2	(2,3)	37,6	(2,2)	43,3	(1,8)	15,7	(0,3)
Mais de 10% dos alunos com necessidades de educação especial	21,7	(1,4)	56,8	(2,2)	15,9	(1,7)	25,9	(1,5)	32,9	(0,3)
Mais de 10% dos alunos pertencentes a minorias étnicas ou comunidades indígenas	21,5	(1,4)	19,2	(1,8)	17,9	(2,1)	19,5	(1,9)	16,1	(0,3)
Mais de 10% dos alunos cuja primeira língua é diferente da língua de ensino	13,0	(1,0)	10,5	(1,4)	13,2	(1,4)	19,0	(1,6)	22,2	(0,3)
Mais de 60% dos alunos são do gênero masculino	10,5	(0,9)	15,5	(1,6)	12,0	(1,4)	9,4	(0,9)	15,8	(0,2)
Mais de 30% dos alunos com altas habilidades/superdotação	9,4	(0,9)	47,1	(1,7)	40,7	(1,9)	17,1	(0,9)	22,6	(0,2)
Mais de 30% dos alunos são imigrantes ou têm origem migrante (não incluindo refugiados)	3,4	(0,6)	8,5	(1,7)	5,9	(1,0)	10,8	(1,0)	8,9	(0,2)
Mais de 10% dos alunos são refugiados	3,4	(0,5)	2,4	(0,6)	7,3	(1,3)	5,1	(0,6)	4,1	(0,1)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, 20,0% dos professores trabalham com turmas onde mais de 30% dos alunos apresentam baixo desempenho acadêmico, e apenas 7,6% afirmam ter mais de 30% de alunos com altas habilidades. A questão do clima escolar se

destaca: 42,1% dos professores afirmam que mais de 10% dos alunos apresentam problemas de comportamento, um dos índices mais altos observados. Em termos socioeconômicos, 21,8% dos docentes trabalham em contextos em que mais de 30% dos alunos são de famílias em situação de desvantagem socioeconômica, enquanto 10,7% identificam que mais de 10% dos estudantes de suas turmas pertencentes a minorias étnicas ou comunidades indígenas. Outras características apontadas pelos professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental relacionadas à composição de suas turmas, como mais de 10% dos alunos com necessidades de educação especial (20,2%), mais de 60% dos alunos do gênero masculino (14,0%), mais de 30% dos alunos serem imigrantes ou possuírem origem migrante (1,7%) e mais de 10% dos alunos serem refugiados (1,8%), são menos frequentes se comparadas à média internacional da pesquisa (27,9%, 17,6%, 9,2% e 3,5%, respectivamente).

Figura 14— Porcentagem de professores que reportaram a seguinte composição de alunos em suas turmas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024

Composição de alunos nas turmas	Brasil		Média TALIS	
	Valor	S.E.	Valor	S.E.
Mais de 10% dos alunos com problemas de comportamento	42,1	(1,5)	30,9	(0,4)
Mais de 10% dos alunos têm dificuldades para entender a(s) língua(s) de instrução	27,5	(1,3)	25,0	(0,4)
Mais de 30% dos alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos	21,8	(1,4)	14,3	(0,3)
Mais de 10% dos alunos com necessidades de educação especial	20,2	(1,1)	27,9	(0,3)
Mais de 30% dos alunos com baixo desempenho acadêmico	20,0	(1,3)	18,1	(0,3)
Mais de 60% dos alunos são do gênero masculino	14,0	(1,2)	17,6	(0,3)
Mais de 10% dos alunos pertencentes a minorias étnicas ou comunidades indígenas	10,7	(1,0)	11,9	(0,4)
Mais de 10% dos alunos cuja primeira língua é diferente da língua de ensino	9,6	(0,9)	27,4	(0,5)
Mais de 30% dos alunos com altas habilidades/superdotação	7,6	(0,8)	15,9	(0,2)
Mais de 10% dos alunos são refugiados	1,8	(0,3)	3,5	(0,2)
Mais de 30% dos alunos são imigrantes ou têm origem migrante (não incluindo refugiados)	1,7	(0,3)	9,2	(0,3)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

A infraestrutura escolar no Brasil representa um obstáculo crítico para as condições de trabalho dos professores dos anos finais, com problemas relatados em proporções muito superiores à média dos países da OCDE. A dificuldade em ajustar a climatização dos ambientes é o problema mais frequente, com 34,7% dos professores apontando a incapacidade de regular o resfriamento do ar e 31,4% a de controlar o aquecimento. Além disso, questões que afetam diretamente a qualidade do ambiente de aprendizagem, como acústica ruim (30,1%), falta de acesso a elementos naturais (30,6%), má qualidade do ar (28,4%) e controle de iluminação inadequado (27,4%), são mencionadas por cerca de um terço dos docentes. Alguns desses índices chegam a ser o dobro ou até o triplo da média da OCDE.

Figura 15 — Porcentagem de professores que reportaram que os seguintes obstáculos estruturais prejudicam a capacidade de fornecer instrução de qualidade - Anos finais do ensino fundamental - 2024

Obstáculos estruturais	Brasil		Chile		Colômbia		Costa Rica		Média OCDE	
	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.	Valor	S.E.
Incapacidade de ajustar o resfriamento do ar	34,7	(1,7)	25,6	(1,9)	27,4	(1,9)	38,0	(1,8)	22,8	(0,2)
Incapacidade de controlar o sistema de aquecimento	31,4	(1,5)	31,4	(1,9)	23,1	(1,8)	27,5	(1,4)	18,3	(0,2)
Falta de acesso a elementos naturais (árvores, plantas)	30,6	(1,5)	22,7	(1,9)	19,7	(1,5)	24,6	(1,6)	12,9	(0,2)
Acústica ruim	30,1	(1,3)	19,1	(1,6)	19,2	(1,6)	21,3	(1,3)	11,7	(0,2)
Má qualidade do ar	28,4	(1,8)	14,7	(1,4)	18,1	(1,7)	28,9	(1,5)	14,6	(0,2)
Incapacidade de controlar os níveis de iluminação	27,4	(1,3)	15,1	(1,5)	16,9	(1,5)	22,4	(1,3)	11,0	(0,2)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Também nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores brasileiros relatam dificuldades estruturais nas escolas em níveis muito acima da média internacional. 29,1% dos docentes apontam má qualidade do ar nas salas de aula e 32,0% mencionam acústica ruim, aproximadamente o dobro da média da TALIS (15,2% e 14,9%, respectivamente). Também são recorrentes, entre os professores brasileiros, os relatos de problemas com controle de iluminação (29,6%), incapacidade de ajustar o resfriamento do ar (32,9%) e de controlar o aquecimento (30,0%), além da falta de acesso a elementos naturais, como árvores e plantas (31,3%).

Figura 16 — Porcentagem de professores que reportaram que os seguintes obstáculos estruturais prejudicam a capacidade de fornecer instrução de qualidade - Anos iniciais do ensino fundamental - 2024

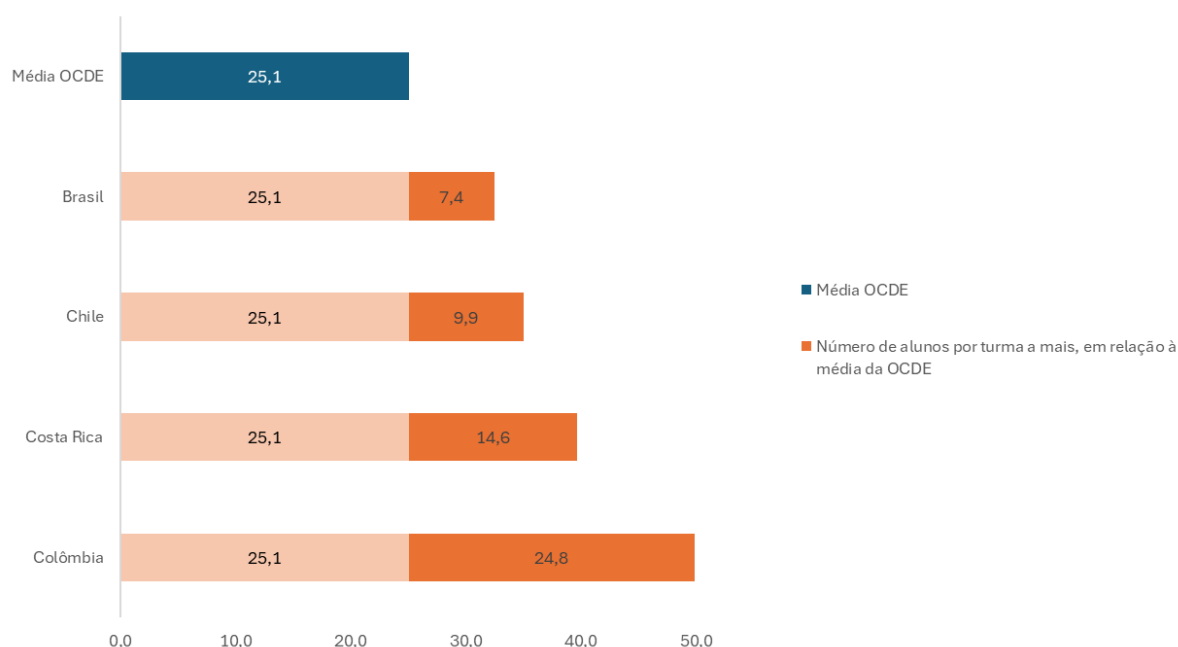
Obstáculos estruturais	Brasil		Média TALIS	
	Valor	S.E.	Valor	S.E.
Incapacidade de ajustar o resfriamento do ar	32,9	(1,4)	21,5	(0,3)
Acústica ruim	32,0	(1,6)	14,9	(0,3)

Falta de acesso a elementos naturais (árvores, plantas)	31,3	(1,6)	17,1	(0,3)
Incapacidade de controlar o sistema de aquecimento	30,0	(1,4)	17,0	(0,3)
Incapacidade de controlar os níveis de iluminação	29,6	(1,4)	14,6	(0,3)
Má qualidade do ar	29,1	(1,6)	15,2	(0,3)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Quanto ao número de alunos por turma, nos anos finais do ensino fundamental, o Brasil possui uma média de 32,5 alunos, 7,4 alunos a mais que a média da OCDE. Apesar disso, trata-se do menor número entre os países pesquisados na América Latina, já que o tamanho médio das turmas no Chile foi de 35,0, na Colômbia, de 49,9, e na Costa Rica, de 39,7 alunos.

Figura 17 — Tamanho médio das turmas, segundo os professores - Anos finais do ensino fundamental - 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Nos anos iniciais, a média do tamanho das turmas no Brasil foi de 24,7 alunos, exatamente o mesmo valor observado para a média dos países que participaram da TALIS 2024, sendo, contudo, um dos países que apresentou média mais elevada, com um tamanho menor apenas do que Arábia Saudita (32,3), Emirados Árabes Unidos (30,2), Marrocos (29,7) e Turquia (26,1).

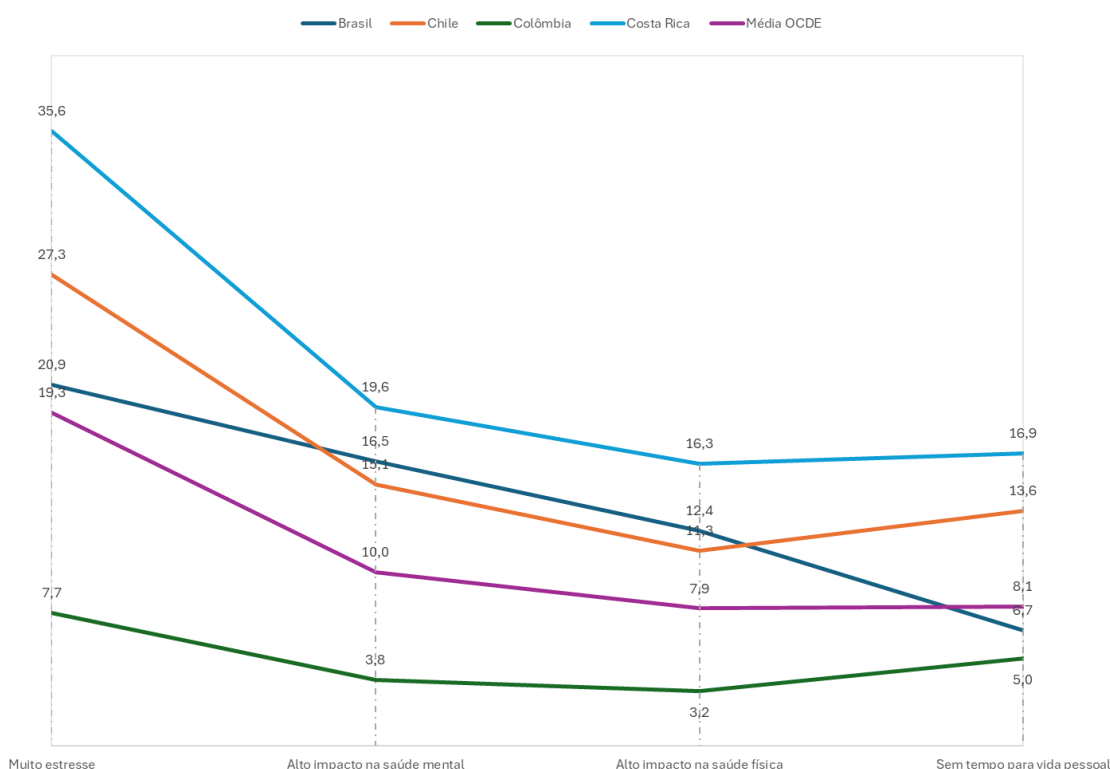
#### 4.2.3 Saúde e bem-estar

A análise de dados sobre a saúde e o bem-estar dos docentes é um componente essencial para diagnosticar a qualidade das condições de trabalho. Os professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, na TALIS 2024, revelam que há desafios significativos.

