

PPPs em Educação no mundo: importância, evidências e desenho de políticas

2026

Ficha Técnica

Financiador

Rede de Pesquisa FGV

Equipe

Marcos Paulo Rodrigues Correia 

Caio de Souza Castro 

Hugo Villarinho Pereira de Carvalho 

Data

Janeiro de 2026

Como citar este documento

Correia, M. P. R., Castro, C. de S., & Carvalho, H. V. P. de. (2026, January). *PPPs em educação no mundo: importância, evidências e desenho de políticas* (Policy brief). FGV Cidades, Infraestrutura Social.

Sumário

1.	IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO	6
2.	DESAFIOS E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	9
3.	PROVISÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: SISTEMA EDUCACIONAL, PAPEL DO ESTADO E TIPOS DE PPPS.....	16
3.1	Modalidades de PPP em educação (base de provisão e gestão).....	18
4	O QUE DIZEM AS EVIDÊNCIAS INTERNACIONAIS	0
5	ESCOLHAS, MECANISMOS E TRADE-OFFS	3
5.1	Regras de admissão e o risco de cream-skimming	4
5.2	Cobranças adicionais (<i>tuition add-ons</i>) e segmentação	5
5.3	Desenho de <i>vouchers</i> e subsídios: universal × focalizado; valor fixo × escalonado.....	5
5.4	Quem opera e quem autoriza: independentes × redes <i>Charter Management Organizations</i> (CMOs) e a arquitetura de supervisão.....	6
6	CONCLUSÃO: CONECTANDO MODELOS DE PPP AOS DESAFIOS BRASILEIROS DE EVASÃO E APRENDIZAGEM.....	6
	REFERÊNCIAS.....	10

Resumo

Este policy brief, elaborado para apoiar gestores públicos, sistematiza evidências e experiências de Parcerias Público-Privadas (PPPs) na educação e propõe um roteiro de decisão orientado a resultados. A mensagem central é direta: não há solução universal para a educação. Políticas públicas de sucesso são aquelas bem planejadas, pré-avaliadas, monitoradas, ajustadas, pós-avaliadas, transparentes, com comunicação clara junto ao público-alvo e adaptando-se ao contexto local. Desde que respeitadas essas condições, PPPs podem auxiliar na provisão de educação de qualidade, mas não substituem a responsabilidade do Estado como gerenciador do sistema educacional. A estrutura segue cinco capítulos: (I) por que educação importa; (II) desafios e caminhos no Brasil; (III) experiências internacionais; (IV) achados da literatura sobre mecanismos e custos; (V) quadro SABER-EPS e roteiro prático. Do ponto de vista de implementação, três condições aparecem de forma recorrente nos casos bem-sucedidos: padrões de serviço claros e mensuráveis, capacidade estatal ativa (contratação, fiscalização e análise de dados) e proteção explícita à equidade no acesso e no financiamento. Onde um desses pilares falha, os resultados são instáveis e a legitimidade pública diminui.

Palavras-Chaves: Governança, PPPs, Educação

Abstract

This policy brief, prepared to support public managers, systematizes evidence and experiences of Public-Private Partnerships (PPPs) in education and proposes a results-oriented decision-making framework. The central message is straightforward: there is no one-size-fits-all solution for education. Successful public policies are those that are well planned, pre-evaluated, monitored, adjusted, post-evaluated, transparent, clearly communicated to target audiences, and adapted to local contexts. When these conditions are met, PPPs

can support the provision of quality education, but they do not replace the State's responsibility as the steward of the education system.

The structure follows five chapters: (I) why education matters; (II) challenges and pathways in Brazil; (III) international experiences; (IV) findings from the literature on mechanisms and costs; and (V) the SABER-EPS framework and a practical roadmap. From an implementation perspective, three conditions recur across successful cases: clear and measurable service standards, active state capacity (procurement, oversight, and data analysis), and explicit protection of equity in access and financing. Where any of these pillars fail, outcomes become unstable and public legitimacy declines.

Keywords: Governance, PPPs, Education

1. IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

No Brasil, a educação é um direito fundamental, previsto no art. 6º e detalhado nos arts. 205–214 da Constituição de 1988. Para sua provisão, a Carta estabelece uma corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade, sendo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) obrigatória e gratuita para todos¹. Instituir a educação básica, universal e gratuita como direito não foi um mero ato simbólico do período de redemocratização, nem uma particularidade nacional: reflete um consenso internacional sobre seu papel estruturante para o florescimento humano.

Os benefícios de proporcionar educação de qualidade são profundos e amplamente documentados (Baum *et al.*, 2014). No plano individual, maior escolaridade eleva as expectativas salariais e amplia as oportunidades de carreira. No caso brasileiro, o prêmio salarial do ensino superior permanece entre os mais altos do mundo: trabalhadores com educação terciária ganham, em média, mais de 140% acima daqueles com ensino médio, enquanto a média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 54% (OCDE, 2024). Além dos retornos monetários, a educação desenvolve competências psicoemocionais e habilidades motoras, fomenta o pensamento crítico e fortalece a capacidade de resolução de problemas (Banco Mundial, 2017).

No plano social, a educação promove coesão e crescimento econômico, reduz a criminalidade, amplia a igualdade de oportunidades e aumenta o apoio a intervenções de saúde pública (Baum *et al.*, 2014). É também um motor de cidadania ativa: facilita a compreensão de leis, normas e direitos, fortalece a participação cívica e sustenta uma sociedade mais dinâmica, bem informada e estável (Riddell, 2005). Embora não exista panaceia para o desenvolvimento, há

¹O Ensino Médio só passou a ser uma etapa obrigatória do ensino básico brasileiro a partir de uma emenda constitucional, que entrou em vigor em 2013. Para mais informações: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/etapa-de-formacao-e-series/ensino-medio>>

pouca controvérsia quanto ao papel da educação como componente indispensável para o crescimento sustentável.

De fato, os benefícios sociais agregados da educação superam os ganhos privados decorrentes da escolarização individual, configurando uma situação de falha de mercado (Myles, 2012). Nessa situação, as condições naturais de mercado levam ao subfinanciamento educacional, com a oferta de educação abaixo do nível socialmente desejável. A intervenção pública emerge como solução para ampliar o financiamento e as ofertas educacionais, protegendo tanto o interesse dos educandos quanto o da sociedade em geral, que se beneficia ao ter uma população mais educada e próspera. Em outras palavras, o Estado assumir papel central na provisão de educação é uma condição fundamental para o sistema educacional de qualquer nação (Baum *et al.*, 2014).

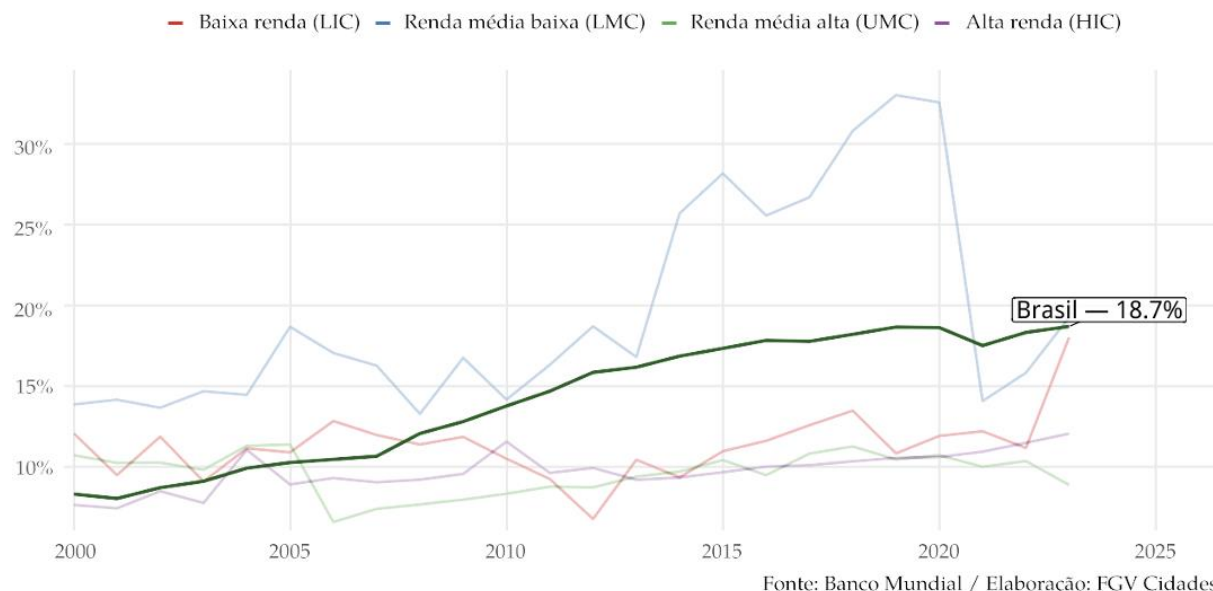
Não obstante, governos ao redor do mundo têm enfrentado dificuldades para financiar e prover diretamente a educação na quantidade e na qualidade desejadas. Evidência sugestiva disso é o aumento expressivo de matrículas em escolas privadas, observado sobretudo em países de renda média-baixa e média-alta (ver Figuras 1 e 2)². Esse crescimento relativo do setor privado da educação reflete pressões de demanda, restrições fiscais dos Estados nacionais e a busca por alternativas de gestão para escolas públicas.

Entre os principais instrumentos para gestão alternativa de escolas públicas, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) surgiram como um dos mais relevantes, igualmente promissor e controverso. Para avaliar a pertinência das PPPs na educação brasileira, é necessário, antes, delimitar com clareza o problema público. A próxima seção apresenta um breve panorama dos avanços recentes e dos desafios persistentes do sistema educacional brasileiro.

²Ver Apêndice para uma descrição dos grupos de renda do Banco Mundial.

FIGURA 1. SÉRIE HISTÓRICA – ENSINO FUNDAMENTAL

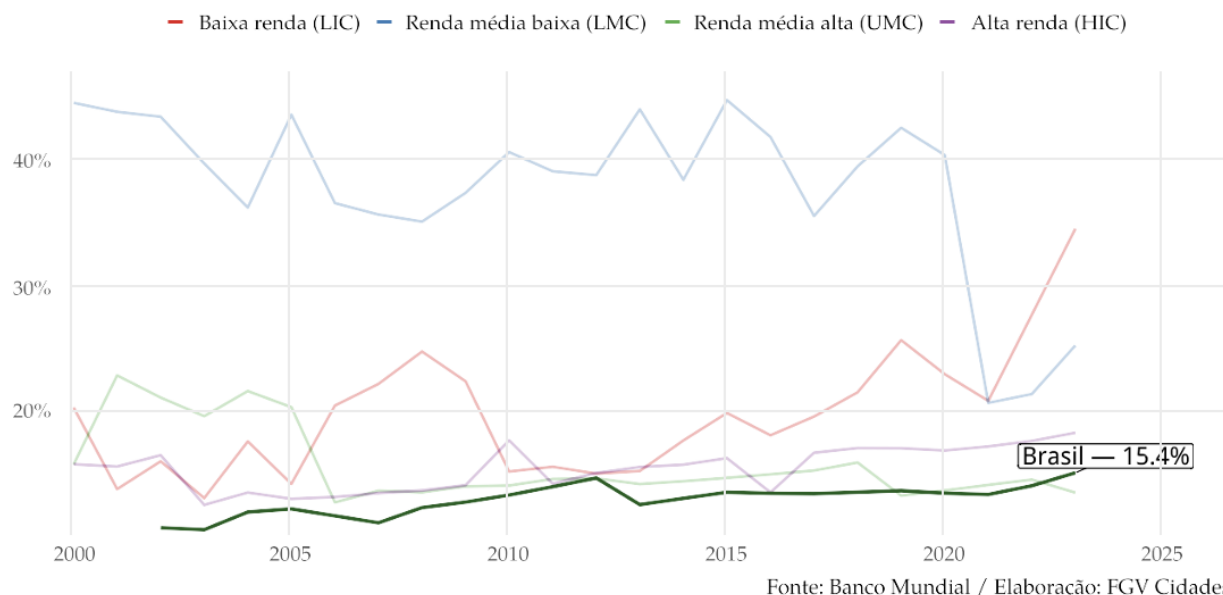
Matrículas em escolas particulares de ensino fundamental (em % do total), por país
Médias (por países) dos grupos de renda do Banco Mundial, 2000–2023



Notas: A figura apresenta a participação de matrículas em escolas particulares no ensino fundamental (em % do total), agregada por grupos de renda do Banco Mundial. Para cada ano, as médias dos grupos foram calculadas a partir das séries nacionais disponíveis no World Development Indicators (WDI), excluindo agregados regionais do Banco Mundial. As médias são ponderadas pela população total de cada país no respectivo ano (indicador WDI SP.POP.TOTL) e utilizam apenas países com informação não ausente naquele ano. Grupos com menos de 5 países com dados disponíveis em um dado ano não têm média reportada. O Brasil é exibido separadamente como linha destacada.

FIGURA 2. SÉRIE HISTÓRICA – ENSINO MÉDIO

Matrículas em escolas particulares de ensino médio (em % do total), por país
Médias (por países) dos grupos de renda do Banco Mundial, 2000–2023



Notas: A figura apresenta a participação de matrículas em escolas particulares no ensino médio (em % do total), agregada por grupos de renda do Banco Mundial. Para cada ano, as médias dos grupos foram calculadas a partir das séries nacionais disponíveis no World Development Indicators (WDI), excluindo agregados regionais do Banco Mundial. As médias são ponderadas pela população total de cada país no respectivo ano (indicador WDI SP.POP.TOTL) e utilizam apenas países com informação não ausente naquele ano. Grupos com menos de 5 países com dados disponíveis em um dado ano não têm média reportada. O Brasil é exibido separadamente como linha destacada.

2. DESAFIOS E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nas últimas décadas, o Brasil expandiu vigorosamente a oferta pública e gratuita de educação básica. O acesso aos anos iniciais do ensino fundamental tornou-se virtualmente universal, e as matrículas no ensino médio cresceram de maneira expressiva (OECD, 2021). Esse avanço histórico deslocou o centro do problema educacional brasileiro: embora ainda exista variabilidade local relevante³, a restrição principal não reside mais na **oferta** de vagas, mas na **qualidade** do ensino e na **permanência** do aluno. Garantir que o estudante

³Municípios e regiões específicas ainda enfrentam dificuldades na oferta de escolas públicas, especialmente em zonas rurais e localidades com baixa densidade populacional ou infraestrutura logística precária, como, por exemplo, em algumas porções da região amazônica.

aprenda e conclua a trajetória na idade adequada tornou-se a fronteira central da política pública (OECD, 2021).

De fato, a evasão escolar permanece elevada, sobretudo no ensino médio. Análises baseadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) indicam que, embora a taxa de conclusão dessa etapa tenha avançado de 54,5% em 2015 para 74,3% em 2025, o indicador permanece aquém do registrado no ensino fundamental, que atingiu 88,6% no mesmo período⁴. Esse hiato reflete um gargalo específico na etapa final da educação básica, na qual muitos jovens ingressam com déficits de aprendizagem acumulados e distorção idade-série — fatores determinantes para o abandono.

A desigualdade educacional é um componente estrutural desse quadro. A distância entre estratos de renda permanece abissal: entre os 20% mais ricos, a taxa de conclusão do ensino médio chegou a 94,2% em 2025, contra apenas 60,4% entre os 20% mais pobres⁵. Tal assimetria reflete-se também nos motivos da evasão: a necessidade de trabalhar figura como a causa principal entre jovens de 15 a 29 anos, seguida pelo desinteresse escolar — frequentemente associado à desconexão do currículo com a realidade dos estudantes e à oferta insuficiente de itinerários técnico-profissionalizantes (OECD, 2021). Condições socioeconômicas e desenho pedagógico, portanto, caminham juntos na produção da evasão.

Os déficits de aprendizagem surgem cedo e se aprofundam ao longo do ciclo. Indicadores recentes do Banco Mundial estimam que cerca de metade das crianças brasileiras não atinge o nível mínimo de proficiência em leitura ao final do ensino fundamental, configurando um cenário de “pobreza de aprendizagem” que alimenta a repetência e a desmotivação nos anos subsequentes (UNESCO; World Bank, 2024). Esse padrão é especialmente severo em matemática, área em que as defasagens tendem a ser mais persistentes.

⁴Baseado em PNAD Contínua e análise do Todos Pela Educação (2025). Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjd04gj09d5o>>.