Embora o percentual de professores dos anos finais do ensino fundamental que relatam sentir "muito estresse" no Brasil (20,9%) seja ligeiramente superior à média da OCDE (19,3%), a disparidade se acentua quando se avalia o impacto dessa pressão na saúde. No Brasil, 16,5% dos docentes reportam um alto impacto negativo em sua saúde mental, e 12,4%, na saúde física. Esses valores também são mais elevados que as médias da OCDE, de 10,0% e 7,9%, respectivamente, indicando uma somatização mais intensa do estresse profissional entre os educadores brasileiros. Em contrapartida, um percentual menor de professores no Brasil (6,7%) afirma que o trabalho não deixa tempo para a vida pessoal, em comparação com a média internacional (8,1%).

No panorama regional da América Latina, o Brasil ocupa uma posição intermediária em relação aos desfechos de saúde e bem-estar. Enquanto a Costa Rica apresenta os indicadores mais críticos, com 35,6% dos professores relatando alto estresse, a Colômbia demonstra o cenário mais favorável (7,7%). Situação semelhante acontece com os índices de alto impacto na saúde mental e física, com o Brasil em situação intermediária (16,5% e 12,4%, respectivamente), superando os da Colômbia (3,8 e 3,2, respectivamente) e do Chile (15,1% e 11,3%, respectivamente), e se aproximando dos da Costa Rica (19,6% e 16,3%, respectivamente). Conclui-se que, embora o nível de estresse percebido no Brasil não seja o mais elevado da região, suas consequências para a saúde física e, especialmente, para a saúde mental dos professores são proeminentes e representam um ponto de atenção crítico para políticas de valorização e cuidado com a profissão.

Figura 18 — Porcentagem de professores que reportaram muito estresse, impacto à saúde e que não resta tempo para a vida pessoal, em razão de seu trabalho - Anos finais do ensino fundamental – 2024

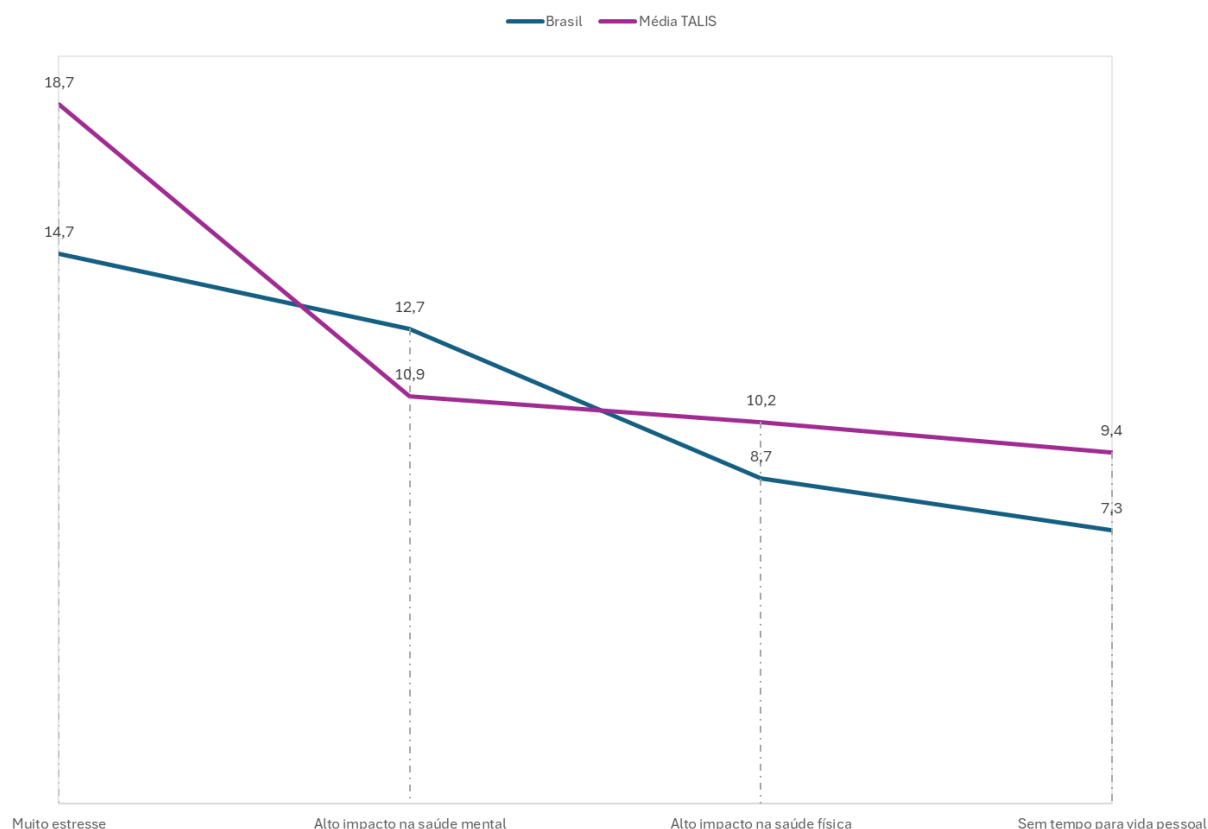


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Os professores dos anos iniciais no Brasil apresentam um quadro peculiar quanto a estresse e bem-estar. Embora a proporção de docentes que relatam sentir "muito estresse" (14,7%) seja inferior à média da TALIS (18,7%), os impactos negativos desse trabalho parecem

se manifestar de forma mais aguda na saúde mental, já que 12,7% dos professores brasileiros reportam um alto impacto do trabalho na sua saúde mental, superando a média internacional, de 10,9%. Em contraste, o percentual de professores que afirmaram haver alto impacto do trabalho na sua saúde física (8,7%) e que o trabalho não deixa tempo para a vida pessoal (7,3%) foi menor do que a média TALIS (10,2% e 9,4%, respectivamente).

Figura 19 — Porcentagem de professores que reportaram muito estresse, impacto à saúde e que não resta tempo para a vida pessoal, em razão de seu trabalho - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

A análise das fontes de estresse no trabalho docente revela que os professores brasileiros, nos anos finais do ensino fundamental, enfrentam um nível de pressão substancialmente mais elevado em comparação com a média dos países da OCDE e com os pares latino-americanos. Em praticamente todas as 16 fontes de estresse mensuradas, os índices no Brasil são mais altos, com destaque por serem responsabilizados pelo desempenho dos alunos (66,3% versus 45,0% na média da OCDE), a necessidade de manter a disciplina na escola (63,8% versus 44,8%) e ter muitas provas/exercícios para corrigir (59,8% versus 40,3%). Um dos achados mais alarmantes é o percentual de professores que relatam ser intimidados ou ofendidos verbalmente pelos alunos, que no Brasil atinge 46,6%, um valor quase três vezes superior à média da OCDE (17,6%) e o mais alto entre os países latino-americanos analisados. A sobrecarga de trabalho é um componente central desse cenário de estresse. Professores no Brasil reportam níveis elevados de pressão relacionados ao volume de tarefas, como ter muitas aulas para preparar (51,6%), ter que dar muitas aulas (51,4%) e o excesso de trabalho administrativo (54,4%). Este último item, embora também seja uma forte fonte de estresse na média da OCDE (51,7%), é significativamente mais baixo na Colômbia (30,7%), indicando um

desafio burocrático particularmente intenso no contexto brasileiro. Adicionalmente, a responsabilidade pelo bem-estar social e emocional dos estudantes é fonte de estresse para 53,8% dos docentes no Brasil, um índice 13,9 pontos percentuais acima da média da OCDE (39,9%).

Em uma perspectiva regional, o Brasil se posiciona como o país com os mais altos níveis de estresse docente entre os analisados, superando consistentemente Costa Rica, Chile e, de forma mais acentuada, a Colômbia. Essa conjuntura de alta responsabilização, desafios disciplinares, sobrecarga de trabalho e violência verbal no ambiente escolar configura um quadro de vulnerabilidade profissional que pode impactar negativamente a saúde do professor, a qualidade do ensino e a retenção de talentos na carreira docente no país.

Figura 20 — Porcentagem de professores que assinalaram “até certo ponto” ou “muito”, para as seguintes fontes de estresse no trabalho do professor - Anos finais do ensino fundamental – 2024

Fontes de estresse	Brasil		Chile		Colômbia		Costa Rica		Média OCDE	
	%	S.E	%	S.E	%	S.E	%	S.E	%	S.E
Ser responsabilizado pelo desempenho dos alunos	66,3	(1,6)	55,5	(1,8)	34,4	(1,5)	45,5	(1,6)	45,0	(0,3)
Manter a disciplina dentro da escola	63,8	(1,6)	54,2	(2,1)	31,0	(1,7)	53,6	(1,7)	44,8	(0,3)
Ter que corrigir muitas provas/exercícios	59,8	(1,7)	48,8	(1,7)	30,4	(1,6)	53,0	(1,5)	40,3	(0,3)
Ter muito trabalho administrativo para fazer	54,4	(2,0)	56,9	(2,0)	30,7	(1,7)	65,2	(1,8)	51,7	(0,3)
Ser responsável pelo bem-estar social e emocional dos alunos	53,8	(1,5)	47,5	(1,6)	30,5	(1,8)	41,6	(1,7)	39,9	(0,3)
Ter que preparar muitas aulas	51,6	(1,6)	46,1	(1,9)	26,4	(1,4)	55,3	(1,7)	34,7	(0,2)
Ter que dar muitas aulas	51,4	(1,5)	47,3	(1,7)	21,1	(1,6)	31,0	(1,4)	31,1	(0,3)
Acompanhar as mudanças nos requisitos das autoridades	49,8	(1,4)	27,9	(1,9)	23,0	(1,6)	45,2	(1,3)	39,3	(0,3)
Manter-se atualizado com as mudanças curriculares ou de programa na escola	49,5	(1,6)	33,5	(1,6)	23,4	(1,6)	44,8	(1,4)	33,7	(0,3)
Responder às preocupações de pais ou responsáveis	47,2	(1,6)	47,6	(2,2)	24,5	(1,6)	39,8	(1,6)	41,6	(0,3)
Ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos	46,6	(1,4)	28,4	(2,0)	20,0	(1,5)	23,4	(1,2)	17,6	(0,2)
Ter muito trabalho em questões de diversidade e equidade, preocupações ou conflitos	46,5	(1,5)	26,4	(2,0)	19,7	(1,9)	37,9	(1,5)	26,8	(0,2)

Acompanhar o desenvolvimento profissional	44,0	(1,3)	34,3	(1,8)	22,8	(1,8)	35,1	(1,3)	24,5	(0,2)
Modificar aulas para alunos com necessidade de educação especial	43,3	(1,4)	31,5	(1,6)	24,4	(2,2)	43,6	(1,6)	37,2	(0,3)
Ter que adaptar o trabalho devido a interrupções inesperadas	36,3	(1,5)	28,2	(1,8)	20,0	(1,9)	36,2	(1,6)	19,8	(0,2)
Ter responsabilidade extra devido à ausência de professores	31,3	(1,7)	42,8	(2,2)	25,1	(1,8)	22,7	(1,1)	30,4	(0,3)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, a principal fonte de estresse, apontada por 59,8% dos docentes, é serem responsabilizados pelo desempenho acadêmico dos alunos, um índice acima da média da TALIS (50,5%), seguida pela dificuldade em manter a disciplina dentro da escola (56,9%) e por serem responsáveis pelo bem-estar social e emocional dos estudantes (54,1%). Além disso, questões administrativas e pedagógicas também pesam significativamente, com 50,2% dos professores relatando estresse ao terem que responder às preocupações de pais ou responsáveis, 49,2% enfrentando sobrecarga de trabalho administrativo e 46,3% sentindo-se pressionados pelo excesso de aulas para preparar. Um dado preocupante é que 34,4% dos professores reportam sentirem estresse por serem intimidados ou ofendidos verbalmente pelos alunos, o dobro da média dos países participantes na TALIS (17,3%), enquanto 34,6% destacam o estresse causado por terem que adaptar o trabalho devido a interrupções inesperadas.