⁵Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjd04gj09d5o>>. Acesso em: 10 nov. 2025

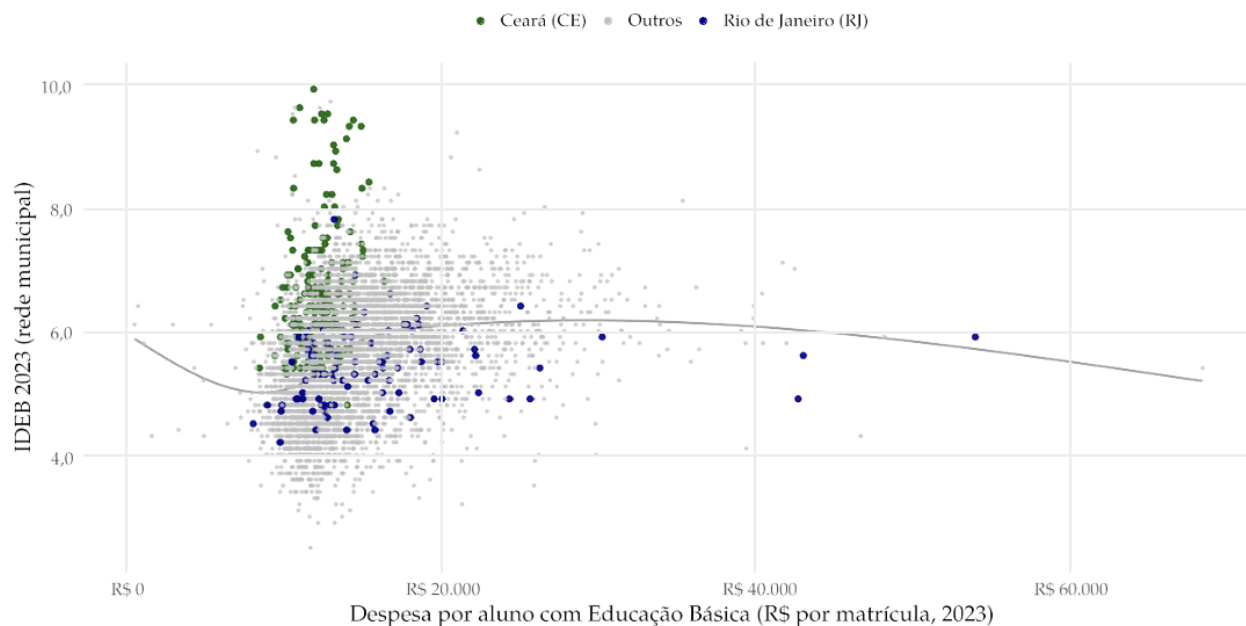
A comparação internacional reforça a magnitude do desafio. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – avaliação trienal da OCDE que mensura competências de jovens de 15 anos – evidencia que o Brasil permanece abaixo da média dos países membros e atrás de diversos pares de renda média-alta (ver Figuras 4, 5 e 6). Esses resultados sinalizam uma discrepância preocupante entre a expansão do acesso e a efetividade da aprendizagem.

Para reverter esse cenário de estagnação, torna-se imperativo desenhar políticas que incidam sobre a qualidade dos principais inputs da educação, e não apenas sobre o volume de recursos. Nesse sentido, a literatura econômica converge ao apontar o professor como o fator escolar isolado de maior impacto no aprendizado (Woessmann, 2004; Baum et al., 2014; Hanushek, 2011). Contudo, políticas de recursos humanos implementadas sem foco, incentivos adequados ou mecanismos de responsabilização tendem a apresentar retornos decrescentes. A evidência sugere que aumentar gastos, por si só, não resolve o problema: o impacto depende crucialmente da qualidade da alocação, da gestão das redes e da arquitetura de incentivos (accountability). A Figura 3 ilustra esse ponto ao relacionar o IDEB municipal de 2023 com a despesa por aluno: nota-se que, embora exista uma associação positiva, ela é difusa. Municípios do Ceará, por exemplo, alcançam resultados de excelência com níveis de despesa consideravelmente inferiores aos observados em cidades do Rio de Janeiro.

FIGURA 3. CORRELAÇÃO ENTRE IDEB E DESPESA POR ALUNO COM EDUCAÇÃO BÁSICA

IDEB 2023 (rede municipal) vs. despesa municipal por aluno em Educação Básica

Municípios brasileiros — destaque para Ceará (CE) e Rio de Janeiro (RJ)

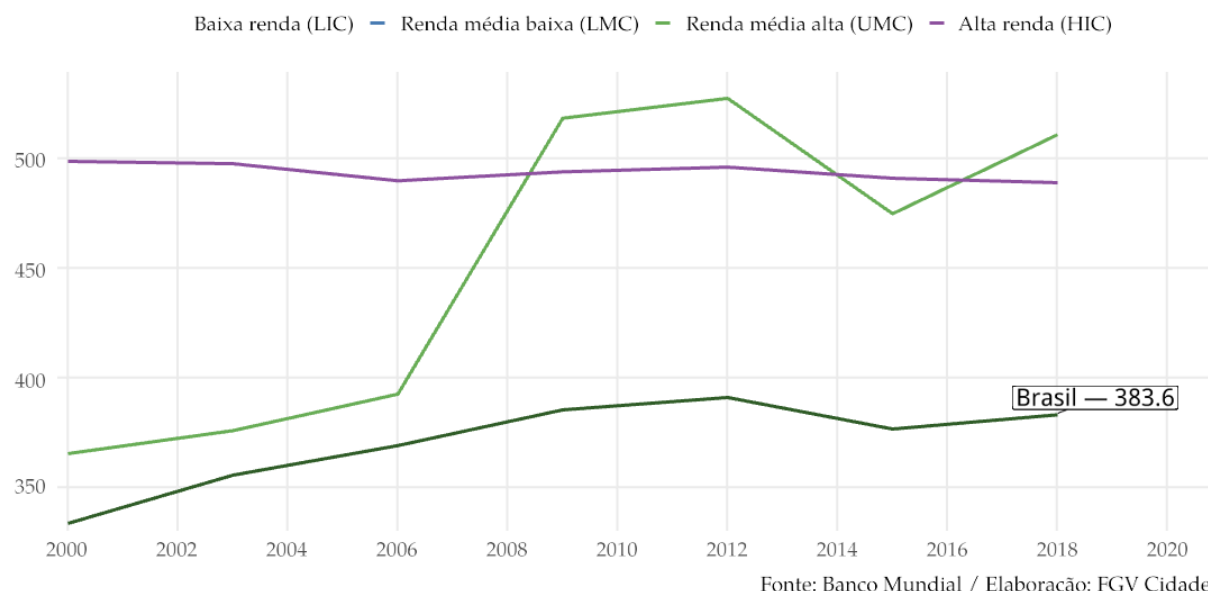


Notas: A figura exhibe a relação entre o desempenho educacional (eixo vertical) e os gastos públicos locais (eixo horizontal) para os municípios brasileiros em 2023. O indicador de desempenho é o IDEB da rede municipal (anos iniciais). A despesa por aluno é calculada como a razão entre as despesas liquidadas com educação básica e o total de matrículas na rede municipal (Censo Escolar/Inep). Os dados financeiros originam-se do Siconfi/Tesouro Nacional e compreendem a Função 12 (Educação) e a Subfunção 28.847, deduzidos os gastos com Ensino Superior (Subfunção 12.364). Os pontos em verde e azul destacam, respectivamente, municípios do Ceará (CE) e Rio de Janeiro (RJ). A linha cinza representa o ajuste de tendência via Modelo Aditivo Generalizado (GAM) para a amostra.

FIGURA 4. AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS PISA – SÉRIE HISTÓRICA

Pontuação média no PISA matemática, por país

Médias (por países) dos grupos de renda do Banco Mundial, 2000–2023

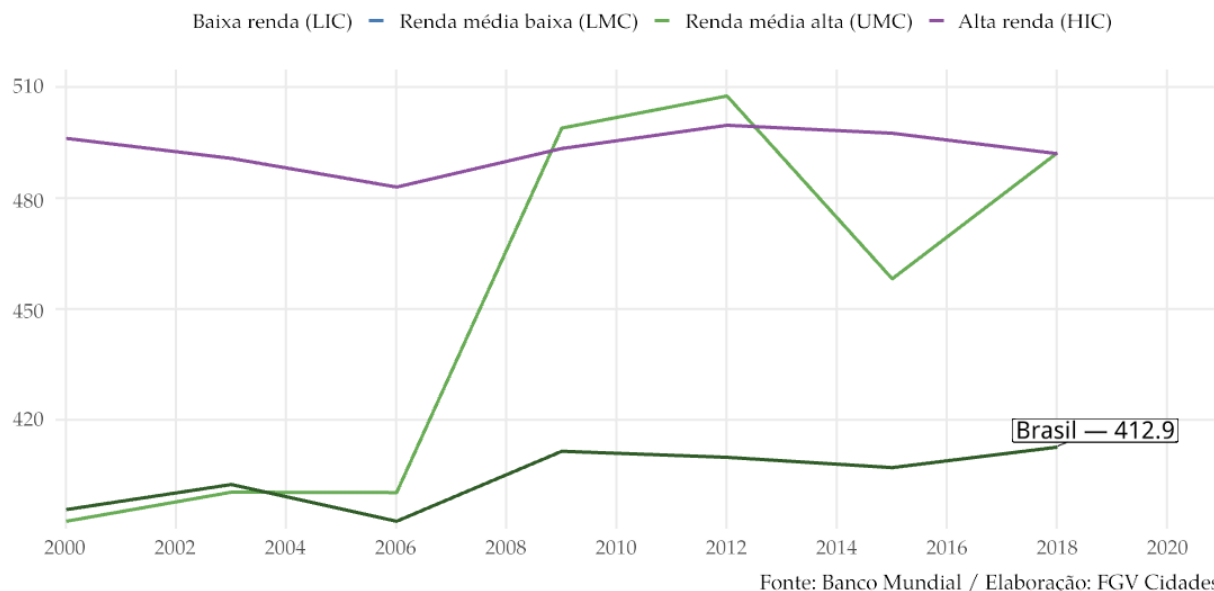


Notas: A figura exibe a trajetória da pontuação média de estudantes de 15 anos no exame PISA (*Programme for International Student Assessment*) em **Matemática**. Os dados originam-se dos indicadores de desenvolvimento mundial (WDI) do Banco Mundial (código LO.PISA.MAT). A escala de proficiência é padronizada com média 500 e desvio-padrão 100 para os países da OCDE. As linhas por grupo de renda representam médias ponderadas pela população total dos países com dados disponíveis em cada ano (mínimo de 5 países por grupo). O Brasil é destacado individualmente. A comparabilidade estrita entre anos pode ser afetada por mudanças metodológicas do exame.

FIGURA 5. AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS PISA – SÉRIE HISTÓRICA

Pontuação média no PISA leitura, por país

Médias (por países) dos grupos de renda do Banco Mundial, 2000–2023

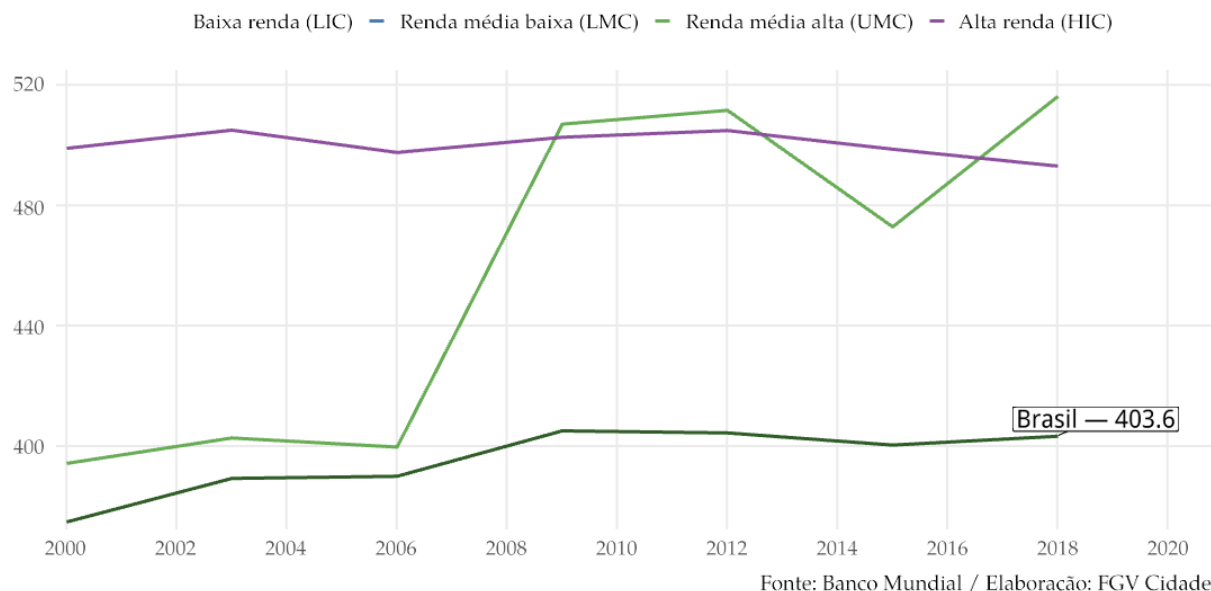


Notas: A figura exhibe a trajetória da pontuação média de estudantes de 15 anos no exame PISA (*Programme for International Student Assessment*) em **Leitura**. Os dados originam-se dos indicadores de desenvolvimento mundial (WDI) do Banco Mundial (código LO.PISA.REA). A escala de proficiência é padronizada com média 500 e desvio-padrão 100 para os países da OCDE. As linhas por grupo de renda representam médias ponderadas pela população total dos países com dados disponíveis em cada ano (mínimo de 5 países por grupo). O Brasil é destacado individualmente. A comparabilidade estrita entre anos pode ser afetada por mudanças metodológicas do exame.

FIGURA 6. AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS PISA – SÉRIE HISTÓRICA

Pontuação média no PISA ciências, por país

Médias (por países) dos grupos de renda do Banco Mundial, 2000–2023



Notas: A figura exibe a trajetória da pontuação média de estudantes de 15 anos no exame PISA (*Programme for International Student Assessment*) em **Ciências**. Os dados originam-se dos indicadores de desenvolvimento mundial (WDI) do Banco Mundial (código LO.PISA.SCI). A escala de proficiência baseia-se em uma média de 500 pontos (revisada para 498 em 2006) para os países da OCDE. As linhas por grupo de renda representam médias ponderadas pela população total dos países com dados disponíveis em cada ano (mínimo de 5 países por grupo). O Brasil é destacado individualmente. A comparabilidade estrita entre anos pode ser afetada por mudanças metodológicas do exame.

É neste contexto que se discute o potencial das Parcerias Público-Privadas (PPPs) na educação brasileira. A experiência internacional sugere que modalidades específicas — como contratos de gestão escolar, escolas charter ou parcerias focadas em serviços de apoio — podem, quando bem desenhadas e monitoradas, reduzir a repetência e elevar indicadores de aprendizagem (Patrinos; Barrera-osorio; Guaqueta, 2009a). Dado que o fracasso escolar é um vetor da evasão, tais arranjos podem oferecer instrumentos relevantes para enfrentar os gargalos do ensino fundamental II e do ensino médio.

Há muito espaço para desenhos malsucedidos, no entanto. A literatura adverte que PPPs mal reguladas podem exacerbar a segregação e as desigualdades educacionais, especialmente se houver incentivos para a seleção de alunos (creaming), competição não regulada ou atuação de operadores com fins lucrativos sem os devidos contrapesos (Adamson; Taneja, 2025). Portanto, as

PPPs não constituem uma solução universal: seus efeitos dependem criticamente do desenho contratual, da capacidade regulatória do Estado e da existência de mecanismos explícitos de equidade.

Em suma, a complexidade dos desafios brasileiros indica que não existe uma “bala de prata”. Reduzir a evasão e melhorar a aprendizagem exige uma combinação de estratégias: elevar a qualidade pedagógica, profissionalizar a gestão, sanar defasagens acumuladas e mitigar as restrições socioeconômicas que impulsionam o abandono (Sousa et al., 2025). As PPPs podem compor esse arranjo como ferramentas úteis para problemas específicos, desde que integradas a uma estratégia mais ampla de fortalecimento do sistema público.

3. PROVISÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: SISTEMA EDUCACIONAL, PAPEL DO ESTADO E TIPOS DE PPPS

Para compreender os diversos modelos de Parceria Público-Privada (PPP) em educação, é fundamental estabelecer os conceitos de sistema educacional, responsabilidade estatal, financiamento e provisão. O sistema educacional é definido como o conjunto de oportunidades de aprendizagem disponíveis em uma sociedade, abrangendo não apenas as escolas públicas, mas também os provedores comunitários, confessionais e privados — com ou sem fins lucrativos. Nesse arranjo, o **Estado é o responsável final pelo direito à educação**: cabe ao governo garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso, permanência e resultados de aprendizagem, mesmo quando parte da oferta é realizada por atores não estatais.