Figura 21 — Porcentagem de professores que assinalaram “até certo ponto” ou “muito”, para as seguintes fontes de estresse no trabalho do professor - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024

Fontes de estresse	Brasil		Média TALIS	
	%	S.E	%	S.E
Ser responsabilizado pelo desempenho dos alunos	59,8	(1,6)	50,5	(0,4)
Manter a disciplina dentro da escola	56,9	(1,8)	51,0	(0,4)
Ser responsável pelo bem-estar social e emocional dos alunos	54,1	(1,6)	44,9	(0,4)
Responder às preocupações de pais ou responsáveis	50,2	(1,7)	48,6	(0,4)
Ter muito trabalho administrativo para fazer	49,2	(1,7)	53,4	(0,4)
Manter-se atualizado com as mudanças curriculares ou de programa nesta escola	46,5	(1,7)	44,6	(0,4)
Ter que preparar muitas aulas	46,3	(1,7)	43,0	(0,4)
Ter muito trabalho em questões de diversidade e equidade, preocupações ou conflitos	45,9	(1,7)	32,9	(0,4)
Ter que corrigir muitas provas/exercícios	45,3	(1,8)	40,7	(0,4)
Acompanhar as mudanças nos requisitos das autoridades	43,4	(1,7)	41,1	(0,4)

Modificar aulas para alunos com necessidade de educação especial	43,2	(1,8)	42,6	(0,4)
Acompanhar o desenvolvimento profissional	42,3	(1,8)	31,0	(0,4)
Ter que dar muitas aulas	38,8	(1,5)	37,9	(0,4)
Ter que adaptar meu trabalho devido a interrupções inesperadas	34,6	(1,5)	26,6	(0,3)
Ser intimidado ou ofendido verbalmente pelos alunos	34,4	(1,7)	17,3	(0,3)
Ter responsabilidade extra devido à ausência de professores	26,2	(1,7)	33,2	(0,4)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

### 4.3 VALORIZAÇÃO DOCENTE

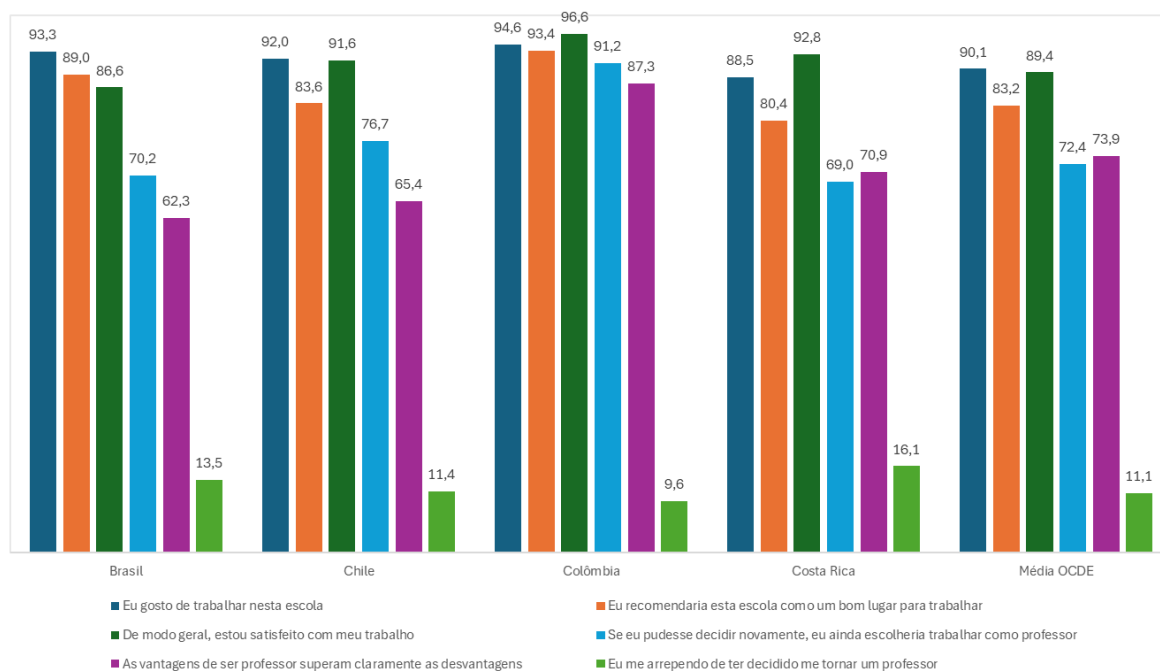
#### 4.3.1 Satisfação no trabalho

A satisfação no trabalho dos docentes é um dos elementos que se associa à qualidade do ensino e da aprendizagem. A satisfação profissional dos docentes pode ajudá-los a serem mais engajados e propensos a permanecerem na carreira. Um fator determinante para alcançá-la é o apoio que recebem do sistema educacional para enfrentarem os desafios diários. Portanto, as políticas educacionais desempenham um papel importante para contribuir com o bem-estar do corpo docente.

A satisfação dos professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil com a profissão apresenta um quadro de contrastes. Uma expressiva maioria de 93,3% afirma gostar de trabalhar em sua escola atual, e 89,0% recomendariam a instituição como um bom lugar para se trabalhar, estando ambos os índices acima da média da OCDE (90,1% e 83,2%, respectivamente). No entanto, a visão sobre a profissão como um todo é menos otimista, com apenas 62,3% considerando que as vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens, um percentual bem abaixo da média internacional (73,9 %).

Quanto aos indicadores de arrependimento e escolha futura, enquanto 86,6% dos professores brasileiros afirmam que estão, de modo geral, satisfeitos com o trabalho, apenas 70,2% afirmam que, se pudessem decidir novamente, ainda optariam por serem professores, um índice próximo à média da OCDE (72,4%), e 13,5% se arrependem de terem se tornado professores, um pouco acima da média internacional (11,1%).

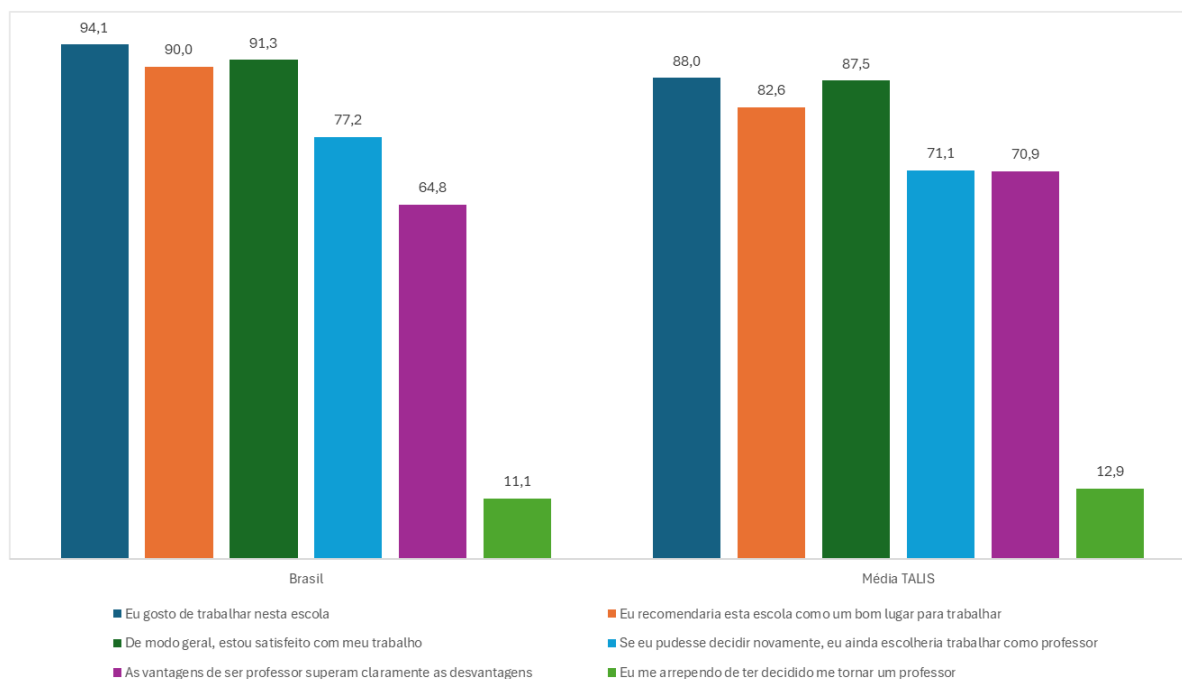
Figura 22 — Satisfação no trabalho dos docentes - Anos finais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil demonstram uma satisfação geral e um comprometimento com a carreira notavelmente altos, apesar de reconhecerem as dificuldades da profissão. A grande maioria (91,3%) se declara, de modo geral, satisfeita com seu trabalho, superando a média da TALIS (87,5%). Além disso, 77,2% afirmam que, se pudessem decidir novamente, ainda escolheriam ser professores, um índice também superior à média TALIS (71,1%), e a taxa de arrependimento na escolha da profissão (11,1%) é inferior à média internacional (12,9%). Essa forte adesão à profissão coexiste com uma percepção mais crítica sobre seus desafios, já que o percentual de docentes que consideram que as vantagens da carreira superam as desvantagens (64,8%) é inferior à média da TALIS (70,9%).

Figura 23 — Satisfação no trabalho dos docentes - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024

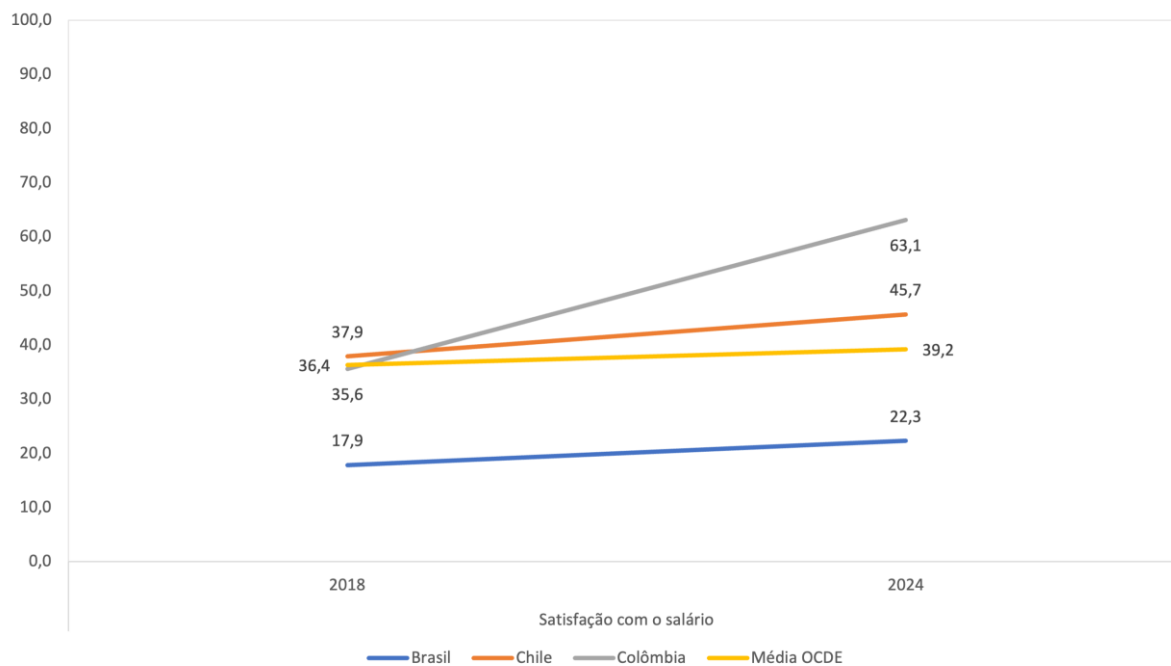


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

#### 4.3.2 Satisfação com o salário

A porcentagem de professores dos anos finais do ensino fundamental que afirmaram se sentirem satisfeitos com seus salários apresentou mudanças significativas entre 2018 e 2024 em diferentes países, conforme os dados da TALIS. No Brasil, a porcentagem de professores satisfeitos com seus salários aumentou de 17,9% em 2018 para 22,3% em 2024, indicando um crescimento modesto, mas ainda posicionando o país abaixo da média da OCDE (36,4% em 2018 e 39,2% em 2024). No Chile, houve um aumento de quase 8 pontos percentuais, com a satisfação subindo de 37,9% para 45,7% no mesmo período, refletindo uma melhoria nas percepções sobre a remuneração. Na Colômbia, o aumento foi ainda mais notável, passando de 35,6% em 2018 para 63,1% em 2024, o que representa um salto significativo e coloca o país acima da média da OCDE.