Essa responsabilidade pode ser exercida de maneiras distintas, a depender de quem **financia** (arcar com os custos via orçamento público) e de quem **provê** (oferecer diretamente o serviço, como gestão pedagógica, contratação de professores e operação escolar). Em educação — um bem com fortes externalidades positivas e dimensões cruciais de equidade — é comum que o financiamento seja primariamente público, ainda que a provisão não seja necessariamente estatal. A distinção entre **financiamento** e **provisão** é essencial para entender a emergência de modelos educacionais híbridos ao redor do mundo.

É nesse arcabouço conceitual que se inserem as Parcerias Público-Privadas em educação. De forma ampla, PPPs são arranjos institucionais em que o Estado mobiliza organizações privadas (empresas, organizações sociais, fundações, redes confessionais etc.) para apoiar a entrega de serviços educacionais financiados total ou parcialmente com recursos públicos, sob algum grau de regulação e responsabilização. O ponto central não é *privatizar* o sistema, mas sim organizar a cooperação com o setor não estatal para ampliar acesso, qualidade e/ou eficiência, preservando objetivos públicos inegociáveis de aprendizagem e equidade.

Tipos de provisão e financiamento no sistema educacional

A literatura especializada, notadamente as análises do Banco Mundial (Barrera-Osorio et al., 2009; Baum et al., 2014), propõe uma tipologia simples que cruza a fonte de financiamento (pública ou privada) com a natureza do provedor (público ou privado). A **Tabela 1** resume essa tipologia e ajuda a situar os diferentes arranjos de PPP.

A tabela demonstra que as PPPs não se limitam a um único modelo: elas se materializam em diferentes combinações sempre que o **financiamento público** se combina com a **provisão total ou parcial por atores não estatais** (linhas 2 e 3) ou quando o Estado financia a demanda para permitir a escolha entre provedores (linha 4).

É importante destacar, contudo, a existência de um tipo de PPP voltado à **infraestrutura escolar** (construção, manutenção e operação predial), muito comum em países da OCDE e presente no Brasil.

TABELA 1. FORMAS DE PROVISÃO E FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E ONDE SE SITUAM AS PPPs

Tipo de escola/arranjo	Financiamento	Provisão/gestão
Escolas privadas independentes	Privado (famílias/doações)	Privada
Escolas privadas com financiamento público	Público	Privada
Escolas públicas com gestão privada	Público	Privada (gestão)
Voucher / financiamento pelo lado da demanda	Público	Pública e/ou privada (à escolha do aluno)
Escolas públicas tradicionais	Público	Pública

Notas: Adaptado de (Patrinos; Barrera-osorio; Guaqueta, 2009b). Elaboração: FGV Cidades.

Nesse modelo, o governo contrata uma empresa privada para construir e/ou manter escolas ao longo de contratos de longo prazo, com pagamentos condicionados à disponibilidade e padrões de desempenho do ativo. Embora essas parcerias sejam relevantes para ampliar e qualificar a rede física, elas **não tratam diretamente do núcleo pedagógico** — currículo, gestão de professores, métodos de ensino — e, por essa razão, não são o foco deste policy brief, que se concentra nas PPPs ligadas à provisão, gestão e financiamento educacional. O objetivo de abordar esses modelos (como na tipologia SABER-EPS do Banco Mundial) não é promover a privatização, mas reconhecer que, em muitos países, o setor não estatal já contribui de modo significativo para a educação. A melhoria da interação entre o governo e esses provedores — por meio de regulação, financiamento e responsabilização adequados — pode, teoricamente, aumentar a equidade e a qualidade de todo o sistema.

3.1 Modalidades de PPP em educação (base de provisão e gestão)

A abordagem do grupo do Banco Mundial *Systems Approach for Better Education Results, Engaging the Private Sector* (SABER-EPS) (Baum *et al.*, 2014) organiza as PPPs educacionais em quatro modelos recorrentes que se distinguem justamente pelo lugar que o setor privado ocupa na provisão e no financiamento público:

O primeiro grupo, as **Escolas Privadas Independentes**, opera fora de contratos públicos e sem financiamento governamental direto. São de propriedade e gestão privada, financiadas por mensalidades e tendem a ter maior autonomia regulatória.

O segundo grupo são as **Escolas Privadas Financiadas pelo Governo**. Trata-se de escolas privadas que recebem recursos públicos por meio de subsídios, convênios ou repasses *per capita*. O acesso a esse financiamento depende de critérios contratuais ou legais (por exemplo: metas de desempenho, limites de mensalidade, exigências curriculares). O arranjo se qualifica como PPP quando o Estado utiliza o financiamento público para expandir a oferta ou melhorar a qualidade via provedores privados regulados.

O terceiro grupo compreende as **Escolas Públicas com Gestão Privada**. A escola permanece pública (propriedade e financiamento governamentais), mas a gestão e a operação são delegadas a organizações privadas mediante contrato ou charter, normalmente com metas de aprendizagem claras. Tais arranjos visam dar mais autonomia administrativa e pedagógica à escola, ao mesmo tempo em que exigem desempenho e transparência.

O quarto modelo abrange os **Programas de voucher ou financiamento pelo lado da demanda (demand-side financing)**. Aqui, o Estado financia o estudante (ou a família), e o recurso acompanha sua matrícula em escola pública ou privada elegível. Vouchers podem ser universais ou focalizados em grupos vulneráveis, e o racional é ampliar a escolha e a competição por qualidade. O impacto, contudo, depende criticamente das regras de elegibilidade, do valor do subsídio e dos mecanismos de regulação e equidade.

No Brasil, as PPPs educacionais de gestão aparecem, sobretudo, em arranjos de provisão e gestão financiados publicamente, muitas vezes por meio de parcerias com organizações sociais ou redes privadas para serviços educacionais específicos, sob diferentes instrumentos legais. O debate relevante, portanto, não é sobre a existência da PPP, mas sobre qual modelo é o mais adequado para o problema público, e com que salvaguardas de equidade e responsabilização.

A próxima seção examina o que a evidência internacional mostra sobre os efeitos desses diferentes tipos de PPPs — quando funcionam, quando não funcionam e o que isso implica para o desenho de políticas no Brasil.

4 O QUE DIZEM AS EVIDÊNCIAS INTERNACIONAIS

A literatura recente (incluindo Fabre e Straub, 2023) converge em dois pontos: (i) os efeitos das PPPs em educação são heterogêneos e sensíveis ao desenho; (ii) ainda há pouca evidência comparativa robusta de custo-eficiência quando comparamos, lado a lado, PPPs e alternativas públicas equivalentes (por exemplo, construir/operar novas escolas sob gestão direta com o mesmo pacote de insumos). Por isso, mais do que perguntar se “PPPs funcionam”, importa em que condições funcionam, por meio de quais mecanismos e a que custo fiscal — inclusive considerando spillovers sobre o restante da rede pública.

Libéria — Partnership Schools for Liberia (PSL) (Baum et al., 2014)

O PSL terceirizou a gestão de escolas públicas para operadores privados selecionados por chamada competitiva. O desenho usou sorteio entre escolas elegíveis, permitindo atribuição quase experimental. Após um ano, estimaram-se ganhos próximos de 0,18 desvio-padrão em língua e matemática, acompanhados de maior presença docente e mais tempo de aula. Esses sinais sugerem mecanismos plausíveis de gestão: rotinas pedagógicas mais estáveis, monitoramento no dia a dia e tempo útil de instrução mais alto. Contudo, a própria implementação introduziu insumos adicionais (mais docentes, turmas menores), dificultando separar o que é efeito de melhor gestão do que é efeito de mais recursos. Também surgiram questões de efeitos de equilíbrio geral: ao deslocar professorado e atenção gerencial para escolas PSL, o programa pode ter produzido externalidades negativas em escolas não tratadas (por exemplo, transferência de docentes de pior desempenho). Em síntese, a leitura técnica é promissora, mas não conclusiva: os ganhos de aprendizagem coexistem com aditivos de insumo e potenciais efeitos colaterais sistêmicos, o que limita inferências de custo-efetividade estrita.