Figura 24 — Porcentagem de professores que concordaram ou concordam totalmente que se sentem satisfeitos com seus salários - Anos finais do ensino fundamental - 2018 e 2024



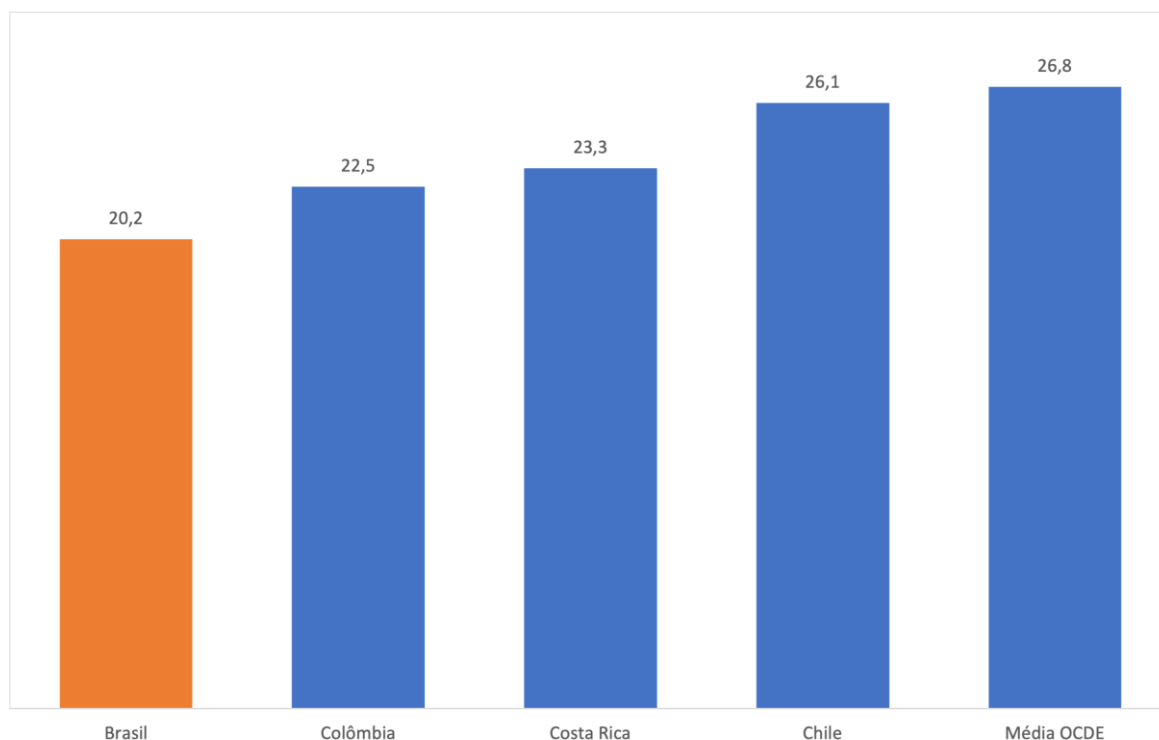
Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2018 e 2024.

Os dados da TALIS 2024 demonstram que, no Brasil, apenas 25,0% dos professores dos anos iniciais se declaram satisfeitos com seus salários, um dos índices mais baixos, ao lado de nações como Coreia (20,8%), Marrocos (20,8%), Turquia (21,1%) e França (21,6%). Países como os Países Baixos (83,8%), a Arábia Saudita (74,9%) e a Comunidade Flamenga da Bélgica (72,0%) apresentam os índices mais elevados, indicando que a maioria dos seus educadores está satisfeita com a remuneração. Esse resultado posiciona o Brasil bem abaixo da média da TALIS, que é de 39,1%.

#### 4.3.3 Intenções profissionais

De acordo com os dados da TALIS 2024, 20,2% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental demonstraram a intenção de deixar o magistério nos próximos cinco anos, um índice inferior à média da OCDE (26,8%) e aos outros países latino-americanos que participaram da pesquisa: Chile (26,1%), Costa Rica (23,3%) e Colômbia (22,5%). Essa taxa varia significativamente por faixa etária: entre os professores brasileiros com menos de 30 anos, a intenção é de 14,2%, e na faixa de 30 a 49 anos, cai para 12,3%, ambas abaixo da média da OCDE (20,4% e 15,0%, respectivamente). No entanto, para os professores acima de 50 anos, a taxa salta para 47,0%, alinhada à média da OCDE (47,8%).

Figura 25— Porcentagem de professores que demonstraram a intenção de deixar o magistério nos próximos cinco anos - Anos finais do ensino fundamental - 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

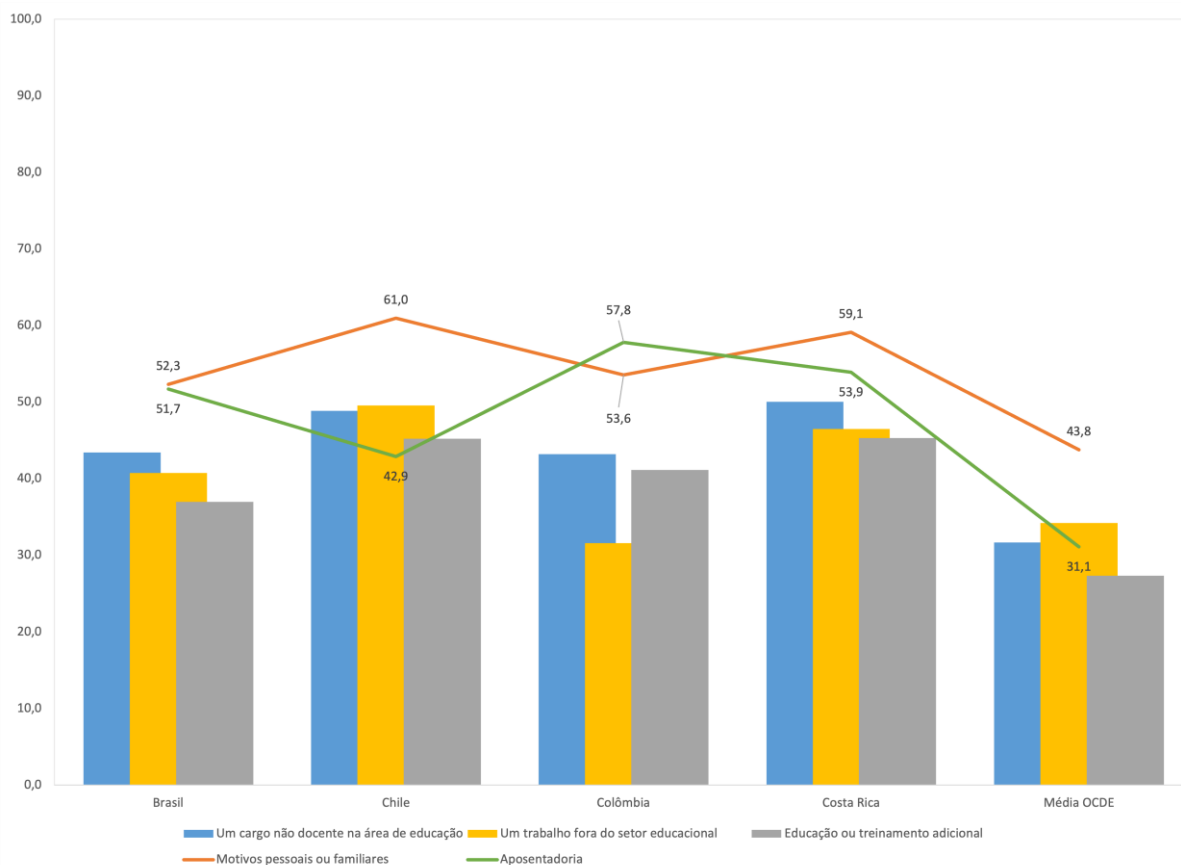
Entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, 22,1% expressam a intenção de deixar a docência nos próximos cinco anos, um percentual muito próximo à média observada entre os países participantes da TALIS (22,9%). Essa média brasileira se distribui de forma semelhante à observada nos anos finais, quando comparamos as faixas etárias: 14,9% dos professores com menos de 30 anos, 13,3% na faixa dos 30 a 49 anos e 48% entre aqueles com 50 anos ou mais manifestam essa intenção. Assim como em outros países, o desejo de saída da carreira docente tende a aumentar significativamente entre os profissionais com mais idade.

Contudo, essa intenção observada entre os professores com 50 anos ou mais pode estar associada à proximidade da aposentadoria. Assim, quando se considera apenas os professores dos anos finais, no Brasil, que não estão prestes a se aposentar, a intenção de deixar o magistério nos próximos cinco anos caiu de 20,2% para 14,8%.

Entre os docentes brasileiros dos anos iniciais que não estão perto da aposentadoria, a porcentagem que demonstrou a intenção de deixar de ser professor nos próximos cinco anos caiu de 22,1% para 16,0%.

Entre os fatores que influenciam o atrito docente (ou seja, a desistência da docência por parte dos professores) nos anos finais do ensino fundamental no Brasil, destacam-se motivos pessoais ou familiares (52,3%) e a aposentadoria (51,7%), ambos acima da média da OCDE (43,8% e 31,1%, respectivamente). Além disso, a busca por um cargo não docente na área de educação (43,4%) e por um trabalho fora do setor educacional (40,7%) também são razões significativas, superando a média internacional (31,7% e 34,2%). Esses dados indicam que, no Brasil, as razões para deixar o magistério não se limitam a questões profissionais, mas estão profundamente ligadas a circunstâncias pessoais e à própria expectativa de aposentadoria, contrastando com a média da OCDE, onde os fatores parecem menos intensos.

Figura 26 — Porcentagem de professores que reportaram os seguintes fatores como “provável” ou “muito provável” de motivarem a sua saída do magistério nos próximos cinco anos - Anos finais do ensino fundamental - 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, os fatores que mais influenciam a propensão de deixarem a docência nos próximos cinco anos, conforme os dados da TALIS 2024, são a aposentadoria, com um índice de 55,9%, muito acima da média da TALIS (37,7%), e as razões pessoais ou familiares, com 55,2% citando esse fator como determinante, também acima da média internacional (46,7%). Em termos de alternativas profissionais, 41,2% dos professores brasileiros dos anos iniciais consideram “provável” ou “muito provável” assumirem uma posição não docente dentro do setor educacional, enquanto a média da TALIS foi de 37,7%, e 34,7% pensam em buscar um emprego fora da educação, ligeiramente acima da média internacional (31,1%). Um dado notável é que 33,2% veem a busca por mais educação ou treinamento como um motivo para deixar o magistério, um percentual muito próximo à média internacional (32,5%).

#### 4.4 RELAÇÕES PROFISSIONAIS

As relações profissionais englobam um envolvimento ativo de grupos e de indivíduos nos processos educacionais, propiciando a construção de ambientes educacionais mais justos, inclusivos e colaborativos. Esses relacionamentos podem ser observados entre docentes, nos contatos, na aceitação pelos colegas, na sensação de pertencimento à escola. É possível, ainda,

serem dimensionados pela escuta ativa dos alunos e pela participação discente nas decisões escolares. O tema pode também ser expandido e agregar as famílias e a comunidade em geral, as quais também influenciam o sucesso acadêmico e a inclusão, por meio da participação.

#### 4.4.1 Professores e seus pares

Os dados da TALIS 2024 revelam um cenário de contrastes na colaboração docente entre os professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil. Se, por um lado, o percentual de professores do Brasil que afirmaram participar pelo menos uma vez ao mês de algumas práticas colaborativas ficou abaixo da média da OCDE, em outras o Brasil ficou muito próximo ou acima da média da OCDE.