Paquistão — Promoting Low-Cost Private Schooling (PPRS/Sindh) (Baum et al., 2014)

O PPRS concedeu subsídio por aluno para empreendedores estabelecerem/operarem escolas em vilarejos com escassez de oferta. Resultados mostram aumentos expressivos de matrícula e de notas (0,67 d.p. em 1,5 ano), com subsídio abaixo do custo público por aluno, sugerindo eficiência

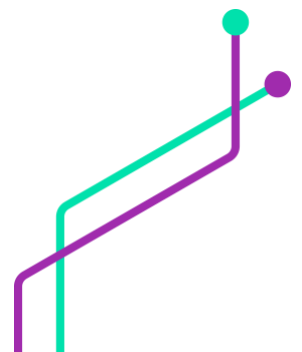
potencial. Dois cuidados analíticos, porém, são centrais. Primeiro, o contrafactual não foi “construir escola pública equivalente”, mas sim “não abrir uma PPRS”; parte dos efeitos reflete expansão de oferta onde ela não existia — é um ganho social desejável, mas não prova superioridade intrínseca da gestão privada. Segundo, o PPRS foi “bundled” com outras iniciativas (por exemplo, formação e materiais), o que confunde a leitura do efeito puro do modelo de provisão. Ainda assim, o caso ilumina um mecanismo importante: com flexibilidade para selecionar insumos (perfil de professores, jornada, pequenos investimentos em infraestrutura), operadores privados parecem ajustar a oferta ao que as famílias demandam, viabilizando rápida expansão com subsídio menor — um resultado difícil de replicar se a alternativa pública for mais rígida ou mais custosa para se expandir no curto prazo.

Uganda — PPPs no secundário (faseamento aleatório) (Barrera-Osorio et al., 2023)

No nível médio, um programa de PPP foi escalado em fases, permitindo comparação entre escolas privadas participantes e não participantes (que ingressariam depois). Observou-se maior matrícula nas participantes, enquanto a aprendizagem ficou próxima à das não participantes no curto prazo. O desenho, ao comparar privadas com privadas, minimiza vieses de reputação e de composição de longo prazo, mas abre outras questões: migração de alunos entre escolas (efeitos de composição), captação de nichos (turmas/áreas com maior retorno marginal) e potencial substituição de alunos de escolas públicas vizinhas. O saldo é útil para a agenda de governança: contratar privados não deteriorou a governança das próprias privadas e ampliou acesso rapidamente; já o impacto adicional em aprendizagem parece depender de tempo e de ajustes finos no contrato (metas, apoio pedagógico, monitoramento).

Estados Unidos — charter schools (Epple & Urquiola, 2017)

A experiência charter é talvez o laboratório mais plural. Em cidades com desenho alta autonomia/alta accountability e forte autoridade autorizadora

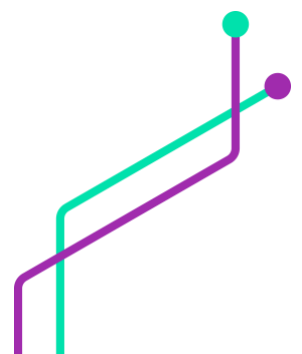


(authorizers), há efeitos positivos em estudos com sorteio (por exemplo, Boston) e em redes como a KIPP (estimativas por volta de 0,3–0,4 d.p. em matemática em análises multicampus). Em outros contextos, os resultados são nulos ou negativos – um padrão consistente com três determinantes: (i) qualidade do operador (equipes, rotinas, foco instrucional); (ii) desenho regulatório (critérios de autorização, renovação por desempenho, fechamento de escolas persistentemente fracas); (iii) ecossistema de informação e escolha (matrículas centralizadas, transporte, transparência). A mensagem não é “charter é melhor ou pior”, mas que diferenças de desenho e execução explicam parte substancial da variância.

Países Baixos, Chile e Bogotá (concessões/subvenções) (Epple & Urquiola, 2017)

Nos Países Baixos, a provisão não lucrativa sob financiamento público igualitário, com restrições à seleção e forte inspeção, mostra que há espaço para autonomia sem abrir mão de equidade – um arranjo historicamente construído e politicamente estabilizado. No Chile, reformas como a Subvención Escolar Preferencial (SEP) aumentaram a subsidiação por aluno vulnerável, reforçando o pilar de equidade no sistema de subvenções; os resultados sobre qualidade e segregação são mistos e dependem de regras locais (admissão, transporte, alocação de recursos, avaliação). Em Bogotá, as concessões com operadores privados (majoritariamente não lucrativos) em áreas vulneráveis combinaram infraestrutura padrão com gestão e metas de serviço, e estudos apontam melhoras em indicadores de aprendizagem e de permanência para escolas concedidas em comparação com contrafactuais públicos semelhantes – com variação entre operadores e ao longo do ciclo do contrato. Esses três exemplos destacam a importância de restrições claras à seleção, financiamento calibrado por vulnerabilidade e inspeção/renovação por desempenho para aproximar qualidade e equidade.

Costura entre casos: mecanismos, custos e efeitos sistêmicos



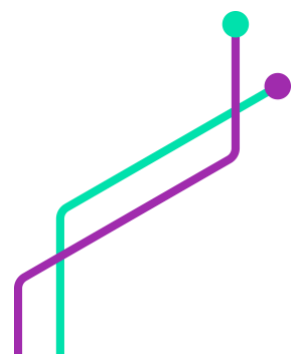
Tomados em conjunto, os casos sugerem que PPPs tendem a mostrar seus melhores resultados quando: (a) a autonomia é real (gestão de pessoas, tempo escolar, microalocação de recursos), mas contrabalançada por metas verificáveis, monitoramento independente e poder de correção (incluindo não renovação ou fechamento); (b) regras de admissão protegem equidade (sorteios quando a demanda excede a oferta, vedações ao cream-skimming), e o financiamento é estável e escalonado por necessidade (para não penalizar quem atende alunos mais vulneráveis); (c) a capacidade estatal de contratar, monitorar e aprender cresce junto com o programa (equipes de compras, análise de dados, inspeção), evitando “contratos de gaveta” que terceirizam sem governar; (d) a avaliação considera efeitos de equilíbrio geral (por exemplo, deslocamento de docentes, mudanças no mix de alunos entre escolas, pressão orçamentária no restante da rede). Por fim, custo-eficiência precisa ser tratada como pergunta empírica comparativa: o que a PPP entrega a mais (ou mais rápido) do que a alternativa pública equivalente, a que custo e com quais externalidades?

Lições gerais

Autonomia sem responsabilização costuma falhar; responsabilização sem autonomia vira burocracia. O par autonomia + accountability precisa de admissão equitativa e financiamento adequado para que ganhos de gestão não se convertam em segregação. Tudo isso repousa na capacidade estatal — regulação, compras e monitoramento como funções ativas, não acessórios. E, para além de efeitos locais, gestores devem medir efeitos sistêmicos (aprendizagem e permanência na rede como um todo, custos recorrentes, dinâmica do mercado docente). Só assim se julga se e quando PPPs superam as alternativas públicas em valor público por real investido.

5 ESCOLHAS, MECANISMOS E TRADE-OFFS

O desenho é a fase em que objetivos amplos se tornam regras operacionais — quem pode ofertar, como se financia, quem pode matricular-se, quem

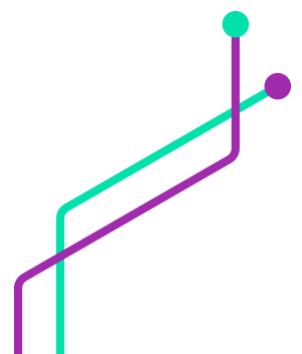


supervisiona, quando renova ou encerra. Longe de ser neutro, ele reflete valores (equidade, excelência, liberdade de escolha) e restrições institucionais (capacidade de regulação, orçamento, política local). Por isso, programas formalmente “parecidos” geram resultados distintos. A seguir, são apresentados os principais “*dials*” do desenho, os mecanismos por trás de cada escolha e os *guardrails* que reduzem riscos.

Permitir operadores com fins lucrativos pode acelerar a expansão e facilitar a entrada onde há pouca oferta, além de atrair capital gerencial. O risco é desalinhamento: a pressão por margens pode reduzir qualidade invisível (por exemplo, tempo efetivo de instrução, suporte a alunos com maiores necessidades) e criar captura de recursos públicos. Muitos sistemas, por isso, restringem lucro na educação básica ou instituem cercas: (i) exigência de reinvestimento mínimo; (ii) proibição de distribuição de excedentes acima de um teto; (iii) transparência de custos e auditoria independente; (iv) vedação de contratos com partes relacionadas sem concurso. *Punchline* prático: quando lucro é permitido, pague por serviço (insumos e padrões verificáveis), não por notas; equilibre autonomia com metas de processo (tempo de aula, presença docente, clima) e inspeção surpresa.

5.1 Regras de admissão e o risco de cream-skimming

A admissão define quem a escola atende e, portanto, o mandato público do programa. Se a prioridade é equidade, veda-se seleção e usa-se sorteio quando a demanda supera a oferta — de preferência um sorteio ponderado (*weighted lottery*) que prioriza vulneráveis, educação especial e estudantes em atraso. Se a política busca preservar diversidade histórica (por exemplo, redes confessionais), há maior discricionariedade de admissão, mas cresce a necessidade de contrapesos. *Punchline*: (i) portal único de matrículas (reduz assimetria de informação); (ii) proibição de provas/entrevistas para entrada; (iii) metas de composição (ou “bandas”) e monitoramento trimestral; (iv) obrigação de aceitar e apoiar alunos com deficiência, com financiamento



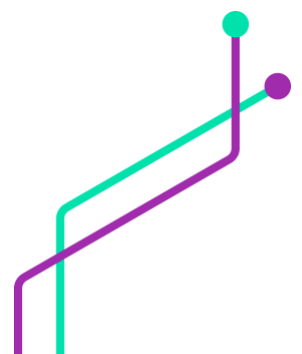
adicional por necessidade educacional especial; (v) transporte escolar e informação clara às famílias, para que a escolha seja viável de fato.

5.2 Cobranças adicionais (*tuition add-ons*) e segmentação

Permitir copagamentos pode atrair provedores e aliviar o gasto público, mas tende a segmentar o sistema. *Vouchers* escalonados por renda/necessidade podem neutralizar parte da segmentação, desde que cubram custos reais de uma educação adequada e proíbam taxas para o “núcleo essencial” (currículo, avaliações, materiais básicos). *Punchline*: (i) proibir *add-ons* na educação básica obrigatória ou limitá-los; (ii) escalar o valor por aluno por vulnerabilidade e necessidade especial; (iii) publicar planilhas de custos e tabelas de copagamento; (iv) fiscalização com sanções graduais.

5.3 Desenho de *vouchers* e subsídios: universal × focalizado; valor fixo × escalonado

Vouchers universais maximizam liberdade de escolha e podem induzir competição; *vouchers* focalizados (por renda/território) operam lógica de ação afirmativa. Valor fixo é simples, mas ignora custos heterogêneos (ruralidade, educação especial); valor escalonado compensa o maior custo de ensinar quem mais precisa, reduzindo incentivos à seleção. *Punchline*: (i) fórmula transparente com pesos (renda, atraso escolar, deficiência, ruralidade); (ii) revisão bienal dos valores à luz de custos; (iii) pagamento por matrícula verificada + frequência (evita “alunos-fantasma”); (iv) janela de mobilidade anual para evitar *churn* oportunista.



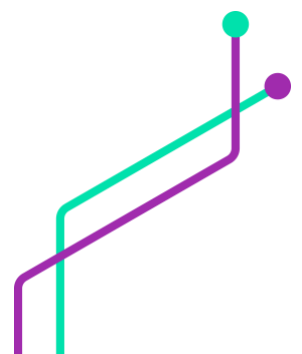
5.4 Quem opera e quem autoriza: independentes × redes *Charter Management Organizations* (CMOs) e a arquitetura de supervisão

Operadores independentes tendem à inovação local e maior adaptação; redes capturam economias de escala, padronizam práticas e investem em formação docente. A decisão altera custos, rotinas pedagógicas e consistência entre escolas. Crucial é a autoridade autorizadora (*authorizer*): quem licencia, renova ou fecha escolas. Sem *authorizer* forte, os incentivos do desenho não se materializam. Punchline: (i) critérios claros de autorização (capacidade técnica, plano pedagógico, governança, histórico); (ii) painéis públicos de desempenho (*dashboard*); (iii) renovação condicional a resultados e fechamento de escolas persistentemente fracas com plano de realocação de alunos; (iv) contratos com cláusulas de *handover* (transição/retomada pelo poder público).

6 CONCLUSÃO: CONECTANDO MODELOS DE PPP AOS DESAFIOS BRASILEIROS DE EVASÃO E APRENDIZAGEM

O avanço histórico do Brasil na universalização do acesso à educação básica deslocou o centro da política pública: o desafio contemporâneo não é mais meramente matricular, mas sim **garantir qualidade com equidade e reduzir a evasão escolar**, sobretudo no ensino médio. Conforme demonstrado, a evasão e a baixa proficiência (pobreza de aprendizagem) se alimentam mutuamente, sendo agravadas por deficiências na infraestrutura e na oferta de serviços de apoio ao aluno.

Nesse cenário, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) não devem ser vistas como uma solução universal, mas sim como **instrumentos de entrega e gestão** capazes de remover gargalos específicos do sistema. O potencial das PPPs reside na sua capacidade de mobilizar a eficiência privada e o foco em *outputs*



contratuais para atingir objetivos públicos de forma mais rápida ou com maior custo-eficiência do que as alternativas tradicionais.

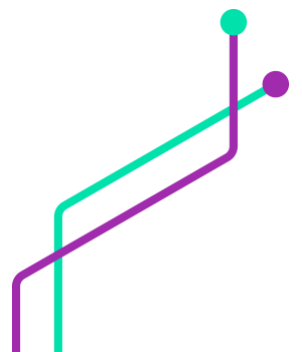
PPPs como ferramentas para permanência e qualidade

Considerando os desafios brasileiros, as PPPs podem atuar em dois eixos complementares para elevar a qualidade e a permanência:

1. **Infraestrutura e ambiente escolar (PPPs de ciclo de vida):** O abandono escolar é frequentemente mediado por fatores não pedagógicos, como a precariedade do ambiente físico. Contratos de PPP de ciclo de vida, que englobam construção, manutenção preditiva, segurança e gestão de utilidades, podem garantir padrões de disponibilidade, conforto ambiental e manutenção de ativos. Ao condicionar pagamentos à performance dos ativos, a gestão privada se torna incentivada a **reduzir interrupções** e a **melhorar o ambiente educacional** (por exemplo, iluminação, climatização, adequação de espaços), criando condições favoráveis para o foco instrucional. Tais arranjos liberam a gestão escolar para se concentrar no núcleo pedagógico.
2. **Serviços de apoio e mitigação da evasão:** O gap de aprendizagem e a distorção idade-série exigem serviços focados. Parcerias com organizações da sociedade civil (OSCs) ou empresas especializadas podem expandir programas de tutoria em matemática e leitura, monitoramento rigoroso de frequência e a implementação de sistemas de alerta precoce para evasão. Nesses casos, o desenho contratual deve prever **métricas claras de cobertura e qualidade do serviço**, sem atrelar pagamentos contratuais diretamente a notas de provas (evitando o risco de incentivos à seleção de alunos), mas focando em indicadores de processo, como assiduidade, adesão ao programa e redução de faltas.

A arquitetura de governança e a liderança pública

O sucesso dessas intervenções reside na coordenação explícita entre o arranjo contratual e a política educacional. O contrato de infraestrutura deve remunerar *outputs* de serviço verificáveis e mensuráveis (como padrões de manutenção



predial e disponibilidade de ativos). Em contrapartida, as políticas centrais da educação — **currículo, avaliação de larga escala, formação docente e diretrizes pedagógicas** — devem permanecer sob a liderança pública indelegável.

Essa separação e coordenação entre as funções de regulação, financiamento e provisão é crucial. Ela evita o desalinhamento de incentivos e preserva o foco em equidade, garantindo que a eficiência da gestão privada seja utilizada em apoio, e não em substituição, à visão estratégica do Estado. A ausência de um *authorizer* forte e de mecanismos de *accountability* robustos, como as lições internacionais demonstram, pode levar a ganhos pontuais de eficiência que se convertem em segregação escolar.

Conclusão

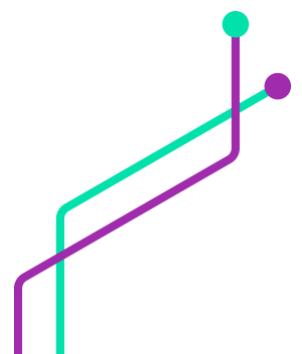
A expansão da oferta pública gratuita foi um marco civilizatório brasileiro, mas a agenda contemporânea exige um salto de qualidade. PPPs podem ser uma peça do puzzle quando orientadas por um **desenho institucional rigoroso**: especificar outputs de serviço, proteger a equidade de acesso (vedando a seleção de alunos), calibrar incentivos para resultados de permanência, medir e divulgar resultados com transparência e assegurar sustentabilidade fiscal.

Não se trata de substituir a escola pública nem de transferir a responsabilidade estatal. Trata-se, sim, de construir uma nova arquitetura de governança que mobilize todas as capacidades da sociedade — incluindo a expertise e a inovação do setor privado e não estatal — a serviço do direito fundamental à educação e da aprendizagem de cada criança e jovem. O desafio é transformar o dilema da provisão em uma solução coordenada e eficaz.