Figura 27 — Porcentagem de professores que afirmaram participar pelo menos uma vez ao mês das seguintes atividades colaborativas - Anos finais do ensino fundamental – 2024

Práticas colaborativas	Brasil		Média OCDE	
	%	S.E	%	S.E
Participar de discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos	50,2	(1,3)	59,7	(0,2)
Trabalhar com outros professores nesta escola para assegurar o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos	42,2	(1,3)	41,3	(0,2)
Trocar materiais didáticos com os colegas	31,7	(1,2)	45,5	(0,2)
Participar em atividades de aprendizagem profissional colaborativa	28,4	(1,3)	21,1	(0,2)
Ensinar em parceria com outros colegas em uma mesma turma	24,5	(1,1)	30,7	(0,2)
Participar em atividades envolvendo diferentes turmas e grupos etários (por exemplo, projetos)	19,5	(1,1)	14,1	(0,2)
Observar as aulas de outros professores e apresentar um feedback (retorno) sobre a observação	10,0	(0,8)	8,7	(0,1)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Além disso, os dados da TALIS 2024 indicam que há um forte senso de colegialidade entre os professores brasileiros dos anos finais, com 87,1% dos docentes concordando ou concordando totalmente que podem contar uns com os outros na escola, próximo à média da OCDE (85,8%) e ao valor observado na Colômbia (83,1%) e no Chile (90,5%), mas bem acima da Costa Rica (54,6%).

No ambiente de trabalho dos professores dos anos iniciais no Brasil, prevalece um forte senso de comunidade profissional. A grande maioria dos docentes (86,6%) relata um alto nível de colegialidade, ainda que este índice seja ligeiramente inferior à média da TALIS (89,4%). Quando se trata da colaboração docente, o Brasil se destaca positivamente, sendo que, dentre as práticas colaborativas investigadas, a única em que o Brasil ficou abaixo da média internacional, mas, ainda assim, muito próximo, foi de “participar de discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos” pelo menos uma vez por mês (59,0% e 62,4%, respectivamente).

Figura 28 — Porcentagem de professores que afirmaram participar pelo menos uma vez ao mês das seguintes atividades colaborativas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024

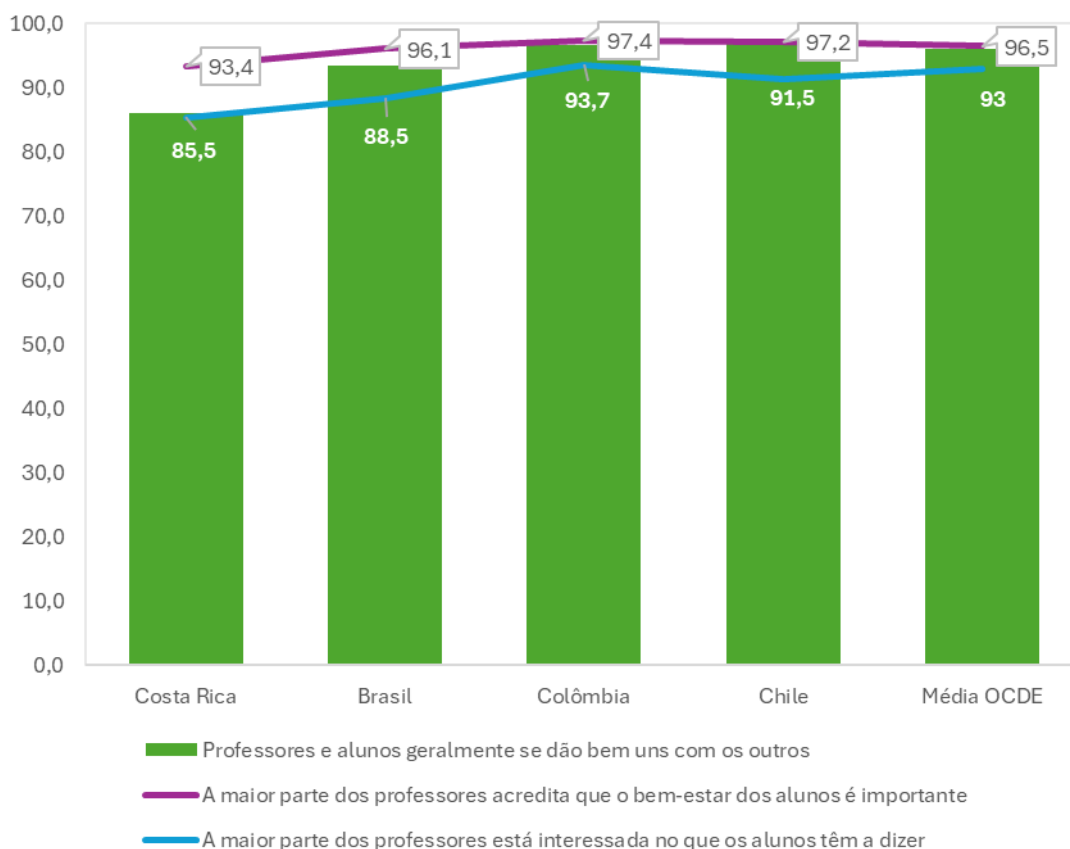
Práticas colaborativas	Brasil		Média TALIS	
	%	S.E	%	S.E
Participar de discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos	59,0	(1,3)	62,4	(0,3)
Trocar materiais didáticos com os colegas	58,1	(1,5)	56,7	(0,3)
Trabalhar com outros professores na escola para assegurar o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos	51,4	(1,5)	44,8	(0,3)
Participar em atividades de aprendizagem profissional colaborativa	41,5	(1,4)	31,5	(0,3)
Ensinar em parceria com outros colegas em uma mesma turma	41,4	(1,5)	34,0	(0,4)
Participar em atividades envolvendo diferentes turmas e grupos etários (por exemplo, projetos)	24,7	(1,1)	22,7	(0,3)
Observar as aulas de outros professores e apresentar um feedback (retorno) sobre a observação	13,5	(0,8)	12,3	(0,2)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

#### 4.4.2 Relacionamento entre professores e estudantes

O relacionamento entre professores e estudantes no Brasil, quando comparado a outros países, apresenta um cenário com nuances. A grande maioria dos professores brasileiros dos anos finais (96,1%) acredita que o bem-estar dos alunos é importante, índice muito próximo à média da OCDE (96,5%). Contudo, a percepção de que professores e alunos geralmente se dão bem é de 93,6% no Brasil, um valor inferior à média da OCDE (96,0%) e a outros países latino-americanos, como Chile (97,6%) e Colômbia (96,6%). A maior disparidade diz respeito à proporção de docentes que afirmaram que a maior parte dos professores está interessada no que os alunos têm a dizer, onde o Brasil registra 88,5%, abaixo da média da OCDE (93,0%), da Colômbia (93,7%) e do Chile (91,5%).

Figura 29 — Relacionamento entre professores e alunos - Anos finais do ensino fundamental – 2024

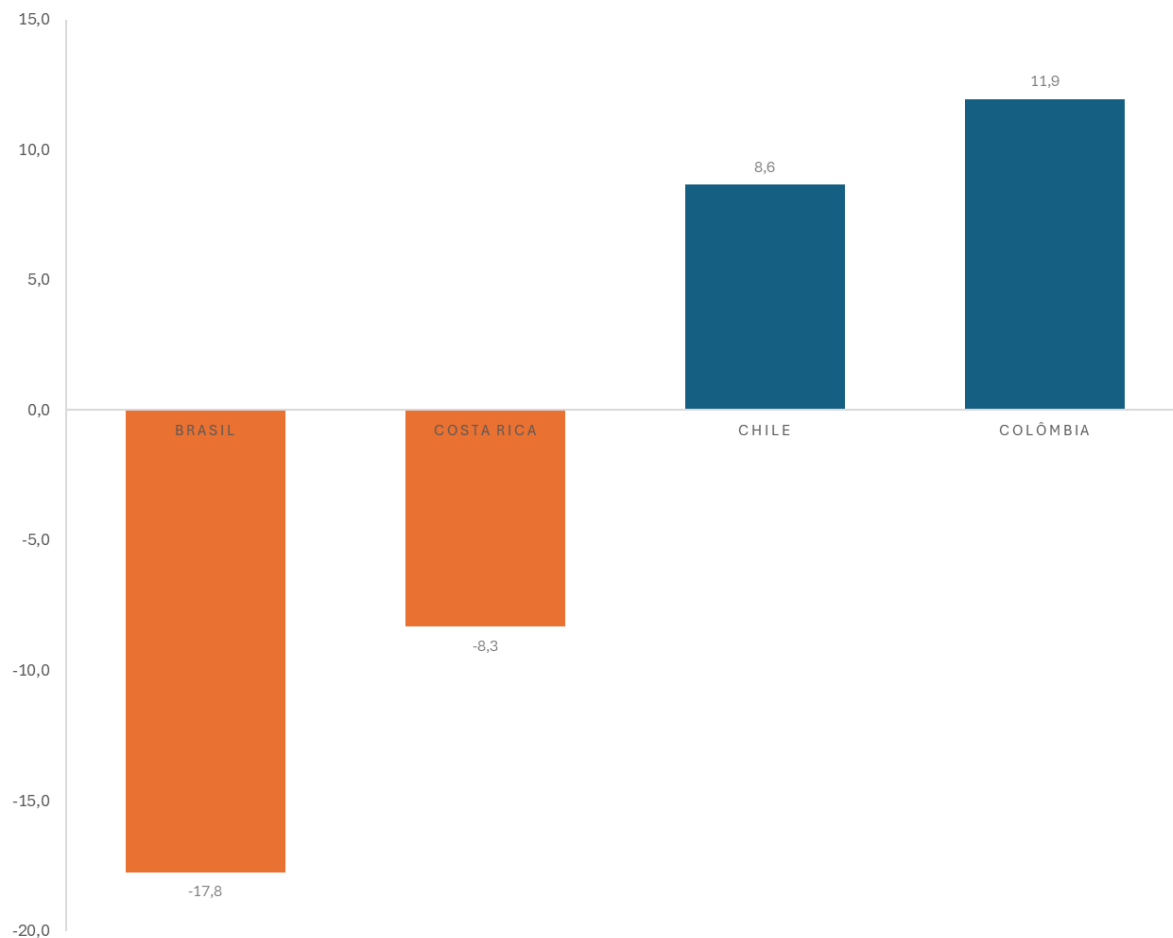


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

A maioria dos professores brasileiros dos anos iniciais do ensino fundamental (95,0%) afirma que professores e alunos geralmente se dão bem — um valor próximo à média da TALIS (96,8%). Além disso, 97,5% dos docentes brasileiros acreditam que o bem-estar dos alunos é importante, alinhando-se à média internacional (97,3%), enquanto 91,7% afirmam que a maior parte dos professores está interessada no que os alunos têm a dizer, um percentual um pouco mais baixo que a média TALIS, de 95,5%.

A percepção dos professores dos anos finais sobre o quanto são valorizados pelos alunos em suas escolas revela disparidades significativas entre os países latino-americanos participantes e a média da OCDE. De acordo com os dados da TALIS 2024, enquanto, na média dos países da OCDE, 70,7% dos docentes concordam ou concordam totalmente que são valorizados por seus estudantes, na Colômbia e no Chile essa percepção é consideravelmente mais positiva, com 82,6% e 79,3% dos docentes, respectivamente. Em contrapartida, a Costa Rica apresenta um índice de 62,4%, situando-se 8,3 pontos percentuais abaixo da média da OCDE. O Brasil se destaca com o menor percentual entre os países analisados, apenas 52,9% dos professores reportam sentirem-se valorizados pelos alunos, uma diferença de 17,8 pontos percentuais em relação à média da OCDE, indicando um desafio relevante no ambiente escolar.

Figura 30 — Diferença em pontos percentuais de professores que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos alunos, em relação à média da OCDE - Anos finais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 70,5% dos professores brasileiros entendem que são valorizados pelos alunos em suas escolas, valor abaixo da média dos países participantes da TALIS 2024 (79,6%), e, dentre os 16 países e territórios que participaram da pesquisa com o ISCED 1, maior apenas do que o observado para o Japão (62,0%) e muito próximo ao da Eslovênia (70,8%).