APÊNCIDE

Grupos de renda do Banco Mundial

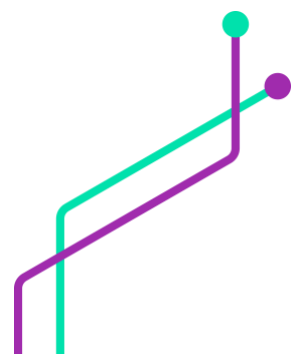
O Banco Mundial classifica as economias do mundo em quatro grupos de renda — baixa renda (LIC), renda média-baixa (LMC), renda média-alta (UMC) e alta renda (HIC) — com base na Renda Nacional Bruta (RNB/GNI) per capita, em



dólares correntes, calculada pelo método Atlas do Banco Mundial. A classificação é atualizada todo dia 1º de julho de cada ano, usando a estimativa de RNB per capita do ano-calendário anterior, e permanece fixa durante todo o ano fiscal seguinte. Para o ano fiscal de 2026 (FY2026, classificação vigente de 1º jul. 2025 a 30 jun. 2026, baseada na RNB per capita de 2024), os limiares são: LIC $\leq$ US\$ 1.135; LMC entre US\$ 1.136 e 4.495; UMC entre US\$ 4.496 e 13.935; HIC $\geq$ US\$ 13.936.

Países por grupo de renda (FY2026):

1. **Baixa renda (LIC):** Afeganistão; Burkina Faso; Burundi; República Centro-Africana; Chade; República Democrática do Congo; Eritreia; Gâmbia; Guiné-Bissau; República Popular Democrática da Coreia; Libéria; Madagascar; Malawi; Mali; Moçambique; Níger; Ruanda; Serra Leoa; Somália; Sudão do Sul; Sudão; República Árabe da Síria; Togo; Uganda; República do Iêmen.
2. **Renda média-baixa (LMC):** Angola; Bangladesh; Benim; Butão; Bolívia; Camboja; Camarões; Comores; Congo, República; Costa do Marfim; Djibuti; Egito, República Árabe; Essuatíni; Gana; Guiné; Haiti; Honduras; Índia; Jordânia; Quênia; Quiribáti; República do Quirguistão; República Popular Democrática do Laos; Líbano; Lesoto; Mauritânia; Micronésia, Fed. St.; Marrocos; Mianmar; Namíbia; Nepal; Nicarágua; Nigéria; Paquistão; Papua-Nova Guiné; Filipinas; São Tomé e Príncipe; Senegal; Ilhas Salomão; Sri Lanka; Tajiquistão; Tanzânia; Timor-Leste; Tunísia; Uzbequistão; Vanuatu; Vietnã; Cisjordânia e Gaza; Zâmbia; Zimbábue.
3. **Renda média-alta (UMC):** Albânia; Argélia; Argentina; Armênia; Azerbaijão; Bielorrússia; Belize; Bósnia e Herzegovina; Botsuana; Brasil; Cabo Verde; China; Colômbia; Cuba; Dominica; República Dominicana; Equador; El Salvador; Guiné Equatorial; Fiji; Gabão; Geórgia; Granada; Guatemala; Indonésia; Irã; Iraque; Jamaica; Cazaquistão; Kosovo; Líbia; Malásia; Maldivas; Ilhas Marshall; Maurício; México; Moldávia; Mongólia; Montenegro; Macedônia do Norte; Paraguai; Peru; Samoa; Sérvia; África do Sul; Santa Lúcia; São Vicente e



Granadinas; Suriname; Tailândia; Tonga; Turquia; Turcomenistão; Tuvalu; Ucrânia.

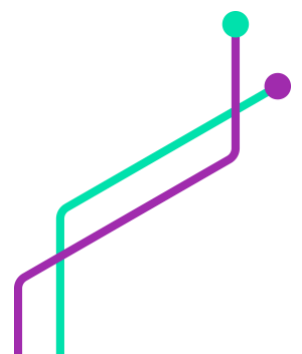
4. **Alta renda (HIC):** Samoa Americana; Andorra; Antígua e Barbuda; Aruba; Austrália; Áustria; Bahamas; Bahrein; Barbados; Bélgica; Bermudas; Ilhas Virgens Britânicas; Brunei Darussalam; Bulgária; Canadá; Ilhas Cayman; Ilhas do Canal; Chile; Costa Rica; Croácia; Curaçao; Chipre; República Tcheca; Dinamarca; Estônia; Ilhas Faroé; Finlândia; França; Polinésia Francesa; Alemanha; Gibraltar; Grécia; Groenlândia; Guam; Guiana; Hong Kong; Hungria; Islândia; Irlanda; Ilha de Man; Israel; Itália; Japão; Coreia do Sul; Kuwait; Letônia; Liechtenstein; Lituânia; Luxemburgo; Macau; Malta; Mônaco; Nauru; Países Baixos; Nova Caledônia; Nova Zelândia; Noruega; Omã; Palau; Panamá; Polônia; Portugal; Porto Rico; Catar; Romênia; Federação Russa; San Marino; Arábia Saudita; Seicheles; Singapura; São Martinho (parte holandesa); República Eslovaca; Eslovênia; Espanha; São Cristóvão e Névis; São Martinho (parte francesa); Suécia; Suíça; Taiwan, China; Trinidad e Tobago; Ilhas Turcas e Caicos; Emirados Árabes Unidos; Reino Unido; Estados Unidos; Uruguai; Ilhas Virgens Americanas.

REFERÊNCIAS

Adamson, F.; Taneja, A. **Demystifying Education Public-Private Partnerships: What every policymaker should know.** [S.l.], 2025. Disponível em: <https://www.educationbeforeprofit.org/wp-content/uploads/2025/03/Demystifying-Education-Public-Private-Partnerships_-What-Every-Policymaker-Should-Know_Policy-Brief_EN.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

Banco Mundial. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.** Washington, DC: World Bank, 2017. ISBN 9781464810961. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>>.

Baum, D. *et al.* **What matters most for engaging the private sector in education: A framework paper.** [S.l.]: World Bank, Washington, DC, 2014.



Hanushek, E. A. The economic value of higher teacher quality. **Economics of Education Review**, v. 30,n. 3, p. 466–479, June 2011. Disponível em: <<https://ideas.repec.org/a/eee/ecoedu/v30y2011i3p466-479.html>>.

Myles, G. D. **Public Economics**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2012. OCDE. **Education at a Glance 2024: OECD Indicators**. OECD Publishing, 2024. ISSN 1999-1487. ISBN 9789264783607. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/c00cad36-en>>.

OECD. **Education in Brazil: An International Perspective**. OECD Publishing, 2021. ISBN 9789264957626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/60a667f7-en>>.

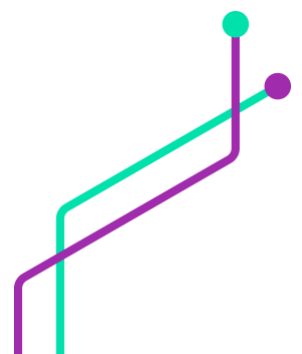
Patrinos, H. A.; Barrera-osorio, F.; Guaqueta, J. **The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education**. The World Bank, 2009. ISBN 9780821379035. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-7866-3>>.

Patrinos, H. A.; Barrera-osorio, F.; Guaqueta, J. **The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education**. The World Bank, 2009. ISBN 9780821379035. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-7866-3>>.

Riddell, W. C. The social benefits of education: New evidence on an old question. In: **. Taking Public Universities Seriously: Part ii. the case for the public university: Rationales for and modes of public intervention**. Toronto: University of Toronto Press, 2005. p. 138–163. ISBN 9781442680333. Disponível em: <<https://doi.org/10.3138/9781442680333-010>>.

Sousa, W. C. de et al. Evasão escolar no brasil: uma análise dos fatores determinantes e estratégias de combate. **ARACÊ**, v. 7, n. 9, p. e8214, set. 2025. Disponível em: <<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8214>>.

UNESCO; World Bank. **Brazil – Learning Poverty Brief 2024**. Washington, D.C., 2024. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/099090524103534859>>. Acesso em: 28 nov. 2025.



Woessmann, L. Institutional comparisons in educational production. **ifo DICE Report**, v. 2, n. 04, p. 03-06, January 2004. Disponível em: <<https://ideas.repec.org/a/ces/ifodic/v2y2004i04p03-06.html>>