#### 4.4.3 Relacionamento entre professores e pais ou responsáveis

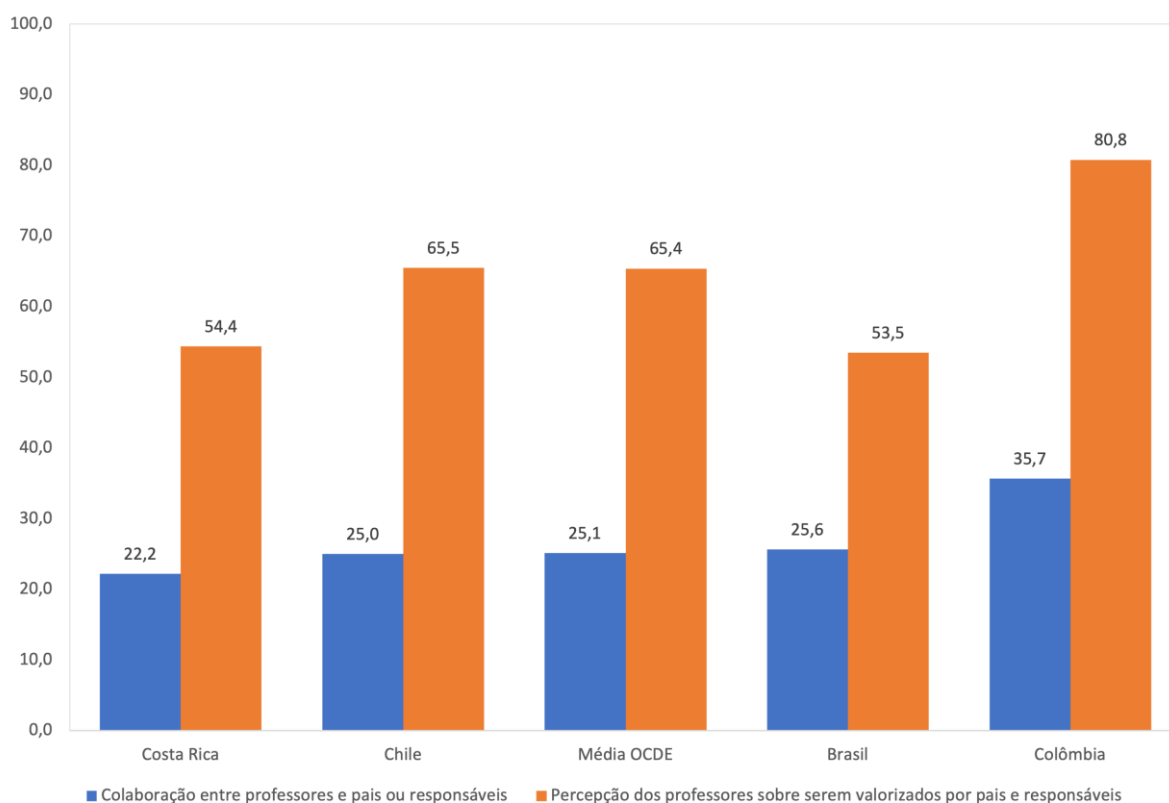
Com base nos dados da TALIS 2024, observa-se que, no Brasil, apenas 53,5% dos professores concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos pais ou responsáveis em suas escolas. Esse percentual está abaixo da média da OCDE, que é de 65,4%, também fica atrás dos resultados apresentados pelo Chile (65,5%) e, principalmente, pela Colômbia, que alcança 80,8%. Dentre os países da América Latina analisados, apenas a Costa Rica apresenta resultado semelhante ao Brasil, com 54,4%.

Quando se considera a existência de colaboração entre professores e pais ou responsáveis para enriquecer as atividades de aprendizagem dos estudantes, o Brasil registra 25,6% dos docentes dos anos finais relatando essa prática ao menos uma vez por mês. Esse indicador coloca o país muito próximo à média da OCDE, que é de 25,1%, e do Chile (25,0%)

e Costa Rica (22,2%). No entanto, a Colômbia novamente se destaca, com 35,7% dos professores mantendo esse tipo de colaboração pelo menos uma vez ao mês.

A análise comparativa entre as duas dimensões no Brasil expõe um paradoxo: enquanto a colaboração entre professores e pais ou responsáveis no Brasil é compatível com a média da OCDE e com os valores apresentados por pares latino-americanos, a percepção de valorização dos professores brasileiros por parte dos pais ou responsáveis (53,5%) está entre as mais baixas.

Figura 31 — Porcentagem de professores que afirmam haver, ao menos uma vez por mês, colaboração entre professores e pais ou responsáveis para enriquecer as atividades de aprendizagem e que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos pais ou responsáveis - Anos finais do ensino fundamental - 2024

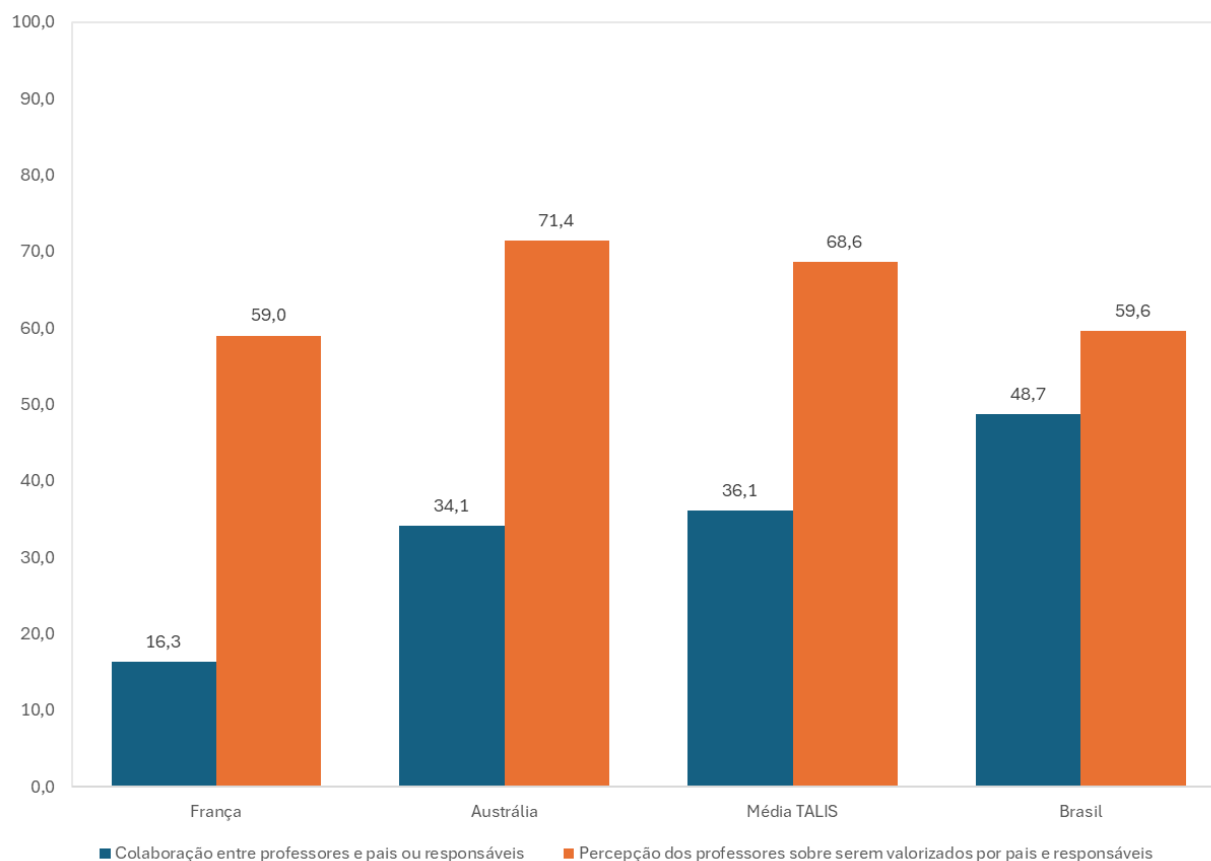


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil também demonstram um nível significativo de colaboração com pais ou responsáveis, mas enfrentam desafios em termos de percepção de valorização por parte dessas famílias, conforme os dados da TALIS 2024. Cerca de 48,7% dos docentes brasileiros relatam práticas de colaboração ativa com os pais, um índice acima da média da TALIS (36,1%) e superior a países como Austrália (34,1%) e França (16,3%), indicando uma cultura de envolvimento familiar relativamente forte nas escolas brasileiras. No entanto, apenas 59,6% dos professores brasileiros sentem que são valorizados pelos pais ou responsáveis, um percentual consideravelmente abaixo da média internacional (68,6%). Na França, apesar de haver menos colaboração com pais ou responsáveis em comparação com o Brasil, uma proporção semelhante de professores concordou ou concordou totalmente que são valorizados pelos pais e responsáveis em suas escolas (59,0%).

A Austrália, por sua vez, alcançou um valor muito superior no que diz respeito aos professores que sentem que são valorizados pelos pais e responsáveis (71,4%).

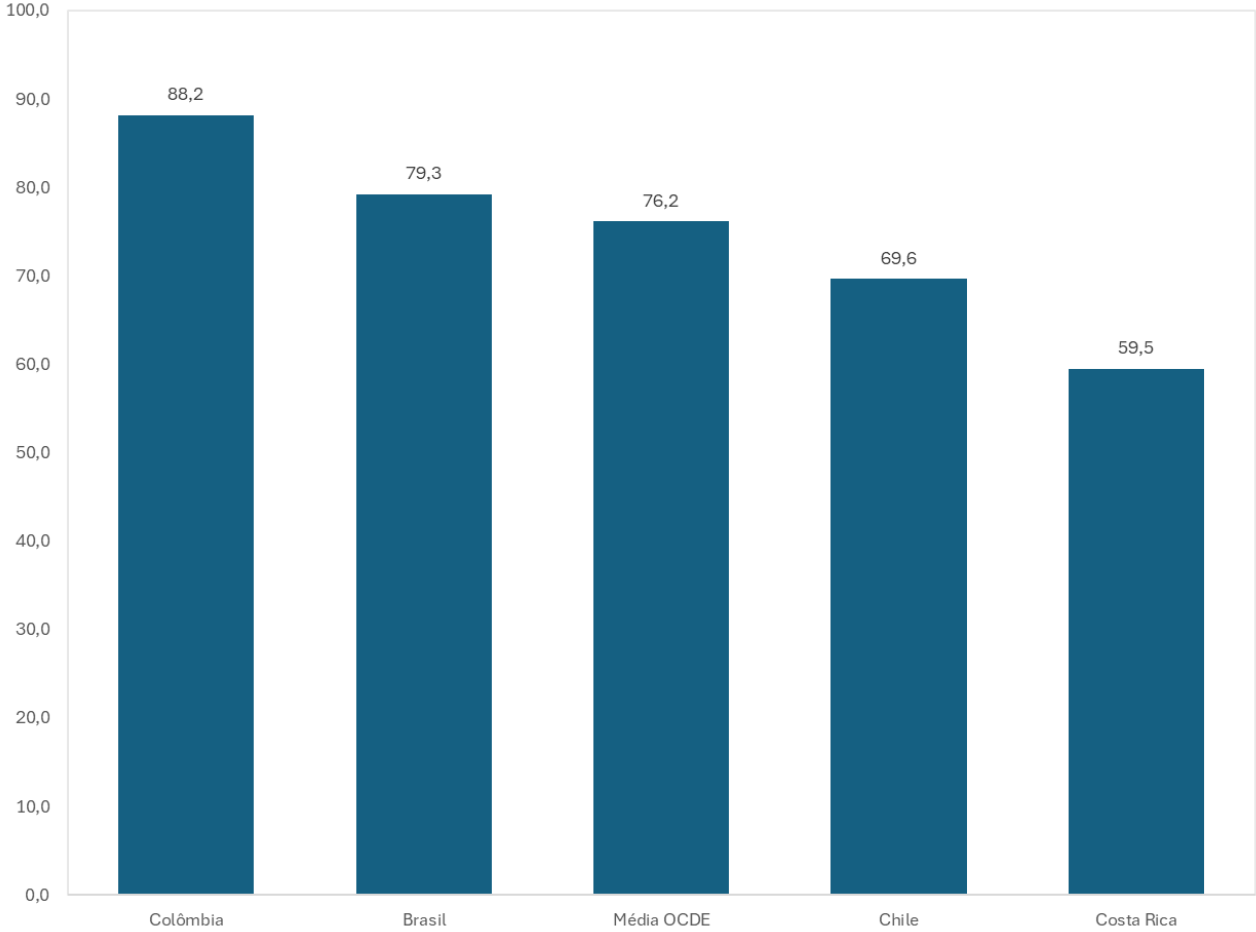
Figura 32 — Porcentagem de professores que afirmam haver, ao menos uma vez por mês, colaboração entre professores e pais ou responsáveis para enriquecer as atividades de aprendizagem e que concordam ou concordam totalmente que são valorizados pelos pais ou responsáveis - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Uma ampla maioria dos professores dos anos finais do ensino fundamental (79,3%) concorda ou concorda totalmente que a sua escola oferece oportunidades para que os pais e responsáveis participem ativamente das decisões escolares. A participação parental, embora robusta, é inferior ao observado na Colômbia, onde 88,2% dos docentes compartilham da mesma percepção. Por outro lado, o Brasil se destaca positivamente em comparação com outros países da região, como o Chile (69,6%) e a Costa Rica (59,5%).

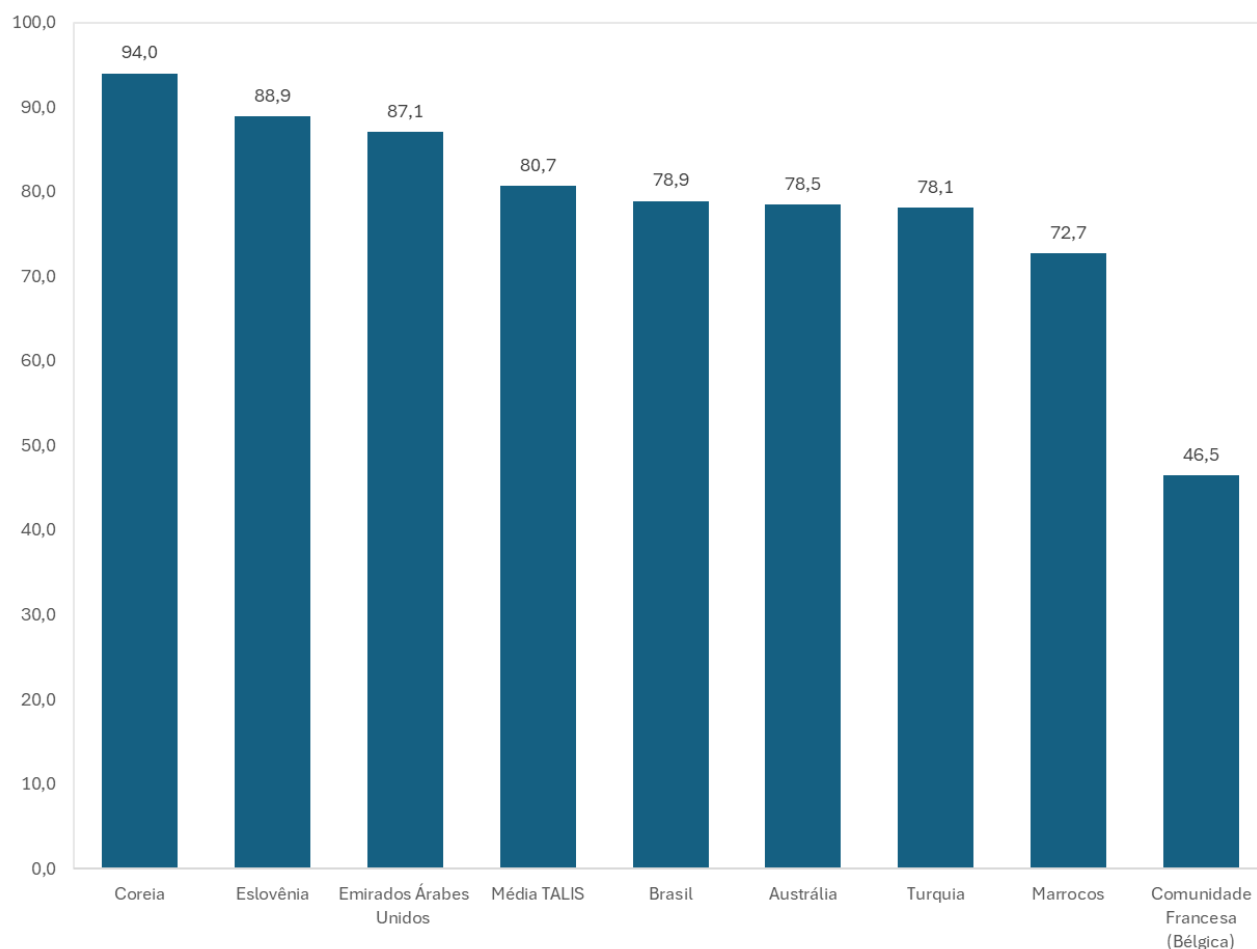
Figura 33 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que a escola oferece oportunidades para que os pais e responsáveis participem ativamente das decisões - Anos finais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Para 78,9% dos professores brasileiros dos anos iniciais, a escola em que atuam oferece oportunidades para que os pais e responsáveis participem ativamente das decisões, um resultado muito semelhante à média da TALIS (80,7%) e a países como Austrália (78,5%) e Turquia (78,1%). O índice brasileiro, apesar de superar o da Comunidade Francesa da Bélgica (46,5%) e do Marrocos (72,7%), ainda fica distante dos níveis de participação mais elevados observados na Coreia (94,0%), Eslovênia (88,9%) e Emirados Árabes Unidos (87,1%).

Figura 34 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que a escola oferece oportunidades para que os pais e responsáveis participem ativamente das decisões - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

## 4.5 GESTÃO E LIDERANÇA DOCENTE

### 4.5.1 Responsabilidade dos professores na gestão educacional

A participação dos professores brasileiros na tomada de decisões escolares, conforme os dados da TALIS 2024, é notavelmente limitada em comparação com a média da OCDE, especialmente em áreas curriculares e de políticas estruturais. O Brasil apresenta um dos menores índices de autonomia na determinação do conteúdo dos cursos (14,9%, contra 46,7% da média da OCDE) e na decisão sobre quais cursos são oferecidos (apenas 6,1%, frente a 33,4% na OCDE). Essa baixa influência se estende às políticas escolares, como o estabelecimento de procedimentos disciplinares para os alunos (22,5%) e de políticas de avaliação dos alunos (27,6%), ambos significativamente abaixo da média internacional (39,5% e 39,7%, respectivamente).

A análise comparativa entre as dimensões de autonomia revela que a influência do professor brasileiro está mais concentrada em decisões diretamente ligadas à sua sala de aula, embora ainda de forma restrita, e diminui drasticamente em áreas administrativas e de recursos. A área de maior responsabilidade é a escolha de materiais didáticos (53,4%), o que, apesar de ser o maior índice para o Brasil, ainda está mais de 20 pontos percentuais abaixo da média da OCDE (76,7%). Em um forte contraste, a participação em decisões sobre alocações orçamentárias na escola (3,9%) e a indicação ou contratação de novos professores (3,1%) é mínima, quase residual. Isso desenha um perfil de autonomia seletiva, em que os professores têm algum poder sobre o "como" ensinar com os recursos disponíveis, mas pouquíssima influência sobre o "o quê" ensinar e sobre a alocação dos recursos da escola.

Há, no entanto, áreas de envolvimento que se destacam como pontos de relativa força para o Brasil no contexto da autonomia dos professores, como a responsabilidade por facilitar atividades de desenvolvimento profissional para apoiar o desenvolvimento social e emocional dos alunos (33,4%)

Figura 35 — Porcentagem de professores que trabalham em escolas nas quais, segundo os diretores, os docentes têm uma responsabilidade significativa nas seguintes áreas - Anos finais do ensino fundamental – 2024

Áreas	Brasil		Chile		Colômbia		Costa Rica		Média OCDE	
	%	S.E	%	S.E	%	S.E	%	S.E	%	S.E
Seleção de materiais didáticos a serem usados	53,4	(3,8)	54,3	(3,8)	57,8	(4,5)	63,8	(4,7)	76,7	(0,6)
Decidir sobre o uso de recursos e ferramentas digitais para o ensino	33,8	(3,6)	45,1	(3,5)	52,6	(4,5)	64,7	(4,2)	68,2	(0,6)
Facilitar as atividades de aprendizagem profissional dos professores para apoiar o desenvolvimento social e emocional dos alunos	33,4	(3,4)	30,6	(3,4)	11,8	(2,9)	38,9	(4,2)	40,2	(0,7)
Determinar políticas sobre diversidade estudantil	30,1	(3,4)	24,3	(2,8)	23,8	(4,0)	20,7	(3,4)	38,4	(0,6)
Estabelecimento de políticas de avaliação dos alunos, incluindo avaliações nacionais/estaduais	27,6	(3,4)	27,3	(3,5)	33,4	(4,5)	18,1	(3,6)	39,7	(0,7)
Definir prioridades de melhoria escolar	25,8	(3,0)	27,9	(2,4)	13,7	(3,5)	22,9	(3,8)	34,3	(0,6)
Estabelecimento de procedimentos e políticas disciplinares para os alunos	22,5	(3,2)	25,3	(3,4)	21,1	(3,7)	34,2	(4,0)	39,5	(0,6)
Determinar políticas sobre diversidade docente	17,3	(2,7)	16,4	(3,3)	14,9	(4,8)	10,3	(2,5)	20,2	(0,6)
Determinação do conteúdo dos cursos, incluindo currículo nacional/estadual	14,9	(2,9)	33,5	(3,7)	51,1	(5,1)	10,9	(2,9)	46,7	(0,6)
Decisão sobre a oferta de cursos	6,1	(1,8)	10,7	(1,6)	24,1	(4,3)	7,7	(2,7)	33,4	(0,6)
Decisão sobre alocações orçamentárias na escola	3,9	(1,5)	0,2	(0,2)	4,5	(2,0)	9,0	(2,3)	6,0	(0,3)

Indicação ou contratação de professores	3,1	(1,3)	1,2	(1,8)	4,9	(3,2)	0,2	(0,2)	5,6	(0,3)
---	-----	-------	-----	-------	-----	-------	-----	-------	-----	-------

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Nos anos iniciais no Brasil, os dados indicam que, apenas 32,6% dos professores têm responsabilidade significativa para decidir sobre o uso de recursos e ferramentas digitais para o ensino, enquanto a média da TALIS é de 58,2%. A discrepância é ainda maior na decisão sobre quais cursos são oferecidos, com um índice de apenas 2,5% no Brasil, muito distante da média internacional de 18,3%. Essa tendência de baixa participação se repete no estabelecimento de procedimentos e políticas disciplinares para os alunos, sendo 22,5% no Brasil e 32,2% na média da TALIS. Na definição de prioridades para a melhoria da escola, 21,2% dos professores brasileiros possuem responsabilidade significativa, enquanto esse número sobe para 29,1% na média dos países participantes da pesquisa.

Os dados expõem realidades educacionais radicalmente distintas. Enquanto países como a França (91,9%) e a Eslovênia (93,2%) concedem autonomia quase total aos professores na escolha de materiais didáticos, o Brasil (47,1%) e, especialmente, o Japão (24,4%) mostram um controle muito mais rígido. O caso dos Países Baixos é excepcional, com professores exercendo uma influência massiva sobre o conteúdo dos cursos (85,8%), sobre quais cursos serão oferecidos (74,2%), e até mesmo na indicação ou contratação de novos professores (39,6%) — uma área onde a participação docente é praticamente nula na maioria dos países, incluindo o Brasil (2,3%). Em forte contraste, a Arábia Saudita apresenta os menores índices de responsabilidade significativa dos professores em quase todas as áreas investigadas, como na definição de políticas disciplinares para os alunos (2,4%) e na alocação de orçamento da escola (1,5%).

Figura 36 — Porcentagem de professores que trabalham em escolas nas quais, segundo os diretores, os docentes têm uma responsabilidade significativa nas seguintes áreas - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024

Áreas	Brasil		Média TALIS	
	%	S.E	%	S.E
Seleção de materiais didáticos a serem usados	47,1	(3,5)	61,4	(0,9)
Decidir sobre o uso de recursos e ferramentas digitais para o ensino	32,6	(3,5)	58,2	(1,0)
Facilitar as atividades de aprendizagem profissional dos professores para apoiar o desenvolvimento social e emocional dos alunos	27,2	(3,0)	35,9	(1,0)
Determinar políticas sobre diversidade estudantil	22,6	(2,5)	27,4	(0,8)
Estabelecimento de procedimentos e políticas disciplinares para os alunos	22,5	(2,9)	32,2	(0,9)
Estabelecimento de políticas de avaliação dos alunos, incluindo avaliações nacionais/estaduais	21,3	(2,9)	28,4	(1,0)

Definir prioridades de melhoria escolar	21,2	(2,5)	29,1	(0,9)
Determinação do conteúdo dos cursos, incluindo currículo nacional/estadual	19,0	(3,0)	25,1	(0,9)
Determinar políticas sobre diversidade docente	12,7	(2,3)	13,1	(0,7)
Decisão sobre alocações orçamentárias na escola	5,1	(1,7)	9,4	(0,6)
Decisão sobre a oferta de cursos	2,5	(0,9)	18,3	(0,8)
Indicação ou contratação de professores	2,3	(0,9)	2,5	(0,4)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

#### 4.5.2 Liderança docente

A percepção dos professores brasileiros sobre as oportunidades de liderança na escola revela um forte senso de agência e iniciativa profissional. De acordo com os dados da TALIS 2024, os professores dos anos finais no Brasil reportam altos níveis de liderança em atividades de desenvolvimento e colaboração. Notavelmente, 88,1% dos docentes concordam ou concordam totalmente que lideram suas atividades de crescimento e desenvolvimento profissional sempre que possível e 87,0% que iniciam e lideram atividades colaborativas. Ambos os indicadores estão acima da média da OCDE (83,8% e 83,6%, respectivamente) e posicionam o Brasil com um dos maiores índices entre os países analisados nesse quesito, sugerindo uma cultura docente proativa e autônoma, na qual os professores se veem como protagonistas de sua própria jornada de aprendizagem e da colaboração com os pares.

Quando se analisam as oportunidades de liderança oferecidas pela gestão escolar, o cenário brasileiro se mostra mais alinhado à média internacional. Cerca de 76,7% dos professores concordam ou concordam totalmente que a escola oferece oportunidades para que seu pessoal participe ativamente das decisões, um percentual muito próximo à média da OCDE (78,2%). De forma similar, 80,5% sentem que a escola incentiva os funcionários a conduzirem novas iniciativas, também próximo da média da OCDE (82,4%). Esses dados, quando comparados com os da Colômbia (84,4% e 87,4%, respectivamente), mostram que, embora haja um ambiente favorável, o apoio institucional formal no Brasil não é tão proeminente quanto a iniciativa que os próprios professores demonstram ter.

Figura 37 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente com as seguintes afirmações relacionadas à liderança docente - Anos finais do ensino fundamental – 2024

Liderança docente	Brasil		Chile		Colômbia		Costa Rica		Média OCDE	
	%	S.E	%	S.E	%	S.E	%	S.E	%	S.E
Os professores lideram suas atividades de crescimento e desenvolvimento profissional sempre que possível	88,1	(0,8)	81,1	(1,1)	91,2	(0,7)	80,1	(1,0)	83,8	(0,2)

Os professores iniciam e lideram atividades colaborativas	87,0	(0,8)	85,1	(1,0)	92,1	(0,8)	81,4	(1,1)	83,6	(0,2)
Os professores assumem papéis de liderança na promoção de uma comunidade de aprendizagem profissional	80,9	(1,1)	80,8	(1,2)	88,4	(0,9)	73,3	(1,2)	78,6	(0,2)
Escola incentiva os funcionários a conduzirem novas iniciativas	80,5	(1,1)	71,3	(1,5)	87,4	(1,1)	69,6	(1,5)	82,4	(0,2)
Escola oferece oportunidades para que seu pessoal participe ativamente das decisões	76,7	(1,0)	64,8	(1,7)	84,4	(1,3)	67,8	(1,5)	78,2	(0,2)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

As percepções dos professores dos anos iniciais no Brasil sobre as oportunidades de liderança docente revelam um panorama global positivo, com índices elevados de concordância em relação ao papel ativo dos educadores nas decisões e iniciativas escolares, com 77,0% concordando ou concordando totalmente que a escola oferece oportunidades para que seu pessoal participe ativamente das decisões, e 81,0% que a escola incentiva os funcionários a conduzirem novas iniciativas. Ainda mais expressivo, 85,0% entendem que os professores iniciam e lideram atividades colaborativas, e 88,8% que lideram seu próprio crescimento e desenvolvimento profissional sempre que possível, um dos índices mais altos entre os países analisados. Esses números posicionam o Brasil acima ou muito próximo da média da TALIS, que é de 82,5% para participação em decisões escolares e 84,2% para liderança no desenvolvimento profissional.

Figura 38 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente com as seguintes afirmações relacionadas à liderança docente - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024

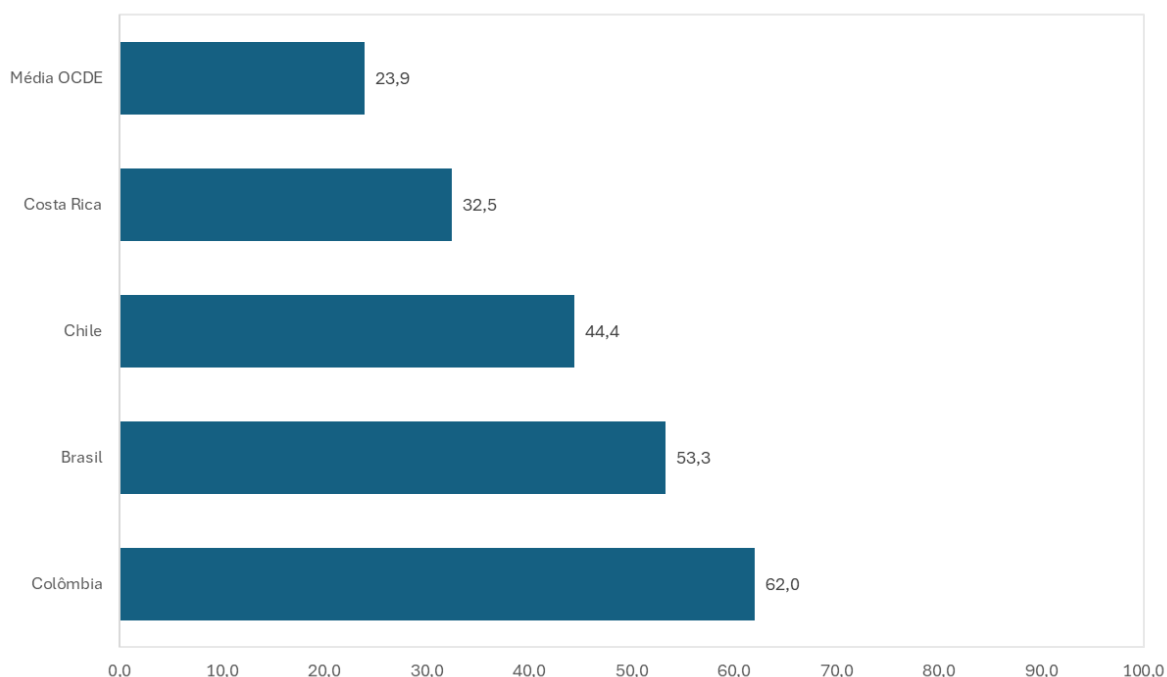
Liderança docente	Brasil		Média TALIS	
	%	S.E	%	S.E
Os professores lideram suas atividades de crescimento e desenvolvimento profissional sempre que possível	88,8	(1,0)	84,2	(0,3)
Os professores iniciam e lideram atividades colaborativas	85,0	(1,0)	86,0	(0,3)
Escola incentiva os funcionários a conduzirem novas iniciativas	81,0	(1,3)	83,4	(0,3)
Os professores assumem papéis de liderança na promoção de uma comunidade de aprendizagem profissional	78,3	(1,2)	81,5	(0,3)
Escola oferece oportunidades para que seu pessoal participe ativamente das decisões	77,0	(1,2)	82,5	(0,3)

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

No Brasil, a maioria dos docentes dos anos finais (53,3%) concorda ou concorda totalmente que os professores podem influenciar as políticas educacionais em seu país. Este

índice é mais do que o dobro da média da OCDE, que se situa em apenas 23,9%, indicando que os professores brasileiros se sentem consideravelmente mais empoderados e capazes de impactar as diretrizes que moldam o sistema educacional do que seus colegas em muitos países desenvolvidos. Quando comparado com seus pares latino-americanos, o Brasil também demonstra uma forte percepção de influência, embora não seja a mais alta da região. O índice brasileiro (53,3%) é superado pelo da Colômbia, onde 62,0% dos professores sentem que podem influenciar as políticas.

Figura 39 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que podem influenciar as políticas educacionais em seu país - Anos finais do ensino fundamental – 2024

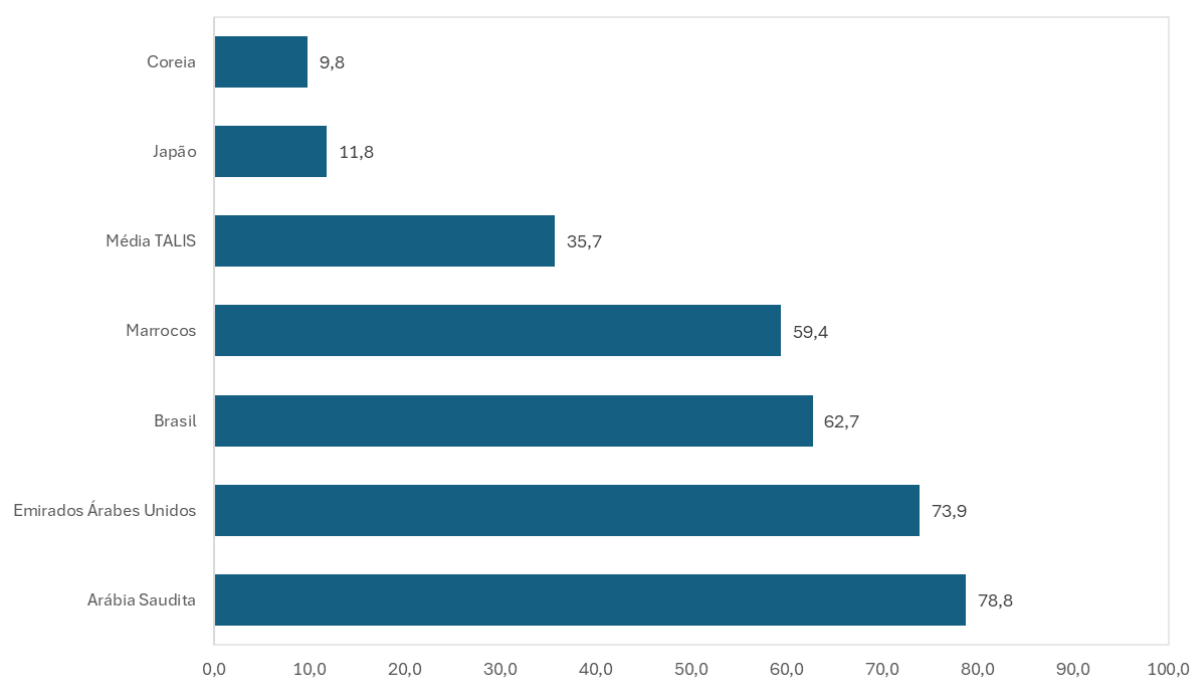


Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

Os dados sobre a percepção dos professores dos anos iniciais em relação à influência nas políticas educacionais mostram um cenário bastante plural ao redor do mundo. No Brasil, 62,7% desses professores concordam ou concordam totalmente que podem influenciar as políticas educacionais do país. Esse percentual é quase o dobro da média da TALIS (35,7%) e coloca o Brasil entre os países onde os docentes sentem maior possibilidade de participação e impacto direto nas decisões em âmbito nacional ou regional.

Esse nível de percepção de influência é similar ao observado em países como Marrocos (59,4%), mas ainda inferior aos resultados mais elevados, como na Arábia Saudita (78,8%) e nos Emirados Árabes Unidos (73,9%). Por outro lado, diversas nações apresentam índices significativamente mais baixos, a exemplo da Coreia (9,8%) e do Japão (11,8%), indicando contextos em que os professores sentem pouca possibilidade de influenciar as políticas educacionais.

Figura 40 — Porcentagem de professores que concordam ou concordam totalmente que podem influenciar as políticas educacionais em seu país - Anos iniciais do ensino fundamental – 2024



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados da TALIS 2024.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Governo anuncia fim da emergência sanitária por covid-19 no país**: Ministro da Saúde, Marcelo Queiroga fez pronunciamento neste domingo. Agência Brasil. Brasília, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-04/governo-anuncia-fim-da-emergencia-sanitaria-por-covid-19-no-pais>. Acesso em: 24 jul. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **Professores de universidades e institutos federais entram em greve**: Eles querem reajuste de 22,71% em três parcelas de 7,06% por ano. Agência Brasil. Brasília, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04/professores-de-instituicoes-federais-de-ensino-entram-em-greve>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL, Agência Nacional de Águas. **As enchentes no Rio Grande do Sul**: lições, desafios e caminhos para um futuro resiliente. Brasília: ANA, 2025. 57 p. Disponível em: [https://biblioteca.ana.gov.br/sophia\\_web/Acervo/Detalhe/107692?returnUrl=/sophia\\_web/Home/Index&guid=1745452800751](https://biblioteca.ana.gov.br/sophia_web/Acervo/Detalhe/107692?returnUrl=/sophia_web/Home/Index&guid=1745452800751). Acesso em: 18 jul. 2025.

INEP. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. Inep. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis>. Acesso em: 18 jul. 2025.

INEP. Portaria nº 89. Define o cronograma de atividades do Censo Escolar da Educação Básica 2022, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-89-de-23-de-marco-de-2022-389260996>. Acesso em: 19 jul. 2025.

OECD. **OECD Questionnaires**. OECD. 2025. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2024-database.html#questionnaire>. Acesso em: 18 jul. 2025.

OECD. **TALIS Participants**. OECD TALIS. Paris. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis/talis-participants.html>. Acesso em: 18 jul. 2025.

OECD. **Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework**. Paris, 2025. 119 p. Disponível em: [https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2024-conceptual-framework\\_7b8f85d4-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2024-conceptual-framework_7b8f85d4-en.html). Acesso em: 24 jul. 2025.

UNESCO. **International standard classification of education (ISCED) 2011**. UNESCO. 2012. Disponível em: <https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced>. Acesso em: 15 ago. 2025.